



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DANILO NOGUEIRA PRATA

**INTERAÇÕES DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADAS POR
ATIVIDADES EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Brasília – DF

2019



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**INTERAÇÕES DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADAS POR
ATIVIDADES EM AMBIENTES VIRTUAIS**

Danilo Nogueira Prata

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde como requisito à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Silviane Bonnacorsi Barbato

Brasília – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP912i Prata, Danilo Nogueira
Interações de Estudantes em Formação Docente Mediadas por
Atividades em Ambientes Virtuais / Danilo Nogueira Prata;
orientador Silviane Bonaccorsi Barbato. -- Brasília, 2019.
162 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. interação. 2. identidade docente. 3. posicionamentos.
4. ambientes virtuais. 5. agencialidade. I. Barbato,
Silviane Bonaccorsi, orient. II. Título.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Apoio

- Fundação Universidade de Brasília – FUB/UnB - Processo SEI n.º 23106.007531/2016-16, complementado pelo Processo SEI n.º 22551.91.33952.25042018;
- Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF - Processo 22551.91.33952.25042018;
- Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – DPG/UnB - Edital DPG/UnB N.º. 01/2018.
- Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – DPG/UnB - Edital DPG/UnB N.º 04/2018.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Composição da Banca

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Silviane Bonnacorsi Barbato – Presidente
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Fernanda González - Membro
Universidad Nacional de Entre Rios - Argentina

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti - Membro
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Profa. Dra. Rossana Mary Fugarra Beraldo - Membro
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges – Suplente
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília

Brasília, 21 março de 2019.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus por todas as graças recebidas durante o processo de formação. A todos aqueles que de alguma forma permitiram que esta tese se concretizasse. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Silviane Barbato por acreditar no meu potencial, compartilhar seu saber e me incentivar durante o processo de tornar-me um cientista. Agradeço ainda aos membros da banca por se disponibilizarem, sob olhar cientificamente rigoroso e pontual, a sinalizar caminhos na construção dessa tese; e também às professoras do departamento de psicologia do desenvolvimento que me fizeram avançar nas leituras e compreensão sobre meu objeto de estudo.

Aos meus colegas do Laboratório Ágora, do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura, em especial aos doutores Júlio Santos, Diana de Castro, Rossana Beraldo, Thaís Lanutti, à mestra Dannielle Góis, aos colegas e amigos Rômulo Ataídes, Fabíola Souza, Flávia Neves, Fernanda Miranda, Júlia Clímaco, Suzi Brum e Leda Holanda quero agradecer-lhes os momentos, por vezes, magníficos, que passamos juntos. Agradeço o bom convívio, as boas discussões e, a alegria de cada evento em grupo. Agradeço aos alunos que participaram da pesquisa e aos três voluntários para os estudos de caso. Aos meus amigos e colegas de trabalho do Decanato de Ensino de Graduação que se organizaram no setor para que meu afastamento não fosse sentido tão fortemente nas demandas do setor, são todos, mas gostaria de, em especial, citar Desirée Bittencourt e Joseilma Siqueira que estiveram à frente da Coordenação de Avaliação, mantendo o nível de excelência nos processos de avaliação institucional da minha UnB. Às chefias imediatas da época do afastamento, professores Ivan Camargo, Mauro Rabelo, Fátima Brandão e Nilce Melo, e a chefia imediata da nova gestão professores Márcia Abrahão e Sérgio Freitas, que mantiveram o afastamento para conclusão do doutorado e autorizaram afastamentos internacionais durante o doutoramento.

Um agradecimento especial aos meus pais, Renato e Maria dos Anjos, pelas orações e compreensão quando não aparecia nos encontros da família, e minhas irmãs, Simone e Patrícia, juntamente com meus novos cunhados - que quero conhecer mais a fundo agora que concluí a tese, meus eternos carinho e amor. Aos amigos Humberto Lima, Luan Hipólito, Eilane Santos, com destaque aos melhores amigos do mundo Marcelo Martins e Alex Cunha, pela amizade, companhia e ajudas aqui em casa, sempre me socorrendo nos momentos que mais precisei – amo vocês. A todos os meus familiares meu agradecimento e, em especial, madrinha Ana Maria e padrinho José Lucas, que em seus nomes deixo meu abraço de agradecimento das orações e incentivos constantes que me fizeram ir tão longe.

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as dinâmicas de produção de identidade docente em interações mediadas por ambientes virtuais de estudantes universitários em formação profissional inicial. Na perspectiva da Psicologia Cultural, entende-se que licenciandos, em realização de atividades em ambientes virtuais, interagem entre si e com o ambiente virtual, atuam produzindo postagens, argumentações e interpretações em situações de aprendizagem que se direcionam por posicionamentos eu-outro-mundo. A produção identitária docente tem relação com as transições entre as posições eu-estudante-presente <> eu-professor-futuro. O estudo contou com a participação de 47 estudantes que realizaram cinco atividades, duas em fóruns do ambiente *Moodle.aprender* e três num grupo de discussão criado no *Facebook*, em disciplina que relaciona Desenvolvimento e Aprendizagem oferecida pelo Instituto de Psicologia para cursos de licenciatura. A pesquisa foi dividida em dois estudos: o primeiro foi realizado com toda turma; e o segundo com três estudantes, com enfoque em estudos de caso com: (a) utilização de questionário, (b) realização de observação livre de utilização do *Facebook* e (c) entrevistas dos tipos narrativa, mediada por postagem e episódica. Os dados no primeiro estudo, foram analisados por meio do *software* UCINET e análise dialógico-temática, respectivamente, identificando grafos das interações e os significados orientados ao processo de formação da identidade docente em cada atividade. No segundo estudo, foram analisadas as postagens dos três estudantes, por meio de mapas de campos semióticos compostos a partir das posições eu-outro-mundo, com a utilização do *software* XMIND e, submetidos a análise dialógico-temática a fim de evidenciar as atuações, interpretações, posicionamentos e significados que orientaram as interações nas dinâmicas de produção identitária docente. Os resultados indicam que a identidade docente, no em sendo orientado para o tornar-se é produzida dialogicamente em multiplanos, em tensões entre construções coletivas <> individuais de conhecimento; diferentes posições eu <> outros; e, atuações direcionadas eu-estudante <> mundo-ambiente virtual. Os discursos foram organizados em processos de negociação a partir da alternância entre posições, por enunciados que se apresentam em atos de identificação, interpretações e atuações, qualificadas, neste estudo, como reflexivas-responsivas e/ou práticas, na relação entre significação e atualização de práticas culturais e históricas, na tensão entre reflexividade e responsividade, variando conforme o ambiente virtual e singularidades das atividades. A identidade docente na formação inicial de professores produz-se na tensão entre as diferentes posições, em processos de negociação, que alternam interpretações e atuações, vinculando-as à agencialidade sobre a ação estudantil orientada ao tornar-se docente.

Palavras-chave: interação, identidade docente, posicionamentos, ambientes virtuais, agencialidade.

Abstract

The objective of this study was to analyze the dynamics of teacher identity production in interactions mediated in virtual environments of undergraduate students in initial vocational training. In cultural psychology perspective, we understand that students in teacher education programs, who engage in learning activities, interact with each other and with the virtual environment and act by producing posts, arguments and interpretations in learning situations that are directed by the positioning of oneself, the other and the world. The teaching identity production relates to the transitions between the positions I-student-present and I-teacher-future. 47 students, who were enrolled in a Psychology subject directed to teacher education programs took part in five collective activities, in two forums in the *moodle.aprender* environment and three in discussion groups created on Facebook. The research was divided into two studies: the first was conducted with the whole class; and the second comprised three case studies in which three students individually took part responding to a questionnaire; in an observation on session while they accessed Facebook; and in three interviews sessions: narrative; mediated by post; and episodic. The data obtained in the first study was submitted to UCINET, XMIND software and to a dialogic-thematic analysis. Which enabled the identification of graphs of the interactions and the meanings oriented to teachers' identity development. In the second study, postings of the three students were analyzed and semiotic maps were composed having as a focus interpretations of I, the other and the world. Results indicated that pedagogic activities in virtual environments are produced dialogically in multiplanes, in tensions between individual and collective constructions of knowledge through different positions I \diamond others; and, oriented performances I-student \diamond world-virtual environment. Undergrad students in initial teacher education, in Brazil, organize their discourse in posts in negotiation processes shifting positions in interpretations and performances, qualified as reflective and /or practical. In the tension between reflexivity and responsiveness the relation between meaning and actualizations of cultural and historical practices, varied according to the virtual environment and singularities of the activities. Teachers' identity in initial teachers' education occurs in tensions between the different positions, in negotiation processes that alternated interpretations and actions that oriented students' agencies towards becoming teachers.

Keywords: interaction, teacher identity, positions, virtual environments, agenciality.

Sumário

Apoio	iv
Composição da Banca	v
Agradecimentos	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Sumário	ix
Lista de Tabelas	xi
Lista de Figuras	xii
Apresentação	xiv
Introdução	18
2. Perspectivas Teóricas	21
Dinâmicas de si	21
Uso de <i>database</i> em estudos na interface psicologia e ambientes virtuais	26
As concepções de <i>Self</i> e identidade enquanto contextos da pesquisa	35
Posicionamentos, significados e produção identitária.....	38
Identidade docente e a abordagem dialógica da identidade	46
Redes sociais e produção identitária	54
3. Metodologia	58
Fundamentos éticos.....	59
Estudo Coletivo	59
Contexto das atividades.....	59
Participantes	60
Instrumentos e materiais.....	60
Análise	61
Extração de dados dos fóruns no Moodle	61
Extração de dados das atividades no Facebook.....	62
O uso do software UCINET.....	63
Estudo Individual	64
Contexto	64
Participantes – Segundo Estudo.....	65
Instrumentos e materiais.....	67
Procedimentos de produção de dados	67
Análises	68
4 - Resultados	70

Resultados das interações no estudo coletivo.....	70
Atividades coletivas no Moodle.....	70
Atividades coletivas no Facebook.....	77
Os estudos de caso – estudo Individual.....	87
5. Discussão	135
6. Considerações Finais	145
Referências	149

Lista de Tabelas

Tabela 1. <i>Bases pesquisadas, Palavras-Chave tais quais utilizadas na busca, Quantidade de Resumos Lidos, Descartados e Estudos Selecionados</i>	27
Tabela 2. <i>Perfil dos participantes nos estudos de caso</i>	66
Tabela 3. <i>Sentidos do eu-professor em/pelas atividades nos ambientes virtuais de Monna</i>	89
Tabela 4. <i>Sentidos de eu-professor em/pelas atividades nos ambientes virtuais de Peter</i>	103
Tabela 5. <i>Sentidos de ser professor em/pelas atividades nos ambientes virtuais de Amanda</i>	118

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Delineamento das etapas do estudo.....	58
<i>Figura 2.</i> Quantitativo de dados produzidos no estudo coletivo.....	61
<i>Figura 3.</i> Efeito de aninhamento de postagens oriunda do recorte dado pelo tipo de extração de comentários.....	62
<i>Figura 4.</i> Modelo de matrização binária de planilhas do Excel para importação no UCINET.....	63
<i>Figura 5.</i> Quantitativo de dados produzidos no estudo individual.....	67
<i>Figura 6.</i> Rede de interações por publicações no Fórum 1 do Moodle.....	72
<i>Figura 7.</i> Rede de interações por comentários no Fórum 2 do Moodle.....	75
<i>Figura 8.</i> Rede de Interação por publicações na Atividade 1 do Facebook.....	78
<i>Figura 9.</i> Rede de interações na Atividade 2 do Facebook.....	82
<i>Figura 10.</i> Rede de interações na atividade 3 do Facebook	84
<i>Figura 11.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Moodle de Monna.....	90
<i>Figura 12.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Monna.....	91
<i>Figura 13.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Monna.....	91
<i>Figura 14.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Facebook de Monna.....	92
<i>Figura 15.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Monna.....	93
<i>Figura 16.</i> Sentidos de Posicionamentos Eu por atividades realizadas nos ambientes virtuais de Monna.....	94
<i>Figura 17.</i> Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu-outro-mundo de Monna nas atividades e entrevistas.....	100
<i>Figura 18.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Moodle de Peter.....	104
<i>Figura 19.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Peter.....	105
<i>Figura 20.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Peter.....	106
<i>Figura 21.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Facebook de Peter.....	107
<i>Figura 22.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Peter.....	108
<i>Figura 23.</i> Sentidos de Posicionamentos Eu por atividades realizadas nos ambientes virtuais de Peter.....	109

<i>Figura 24.</i> Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu-outro-mundo de Peter nas atividades e entrevistas.....	115
<i>Figura 25.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Moodle de Amanda.....	119
<i>Figura 26.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Amanda.....	120
<i>Figura 27.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Amanda.....	122
<i>Figura 28.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Facebook de Amanda.....	123
<i>Figura 29.</i> Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Amanda.....	124
<i>Figura 30.</i> Sentidos de Posicionamentos Eu por atividades realizadas nos ambientes virtuais de Amanda.....	125
<i>Figura 31.</i> Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu-outro-mundo de Amanda nas atividades e entrevistas.....	131

Apresentação

Minha história é marcada pelo aprendizado. Sou formado em Psicologia, tendo obtido o título de Licenciado em Psicologia, com pesquisa acerca das contribuições *skinnerianas* sobre os processos de ensino-aprendizagem e o título de psicólogo, com abordagem teórica diferente da comportamentalista, debruicei-me a conhecer mais as teorias da subjetividade e realizei estudo acerca dos impactos subjetivos do racismo na personalidade humana.

Como aluno bolsista do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), participei de projeto de extensão chamado de Projeto Universidade Cidadã, em que prestava assistência psicológica às crianças e às suas famílias, estas foram assistidas pelo Projeto até o fim da minha formação, atuei como psicólogo e como coordenador de unidade nas regiões administrativas de São Sebastião, Varjão e Sobradinho II.

Fascinado pelo mundo do ensino, busquei me aperfeiçoar e veio o desejo de lecionar na educação superior. Desta forma, retomando os estudos, tornei-me especialista em Métodos de Ensino na Educação Superior, momento em que pesquisei sobre a ação do tutor mediada pelo planejamento e tecnologia na Educação a Distância (EaD), buscando aperfeiçoamento contínuo e a concretização do sonho de me tornar docente universitário. Foi neste ciclo que me deparei com a EaD e pude perceber a minha paixão pela área.

Após a licenciatura, prestei concurso para professor substituto na Secretaria de Educação do Distrito Federal (GDF), passando em primeiro lugar, lecionei por oito anos nas escolas de ensino médio da região administrativa de São Sebastião, Distrito Federal. Naquele período, realizei outros cursos que contemplavam a interface da psicologia e educação, na certeza de que confirmara, de forma austera, que minha carreira profissional seria construída na área da educação, possibilitando uma riqueza de experiências e de construção do conhecimento de maneira socializada e contextualizada.

Paralelamente ao GDF, atuei como professor em cursos profissionalizantes e técnicos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Programa de Educação Tutorial de Cursos Profissionalizantes (PET CURSOS PROFISSIONALIZANTES) em disciplinas dos eixos de gestão de negócios e saúde, segurança e meio ambiente. Na EaD atuei como professor-tutor em cursos livres junto a cursos do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) e, como na mesma função em cursos da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade de Brasília (UAB/UnB), ministrando as disciplinas de Psicologia da Educação e Ambientação em EaD.

Em 2011 fui convocado por aprovação em concurso público a assumir carreira Técnico-Administrativa na Universidade de Brasília, lugar onde sempre almejei estudar e lecionar. Tomei posse na UnB e minhas expectativas foram ainda mais longe quando me propus a realizar o mestrado em educação no eixo: Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC). No sentido de partir à busca de respostas, aprendizado, crescimento, e construção mútua. Houve também o intuito de descobrir e

redescobrir o novo e o outro, a alteridade, a austeridade, a didática das relações educacionais, o papel da universidade no tocante à diversidade e dar início ao sonho de lecionar no ensino superior.

A escolha em participar do processo seletivo para o Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS), do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) foi motivada pelo interesse em desenvolver-me profissionalmente na busca de uma formação enquanto pesquisador e docente habilitado para o exercício do magistério em ensino superior, vontade que para ser realizada torna necessário o conhecimento científico, uso de métodos e as aplicações da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Psicologia Escolar.

No PG-PDS a escolha da área de concentração *Desenvolvimento Humano e Educação* e da linha de pesquisa *Desenvolvimento Humano e Cultura* se justificaram pelo recorte ético e epistêmico a que nosso projeto de pesquisa propunha. Sob este ponto, percebi que por meio dos processos de comunicação, metacomunicação, conceitos, teorias e representações, que se constituem nas interações entre os seres humanos e a sociocultura, é que fundamentam as práticas sociais de produção de significados sobre si mesmos mediados por instrumentos e símbolos da cibercultura. Como este estudo aborda, dentre outros assuntos a produção do *Self* e os processos de produção de significados sobre identidade docente no contexto da cibercultura, foi necessário a busca de elementos comuns para fundamentar minhas leituras na construção teórica deste trabalho, como a linguagem, memória, crenças e práticas culturais deste cenário midiático que permanece em emergência.

Ministrando aulas de sociologia na educação básica do GDF, percebi como as tecnologias medeiam os processos pedagógicos, sendo que encontrei direcionamentos que fundamentaram escolha do objeto de investigação. Na UnB, a disciplina Sociologia do Audiovisual promoveu a leitura de textos introdutórios, possibilitou o aprofundamento de conhecimentos sobre as possibilidades socioanalíticas, que concebem a posição estratégica ocupada pelo audiovisual na cultura contemporânea. Num primeiro momento, minhas especulações partiram de problemas em torno das potencialidades miméticas humanas relativas à produção/reprodução e aos usos de artefatos instrumentais e simbólicos, no instante em que o alcance e a intensidade da circulação da áudio-imagem, tecnologicamente, viabilizada pelas mídias digitais, permeiam os planos públicos e privados, caracterizados pela máxima: Penso logo, compartilho. Simultaneamente esta produção/reprodução da autoimagem, via mídias digitais, representam interpretações de si, do outro e do mundo, ao mesmo passo que tornam estreitos os limites entre as esferas estético-cultural, individual e coletiva. Para aproximar estes estudos à área da Psicologia optamos por compreender o fenômeno das redes sociais por meio da ideia de que os sujeitos se expressam quando usam as redes.

O foco das análises, neste estudo, foram atividades desenvolvidas em situações híbridas de ensino-aprendizagem formais, em sala de aula presencial e em ambientes virtuais, no *Moodle* e *Facebook*. As explicações contemporâneas têm encontrado na perspectiva do *ethos* um discursivo forte quanto ao campo de questionamentos e especulações, dessa forma, o modo como os oradores se afirmam em expressões podem ser compreendidos para além dos sentidos individuais e significados coletivos,

dirigidos a diferentes sujeitos do discurso, pois apresentam características dos próprios sujeitos, e referem-se a maneira como produzem imagens de si (Amossy, 2005).

Ao elaborarmos os pressupostos investigativos indagamos sobre as repercussões acerca da posição estratégica que as redes sociais ocupam nos processos de formação de estruturas psíquicas (cognitivas e afetivas) e, deste modo, como elas intervêm nas experiências, formas e formatos expressivos a ponto de implicar no delineamento de condutas específicas em desenvolvimento humano, como na constituição identitária. Desse modo, procuramos compreender a dimensão sistêmica das redes sociais, concebidas como recursos audiovisuais e seus efeitos na coordenação e regulação das relações sociais e possibilidades de reprodução ou mudanças entendidas como desenvolvimento.

Há interesse em compreender elementos das dinâmicas de produção miméticas humanas, em meio ao advento e larga intensificação do audiovisual, o qual se apresenta como traço-chave nos debates em torno da industrialização do simbólico, a partir do século XX. Com Benjamin (1975) e Barthes (2005) temos um cenário histórico que denota uma curiosidade particular de como a humanidade se apropria dos aspectos simbólicos e como ocorre a mediação em termos de desenvolvimento humano. Foi então que retomamos o debate da tradição do pensamento filosófico na civilização ocidental. Quanto aos dilemas envolvendo concepções acerca do real e suas duplicações encontrou-se que o destaque está ligado, sobretudo, ao tema de representação (Deleuze, 2005; Lima, 1995, 2003; Gumbrecht, 2010).

Quando se toma a compreensão dos recursos audiovisuais, isto na medida em que se visa definir percursos de análises e conceitos básicos ao caminho que toma por base o recurso audiovisual orientado pela problemática de como estão dispostas as mímesis na experiência humana, as redes sociais podem ser representadas como espaço propício para mímesis, experiências e linguagens (Lima, 1995; Deleuze, 2003). Por mímesis compreende-se as ações de imitação, representação, indicação e expressão, ou seja, sempre referente à ideia de fazer ou criar algo que se assemelhe a outra coisa.

Dentre as características das redes sociais, a preocupação com imagem se sobressai como ponto central. Assim, preocupados em esboçar um quadro que represente, nas últimas quatro décadas, os caminhos que a imagem percorreu na vida cotidiana em diferentes sociedades contemporâneas, os estudos de Williams (1974); Eco (1984); Baudrillard (1986); e Bénéï (2011) indicam que progressivamente a imagem tem se apresentado na vida cotidiana de forma naturalizada e mediatizada (que exerce função bidirecional) por instrumentos e símbolos que vão assumindo posições significativas na contemporaneidade.

Outro fato que torna a rede social um campo relativamente favorável à apresentação da autoimagem é a finalidade do entretenimento. O entretenimento como uma esfera da experiência contemporânea (Adorno, 1991), permite interpretar e discutir acerca do audiovisual do ponto de vista do problema em torno dos dispositivos de coordenação e regulação das interações humanas contemporâneas.

Ao correlacionar a produção de imagens e configurações identitárias encontramos certas *Figurações* socioidentitárias que são entendidas por seu caráter ambivalente, dinâmico, fluído e em produção. A dinâmica do movimento de produção de identidade é dada a partir das experiências sociais em que processos de produção de identidade são entendidos pelas perspectivas situacional, relacional e de diferenciação e/ou similaridades, articuladas à teorização sobre o audiovisual e o tema das experiências em interações seja com instrumentos ou com símbolos (Duque, 2015; Garcia-Jimenez, Alsina & Peneda, 2015).

No estudo sobre a teoria do conhecimento de Antonio Gramsci (1999) existe uma relação dialética entre ciência e vida, em que o sujeito opera para modificar o ambiente do qual faz parte e o próprio ambiente (Gramsci, 1999, apud Semeraro, 2001). A realidade objetiva também modifica o sujeito enquanto o obriga a um contínuo aprendizado e a uma incessante superação do próprio saber. Embora Gramsci considere o conhecimento como orgânico, extrapolando o sentido dado a este, entendemos como parte dos sistemas humanos em transformação todas ações inter-relacionadas na atividade de *tornar-se*.

Neste sentido, a tarefa epistemológica, em Gramsci, não se resume em apenas o sujeito relatar algo, interagir, compartilhar, mas está vinculada a um agir político mais ativo, em que o sujeito age de forma que o real possa se tornar inteligível (Semeraro, 2001). Conceber o fenômeno das redes sociais como contexto gerador de mudanças nos forneceu subsídios teóricos para nos posicionarmos de forma diferenciada e questionadora acerca dos aspectos sociais e históricos que o audiovisual percorreu na contemporaneidade e nos possibilitou avançar rumo à compreensão dos aspectos desenvolvimentais que circulam a produção de identidades na era das redes sociais.

Introdução

Processos interacionais são gerados em dinâmicas tensionadas entre sujeitos na cultura, em que há trocas de informações, crenças, valores e/ou traços culturais, em processos históricos, relacionais e simbolicamente mediados. As interações podem ser mediadas por tecnologias e, neste caso, se refere às condutas sociais ou episódios interativos de um sujeito ou grupo de sujeitos em um determinado contexto interacional, como por exemplo, celulares, *smartphones* e redes sociais, gerando atividades em múltiplos planos.

No contexto educacional, a inclusão de atividades em ambientes virtuais na formação presencial docente tem se intensificado desde a democratização do acesso à *internet* no início dos anos 90. A inclusão de tecnologias nos fazeres pedagógicos modifica as práticas e formas de interação, comunicação, atuação e interpretações de si, do outro e do mundo orientando os processos de produção identitária de estudantes em formação profissional. As mudanças viabilizam novas concepções e percepções de tempo e espaço em cronotopos abertos, na alternância entre sincronias e assincronias, alterando as funções de negociação de significados no ensino híbrido. Alternam os modos como os sujeitos atuam e colaboram em interação com os outros no ambiente. Novos modos de comunicação engendram práticas que estão presentes no cotidiano da formação de professores e concretizam-se nas ações de discussão em rede, produção compartilhada de conhecimentos e nos vínculos estabelecidos nos ambientes virtuais. Essas interações comumente ocorrem, além da via presencial, com suporte de plataformas virtuais como *Moodle* e *Facebook* e modificam paradigmas, como por exemplo, estar junto-estar só e estar perto-estar longe.

Estudantes em formação inicial, na realização de atividades em ambientes virtuais, interagem e apresentam produções discursivas, imagéticas e/ou audiovisuais que sinalizam dinâmicas da produção de conhecimentos em atos de identificação. Atos de identificação – tornar-se igual a si e diferenciar-se do outro na cultura – são abstrações simbólicas justificadas e modificadas pela experiência interacional que se materializam por meio de aspectos da relação sujeito-cultura. Desta forma, as atuações dos estudantes nos ambientes virtuais ocorrem em um lugar simbólico, que os transforma e é resultado de transformações nas interações.

O número de internautas no Brasil cresceu para 10 milhões, conforme aponta dados coletados em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) elaborados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em dezembro 2018 (PNAD-IBGE, 2017). Conforme o relatório PNAD-IBGE, (2017), o número de domicílios com acesso à *internet* subiu para 75% em 2017 contra 69% em 2016; e indicam que a principal finalidade de acesso à *internet* é enviar mensagens por aplicativos diferentes de *e-mail*, ou seja, redes sociais; e, o celular continua sendo o principal dispositivo para usar a *internet*, responsável por 98% dos acessos.

Diante da emergente apropriação de recursos tecnológicos na educação, associa-se ao usuário a possibilidade de relacionar-se com diferentes tipos de pessoas e comunicar-se diminuindo distâncias, aproximando de outras pessoas, otimizando tempo na comunicação. Essas mudanças sinalizam a ampliação das funções comunicacionais e apontam para novas dinâmicas de produção de significados, interpretações de si e interação, tornando-se objeto deste estudo da psicologia: *quais as dinâmicas de produção da identidade docente em interações mediadas por ambientes virtuais de estudantes universitários em formação profissional inicial?*

Mesmo reconhecendo os benefícios no campo da comunicação, os ambientes virtuais são espaços onde sujeitos podem se reinventar, produzindo e alternando identidades, identificando-se por meio de produção de conteúdo em publicações e pelos atos de curtir, seguir, compartilhar, comentar etc. Verifica-se que há necessidade de uma maior investigação nos campos das interações sociais, autonomia e produções identitárias de sujeitos em interações nos ciberespaços. Assim, este estudo sobre interações de estudantes em formação docente mediadas por atividades em ambientes virtuais ganha força, pois apresenta ação que busca, em contexto científico, ampliar as discussões sobre as dinâmicas relacionais de produção de significados e abre a discussão para produção de novos olhares para a área de formação de professores em contextos de ensino híbrido com suporte em ambientes virtuais. Isso é, trazer para o centro das discussões o conceito de interações em ambientes virtuais e mostrar como elas podem impactar diretamente a maneira como sujeitos se relaciona com a cultura e a modifica, bem como, a cultura influencia o sujeito. O uso de atividades em ambientes virtuais de formação docente promove a compreensão sobre a utilização de atividades colaborativas no ensino híbrido, que vem se ampliando com a regulamentação que estabelece o limite de 20% de atividades a distância em cursos superiores presenciais (Portaria MEC nº 2.253/2001; Portaria MEC 4.059/2004; Portaria MEC 1.134/2016). Assim, universidades podem vislumbrar um caminho de flexibilização de práticas acadêmicas, sem comprometimento da qualidade da formação, enquanto a sociedade se beneficia da flexibilização de horários presenciais na instituição. Por outro lado, negar a importância das questões da interação em ambientes virtuais negligenciando as discussões e análises sobre um olhar relacional, social e psicológico pode significar negligenciar aspectos de um futuro que está cada vez mais hibridizado, mesclando aspectos das relações interpessoais virtuais e presenciais.

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi *analisar as dinâmicas de produção de identidade docente em interações mediadas por ambientes virtuais de estudantes universitários em formação profissional inicial*. Como objetivos específicos elencamos: (a) identificar os significados orientados ao processo de produção da identidade docente de estudantes universitários; e (b) analisar posicionamentos e significados de universitários em atividades pedagógicas realizadas em ambientes virtuais. Assim, foram realizados dois estudos, o primeiro coletivo, com a participação de uma turma em atividades colaborativas, e o segundo, individual, com a participação de três licenciandos, oriundos da turma que participou do primeiro estudo, compondo três estudos de caso.

Um estudo desta proporção tem como intuito apropriar-se da realidade para melhor analisá-la e, posteriormente, produzir transformações, ampliando discussões sobre os impactos das interações mediadas por atividades em ambientes virtuais, e seus aspectos práticos e relevantes na formação inicial docente. Nesse contexto, o estudo apresenta-se como processo de transformação que começa na academia e estende-se para a realidade social. Para os cursos de licenciatura e para as áreas de educação e psicologia, que envolvem a formação de professores, pesquisas e trabalhos, desse modo, o ensino híbrido é cada mais necessário e pertinente.

Os capítulos subsequentes apresentam o referencial teórico (Capítulo 2), perspectivas teóricas, foi organizado em quatro subseções. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia. No quarto capítulo são apresentados os resultados da análise realizadas no primeiro estudo, referente as interações dos estudantes de toda a turma nas atividades nos ambientes virtuais, sendo mostradas as métricas geradas pelo *software* UCINET. E, no segundo estudo, são apresentados os dados específicos dos participantes dos estudos de caso, individualmente e no coletivo, obtidos por análise dialógico-temática das postagens nas atividades, do questionário sociodemográfico, das três entrevistas gravadas em áudio e de sessão de observação, com foco na produção de mapas semióticos gerados pelo *software* XMIND. O quinto capítulo apresenta a discussão, em três tópicos: (1) desafios e caminhos para análise dos dados produzidos; (2) *layouts* dos grafos e as atividades de interação; e, (3) enunciações no em sendo orientado ao tornar-se docente. As considerações finais indicam avanços no estudo sobre dinâmicas de produção identitária docente com suporte de tecnologias da informação e comunicação.

2. Perspectivas Teóricas

Quando a sociedade adere ao ritmo acelerado de mudanças, característico da contemporaneidade, entra em discussão a própria ideia da necessidade humana de interagir, de produzir identidades, de produzir interpretações de si-outro-mundo (Mieto, Barbato & Rosa, 2016; Beraldo, 2017). No ciberespaço, sujeitos interagem entre si por meio do uso de instrumentos e símbolos da cibercultura e os processos de produção de significados e de interpretação de si são modificados, em negociações eu-outro e produzem atos de identificação que marcam a produção identitária.

Atos de identificação regulam a interação nos ambientes virtuais, por aproximação ou distanciamento do outro, conforme a vivência do participante em atividades colaborativas. Os atos de identificação ocorrem por interpretações, sentidos e/ou significados que apresentam, ou não, similaridade com motivações e interesses dos sujeitos em interação. São resultantes de processos de negociação do eu-outro, que promovem atualizações conceituais em posicionamentos dos sujeitos.

Neste capítulo reunimos diferentes seções que tratam sobre interações de estudantes em formação docente mediadas por atividades em ambientes virtuais. Este tema é situado na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, com aproximação da psicologia cultural e parte da compreensão de que o uso de ferramentas digitais gera fenômenos de transição, alternância entre posições, em uma relação marcada em dada temporalidade (Barbato & Caixeta, 2014).

Dinâmicas de si

A dinâmica de produção identitária docente ocorre no jogo posicional, em que o licenciando transita na formação inicial, entre os processos de *em sendo*, – marcado pela posição eu-estudante-presente –, orientado ao *tornar-se*, – marcado pela posição eu-professor-futuro. Nessa transição, evidenciada em diferentes momentos de interações, os licenciandos se diferenciam e se aproximam de significados e sentidos, por atos de identificação a medida em que atuam nos ambientes virtuais de aprendizagem e realizam atividades da formação. As formas de comunicação multimodal e interações específicas desses espaços educacionais híbridos de formação se relacionam à produção de interpretações eu-outro-mundo, promovendo posicionamentos que sinalizam a dinâmica da produção identitária docente.

O ritmo acelerado das mudanças, característico da inserção de tecnologias no ensino, possibilita novas formas de interação em múltiplos planos e está em constante movimento. O estudante ao interagir com o outro em múltiplos planos, produz identidade, em posicionamentos e interpretações de si e dos outros nos discursos produzidos mediados pelo uso das tecnologias (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016;

Beraldo, 2017; Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017). A identidade docente vem sendo estudada na perspectiva dialógica, levando-se em consideração diferentes aspectos como contexto, formação e epistemologias (Ackerman & Meijer, 2011), com negociações entre espaços pessoais e profissionais (Alsup, 2006), historicamente situados (Carter, 1993; Connelly & Clandinin, 1999), em contextos que moldam e reformulam as identidades dos professores (Flores & Day, 2006), tanto na formação inicial, no primeiro ano de formação (Friesen & Besley, 2013), quanto na formação continuada.

Estes estudos consideram as várias faces da constituição identitária docente (Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti et al., 2014), de forma que se refere à história do sujeito como estudante em formação para tornar-se futuro professor, que atua interpretando e atualizando a si mesmo. Trata-se de um processo que é marcado por crenças, normas, valores, desejos e concepções, e à sua formação inicial (Laffin, 2012). Entende-se que a identidade docente, enquanto fenômeno social, se refere a um conjunto de posicionamentos organizados em semioses, em interpretações de si, nas tensões no entre eu-outro (“*inbetween*”, Buber, 2006/1923, p. 39). A produção identitária docente está relacionada a interpretações, posicionamentos no jogo entre posições eu-outro-mundo durante a realização de atividades. As atividades ocorrem em multiplanos em processos recursivos (De Castro Daza, 2017), no jogo entre posicionamentos, iluminando feixes de significados (Volochinov, 1995).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) produzem transformações nos usos e funções das ferramentas pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem e na produção da identidade. Nesse sentido, geram práticas e formas de comunicação, atuações e interpretações, que modificam a percepção tempo-espaço e o modo como os estudantes em formação produzem a identidade docente. Há modificação nas narrativas e argumentações conforme posicionamentos de si e dos outros, e permitem aos estudantes organizar, explicar e dar forma a suas atuações e interpretações (Polkinghorne, 1988; Bruner, 2002; Rosa, González, & Barbato, 2009). Nos AVA os posicionamentos apresentam-se por diferentes formatos como textos, imagens e recursos audiovisuais, portanto multimodais. As postagens concretizam-se em posições que podem ser assumidas, rejeitadas e negociadas pelo estudante em formação. Ao passo em que as interações ocorrem essas são mediadas por elementos simbólicos que são similares aos dos contextos de interação presencial, marcando o ensino híbrido (Galimberti & Riva, 2001). No ensino híbrido há combinação do uso da tecnologia digital com as interações presenciais, com foco na aprendizagem colaborativa, gerando atos de identificação que orientam a produção identitária. Os posicionamentos ocorrem num tempo estendido, em que os interlocutores alternam atividades de estudo com outras atividades do seu cotidiano, podendo haver trocas em sincronia e assincronia, em que antigos e novos significados são produzidos, negociando-se interpretações, nos espaços discursivos dos AVA. Entende-se que esse tipo de atividades ocorre em cronotopos denominados abertos (Barbato & Caixeta, 2014).

Os significados são produzidos por dinâmicas semióticas mesclando aqueles de uso estabelecido na cultura e aqueles oriundos da novidade da experiência da aprendizagem. A produção de interpretações de si nos ambientes virtuais é híbrida, orientada por/para as dinâmicas de

desenvolvimento humano em diferentes práticas, crenças e valores específicos da cibercultura, permeadas por espaços virtuais e presenciais em diferentes temporalidades. A cultura é interpretada nas atuações escolares e cotidianas, nas ações que canalizam sentidos do fazer situado se concretizam nas interações no momento em que a atividade se desenvolve, no processo de contextualização (Auer, 1996). As mudanças de posições ocorrem no atuar sobre o meio em processos que se mobilizam para que os estudantes resolvam problemas, por exemplo (Rosa & González, 2012; Ligorio, Loperfido, & Sansone, 2013; Barbato & Caixeta, 2014).

Os estudantes iniciam a atividade no presente, atualizam o passado e as orientações para o futuro. Na atividade, a identidade docente é produzida *entre* as posições dos locutores, gerando cronotopos específicos, em tensões entre o *em sendo* e o tornar-se docente (Bakhtin, 2003, 2008; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016; Mieto, Barbato, & Rosa, 2016). O uso de ferramentas digitais facilita processos de transição entre posições eu-estudante \diamond eu-professor, pela alternância entre espaços, em uma relação marcada pela temporalidade, em que o sujeito atua nos processos de significação em interpretações de si promovendo modificações e transformações na consciência por meio de negociações entre eu-outro. Esse processo ocorre na formação profissional e gera atos de identificação identidade pela relação entre experiências dialógicas e monológicas (Bakhtin, 1995; Volochinov, 1995).

Na formação inicial de professores há uma tensão entre sujeito e cultura, que se apresenta na fronteira entre os significados antigos e novos, direcionando a negociação, na relação dialética entre aceitação e resistência no processo de tornar-se docente (Carlucci, Barbato, & Carvalho, 2011, Góis, 2017). As práticas inovadoras se desenvolvem por meio de processos que incentivam o domínio das funções do pensamento científico com habilidades de raciocínio (Hargadon, 2002) e interpretações das situações enfrentadas gerando conversação, discussão e estudo, e apoiam os estudantes na construção de novas perspectivas de análise dos problemas e alternativas de solução (Ilyenkov, 2007a, 2007c). A expressiva mobilidade das construções de conhecimentos nos ambientes virtuais implica a alternância de poder entre participantes e entre posições ocupadas pelos participantes no discurso, eu-estudante \diamond eu-professor, interagindo, respondendo, dialogando e atualizando-se na atividade.

No jogo entre produzir respostas pessoais e participar da construção coletiva de conhecimento nos fóruns, o estudante constrói sua agencialidade, ou seja, sua capacidade e habilidade de atuar reflexivamente sobre o mundo, relacionada às funções da carreira docente (Bruner, 2002; González, Castro, & Carlucci, 2009; Carlucci, Beraldo, & Forcione, 2014). A reflexividade se aplica no fazer prático dos estudantes em interação orientando-os no próprio posicionamento (González, Castro, & Carlucci, 2014), direcionando-os da posição de aprendiz a professor na experiência de participação em atividades de aprendizagem. Novos conhecimentos são produzidos na interação entre as posições que o sujeito ocupa, centrando-se no aprender colaborativo: (a) na produção de conhecimentos sobre a prática docente reflexiva, criativa e crítica; (b) nas relações entre a interdependência intelectual (Ilyenkov, 2007b) e do trabalho coletivo.

A realização de atividades envolve agencialidade, ou seja, atuações reflexivo-responsivas e/ou reflexivo-práticas. Por atuações reflexivo-responsivas são àquelas direcionadas ao ato de responder ao comando de alguma questão, em geral proposta pelo professor na atividade, com predominância da posição eu-estudante. As atuações reflexivo-práticas referem-se a ações que envolvem reflexões sobre a prática profissional docente em que há predominância da posição eu-professor, sendo de igual forma responsivas. Atividades em ambientes virtuais permitem aos estudantes experienciar diferentes posições e consciências sobre o tornar-se docente enquanto atuam responsivamente nas posições eu-estudante (*em sendo*) e eu-professor (*tornar-se*). Há uma alternância de posições que regula e orienta a produção da identidade docente. Na perspectiva histórico-cultural a atividade é aspecto fundante da consciência, ao mesmo tempo em que se materializa na atividade (Leontiev, 1991; Rosa & Blanco, 2007). A alternância de posições ou *posicionar-se* como docente, na realização de atividades durante a formação inicial ocorre no jogo interacional e proporciona ao licenciando experiências sobre o contexto de atuação docente, ampliando possibilidades de produção interpretações de si, atos de identificação e geração de significados orientados à produção de suas identidades como futuro docente. A tensão emerge na fronteira entre as posições assumidas pelo eu e atribuídas ao outro, direcionando o estudante para a negociação, na relação dialética entre aceitação e resistência, que o direcionam por meio da comunicação a integrar-se nos diferentes espaços inter-relacionais. Ao entrarem em contato com artefatos dos ambientes virtuais nas atividades os estudantes criam novas formas de atuar e posicionar-se nos contextos da atividade (Harré & Van Langenhove, 2003), muitas vezes respondendo desde posições críticas ou canônicas.

A expressiva mobilidade na produção de conhecimentos nos ambientes virtuais implica na alternância de poder entre posições que interagem, inter-relacionam-se e dialogam (Alexander, 2005; Bakhtin, 1993) com potencial para aprimorar experiência de ensino e de aprendizado (Hamid, Waycott, Kurnia, & Chang, 2015). A inserção de práticas colaborativas de aprendizagem em AVA nos cursos de formação profissional impulsiona a geração de métodos que possibilitam analisar as dinâmicas de interação em disciplinas de formação docente. As atividades de discussão envolvem a discussão de situações-problemas e tomadas de decisões, que buscam mobilizar os conhecimentos envolvidos no estudo durante a formação docente.

As atividades de aprendizagem colaborativa são organizadas considerando-se situações-problemas que devem ser construídas dialogicamente no coletivo. Essas atividades são planejadas a fim de possibilitar a análise e busca de soluções para as quais os estudantes não foram diretamente preparados durante a trajetória da disciplina, enfatizando-se dinâmicas polifônicas que reverberam na produção de habilidades que servem de base para atuações em experiências profissionais futuras. A formação profissional docente implica em práticas que produzam pontes entre teorizações e práticas inovadoras, integrando os processos de domínio das fundações do pensar científico com as habilidades de raciocínio e interpretações de situações da experiência profissional (Ilyenkov, 2007).

Ao interagir o estudante em formação produz relações entre abstrações e atuações, que o apoia na busca, seja individual ou coletiva, de mudanças nas condições de análise dos problemas e de alternativas de solução em processo de convencionalização. Nesse processo há uma ampliação dos processos relacionais conjugada à mobilidade na comunicação que geram mudanças e oportunizam diferentes interações com a produção de novos significados nos diferentes espaços interacionais (Colley et. al., 2016). Na interação significados são compartilhados conforme são realizadas diferentes postagens. Nas postagens existem posicionamentos e posições que se modificam conforme o direcionamento das consignas, códigos, paradigmas específicos de cada atividade no espaço e tempo em que ocorrem. As posições podem ser reguladas em semelhanças com antigos significados ou carregam inovação na forma como os processos interativos e a consciências se atualizam na realização das atividades (De Castro Daza, 2017).

Convencionalizações ocorrem quando há a introdução de uma nova técnica ou costume em um grupo que a adota, desencadeando o desenvolvimento de padrões diferenciados daqueles já conhecidos, direcionados pela conservação seletiva de materiais antigos, em suas relações com o novo (Rosa, 1996; Bartlett, 1995; Barbato & Oliveira, 2015). As interações humano-*gadgets*, humano-computador (HCI) introduzem novas práticas (Sonntag, 2012) e ampliam o conceito de intersubjetividade. As novas ações e operações de correntes do uso das diversas tecnologias digitais no cotidiano da formação inicial introduzem diferentes formas de hibridez que afetam as noções de tempo, que até então estavam atreladas as situações sociocomunicativas relacionadas a interlocutores. A introdução da comunicação multimodal potencializa e inova o uso e funções de ferramentas mediacionais (Ilyenkov, 1977/2007; Kaptelinin & Nardi, 2006; Turner e McEwan, 2004; Engestrom, 2001; Nardi, 1996; Bakhurst, 1990), em dinâmicas de reciprocidade (Bakhtin, 1992; 1994).

As terminologias e características dos ambientes virtuais viabilizam e modificam a qualidade das interações (Cade & Gates, 2017), ao passo que permitem novas operações e ações na intersubjetividade em diálogos multimodais (Sonntag, 2012). Os diálogos dependem de abertura à oposição e a sensibilização, desconhecimento da responsividade do outro. Nesse sentido, a cibercultura possibilita formas de fazer e linguagens diferentes das convencionais – presenciais e virtuais, que são permeadas por símbolos e instrumentos que mediam práticas de ensino e produção de conhecimento, gerando mudanças nos processos educativos, na cultura e nos próprios sujeitos por meio de diferentes interações, sujeito-sujeito, sujeito-atividade e sujeito-ambiente virtual. A interatividade envolve aspectos comunicacionais que englobam símbolos e instrumentos culturais. Enquanto o símbolo pode ser compreendido a partir das características de uma atuação do sujeito em atividade direcionadas, o instrumento é orientado por fatores contextuais e estabelece relações com a produção das dinâmicas interacionais. A regulação do sujeito no ambiente virtual, em interação na realização de atividades virtuais, gera tensão de forças internas e externas ocasionando mudanças no funcionamento mental, em que o sujeito modifica a si mesmo e à cultura.

Uso de *database* em estudos na interface psicologia e ambientes virtuais

Nessa seção apresenta-se levantamento bibliográfico sistematizado acerca de pesquisas em psicologia do desenvolvimento que relacionam os usos de tecnologias com foco em *Facebook*. São expostos aqui temas, dilemas, potencialidades e fragilidades dos estudos encontrados. É subdividida em duas partes que focam a psicologia e tecnologia: a primeira compreende estudos sobre a mediação do processo ensino-aprendizagem, com foco nos processos de interação; e a segunda compreende estudos sobre método de realização de investigação científica nos campos educacionais e psicológicos.

A revisão da literatura foi realizada em portais de periódicos acadêmicos da plataforma *Taylor & Francis Group* e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A plataforma Capes inclui nove bases de Psicologia na área do conhecimento de Ciências Humanas, que são *Cognitive Sciences Eprint Archive: CogPrints; Index Psi Periódicos: IndexPsi; Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial; Pepsic-Periódicos Eletrônicos em Psicologia; Psycology; Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); Scielo.ORG; DOAJ Directory of Open Access Journals e; UNIVATES: Biblioteca Digital*. A plataforma *Taylor & Francis Group* possui os periódicos *Development Studies Research; Socioaffective Neuroscience & Psychology; Higher Education Pedagogies; Open Review of Educational Research; Nordic Journal of Studies in Educational Policy; Education Inquiry*.

Foram utilizados como descritores os termos: internet, interação, psicologia do desenvolvimento e seus respectivos equivalentes traduzidos para o inglês. Diante dos resultados encontrados, procedeu-se com as leituras dos resumos, buscando selecionar artigos que se aproximavam do escopo desta investigação e que forneceram elementos que permitiram avançar na compreensão das interações no ciberespaço. Descartamos aqueles que não se adequavam aos nossos objetivos.

No exercício de verificar como os pesquisadores estão abordando o fenômeno do *Facebook*, são apresentados a seguir, em formato de tabela, estudos científicos que abordavam os aspectos interacionais acerca dos usos de tecnologias nos processos de formação profissional em educação. Além de classificá-los, segundo os critérios supracitados.

Foi realizada pesquisa em periódicos acadêmicos da plataforma CAPES e outras plataformas (*vide Tabela 1.*), entre os anos de 2012 a 2017, sendo identificados vinte e seis (26) estudos. Procedeu-se, em seguida, à leitura dos resumos, buscando selecionar artigos que se aproximavam do escopo da investigação e que forneceram elementos que permitiram avançar na compreensão da produção de significados sobre identidades no *Facebook* de estudantes universitários em formação inicial. Foram descartados aqueles que não se adequavam aos objetivos.

Tabela 1

Bases pesquisadas, Palavras-Chave tais quais utilizadas na busca, Quantidade de Resumos Lidos, Descartados e Estudos Seleccionados.

Palavras-Chave	Estudos recuperados	Resumos lidos	Descartados	Estudos seleccionados
CAPES: (Facebook OR "social media" OR "redes sociais") AND ("develop* psychology" OR "Psicologia do desenvolvimento" OR "psicologia del desarrollo")	69	30	18	Magano et. Al., 2012; Junco, 2015; Yang & Bradford-Brown, 2016; Jenkins – Guarnieri, Wright, & Hudiburgh, 2012; Chang & Lee, 2013; Strayhorn, 2012; Ranieri, Manca & Fini, 2012; Castro & González - Palta, 2016; Rouis, Limayem & Salehi - Sangari, 2011; Guamán, 2012; Reich, Subrahmanyam, & Espinoza, 2012; Kio, 2016.
Scielo: Facebook AND Psicologia	8	8	5	Rosa, Santos & Faleiros, 2016; Mara e Rosa et. Al., 2016; Assunção & Matos, 2014.
IBICT – BDTD: Facebook AND Psicologia	38	8	2	Keiserman, 2012; Corrêa, 2013; Oliveira, 2012; Carneiro, 2016; Tavares, 2015; Souza, 2015.
Pergamum UnB: Facebook	15	10	6	Méio, 2014; Lima, 2013; Ammann, 2011; Sylvestre, 2013.
NDLTD: Facebook AND "Psychology Development"	1	1	0	Rambe, 2009.

Diante dos objetivos desta tese, foram selecionados estudos e pesquisas que utilizaram o *Facebook* como contexto interacional de atividades educacionais, tanto voltadas ao ensino-aprendizagem quanto para o método de pesquisas em experiências internacionais e nacionais. A pesquisa gerou cento e trinta e um trabalhos. Após a leitura, foram selecionados vinte e três estudos que detalham a utilização das NTICE, os quais nos subsidiaram para teorização sobre processo de mediação dos ambientes virtuais na produção de identidades.

Atividades realizadas em ambientes virtuais mediadas por instrumentos tecnológicos precisam ser vistas a partir de múltiplas determinações (Kaptelinin & Nardi, 2006), e sinalizam pontos às vezes ignorados em discussões sobre novas tecnologias, como questões de *design* interativo e a posição que a emoção ocupa na ação e interação nos ambientes virtuais. A Teoria da Atividade envolve atualizações teórico-conceituais, avaliações de ferramentas e sistemas contemporâneos e aplicações do aparato teórico sobre as Tecnologias da Informação com ênfase na intencionalidade humana e na importância da assimetria entre sujeitos e objetos, e a ideia de cultura e sociedade como instâncias que moldam à atividade humana. As interações na realização de atividades pedagógicas com usos de ferramentas tecnológicas são descritas como resultado de ações com tecnologia; em que as tecnologias são planejadas e utilizadas em contexto por sujeitos intencionais e com desejo. “A teoria da atividade mostra a relação entre pessoas e ferramentas como uma mediação; as ferramentas são mediadoras entre pessoas e mundo” (Kaptelinin & Nardi, 2006, p. 10). Na teoria da atividade são os conceitos apresentados: assimetria entre pessoas e coisas e desenvolvimento humano e se referem, respectivamente, primeiro, às diferenças entre sujeitos, ferramentas e sistemas. Nesse sentido, os sujeitos em interação, ao contrário

dos demais elementos do jogo tecnológico, agem por motivos específicos. O segundo enfatiza que pessoas passam por diferentes fases de desenvolvimento nos planos psicológicos, sociológicos e históricos.

Nas interações nos ambientes virtuais os aspectos socioemocionais se relacionam à formação da identidade, ao sentimento de pertencimento e a aprendizagem (Delahunty, Verenenikina, & Jones, 2013). A produção da identidade nas interações *online*, os sujeitos quando atuam em redes sociais são considerados em sentido idênticos aos seus perfis, no entanto, em um encontro com um perfil de um outro sujeito as características de ambos poderiam se confundir, pois há elementos que se apresentam mutuamente na escolha de elementos que compõe o perfil. As possibilidades que as redes sociais *online* oferecem aos sujeitos de descrever seu perfil pessoal, por foto, vídeo ou outras imagens, permite considerar que esta hibridização com abertura do cronotopo fornece elementos de identificação e favorece a personalização da identidade dos sujeitos no ambiente virtual, e assim, lhes permite adequar a personalização às suas expectativas (Carruth & Hill, 2015).

A construção de atividades de interação em ambientes virtuais por meio de uma comunidade de aprendizagem colaborativa cria novas situações de aprendizagem e indica o surgimento de líderes em interações (Panteli, 2016). Em contrapartida, o ato de transferir a instrução tradicional para um ambiente virtual em tese geralmente não gera a interação eficaz para o ato de aprender (Tu & Corry, 2008). A eficácia está na escolha de estratégias e atividades interativas *online* que resultem de processos de comunicações, discussões *online*, seleções de tecnologia, avaliações de pares, moderações da equipe, projetos construídos em equipe, apresentações especializadas em aprendizado *online*, que maximizam a interação na aprendizagem *online*.

A qualidade das interações também se modifica quando os sujeitos estão realizando atividades mediadas por dispositivos eletrônicos, visto que os interlocutores podem ter acesso ao que estão produzindo em tempo real ou assíncrono a qualquer tempo e lugar (Beraldo, 2017; Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017; Raj, Karkin, & Backstrom, 2016). Foi interpretado que nesta transição de espaços e interações multimodais, permite-se considerar que há novos elementos que medeiam simbólica e instrumentalmente os processos interacionais, atuando diferencialmente sobre os processos de regulação de si na intersubjetividade, visto as múltiplas possibilidades de interação entre o humano e a máquina e entre os múltiplos interlocutores na rede de *Internet*. O sujeito passa a se regular dialogicamente entre esses espaços, significando ações e posições, produzindo novos significados e interpretação sobre si, o outro e sobre o mundo (Barbato, Mieto, & Rosa, 2016).

A interação na perspectiva multimodal predispõe diferentes níveis de abstração baseados em agentes semânticos adequados à interação nos ambientes humanos, que nos faz considerar que a arquitetura que as redes sociais dispõem possibilita uma solução para determinados problemas de ordem das interações, que por meio do *software* possibilitam a gerência de múltiplas modalidades de entradas e saídas de ações que são representadas por vetores unidirecionais ou bidirecionais, indicando características dos processos de interação (Dourlens, Ramdane-Cherif, & Monacelli, 2013). Essas

múltiplas modalidades de representação das interações produz o sentido de copresença, que é representada pela ideia de que outros sujeitos moldam a atuação particular de um sujeito, de tal modo que a copresença passa a ser entendida por uma vertente endógena e subjetiva dinamicamente relacionada ao contexto social, como grau em que um sujeito percebe o arrastamento mútuo, por exemplo, a sincronização da atenção, emoção e comportamento com outro sujeito (Campos-Castilho & Hitlin, 2013).

O potencial interativo da comunicação mediada por computador evidenciou ser mais difícil de realizar do que o esperado. Sobre isso, Renland-Forsman (2012) explica que a comunicação assíncrona se destaca por ser o dispositivo que medeia dialogicamente a cibercultura e a produção de significados sobre identidade, colaboração *online*, autonomia em interações mediadas. As mudanças nos processos interacionais indicam que as pessoas modificam suas interpretações, identidades e intersubjetividade sobre o que as mantêm conectadas ou não a determinados grupos de pessoas na realização de atividades. A apropriação de novas ferramentas gera novos usos, novas formas de produção social na intersubjetividade e modifica significados em atividade multimodal, tornando-a hibridizada. É preciso avançar nos estudos sobre interações mediadas por tecnologias, processos de hibridização e a manutenção de cronotopos abertos na experiência humana, que promovem elementos de identificação, como por exemplo, o preenchimento de perfil em redes sociais (criação de um usuário), aumento de conexões com amigos em rede, entre outros. Considera-se que há diferenciação-sobreposição dos processos interacionais presenciais e virtuais que sinalizam outras possibilidades de atuação e produção de significados, no cronotopo em culturas híbridas, com o outro ou vários outros que provocam desenvolvimento diferenciados e consciências que podem significar a si, o outro e o mundo.

Acerca da adesão/participação de estudantes em grupos de discussão no *Facebook*, encontramos investigação comparativa com temas genéricos e temáticos, duração da associação e interação entre atividades *off-line* e *online* (Ranieri, Manca, & Fini, 2012). Os resultados mostraram que grupos diferenciados em termos de domínio, genérico ou temático, são caracterizados por mecanismos particulares, que se referem a inserção de estudantes em comunidades de discussão *online* e a permanência nessas comunidades. Assim, quando o estudante escolhe participar de grupo de discussão, tem maior chance de permanecer no grupo se o grupo tiver uma temática específica. Caso o grupo tenha uma temática genérica, o tempo de permanência é menor no estudo dos autores supracitados.

Outra questão refere-se à quantidade de conexões e o desenvolvimento de intimidade e apoio social (Manago et. al., 2012). O *Facebook*, por exemplo, tem expandido os processos interacionais nas redes sociais expansivas que crescem desproporcionalmente através de relacionamentos distantes (conhecimentos e conexões de atividades), ao mesmo tempo em que ampliam o número de relacionamentos próximos e relações mais diferentes, de maneira mais lenta. A principal função das atualizações de *status*, conforme os autores, foi a apresentação do fator emocional, a característica chave da intimidade. Esse achado indica a transformação da natureza da intimidade no ambiente de um site de rede social. Além disso, redes maiores e maiores audiências estimadas previram níveis mais elevados

de satisfação com a vida e suporte social percebido no *Facebook*, conforme sinaliza Manago et. al., (2012).

Junco (2015) investigou o tempo de permanência de estudantes mais velhos, jovens e adolescentes na realização de multitarefas com uso do *Facebook*, o estudo indicou que idosos passam menos tempo no *Facebook* e na realização das multitarefas online do que alunos jovens e adolescentes. Portanto, o tempo gasto por estudantes em realizações de atividades direcionadas ao ensino varia conforme a faixa etária dos estudantes.

A produção de identidades ocorre no campo das relações discursivas nas redes sociais, como relações assimétricas de poder, e é mantida ou modificada nas práticas sociais (Sylvestre, 2013). A existência de discursos de manipulação e manutenção hegemônica de conteúdos a serem publicados coexiste com reações de mudança social e denúncias às formas de manipulação, atuam ativamente na constituição da identidade social. Configurações discursivas próprias dos gêneros textuais digitais são constituídas e remodeladas por meio do uso e assimiladas pelos usuários de maneira cotidiana e natural. Para além das diferentes formas de linguagem utilizadas nos espaços digitais, estatutos sociais são inaugurados nas redes sociais, e assim, a sociedade percebe novas posições sociais surgindo e outras sendo reinventadas.

O *curtir* ocorre como uma atividade comum no *Facebook*, assim como em outras redes sociais. O ato de curtir é redescoberto pelo sujeito por meio de relações miméticas no momento singular da interação com outros sujeitos ou com um conteúdo na rede social (Ammann, 2011). A produção da identidade dos estudantes, observada em participação em uma comunidade de aprendizagem no *Facebook*, é marcada por elementos específicos da plataforma e são expressadas por meio dos recursos disponíveis aos estudantes (Guamán, 2012). Os sujeitos se manifestam em conversas e postagens, atos de curtir e/ou compartilhar conteúdo produzido por outros sujeitos, e essas interações retratam e produzem identidade.

Conforme Yang e Brandford-Brown (2016) os comentários e ações na rede social podem ser aceitos ou negados pelos outros membros do grupo assíncrono. Manifestam-se também por mudanças na auto apresentação *online*, por exemplo, em jovens durante a transição para a faculdade no início e no final do semestre. Os autores examinam as associações entre auto apresentação *online*, autoestima dos alunos e autoconceito.

A auto apresentação de um perfil digital assume posição central no desenvolvimento da identidade dos jovens, podendo ser modificada na transição do jovem ao ingressar na faculdade. Também possui características multifacetadas ao desenvolvimento do eu através de processos interpessoais e intrapessoais (Yang & Brandford-Brown, 2016). Quando se relaciona auto apresentação com autoestima percebe-se que os sujeitos que mantêm *status* de popularidade possuem características de extroversão (Jenkins-Guarnieri, Wright, & Hudigurgh, 2012).

Para Landim-Tavares (2015) a produção das imagens de si por adolescentes em redes sociais conta com a coparticipação de interlocutores inseridos em novos espaços de socialização, como o das

redes sociais. Conforme o autor, as imagens ocorrem como cartão postal de si e de aspecto primordial de interesse dos adolescentes nas redes sociais. Há uma preocupação e investimento por parte dos sujeitos na manutenção e preservação da imagem de si, esses utilizam performances para exibi-las na rede. Os *feedbacks* dados pelos amigos usuários das redes se *configuram* como garantia de maior aceitação e segurança no estabelecimento das relações sociais.

O *Facebook* também tem sido pesquisado por possuir características facilitadoras de aprendizagem, como interação e colaboração em rede (Chang & Lee, 2013; Rouis, Limayem & Salehi-Sangari, 2011). A interação entre estudantes facilita o processo de aprendizagem quando há confiança na rede de colaboradores e varia conforme o modo como a discussão é realizada. Os estudantes se tornam mais dispostos a compartilhar informações pessoais no *Facebook*, devido principalmente à confiança nos membros do grupo de companheiros.

Partindo dessa compreensão de que o conhecimento é produzido em rede e pelas relações de confiança nos membros do grupo, o sentimento de pertencimento ao grupo de discussão em ambientes virtuais também foi alvo de investigação de Strayhorn (2012). Este autor explica que existem diferenças demográficas significativas na frequência de utilização das redes sociais pelos estudantes do primeiro ano de graduação e resultados mistos sobre a influência do uso de redes sociais nas decisões de pertencimento e persistência na realização do curso. A esse respeito, considera que existem lacunas no conhecimento e práxis atuais nos assuntos estudantis: a incorporação do conceito de rede.

Sobre as lacunas nos estudos que versam sobre tecnologias e educação, o uso de grupos no *Facebook* pode fortalecer o conceito de rede e pode se tornar uma estratégia útil para desenvolver o pensamento crítico no ensino universitário (Castro & González-Palta, 2016). Essa estratégia didática pode ser utilizada, por exemplo, em complementação às atividades presenciais e/ou de forma híbrida com momentos no AVA e presenciais, como o uso do *Moodle* ou *blackboarding*, uma alternativa que contribui no desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

O uso do *Facebook* no campo educacional tem sido objeto de interesse de pesquisadores estrangeiros e nacionais, que abordam questões da maneira como as novas gerações usam a *internet* e o porquê usam de uma forma ou outra em atividades cotidianas em *sites* de redes sociais e, ainda, as razões para a participação em grupos de discussão, como percebem os espaços *online* para aprender, interagir e, também, para manter vínculos de amizade (Reich, Sbrahmanyam, & Espinoza, 2012). O estudo de Kio (2016) aponta para situação atual do uso das redes sociais entre estudantes em termos de acesso, perfil e atividades, relacionando o benefício acadêmico percebido e atividades nas redes sociais. Nas pesquisas apresentadas, verificamos pontos de vistas congruentes e divergentes sobre o uso de ambientes virtuais como instrumentos mediacionais em processos de formação profissional o que implica num não acordo sobre potencialidades e fragilidades variedade na interpretação sobre o uso de instrumentos mediacionais.

No cenário nacional, encontramos diferentes pesquisas que sinalizam a existência de limites pouco definidos nas fronteiras entre as modalidades de ensino presencial e ensino virtual na perspectiva

dos usuários do *Facebook* (Rosa, Santos, & Faleiros, 2016; Assunção & Matos, 2014). As vivências subjetivas dos sujeitos produzem uma espécie de *continuum* cuja existência encontra-se justaposta entre cada uma das posições assumidas pelos estudantes participantes desses ambientes, tornando opacas ou movediças as fronteiras entre ambos, o que nos permite considerar a hibridização das relações sociais estabelecidas entre os ambientes.

Acerca das estetizações do *Self* nas redes sociais, existem as contradições humanas e produções subjetivas contemporâneas, que necessitam ser superadas entre concepções díspares de identidades em ambientes de redes sociais presenciais e virtuais (Marra e Rosa, Rodrigues dos Santos, Stenge, & Helena de Freitas, 2016). As autoras apontam para a existência de um processo dialético de produção subjetiva entre os usuários das redes sociais e o uso dos *gadgets no qual* os significados produzidos pelos usuários de redes sociais de *Internet* e o fenômeno da estetização do *Self* são resultantes do processo de negociação de identidades entre participantes.

Neste contexto, os significados das mensagens publicadas no mural do *Facebook* e da própria rede social – por meio da escrita e do ato de compartilhar –, como se escreve e por que se escreve, para seus usuários, tornam-se unidade de análise que são carregadas de sentido para os sujeitos (Keiserman, 2012). Por esse pensamento, pode-se evidenciar o tipo de interações que ocorrem nas redes entre seus participantes quando correlacionadas com as informações pessoais dos sujeitos na realização de atividades no *Facebook*, quando fazem referências a conteúdos afetivos e acabam por auxiliar na manutenção das redes sociais fora da *internet*.

A utilização de objetos de aprendizagem na *internet* enquanto novos tipos de materiais educacionais (Dos Santos, 2007), em que o autor aborda a produção de significados por autoria e leitura fundamentados no Modelo Teórico dos Campos Semânticos e na Psicologia Cultural. A linguagem ganha centralidade como meio/modo de significação e permeia os processos de interações dos sujeitos na *internet* (Andrade & Abreu, 2015). O ato de ensinar tem como ponto de partida e como objetivo a produção do conhecimento em que as experiências de utilização de recursos didáticos estão alinhadas aos processos de significação nas relações de ensino.

Ew (2015) explica que a construção das narrativas de si por adolescentes, a partir da análise das diferentes posições de eu e do uso de mídias sociais, recai na análise dos fatores que atravessam e passam o constituir-se como importante operador na *configuração* das narrativas de si. A autora aborda três articuladores de discursos sociais que favorecem a apropriação, relação e criação de narrativas de si, que são: o consumo, a dialogicidade das narrativas e o acesso às mídias sociais. Destaca ainda que as formas digitais de produção de imagens – principalmente aquelas produzidas para serem compartilhadas – operam na forma como os sujeitos constroem lembranças de acontecimentos experienciados, articulando as relações entre passado, presente e futuro a partir das imagens midiaticizadas (Carneiro, 2016). Segundo ele, novas maneiras de armazenar a memória atuam na criação de narrativas autobiográficas contemporâneas. Há elementos específicos da cibercultura que contribuem para o processo de escolha da imagem compartilhada, e os processos individuais e sociais que circunscrevem

as práticas de produção e compartilhamento de imagens digitais estabelecem uma relação entre a produção de memória e as explicações sobre si.

As pessoas utilizam formas variadas de representação de si mesmas na *Internet*, podendo constituir um padrão de continuidade desde o *chat* até as redes sociais ou apresentação de padrão de mudanças diversas no que diz respeito aos modos de auto apresentação com fotos, desenhos, imagens (Oliveira, 2012). Os casos de mudança e de permanência de imagens no perfil dos sujeitos apontam para representação de identidade e *Self* na *Internet*. As características de permanência e impermanência, estabilidade ou mudança e contradições compõem o circuito virtual que partem do *chat* e estendem-se para as redes sociais virtuais como, por exemplo, no *Youtube*, *Facebook*, *Orkut* e *Twitter*.

A integração das mídias sociais como o *Facebook* na sala de aula como estratégia para aumentar o engajamento e compreensão dos alunos é uma atividade desafiadora e o sucesso ou o fracasso dessas intervenções podem estar relacionados ou desdobram-se nos pressupostos de uma interação complexa, que ocorre mediada por vários fatores, incluindo questões temporais como o momento da apresentação do conteúdo na plataforma; ou ainda, elementos referentes à integração entre o conteúdo de mídia social e a avaliação do curso, além da própria perspectiva dos alunos sobre o uso de mídias sociais para fins acadêmicos (Dyson, Vickers, Tartaruga, Cowan & Tassone, 2015).

O uso do *Facebook* por alunos em programas de educação proporciona maior rapidez na comunicação e favorece a gestão do grupo, tornando o ambiente mais aberto à participação, principalmente, com estudantes em formação. A interação virtual entre o grupo é razoável, entretanto, devido às más condições de acessibilidade das comunidades onde os projetos são realizados, a comunicação fica comprometida (Lima, 2013). Há evidências de que é necessária mais colaboração entre as instituições e seus alunos nas atividades que envolvem o uso das tecnologias no ensino, de forma explícita aos licenciandos (Meio, 2014). As TIC utilizadas em sala de aula auxiliam no desenvolvimento de projetos colaborativos, favorecendo a interação e oferecendo ferramentas úteis ao trabalho de produção musical, por exemplo, como cita Meio (2014). Também possibilitam o desenvolvimento de habilidades no uso das TIC e de *websites* variados para o ensino a realização de atividades colaborativas na prática de ensino que visam enriquecer o conteúdo ministrado. Em contrapartida, Correa (2013) argumenta que os estudantes produzem significados diversos à utilização das ferramentas da *Internet*, comumente associados aos aspectos: a) cognitivo: aperfeiçoamento e execução de tarefas escolares; b) afetivo: relações de amizade em *chats* e redes sociais; c) erótico: captura de imagens e relacionamentos virtuais fugazes; d) entretenimento: jogos, informações, noticiário; e) inclusão social: sentimento de pertencimento a grupos e comunidades.

Dentro do ciberespaço, as redes sociais virtuais criam uma nova cultura, portanto novas relações e novos formatos de conversa irão ocorrer. Nesse sentido, o uso de redes sociais democratizou as relações acadêmicas e a comunicação para estudantes acadêmicos através do alargamento do espaço de rede acadêmica. As fronteiras sociais entre professores e alunos, que muitas vezes impediam o acesso dos estudantes aos recursos de conhecimento, puderam ser rompidas e substituídas por um espaço seguro

para promoção de práticas acadêmicas impopulares (Rambe, 2009). O *Facebook* possui função de apoio que possibilita que os alunos tímidos se tornem mais assertivos em solicitar apoio acadêmico. O efeito não intencional das redes sociais possibilita a *reconfiguração* das relações com base em pares, atribuindo características e funções verticais adicionais, como de aconselhamento aos colegas. O *Facebook* enquanto artefato regulador medeia a interação em sala de aula ao suspender questões mundanas sobre administração de cursos e práticas da turma. O uso da rede social pode modificar a interação no ambiente pedagógico *online* e em sala de aula presencial a nível de aprendizagem, promovendo colaboração entre os estudantes.

Com este levantamento bibliográfico buscou-se ampliar o entendimento de como as redes *online* de suporte acadêmico e social estão sendo abordadas por autores estrangeiros e nacionais nos processos mediacionais gerados pelo uso das redes sociais em atividades acadêmicas. As características do artefato tecnológico possibilitam estudos que envolvem a colaboração na produção de conhecimentos entre sujeitos do processo por meio da interação; produções de identidades e processos de regulações (Caixeta & Barbato, 2014) que modificam a intersubjetividade entre sujeitos. Comparando os estudos que abordam o uso de tecnologia, são identificados os conceitos mais relevantes para a presente pesquisa. Levantam-se os possíveis indicadores que orientarão a comparação dos estudos: (a) o preenchimento do perfil pessoal; (b) a dimensão cultural e/ou intercultural como *ground* em que as interações ocorrem; (c) a função dos aspectos motivacionais/intencionais para interação humano-máquina; (d) a dimensão social, explicitada nas expectativas e atuações como futuro professor e (e), o cronotopo, a relação tempo-espaço que envolve o momento da formação inicial.

Foram encontrados elementos comuns que nos possibilitaram considerar que a identidade, em atividades nos ambientes virtuais, é produzida no espaço de negociação de significados, no qual se pode expressar e compartilhar publicações na rede mediadas por ferramentas de comunicação (Yang, 2016; Guamán, 2012; Sylvestre, 2013; Ammann, 2011; Marra & Rosa et. al., 2016).

Entende-se, que a mediação tecnológica se apresenta como espaço dialógico (Bakhtin, 2008; Volochinov, 1981; Larrain & Haye, 2012; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016), polifônico (Bakhtin, 1997; Ligorio, Loperfido, & Sansone, 2013), espaço conjunto, interdependência e que permitem atuações colaborativas (Tu & Corry, 2008; Spadaro, Sansone, & Ligorio, 2009; Correa, 2013; Meio, 2014; Panteli, 2016). Assim, a produção de identidade mediada por tecnologias e, mais especificamente, com a utilização de ambientes virtuais, ocorre por meio da negociação e atualização dos significados em interpretações de si – em que os estudantes no uso de ambientes virtuais voltados para formação profissional podem deslocar o foco da informação superficial para outros níveis de informação, produzindo novas formas de interações e interpretações de si.

Os estudos que usam recursos digitais estão focados nas diferentes posições dos interlocutores em interações produzidas pela temporalidade partilhada e pelas condições de socialização que criam possibilidades e inovações no decorrer da atividade de utilização dessas redes (Harré & Langenhove;1999; Hermans & Kempen, 1993; McAdams, 2006, Hermans, 2007; Rosa & González,

2013). As tecnologias digitais medeiam por meio de diferentes e complexas ferramentas a interação e os processos comunicacionais, e promovem nos sujeitos o desenvolvimento de estratégias e procedimentos para produção de identidades, em ações situadas.

As concepções de *Self* e identidade enquanto contextos da pesquisa

As mudanças acompanham “a natureza dinâmica e processual do funcionamento da cultura nos sistemas psicológicos humanos” (Valsiner, 2012, p. 4) – tanto intrapessoais (sentir, pensar e agir) quanto interpessoais (conduta em relação aos outros seres humanos). Cultura e sujeito se modificam quando há interação eu-outro (Rosa, 2000), sendo resultante das experiências simbolicamente mediadas com atuações sobre o meio e ideias aprendidas historicamente dotadas de significados para cada sujeito em particular.

A cultura apresenta-se relacionada à herança simbólica e comportamental (Valsiner, 2012), que pode ser expressada por ideias e entendimentos explícitos e implícitos sobre pessoas, sociedade e natureza. Interações do sujeito na vida familiar, nas práticas sociais, políticas e econômicas e em processos de atualização que envolvem jogos entre permanências e mudanças. A Psicologia Cultural propõe uma unidade de análise que é simultaneamente simbólica e comportamental ao considerar que os sujeitos produzem identidade em contato com a cultura e modificam tanto a cultura, quanto a si mesmos. Elementos de diferentes culturas se mesclam e se *configuram* em processos de hibridização, em que há uma multiculturalidade (Canclini, 2012), isto é, as tecnologias medeiam a interação e novos espaços que diminuem as distâncias e denotam multiculturalidade. A ênfase simbólica está pautada em crenças e doutrinas que possibilitam os sujeitos darem sentido à experiência (Spink, 2010), ao passo que a ênfase no comportamento está relacionada à cultura como conjunto de regras e normas que é aprendido e transmitido através das gerações (Rosa, 2000; Sweder et al., 2006; Valsiner, 2012;).

Embora não haja, formalmente, uma tradução direta da palavra *Self* para o português ratifica-se que existem expressões que se direcionam para uma função que o *Self* pode ter, ainda que possa ser diferente em cada cultura. Os diferentes conceitos de *Self* de cada período histórico e cada segmento cultural são fenômenos dinâmicos, capazes de gerar mudanças de outra forma, contudo, preservam características que denotam o sentido de continuidade. Essa continuidade marca os processos de desenvolvimento humano e é produzida por informações que dependem de operações que o sujeito realiza no mundo físico (Riva & Galimberti, 1997, 1998). Ao interagir com outro e com o meio, o sujeito se apropria de diferentes formas de compreensão de sua realidade e do próprio eu. Esta relação não deve ser entendida de maneira linear ou como mera transposição de elementos que permeiam o presencial e o virtual, mas está relacionada aos novos arranjos nos processos de interpretações de si-outro-mundo

(Barbato, Mieto & Rosa, 2016; Beraldo, 2017), além de também estar conexas à qualidade das interações que se modificaram ao longo do tempo e por diferentes meios.

O *self* é compreendido por meio de suas características contextuais (Gergen, 2015). O *self*, no século XIX, era marcado por influências sociais, tecnológicas e filosóficas, sinalizando uma visão romântica que apresenta a compreensão humana por conceitos de personalidade, emoções, moralidade e criatividade. No século XX, as definições se modificaram para visão modernista, com a valorização da capacidade de raciocínio para resolver problemas, desenvolver conceitos, opiniões e intenções conscientes, ampliando a definição de cultura que passou a ser constituída por um sistema de significados, ações, artefatos e instituições, que são reconhecíveis e compartilhados por um determinado grupo social.

O *Self*, enquanto instância narrativa se configura permeado por marcos temporais a partir de experiências e vivências prévias, na qual o sujeito se organiza em perspectiva temporal por meio da autoria de sua história, que interconecta o presente com passado (Bruner, 1991, 2002; Fivush & Haden, 2003; Nelson, 2003) e produz possibilidades de futuro. Assim, a narrativa se produz pelo uso da cultura e se concretiza por meio dela, de forma que o *Self* passa a ser compreendido por meio de processos produzidos pelo sujeito nas práticas culturais (Bruner, 1986/1997), nas ações de posicionar-se e aos outros. A narrativa seria a mola produtora de sentidos entre o *Self* e o mundo social que constitui uma versão temporal do si mesmo (Bruner, 1986/1997). Há uma continuidade do *Self* marcada por transformações decorrentes da experiência humana em atividade em espaços híbridos.

O *Self* se fundamenta na teoria do posicionamento em que o sujeito pode posicionar a si, ao outro e também ser posicionado no discurso (Harré & Langenhove, 1999). No processo comunicativo pode ocorrer de uma posição determinar a forma com que as contribuições do interlocutor devem ser colocadas em polaridades distintas, um emissor e outro receptor (Hermans, 2007). Os participantes do discurso, por meio de atuações reflexivas ou práticas ocupam posições no decorrer de argumentações e produzem o sentido relacionado à posição que assumem e demandam para o outro em processos de identificação.

Processo de identificação é um evento dinâmico, passível de transformações, em que a identidade se apresenta como construção social mutável. Dessa forma, práticas de significação e os sistemas simbólicos pelos quais os significados são produzidos na interação eu-outro-mundo, geram e reverberam posições que os sujeitos ocupam enquanto interagem (Menezes, 2014). A identidade está no *Self* (De Souza, 2005) e pode ser compreendida como uma estrutura geradora de significados contínuos que produzem sentido ao mundo organizado e à experiência individual. A identidade é compreendida por meio dos significados gerados pelo *Self* na interação entre o eu e a cultura. A identidade, enquanto processo de desenvolvimento, envolve a dinâmica do *tornar-se* igual a si mesmo e ao outro num processo situado (Bruner, 1997b). Identidade e *Self* se atualizam em interação, orientados pela percepção de continuidade e coerência de si, num processo de negociação (Bruner, 1997b; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016).

O *Self* é um fenômeno cultural, processual e contínuo se faz na relação de negociação entre sujeito e cultura. No ciberespaço, estes posicionamentos são estabelecidos em cronotopo próprios, podendo ou não ter características síncronas ou lineares, que podem possibilitar diferentes processos de significação, interpretação e posicionamentos. Esses são representados por argumentações e explicações sobre si, que se apresentam em diferentes formatos, como por exemplo: textos, imagens, vídeos e *emojicons* quando sujeitos atuam no ciberespaço. Significados são produzidos e as experiências geradas pela introdução de instrumentos e símbolos do hibridismo da cultura mediando a constituição identitária. As mudanças nas práticas correntes de interação e produção de identidades (Caixeta & Barbato, 2014; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016) promovem movimentos de crise que direcionam o sujeito para novas formas de atuação e comunicação, o que gera desenvolvimento.

Nesse contexto, quando os processos de comunicação, interação e atuação são alterados pela inserção de elementos ciberculturais, evidencia-se necessidade de novas conexões da ciência em relação às tendências atuais de desenvolvimento na era da cibercultura. Nestes termos, significados, interpretações de si e atuações são produzidos pautados nas novas experiências decorrentes de um sistema cultural de interação entre “as versões do mundo que as pessoas formam sob a influência institucional e aquelas que são produtos de suas histórias individuais” (Leite, 2012, p. 356), que se modificam nas práticas de negociação entre o eu e o outro “a partir do entrelaçamento das suas experiências de história pessoal, de suas crenças e valores” (Mieto, 2010, p. 5).

Amparados por base teórica, este estudo compreende o *Self* como um produto da interação entre humano e cultura (Gergen, 2015) e a identidade como vinculada ao conceito de *Self* (De Souza, 2005), que é resultante da dinamicidade em que o Eu assume em diferentes posições na interlocução (Harré & Van Langenhove, 1999), sendo o resultado dos diálogos entre o eu-mim, produzido nas interações (Hermans & Kempen, 1993; McAdams, 2006; Rosa & González, 2013). A maneira com que os sujeitos estabelecem as relações entre si e com os artefatos e práticas de interações modificam as relações interacionais, gerando processos de produção identitária (Amossy, 2005; Canclini, 2012). Nas interações há negociação entre sujeito e cultura (Barbato, Mieto & Rosa, 2016), em que o *Self* é resultado de processos de significação produzidos intersubjetivamente nas esferas de significação tanto pessoal quanto coletivas e são marcados pela cultura. Nesta negociação é possível observar a função instrumental da narrativa expressa por postagens em que o sujeito produz interpretações sobre si mesmo a partir de gêneros discursivos valorizados por culturas, como situações de tragédias, comédias, novelas, romances, dentre outras, em que ocupa o lugar de protagonista em um processo de autoprodução (Bruner, 1986/1997).

Posicionamentos, significados e produção identitária

Nesta seção, apresentamos discussões sobre a constituição identitária por posicionamentos do eu no *em sendo* orientado ao *tornar-se* docente, que é marcado por movimentos de alternância, mudanças e atuações situadas que licenciados produzem em realização de atividades em cursos de formação inicial de professores.

A partir dessa compreensão da identidade como fruto de interações que geram alternância de posicionamentos e produzem interpretações de si, foi discutido, nesta parte do trabalho, o *tornar-se* professor, evidenciando a existência de uma lógica de formação constante em que a identidade docente ocorre por pequenas tensões em atos de continuidade e descontinuidade. Parte-se aqui do pressuposto que o estudante em formação está num constante processo de *tornar-se*, no qual contextos de desenvolvimento educacionais formais e informais podem ser acionados mesmo antes do seu ingresso na formação inicial. São apresentados os temas da formação docente encontradas em pesquisas contemporâneas, dilemas apontados pelos autores, assim como as potencialidades e fragilidades encontradas.

O eu e cultura são concebidos em termos de uma multiplicidade de posições entre as quais as relações dialógicas podem se desenvolver (Hermans, 2001). Isso implica a possibilidade de estudos sobre o eu e sobre cultura como um composto de peças que se engendram, o qual Hermans (2001) classifica como *Self* dialógico. Elementos da identidade se tornam evidentes na transição gradual entre o *mim – eu*, conforme as enunciações de cada sujeito numa posição específica. Essas enunciações não se referem apenas às narrativas e são situadas num espaço e tempo, uma vez que as relações temporais se traduzem em relações espaciais. A construção de relatos polifônicos é orientada por oposições espaciais e permite, por exemplo, tratar ideias particulares no contexto de dois diálogos interiores e exteriores, o que demonstra uma multiplicidade de perspectivas.

Inspirado nas concepções de *Self* de William James e pela metáfora polifônica de Bakhtin, o *Self* é concebido em termos de uma multiplicidade dinâmica de posições do eu relativamente autônomas (Hermans, 1996, 2001). Nesta concepção, o eu tem a possibilidade de passar de uma posição espacial para outra de acordo com mudanças situacionais e conforme o tempo. O eu pode oscilar entre posições diferentes – ou até mesmo opostas ou simultâneas – e tem a capacidade imaginativa para dotar cada posição com uma voz diferente para que as relações dialógicas possam ser estabelecidas. Essas vozes são evidenciadas nas personagens que interagem em uma história, envolvidos em um processo de pergunta e resposta, concordância e discordância. Cada personagem tem uma história para contar sobre suas próprias experiências oriundas de sua própria posição. Como vozes diferentes, esses personagens trocam informações sobre os respectivos *eu*, resultando em um *Self* complexo e narrativamente constituído.

Uma característica particular ao *Self* é a combinação de continuidade e descontinuidade (Hermans, 1996). A continuidade é evidenciada entre a experiência do sujeito como pertencente às extensões de um único *Self*. A descontinuidade ocorre entre os mesmos personagens, quando representam vozes diferentes ou opostas no domínio espacial do *Self*. Para o autor, a concepção da existência de unidade no eu, que se apresenta intimamente relacionada à continuidade, não contradiz a existência da multiplicidade de posições, intimamente relacionada com a descontinuidade.

Outro ponto refere-se à combinação de características temporais e espaciais. Neste caso, o tempo e o espaço são vistos como igualmente importantes para a constituição narrativa do *Self* dialógico (Harré & Van Langenhove, 1991). A natureza espacial do *Self* é expressa nas palavras *posição* e *posicionamento*, termos que sugerem referentes mais dinâmicos e flexíveis do que o termo tradicionalmente usado: papel. A natureza espacial da narrativa é enfatizada com o conceito de justaposição (Bakhtin, 2003). Este termo denota características espaciais da narrativa e pressupõe a pluralidade de vozes que são heterogêneas e até mesmo opostas.

O *Self* dialógico é baseado na suposição de que há muitas posições que podem ser ocupadas por um mesmo sujeito no intercurso de um ato discursivo (Hermans, 2001). O eu – em mudança de posição – pode significar, por exemplo, concordância, discordância, compreensão, mal entendimento, oposição, contradição, perguntas, desafio e até mesmo ridicularização do outro numa posição distinta. O *Self* dialógico também tem característica social, não apenas no sentido de que o sujeito é autossuficiente nas interações sociais com outras pessoas, mas também no sentido de que outras pessoas ocupam posições no *Self* de um sujeito. Entende-se, portanto, que o eu compreende a perspectiva do outro e que é capaz de interpretar o outro ocupando sua posição, o que viabiliza a criação de uma perspectiva de alternância acerca de seu próprio mundo. Sobre a perspectiva espacial, na compreensão dos posicionamentos apresentados, conduz-nos à suposição de uma multiplicidade descentralizada de posições do eu como agentes de uma variedade de histórias (Hermans, 2001). Os movimentos do eu em um espaço imaginário, que está intimamente ligado ao espaço físico, de uma para a outra posição, criam campos dinâmicos em que negociações, contradições e interações resultam em uma grande variedade de sentidos.

O polifônico conduz o sujeito a uma alternância de posicionamentos, de ordem externas e internas (Hermans, 2001, 2002). As posições externas são sentidas como parte do ambiente e referem-se a pessoas e objetos no ambiente que são, nas interpretações do sujeito, relevantes do ponto de vista de uma ou mais das posições internas. Inversamente, as posições internas referem-se a sua relevância em relação a uma ou mais posições externas (Hermans, 2001). Ambas as posições se tornam importantes por meio das transições mútuas que o sujeito realiza num determinado período de tempo. Deve-se notar que todas essas posições (internas e externas) são posições do eu, porque elas são parte do *Self*, que é intrinsecamente estendido ao contexto situado e responde a esses domínios no contexto em que são percebidos como próprios do sujeito.

Defendemos que o *Self* não é uma entidade que pode ser descrita apenas em termos de posições internas na realização de atividades situadas na formação profissional de professores, e por isso deve ser descrita no contexto de outras posições e grupos de posições, sem que sejam consideradas como isoladas umas das outras. É preciso considerar o sujeito como envolvido em um processo ativo de posicionamento em que cooperações e competições entre posições são desenvolvidas em situações particulares. As posições apresentadas pelos estudantes em interação nas atividades nos ambientes virtuais são acessíveis como partes do *Self* em algum outro ponto no tempo e são trazidos à consciência uma vez que há uma posição externa que os ativa que é designada pela consigna das atividades de formação profissional, como observado nesse estudo. O movimento de posições perpassa a história de cada sujeito (Bruner, 2002) e correlacionam-se às experiências que cada sujeito desempenhou na realização da atividade e na vivência no processo de formação inicial. O movimento de posições do eu envolve a relação mútua entre sujeitos e depende de mudanças culturais (Hermans, 2001). Em ambientes virtuais, a velocidade da informação, típica da contemporaneidade, também se relaciona a intensificação do fluxo de posições que se deslocam em espaço específicos e em períodos de tempo relativamente curtos.

Nas atividades em fóruns do *Moodle* e grupos de discussão no *Facebook* vozes individuais e coletivas estão relacionadas uma a outra. Em atividades coletivas, a característica central das vozes coletivas é que essas organizam e ampliam os sistemas de significado que emergem de relações dialógicas. O processo acelerado de globalização e as crescentes interligações entre culturas apresentam um desafio para a psicologia contemporânea (Hermans & Kempen, 1993), diante das crescentes conexões educacionais – a ampliação de jovens em intercâmbios internacionais de educação e novas formas de formação profissional.

Há três desafios que foram brevemente resumidos (Hannerz, 1992). O primeiro refere-se as crescentes conexões culturais, que envolvem as demográficas, ecológicas, econômicas, que implicam frequentemente o fenômeno da hibridização. É baseado na premissa de que os processos interculturais levam à recombinação de formas e práticas já existentes que resultam em novos fenômenos e criam múltiplas identidades. O segundo desafio refere-se ao interesse não só pela evolução cultural, mas também por mudanças econômicas, políticas, demográficas e militares para que se possam estudar culturas e civilizações em termos mais amplos. O terceiro desafio é a crescente complexidade das culturas. Nele, são elencadas três dimensões da cultura que contribuem para a sua compreensão como suscetíveis à dinâmica global: as ideias e modos de pensamento, as formas de externalização e a distribuição social. As três dimensões estão inter-relacionadas de modo que a complexidade de uma dimensão é influenciada pela complexidade das demais. Em geral, menos atenção tem sido dedicada à terceira dimensão – a da distribuição (Hannerz, 1992).

Hannerz (1992) argumenta que a tecnologia desempenha um papel importante na segunda e na terceira dimensão. Particularmente, as mídias, são geradoras de significado visto que permitem que as pessoas se comuniquem sem estarem na presença imediata um do outro. As culturas híbridas nas

sociedades complexas se constituem na utilização da escrita, da gravação de imprensa, do rádio, do telefone, do telégrafo, da fotografia, do cinema, do disco ou da fita, da televisão, do vídeo e dos computadores. Esta gama de diferentes modos de externalização torna simultaneamente possível não só na construção de novos sistemas de significado – impacto da segunda dimensão sobre a primeira –, mas também na distribuição de tais sistemas globalmente – impacto da terceira dimensão na primeira e na segunda. Dada a inter-relação dessas três dimensões, há um aumento na complexidade em cada uma delas.

Diante de uma sociedade cada vez mais interligada, o foco aqui está nas relações dialógicas entre diferentes culturas, entre os diferentes eu e entre as diferentes posições assumidas na realização de atividades. As culturas passam a ser compreendidas como um conjunto de vozes coletivas que funcionam como posicionadores sociais do *Self*. Essas vozes são expressões encarnadas e historicamente situadas que estão constantemente envolvidas em relações dialógicas com outras vozes (Hermans, 2001).

Encontra-se um contraponto de pensamento que sugere que as posições do eu estão relacionadas à dimensão temporal (Barresi, 2011). Embora o tempo seja reconhecido como um fator importante relativo aos eus dialógicos, o espaço é a metáfora primária utilizada quando se discute alternativa de posições do eu nas relações dialógicas. A dimensão temporal relaciona-se com o reflexo da dimensão social do *Self*. O interesse de Barresi (2011) está na meta-posição, chamada por ele de posição-primária-do-eu. Trata-se de uma posição-eu que corresponde a outras posições-eu, e que também pode se referir a outras meta-posições. Esse contraponto se justifica pois no início do desenvolvimento do *Self* dialógico, o foco é concentrado nas relações espaciais posições-do-eu, onde cada posição-primária-do-eu apresenta um sentido particular de si, com a sua própria orientação de ação e voz. Isso ocorre tanto para partes do *Self* de um único sujeito, as quais se tornam ligadas umas às outras por meta-posições em ações deliberadas, quanto a si e aos outros como locais distintos de posições do eu agindo separadamente ou em uníssono em um ponto no tempo. A dialogicalidade ocorre quando estas posições orientadas para objetos diferentes interagem e são unidas entre si ou distintas de uma só vez. Na imaginação livre, a principal ferramenta para a representação de diversos pontos de vista e posições do eu variam não só através do espaço, mas também ao longo do tempo (Barresi, 2011). A imaginação possibilita a reflexão sobre a diferença relativamente estável das posições do eu em épocas distintas e formas novas, temporalmente entendidas como meta-posições.

Um processo de formação autoconsciente de meta-posições integrativas que constituem as identidades como eus narrativos começa tipicamente na adolescência (McAdams, 2006). A narrativa é usada como uma estratégia reflexiva para integrar várias posições-primárias-eu e meta-posições cujas origens variavam de um passado distante até o presente em posições meta-coerentes para o futuro (Barresi, 2011). Nesse sentido, ao longo da vida torna-se uma luta adquirir e manter as meta-posições unificadas, contínuas e reflexivas. Elas podem fazer sentido e controlar, em certa medida, as ações dos sujeitos através das diversas situações que esses enfrentam enquanto adultos e continuam a transformá-

los enquanto seres biológicos, psicológicos e sociais até a morte, quando se encerra o processo. O adulto jovem tende a viver principalmente no presente e, por meio de intensa reflexão sobre possíveis interpretações do passado e as projeções para posições futuras, tenta formar uma identidade narrativa integrada. Mas, inevitavelmente, o adulto gera histórias inadequadas e inconsistentes que o deslocam de um posicionamento ao outro que se enquadram em relações dialógicas com os outros e podem levar os sujeitos a *configuração* de novas histórias.

A partir de um ponto de vista temporal, o *Self* dialógico que é visto num ponto particular no tempo é composto de posições do eu cuja origem, transformação e significância são distribuídos ao longo do tempo, tanto para o passado quanto para o futuro. À medida que o sujeito se desenvolve e, em particular, na idade adulta, várias posições-primárias-eu são integradas em posições meta-refletoras de diferentes extensões temporais. Entende-se que para o autor a estrutura que se transforma no tempo de forma organizada auxilia na descoberta do *Self* dialógico.

Os jogos de posicionamento do eu perpassam a produção da identidade (Rosa & Blanco, 2007), pois envolvem tanto aspectos biológicos quanto o horizonte sociocultural dos sujeitos. A identidade se desenvolve através de atuações específicas que vão desde ações motoras simples até argumentos declarativos ou narrativas sofisticadas que se ligam em conjunto à identidade nos posicionamentos entre o eu - mim. Na atuação de identificação – que é concebida por eles como um conjunto de ações realizadas em situações dialógicas ou dramatúrgicas concretas em que o sujeito se apresenta e participa ambigualmente para tornar-se, simultaneamente agente, ator e autor. Especificamente, as tensões entre essas três posições passam a ser resolvidas em termos morais que sugerem que, na cultura de virtudes, há um desenvolvimento de uma identidade mais responsável. A produção da identidade é concebida a partir da atividade do sujeito que se torna o objeto de investigação. A identidade deixa de ser um campo metafísico ou uma questão empírica e assim se torna uma questão pragmática – resultado das ações realizadas pelo sujeito (Rosa & Blanco, 2007). A questão agora não é ir para a elucidação sobre o que é a verdadeira identidade de algo (um objeto ou assunto), mas compreender que operações estão sendo realizadas a fim de produzir um conceito ou para identificar uma experiência fenomênica como pertencendo a uma classe de objetos, não importa o quão virtual esses objetos possam ser. Ao conceber a identidade por meio de operações que o sujeito realiza na experienciação do mundo (Rosa & Blanco, 2007) entendemos que as atuações de identificação são nosso foco.

As perguntas acerca da identidade modificam-se visando a busca do resultado do ato de identificar-se (Rosa & Blanco, 2007). Assim, quando o sujeito é o agente da ação, o interesse está nas operações que ele realiza, a saber: o que se identifica com o quê; que sinais são utilizados a fim de identificar-se com alguma coisa; e a forma que estas operações são realizadas. Marcando a atividade como reguladora dos atos de identificação. As atuações de identificação são formadas por ações ligadas entre si dentro esquemas intencionais que formam as bases de roteiros (Rosa, 2000). Essas atuações envolvem intencionalidade e se referem a algo diferente para o agente e para a própria atuação. Qualquer

atuação de identificação envolve a identificação de algo com outra coisa por ser dotada de direcionalidade e objetividade, além de ser culturalmente significativa e situada em uma cena particular (Bruner, 1991). Ações e atuações são os primeiros instrumentos de mediação semiótica para a identificação de regularidades e diferenças e, portanto, para compreender e dar sentido ao mundo, bem como para influenciar a conduta dos outros. A vida social define um cenário para um novo tipo de questões. Alteridade, similaridade e semelhança são criados através do desenvolvimento de padrões de atuações ajustadas a situações sociais específicas. A apresentação é realizada através de movimentos (ações e atuações) que incluem expressões emocionais manifestadas por gestos e, eventualmente, podem evoluir para sinais socialmente convencionalizados (Rosa, 1996; Bartlett, 1995).

A identidade passa a ser compreendida como a qualidade de um sujeito em diferentes momentos temporais, ou seja, como um resultado da constituição da atuação prática do sujeito por meio de ações motoras e de atuações da fala. Assim, atuações de identificação têm de ser explicadas nos contextos em que são realizadas e proferidas, ou seja, como ações próprias de seres biológicos e sócio-cultural-históricos.

A identidade como fenômeno da esfera individual começaria, em primeiro lugar, por meio da constituição de um *Self* como um objeto permanente e, em seguida, como um membro de uma classe. Os significados atribuídos a essas categorias irão determinar o significado da ação coletiva, independentemente da dimensão do coletivo. A imagem do eu fica classificada como pertencente a um determinado grupo, o que gera um sentimento de pertença a uma entidade maior. Períodos de transição são expressos em uma rica variedade de recursos que se orientam em múltiplas posições ocupadas pelos sujeitos no discurso, de formas diversas, de modo que o significado e as interpretações de si são construídos e reconstruído em muitos aspectos em contextos dinâmicos específicos. Recursividades são produções dinâmicas com potencial de interpretação de similaridades e contradições, que coexistem na experiência e são mediadas por diferentes símbolos e artefatos (De Castro Daza, 2017).

Ao compreendermos o *Self* por meio de seu caráter dialógico, assumimos seu caráter relacional, considerando as diferentes posições do eu – num processo relacionado aos outros com quem ele interage – e que molda o *Self* como uma entidade continuamente em movimento. O eu muda de posição se deslocando de um contexto para outro, mudando destinatários e, em seguida, interpretando personagens diferentes e em diferentes situações propostas na realização das atividades. A interpretação de si – uma interpretação que o sujeito realiza sobre seu *Self* – encontra uma mediação privilegiada em formas de enunciados, coexistindo por outros mediadores possíveis, como sinais, símbolos. Por meio de relatos de história de vida, é possível verificarmos atos de identificação do sujeito que são orientados a posicionamentos e interpretações de si e do outro em diferentes contextos situacionais.

Por se tratar de uma atuação comunicativa, dirigida ao outro ou ao contexto, as enunciações de interpretação são processuais e dinâmicas. Os sujeitos se transformam diante do destinatário da atuação comunicativa e o contexto muda, como uma posição do eu em movimento. A enunciação de si apresentada por meio de interpretações são atos de identificação que sinalizam resultados da atuação do

sujeito interpretando um roteiro pré-estabelecido na atividade de formação e simultaneamente avança para a posição de um sujeito que compõe uma produção sobre si, produzindo sua identidade docente. Quando recordações são comunicadas entre os sujeitos nas atividades de formação, os interlocutores moldam o discurso que normalmente conduz a uma forma discursiva ao retratarem memórias que podem ser individuais ou históricas. Símbolos culturais servem ao propósito de ação como necessários às atuações de identificação. Em geral, as recordações são energizadas por emoções associadas ao símbolo e tornar-se parte do seu sentido pessoal. O símbolo ocorre, assim, como um dispositivo de mediação para um sentimento de pertença (Rosa & Blanco, 2007).

Os enunciados produzidos nas postagens na realização das atividades de formação profissional docente agem como recursos para a avaliação das experiências e fornecem direcionalidade às atuações. Nesse sentido, encontramos nas publicações movimento e transitoriedade de diferentes tipos de posicionamentos do eu, de outros e de outros contextos. Cada sinal, cada palavra, cada enunciado tem valor do *vir a ser* do eu em relação aos outros. O movimento entre posições eu-estudante < > eu-professor é um processo lento e não-trivial. Cada desempenho não é apenas uma interpretação, mas também uma criação dirigida aos interlocutores, seja o professor da disciplina de formação ou ao futuro estudante a quem é dirigida a atuação do estudante ao realizar a atividade.

A Psicologia Cultural propõe um estudo comparativo sobre as diferentes tradições culturais e as práticas sociais que regulam, expressam, transformam e modificam os processos desenvolvimentais dos sujeitos ao passo que também a própria cultura também é modificada pela ação humana (Rosa, 2000; Valsiner, 2012). Neste contexto, este subtópico fundamenta as discussões sobre os processos de produção de significados (Bruner, 1997; Souza, 2011; Barbato, Mieto, & Rosa, 2016). É importante esclarecer que *sentido* e *significado* são conceitos distintos que se complementam e formam o processo de significação (Bruner, 1986/1997; Valério & Diedrich, 2012). Ancorados em Barros et al., (2009), propomos, nesta pesquisa, a discussão dos elementos do processo de significação sob os princípios de Vigotski (2009) e Volochinov (1981) com a finalidade de esclarecermos as posições sobre o processo de produção de significados, tanto da perspectiva estruturalista quanto da compreensão da linguagem como um sistema aberto.

O *significado* representa o que é constituído socialmente e está posto como é – num processo convencionalizado, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco. Já o *sentido* é portador do movimento, alterna-se conforme a experiência do sujeito e molda-se a características próprias da cultura. Por vezes distintas do significado social, pode possuir direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em representações infinitas, produzidas no jogo simbólico da interação – negociação entre os sujeitos de uma ação num contexto específico (Rosa, 1996).

O sentido de uma palavra representa a soma de todos os fatos psicológicos que essa desperta na consciência dos interlocutores (Barros, et al., 2009). O *sentido* “é uma formação dinâmica, fluída e complexa que tem várias zonas de estabilidade variada, enquanto o *significado* apresenta-se como uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto do discurso e, ademais, uma zona mais

estável, uniforme e exata” (Vigotski, 2009 p. 465). Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

O dinamismo em torno do processo de significação é o que nos leva ao problema da correlação entre *significado* e *sentido* (Barros, et al., 2009). Ancorados em Vigotski (2009), pode-se entender que o sentido da palavra é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente – até certo ponto, em conformidade com as consciências isoladas, como estrutura em um sistema fechado, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, “o sentido da palavra é inesgotável” (Vigotski, p. 466). Em Bakhtin (2001), o *sentido* ou “*smisl*” (p. 381), é uma categoria central potencialmente dialética e “infinita” (p. 382) que pode atualizar-se em contato com o sentido do outro – não há um sentido único, nem um sentido em primeira instância ou em última instância. Na linha histórica dos sujeitos, a produção de sentidos produz-se constantemente e está encadeada a uma infinidade de outros sentidos.

O sentido da enunciação completa pode ser conceituado por seu tema (Bruner, 1987/1997; Valério & Diedrich, 2012). No interior do tema, a “enunciação é igualmente dotada de uma significação” (Volochoinov, 1981, p. 128). Na significação, diferentemente do tema, os elementos da enunciação são reiteráveis e dotados de similaridades cada vez que são repetidos. Volochoinov (1981) pontua que “a significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada por um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem” (p. 128). O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução (Barros, et al., 2009). O tema é uma reação da consciência no processo de *devir*. Nesses termos, “a significação é um aparato técnico para a realização do tema” (Bakhtin, 1981, p. 129). Em que novos significados podem possibilitar novas formas de expressão e desenvolvimento, o que acompanha a própria existência humana em seu constante *devir*.

O significado se constitui por meio das relações funcionais estabelecidas na experienciação e por símbolo. A experienciação provoca movimento de integração do sujeito com o meio, num processo reflexivo, que simultaneamente promove aproximação e diferenciação de si em relação ao contexto. Por esse modelo, a produção de significados está relacionada ao processo de vivência e abrange os tempos passado e presente por meio de novas relações entre símbolo e experienciação. O processo de reconstituição das características históricas da humanidade perpassa processos de significação e correlaciona-se às relações entre significante e significado de maneira automática, pois os artefatos e as ações adquirem representantes simbólicos atribuídos pelos próprios sujeitos da ação. Este processo também está relacionado à mediação do outro. Nesse sentido, é na negociação de sentidos, na intersubjetividade (Beraldo, 2017) que significado se torna o signo do outro para o sujeito que o interpreta. Trata-se de um processo de negociação que funde o eu no outro (Pino, 1993). O signo é uma convenção que permite que qualquer artefato ou ação sirva para representar quaisquer outros artefatos ou ações sem que entre eles existam qualquer elo natural. O processo de significação é apresentado por um modelo que, reproduzido, torna-se signo do eu no qual o sujeito se reconhece como diferente do

outro, marcando o estruturalismo. O eu se constitui como sujeito e opõe-se ao outro num processo dialético de negação e reconhecimento. O eu se apropria de características do outro e da cultura e passa a ser o signo do sujeito e a consciência da própria subjetividade, originária na oposição ou reconhecimento do outro como um não-eu e que permite ao eu distanciar-se do eu-outro.

A significação é resultado do processo de comunicação e da linguagem. Em estudo Valério e Diedrich, (2012), apresentam análise da palavra por três eixos: o *significante*, o *referente* e o *significado*, que são tratados como unidades de análise e a interpretação dos significados apresenta-se como método de análise microgenética. Com o acesso ao universo da significação, essa análise possibilita reproduzir o percurso do sujeito nos atos discursivos. Desse modo, as interações apresentam-se mais informativas que a mera descrição de ações, pois são analisadas sem que se perca de vista o significado da atividade em que se inserem (Rosa, 1996).

Nesse subtópico houve o intuito conceber a produção de significados e elementos constitutivos da significação a fim de fundamentar teoricamente nossos resultados e discussões. Novas possibilidades de significação são produzidas pelo sujeito quando se considera as virtualidades no processo educativo, pois a existência de novos artefatos favorece modos de atuação distintos no ensino presencial. Os novos artefatos e ambientes virtuais de aprendizagem podem ainda alterar a qualidade das interações, tornando-as cada vez mais ricas e diversificadas. Nos processos de produção de significados mediados pela realização de atividades em ambientes virtuais, os sujeitos experienciam novos instrumentos e estratégias e, por meio da linguagem, produzem significados acerca de si, do outro e do mundo (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016; Beraldo, 2017). Pelo acesso aos processos de significação pode se ter uma maior compreensão acerca dos processos de formação da identidade docente, sobre os processos cognitivos e sobre o acesso às redes sociais no campo da intersubjetividade (Beraldo, 2017), visto que as redes sociais são um espaço de ambivalências (Abbey & Valsiner, 2005) e multimodalidades de situações que envolvem encontros, confrontos e negociações nos planos de significação privados e público (Rosa, 1996).

Identidade docente e a abordagem dialógica da identidade

O acesso às tecnologias e às mobilidades interculturais (Canclini, 2012), em contexto global, favorecem a interação e a interconexão entre as pessoas e proporcionam novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo, e formas específicas de ser e agir (Gois, 2017). O futuro professor incluído nessas mudanças também tem a possibilidade de se recriar diante de novos contextos e instrumentos.

O conceito de identidade docente é estudado por diferentes metodologias e focos que variam conforme olhar do pesquisador, mas convergem objetivamente em compreender o fenômeno da identidade enquanto mudança (Carter, 1993; Connelly & Clandinin, 1999; Miller Marsh, 2002).

Enquanto processo de formação, o *tornar-se* é estudado tanto na formação inicial quanto na continuada, estando principalmente referenciado em cursos acadêmicos orientados por um currículo específico (Laffin, 2012).

A identidade docente é relacionada à história do sujeito enquanto professor, e perpassa a história de vida do docente em um processo de interpretação e atualização de si marcado por crenças, normas, valores, desejos e concepções (Gois, 2017). Por se tratar de processos de interpretação e atualização de si, dinâmicas polifônicas podem ser expressas por meio de narrativas que atualizam as interpretações de si, do outro e do mundo (Mieto, Barbato & Rosa, 2016; Beraldo, 2017) e atuam na produção dos processos de identificação (Beijaard et al. 2000). As lembranças atualizam a gênese da produção da identidade docente antes da formação profissional (Rosa & Blanco, 2007; Carneiro, 2016; Gois, 2017). Cada narrador ilumina certas experiências passadas a partir do que regula o seu presente em interação com a cultura (Danielwicz, 2001; Beijaard, et al., 2004; Rodgers & Scott, 2008; Mieto, 2010; Carlucci, 2013; Barbato, Mieto & Rosa, 2016).

A identidade docente enquanto processo historicamente situado como uma construção social envolve a formação inicial e perpassa a experiência e o saber da experiência (Iza et al., 2014). A formação inicial apresenta como característica a continuidade no desenvolvimento. O *tornar-se* professor relaciona-se, então, a interpretações, explicações e entendimentos que os sujeitos expressam sobre o ser docente (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016).

Preocupados em construir o *ground* de estudos que representem a perspectiva do desenvolvimento humano, buscou-se por pesquisas que contemplam aspectos sobre formação inicial (Iza et al., 2014), estágios curriculares supervisionados e a construção de identidade docente (Iza, 2011; Cyrino, 2012); características dos professores-pesquisadores (Sanches Neto, Souza Neto & Betti, 2011) e dimensão afetiva do trabalho docente (Beauchamp & Thomas, 2009). Esses estudos indicam que a identidade docente pode se moldar e se transformar diante da multiplicidade de contextos e elementos culturais a que é exposta (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Flores & Day, 2006). Essas adaptações e adequações identitárias são instáveis, ou seja, permanecem em movimento.

Na perspectiva dialogista, a utilização de narrativas como instrumento permite compreender como os discursos sobre a identidade docente são produzidos – por meio das interações sujeito-sujeito mediadas pela cultura (Volochinov, 1981). Os discursos são construídos e produzem cronotopos implicados em relações de poder históricas, sociais e políticas que ocorrem na cultura em situação e época específicas (Volochinov, 1981; Barbato, Mieto, & Rosa, 2017). O discurso como diálogo consiste em frequente negociação e redefinição de territórios ideológicos (Larrain & Haye, 2012).

O cronotopo envolve o espaço-tempo do discurso no qual ocorrem quebras de comunicação em diferentes níveis de processos de alternância, ambivalências e identificação entre os sujeitos, o que pode gerar novos posicionamentos e novas formas de pensamento que são desencadeados na lógica interna do próprio discurso (Barbato & Caixeta, 2014).

O ato de narrar e a produção de identidade estão estritamente ligados (Gois, 2017). Narrar o próprio passado é parte do desafio de dar coerência a si mesmo, de modo que contar e recontar a própria história permite ao sujeito alcançar o sentido de continuidade e unicidade (Welbourne, 2012). Desse modo, o sujeito produz discurso na tentativa de criar interpretação de si (Bruner, 1997a, 2002; Barbato & Caixeta, 2014). As práticas discursivas se referem às diferentes maneiras de como as pessoas produzem ativamente realidades sociais e psicológicas, que podem ser explícitas, implícitas, formalizadas ou informais (Correa, 2013). As narrativas são exemplos de práticas discursivas, que expressam ações e rituais padrões construídos historicamente nas formas de pensar e agir, que são reconhecidos quando repetidos e confirmados diversas vezes (Davies & Harré, 2001).

O enredo é um dos componentes para a constituição de uma estrutura narrativa. É ele que dá coerência e sentido à narrativa e proporciona o contexto para se entender cada um dos eventos, sujeitos, descrições, metas, moral e relacionamentos que geralmente formam uma história. O enredo também define o intervalo temporal que marca o início e o fim da história e fornece critérios para a seleção de eventos a serem incluídos na narrativa (Bruner, 1997; Jovchelovitch & Bauer, 2002).

Na estrutura narrativa pode-se observar o contexto, que é produzido na interação, e os acontecimentos, que podem ser sequenciais ou não, pois a narração permite ao sujeito transitar no presente, significando o passado e imaginando o futuro. Desta forma, na interpretação e explicação de si, o sujeito avalia o que está sendo dito e retoma situações para explicar-se. Isto ocorre pois, ao mesmo tempo em que o sujeito está narrando, está ouvindo, assumindo essas duas posições no discurso (Jovchelovitch & Bauer, 2002). O sujeito, ao falar de si e/ou de outros, atribui sequência a momentos importantes, em busca de coerência sobre o que se deve falar, integrando situações, criando os episódios, tecendo o enredo, compondo a história de vida. A narrativa reconstrói ações e contextos da forma mais adequada, mostrando, em um dado momento, lugar, tempo, motivação e sistemas simbólicos do sujeito e dos outros que ocorrem em suas histórias (Bruner, 1997).

A produção de identidade é construída nos espaços dialógicos (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000) e modificam-se conforme o sujeito vai experienciando o mundo da formação profissional. Tanto os espaços dialógicos quanto o mundo da formação são enraizados no contexto social e histórico. Dessa forma, os posicionamentos dos sujeitos, enquanto futuros professores, representam experiências práticas que podem se manifestar em elementos de constituição identitária, podendo, ainda, expressar suas características multidisciplinares, uma vez que apresentam uma diversidade de eus. Desencadeadas por mudanças e significados que se estabilizam momentaneamente e posicionamentos, as várias noções de eus podem entrar em conflito, gerado por tensões, que se apresentam durante a formação inicial (Valsiner, 2012).

Historicamente a identidade foi concebida enquanto categoria de análise como uma construção social marcada por polissemias que devem ser entendidas como circunscritas ao contexto que lhe conferem sentido (Laurenti & Barros, 2000). Essa compreensão da identidade foi tomada considerando os princípios da dialética, iniciando na concepção marxista apresentada na obra *Para Crítica da*

economia Política (Marx, 1978) com a finalidade de caracterizar a identidade enquanto processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana (Gadotti, 1983). Desde a década de 80 os estudos sobre identidade eram tratados comumente pela psicologia analítica do eu e psicologia cognitivista (Jacques, 1998), que tinham posicionamentos em comum: a noção de desenvolvimento marcado por estágios crescentes de autonomia e; a identidade sendo entendida como produto da socialização e garantida pela individualização. Na psicologia social, a identidade também ocupou lugar central, sendo evidenciada nos trabalhos de William James, e na tradição do interacionismo simbólico dos trabalhos de George Mead. Dificuldades apontadas na compreensão do conceito de identidade estavam relacionadas à compreensão do fenômeno na esfera cultural, que correspondiam à ênfase excessiva ora no individual, ora no social (Laurenti & Barros, 2000), em que social e individual, demarcam o território limítrofe. A identidade do eu se constituía com base nas identidades natural e de papel, ambas se integravam por meio de igualdade e diferença em relação aos outros. O termo identidade social (Jacques, 1998) fortaleceu-se no século XX, buscando atender essa dicotomia, pois baseava-se nos pressupostos inter-relacionais entre as instâncias individual e social. Essa dicotomia abria margens para o entendimento do sujeito como sendo dois, coexistindo independentemente e/ou separadamente, um eu e um sujeito que se relaciona com outros sujeitos. Isto ocorria, pois havia um rompimento entre a ideia de natureza humana de visão inatista e o fato de o contexto social ocupar um papel secundário (Bock, 1997). O *Self* constitui-se de multiplicidade de papéis em que não há uma separação, mas sim uma articulação entre o social e o individual. Desse modo, o sujeito só se percebe como sujeito se os outros assim o reconhecerem. A identidade pessoal é concebida como individual, e, ao mesmo tempo, social, superando a falsa dicotomia entre estas duas categorias.

Para esclarecer melhor o rompimento desta dicotomia que envolve a compreensão da identidade há especificidades no clássico Ciampa (1987), que se norteiam por meio de uma concepção sociohistórica de sujeito. A compreensão da identidade exigia que se tomasse como ponto de partida a ideia de produto para, então, analisar seu próprio processo de construção. A resposta à pergunta – *quem é você?* –, por exemplo, seria insatisfatória para a *configuração* de uma concepção sobre identidade, uma vez que capta apenas o aspecto representacional da noção de identidade (enquanto produto), deixando de lado seus aspectos constitutivos de produção.

Na compreensão da identidade enquanto processo, teoria na qual o movimento é aspecto central, fundamenta-se nas leis da dialética. O processo de produção da identidade, bem como seus elementos constituintes de caráter dialético, relaciona-se aos quatro princípios da dialética: (a) tudo se relaciona; (b) tudo se transforma; (c) mudanças qualitativas e; (d) unidade e luta dos contrários (Gadotti, 1983).

O primeiro princípio da dialética (a) *tudo se relaciona* – estava ligado a ideia da totalidade. A identidade é totalidade e uma de suas características é a multiplicidade. Diante dos diferentes papéis sociais que os sujeitos assumem, personagens vão sendo materializados e a identidade se manifesta enquanto totalidade, porém não se esgota e nem, tampouco, se resume à concretização das personagens.

As personagens eram partes constitutivas da identidade e, ao mesmo tempo, *configuram-se* como um todo que se cria a si mesmo enquanto fenômenos de uma totalidade concreta (Gadotti, 1983). Como um jogo entre papéis e posições. O papel implicava que, na relação com outros, os sujeitos compareciam como portadores de um único papel. Ao se apresentar ao outro, o sujeito comportava-se de uma dada maneira naquele momento, porém as outras identidades permaneciam ocultas. A identidade era então compreendida como totalidade devido a multiplicidade das personagens e em relação ao conjunto dos elementos psicológicos e sociais que a constituía. O segundo princípio, (b) *tudo se transforma*, relacionava-se ao movimento, característica inerente a todas as coisas e estas necessitam ser consideradas no seu *dever*. Sinalizando que a identidade estava em constante transformação, decorrente de confrontos internos e elementos contraditórios que coexistem em uma totalidade estruturada (Gadotti, 1983). Assim, torna-se coerente questionar como a identidade vai *sendo* produzida, e não como a identidade *é* construída. Abordando-a enquanto processo de identificação, e não apenas como produto. Essa compreensão sinaliza a plasticidade da identidade, entendida como capacidade de projetar mundos. O *dever* que está orientado ao *tornar-se* na forma dos personagens possíveis. O sujeito constitui-se pelo universo dos significados que o transforma, fazendo-o criar não apenas o mundo, mas o sentido para o mundo que vive, traçando caminhos e rotas, na interação com os outros. Por isso o conceito de identidade passou a ser compreendido como *se fazendo*, e não como *feito e acabado*. O terceiro princípio, refere-se às (c) mudanças qualitativas, em que se considerava que não bastava o aspecto representacional, mas também o aspecto operativo da identidade (Ciampa, 1987). Assim, não era suficiente uma representação prévia sobre essa identidade pressuposta, para ser mantida deveria ser *re-posta* a cada momento, fato que demonstra o seu caráter dinâmico. O termo *re-posição* transmitiu-nos a ideia de atualização. A re-posição era vista como *algo dado* e não como um *se dando*, em contínuo processo de identificação devido ao fato de que as diferenças, a cada reposição, muitas vezes serem pouco perceptíveis. A produção da identidade era oriunda da sucessão temporal com mudanças muito pequenas que ocorriam na relação do sujeito com o outro (Laurenti & Barros, 2000), sendo assim, as identidades eram re-postas e cada posicionamento não era o mesmo, já que as condições objetivas eram outras, outros significados iam sendo dados e internalizados mesmo que imperceptíveis, pois, como matéria, o sujeito estava em constante transformação. Esta plasticidade permite ao sujeito a produção de sua singularidade, de sua identidade e de seu *tornar-se*. O quarto princípio referiu-se à (d) *unidade e luta dos contrários* e sinalizava que a identidade era produzida por elementos opostos, sendo diferença e igualdade, objetividade e subjetividade, ocultação e revelação, humanização e desumanização, mesmice e mesmidade, e, para compreendê-la é necessário articular essas dimensões contraditórias a fim de superar a dicotomia individual/social que constituía a problemática da identidade.

Atualmente, vamos avançando na compreensão da identidade enquanto fenômeno social. A construção da identidade se encontra ligada a fatores não-linguísticos, como emoções e relações familiares (Crawford, Lengeling, Pablo, & Ocampo, 2014). Percebe-se a construção identitária sendo associada a elementos híbridos – que envolvem aspectos do contexto e das emoções e que variáveis não

linguísticas, suas relações com questões emocionais e contextuais influenciam a forma como as identidades são constituídas. A dinâmica interna das transformações identitária permanece como um desafio, por seu caráter dinâmico, complexo (Henry, 2016), e que, em termos dialógicos envolvem mudanças entre as diferentes vozes dos sujeitos quando ocorrem transições entre identidades durante um período de tempo. Evidencia-se oscilações entre posições de identidade e um padrão de multi-estabilidade durante diferentes ações que os sujeitos realizam.

Uma nova proposição sobre identidade, mais relacionada ao campo pessoal por meio da perspectiva pragmática do desenvolvimento (Tapia, Rojas, & Picado, 2017). Essa perspectiva é baseada em visão unificadora que incorpora o contributo da pragmática comunicativa e da semiótica para a psicologia. A perspectiva sistêmica envolve a compreensão de identidade acerca da inserção dos indivíduos em contextos de formação enquanto sujeitos do processo. A maneira de entender a identidade perpassa a pragmática-comunicativa e reafirmam a importância da comunicação e da linguagem na formação e desenvolvimento da identidade.

Noutra sistemática, a produção identitária perpassa a atividade realizada pelo sujeito. A atividade gera ação e está vinculada à consciência (Rosa & Blanco, 2007). Assim, por meio do exercício de reflexão o sujeito cria condições objetivas para superar as situações do cotidiano, concretizando modos de agir em diferentes situações. A concretização da atividade era o que *configurava* a singularidade, e o que permitia ao sujeito na sua atividade se distinguir dos outros sujeitos – identificando-o. O elemento de que marca a singularidade é a subjetividade. A subjetividade da identidade concentrava-se no *vir a ser* baseado nas experiências e na produção de significados que permitem aos sujeitos projetar-se por negociação entre presente e passado (Carlucci, Barbato, & Carvalho, 2011), tendo como base a criação de novas condições para sua negação, conquistando assim a superação. Na negociação, observa-se as singularidades, que são marcadores individuais, mas não necessariamente particulares de um conceito geral ou universal (Atlas, 2013). As singularidades não podem ser compreendidas em termos de suas diferenças e semelhanças com outras coisas. A singularidade é o que torna algo o que é, independentemente de seus predicados ou contenção em um universo. O *in-between* (Buber, 2006) é o espaço ontológico que permite um encontro entre singularidades, de modo que este encontro auxilia a constituir a reunião de singularidades. Estas são autônomas e apresentam diferenças a partir de outras singularidades, que ocupam espaços específicos na atividade.

O levantamento sistemático de pesquisas sobre identidade docente pode ser dividido em três categorias: (1) estudos com foco na formação de identidade profissional de professores; (2) estudos com foco na identificação de características da identidade profissional dos professores e; (3) estudos em que a identidade profissional é (re)apresentada pelas histórias dos professores (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). O conceito de identidade profissional foi definido de forma diferente em cada abordagem ou, em alguns casos, permaneceu sem definição alguma. É necessária maior atenção à relação entre conceitos relevantes como *Self* e identidade, o papel do contexto na formação profissional da identidade docente,

o que se define como profissional na identidade docente e perspectivas de pesquisa além do aspecto cognitivo. Nesses termos, a identidade na formação inicial de professores envolve conciliações com as pressões sociais concorrentes (Jephcote & Salisbury, 2009). A pressão contínua para se ter um bom resultado e mudanças constantes nos cenários sociais de formação desestabilizam os estudantes e contribuem para o desenvolvimento de suas identidades. Em que há o pensamento de que os estudantes em formação docente descrevem suas experiências e emoções positivas e negativas na formação (Timoštšuk & Ugaste, 2010), onde os contextos sociais e as relações profissionais na comunidade docente são marginalizados, isto é, não levam em consideração aspectos emocionais no processo de formação, e sugerem o desenvolvimento dos aspectos sociais da aprendizagem para ensinar, apoiando a produção da identidade do professor na formação inicial por vínculos mais fortes entre a formação inicial de professores e a atuação deles na sociedade.

Pontes Perajas et al. (2011) argumentam que a formação inicial dos professores está em processo de mudança no mundo contemporâneo, o que exige ampliar pesquisas sobre todos os aspectos relativos à melhoria dos programas de formação. Esses autores destacam que, diante destas mudanças nos processos de formação docente, torna-se necessária a expansão da compreensão de ensino para além dos aspectos relacionados à melhoria de programas de formação, referindo-se as aspirações primárias das escolhas profissionais dos estudantes em formação inicial sobre o significado de ser docente, em que são consideradas motivações e atitudes dos licenciandos para fomentar o desenvolvimento da identidade docente. Atualmente discute-se sobre a relação entre ensino e prática no processo de formação de professores (Tavakoli, 2015) em que é indicado que a experiência, a aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos emergentes da participação em atividades realizadas durante a formação influenciam o desenvolvimento da identidade docente.

Os professores estão em constante aprendizado e produzindo sua identidade enquanto professores (Ruohotie-Lyhty, 2013). A autora aborda o tópico comparando a formação de identidade docente em que a importância das identidades no período de formação inicial e do processo de contar histórias sobre sua formação assumem ponto central de investigação. O desenvolvimento da identidade na formação docente é abordado sob duas perspectivas ser um processo fácil e ser um processo doloroso. As noções de identidade do professor e a verificação de como essas se relacionam às características específicas do ensino de línguas e como a identidade do professor pode evoluir ou ser desenvolvida através da experiência e do processo de formação de professores (Pennigthon & Richards, 2016). A noção de identidade do professor destaca as características individuais do professor e como elas estão integradas as possibilidades e potenciais, proporcionados na identidade institucional, do professor e os conteúdos e métodos de um campo específico, pois estes são realizados em contextos específicos de ensino.

O campo de estudo sobre a identidade docente está em ascensão, Spadaro, Sansone e Ligorio (2009), por exemplo, enfocaram as ações de aprender e participar na tomada de papéis em ambientes *online*. As autoras verificaram que existe eficácia da tomada de posicionamentos e em vários aspectos

psicossociais da aprendizagem em que posições podem ser projetadas e propostas em contextos de aprendizagem com diferentes graus de eficácia.

Os posicionamentos que professores realizam em plataformas virtuais de aprendizagem, fala-se neste caso das posições de tutor e de editor evidenciam o uso de metodologia própria para análises de participação dos sujeitos nas atividades *online*, contando o número de mensagens e documentos postados; e, a percepção das habilidades adquiridas pelos participantes do estudo, por meio de um questionário (Spadaro, Sansone & Ligorio, 2009). Quatro temas emergiram da análise do questionário aplicado pelas autoras sobre as motivações para as preferências de função, estes foram classificados da seguinte forma: a) comportamento, descritos como escolha dependendo das características da posição; b) cognitivo, baseado na relação entre características da posição e habilidades pessoais; c) construtivista, referente ao posicionamento percebido como promotor de desenvolvimento de habilidades pessoais e; d) sócio construtivista, relacionado ao posicionamento percebido como promovendo o desenvolvimento de habilidades colaborativas. Estes resultados sugerem que ambas as posições foram consideradas úteis na promoção e participação dos professores e ressaltaram em mudanças qualitativas nas habilidades de comunicação e colaboração.

A identidade docente é entendida na perspectiva da formação profissional inicial, pois é produto da construção do conhecimento (Ligorio, 2009) em que o diálogo mediado tem função de mediar o processo. As abordagens sócio-históricas e construtivistas influenciaram fortemente as visões das trajetórias de aprendizado, especialmente por meio da introdução da ideia de conceber a aprendizagem como ato de construção do conhecimento que é alcançada por meio da participação ativa dos sujeitos interagindo em comunidade.

O ato de aprender expande o sentido de aquisição de conhecimentos ou competências, pois envolve mudanças no desenvolvimento, ao passo que para aprender os estudantes realizam atividades orientadas, utilizam ferramentas e constroem o conhecimento por meio de diferentes tipos de interações, na realização de atividades pedagógicas, as ferramentas utilizadas e a construção interacional (Bruner, 1996; Cole, 1996; Rosa & Blanco, 2007; Ligorio, 2009).

Ligorio, Loperfido e Sansone (2013) analisaram a utilização das posições do Eu em diálogo, que corresponde a um método de compreensão das trajetórias de identidade de estudantes de um curso universitário. Nesse sentido as autoras destacam que a aprendizagem é concebida como geradora de mudanças na trajetória de identidade dos estudantes. Por meio de análises de posicionamentos dialógicos, baseadas nos conceitos bakhtinianos de polifonia e cronotopos, os indicadores dialógicos das posições identitárias são a base metodológica para compreensão das mudanças identitárias em cursos colaborativos de formação universitária. Por meio da realização de atividades colaborativas, Ligorio, Loperfido e Sansone (2013) acreditam que são desenvolvidos elementos que permitem identificar a produção de uma identidade dialógica, sendo possível o acesso às singularidades das trajetórias dos estudantes em formação, as correlações entre os indicadores identitários, sensibilidade às atividades do curso e às circunstâncias pessoais dos estudantes.

Redes sociais e produção identitária

A contemporaneidade caracteriza-se pela integração das tecnologias no cotidiano dos sujeitos de tal modo que o presencial e o virtual estão relacionados, numa espécie de rede, numa sociedade que pode ser designada como hiper-social (Amante, 2014). Em geral, a diferenciação entre presencial e virtual é comumente percebida pelas pessoas como distinta, sendo que na *internet* a pessoa escolhe o que quer expor sobre si – orientando sempre ao bom e esteticamente belo, por outras vezes, é percebida pelas pessoas como espaços em que procuram mostrar o seu verdadeiro eu em espaços *online* (Boyd, 2008, Guamán, 2012).

Considera-se rede social *online* todo o serviço que permite aos sujeitos criar um perfil público ou semi-público dentro de um sistema delimitado na *internet*, manusear uma lista de contatos com quem querem partilhar informação, acessar a essa lista e ver as conexões por eles realizadas (Boyd & Ellison, 2007). As redes sociais *online* são concebidas como prolongamento do mundo presencial, permitem o relacionamento entre pessoas do círculo social e o estabelecimento de novos relacionamentos designados de *anchored relationships*, que consistem em relações de proximidade, (por amizade ou interesse comum – por exemplo), criadas na esfera *online* e são baseadas na virtualidade (Ellison et al., 2007).

A socialização no *Facebook* reforça a manifestação dos afetos coletivos e amplia a compreensão sobre rede do eu social (Zhao et al., 2008). No estudo sobre produção de identidade nos ciberespaços, esses autores evidenciaram que a identidade não se apresenta como característica individual inata da pessoa, mas um produto do meio social virtual, em que se somam influências recebidas dos ambientes sociais presenciais e virtuais, e possuem características próprias conforme os diferentes contextos. Na cultura contemporânea, os nativos digitais, compreendidos como geração 2.0 e também conhecidos como geração *millennial* (Greenhow & Robelia, 2009) transitam por espaços tecnológicos cotidianamente e incorporam as tecnologias como algo indissociável da vida prática (Figueiredo, 2010). Os jovens dedicam mais do que um quarto do seu tempo diário às redes sociais (Roberts, Foehr, & Rideout, 2005) e em diferentes ambientes *online* e com envio de informações a diferentes interlocutores (Gordo Lopez, & Megías Quirós, 2006). A apresentação de si mesmo na *internet* permite aos sujeitos modificar a comunicação e realçar de diferentes maneiras a própria imagem, como, por exemplo, selecionar as características pessoais mais atrativas e esconder as que podem ter uma conotação negativa, atitudes essas que torna a identidade um processo complexo de análise.

Diante das mudanças e transformações no âmbito sociocultural verifica-se que a sociedade tem ampliado as formas de comunicação e expressão de maneira irreversível, ao passo que fortalecem a necessidade de realização de mais estudos em diferentes campos do saber (Amante, 2014; Boyd, 2008; Boyd & Ellison, 2007; Ellison et al., 2008; Figueiredo, 2010; Gordo Lopez & Megías Quirós, 2006;

Roberts, Foehr, & Rideout, 2005; Zhao et al., 2008). Essas mudanças e transformações são tomadas como ponto de partida visando uma compreensão mais objetiva acerca da sociedade contemporânea. Em relação ao foco deste estudo, há a compreensão de que estas mudanças viabilizaram uma variação na qualidade das oportunidades de aprendizagem fora dos contextos formais de educação, por meio do acesso a sites de redes sociais na *internet*. Nosso estudo também parte do princípio que estes novos campos de aprendizagem mediam a produção identitária, pois podem fornecer contextos promissores para a aprendizagem e, de certa forma, ampliar as experiências baseadas em processos de formação superior em instituições educacionais.

Há evidência da existência de uma parcela significativa de estudantes universitários que, por meio da postagem de conteúdos diversos em redes sociais digitais, compartilham seus modos de ser e viver (Hiller, 2013). Fato que contribui para análise das dinâmicas de produção de identidades em ambientes virtuais de jovens universitários em formação inicial.

Estes diferentes pontos de vistas apresentados sobre a produção de identidade nas redes sociais, permitem que seja possível contextualizar como alunos produzem interpretações de si orientadas ao *tornar-se* professor, por meio da produção de conteúdos textuais e/ou imagéticos nas plataformas do *Moodle* e do *Facebook*, na realização de atividades que os permitem posicionar-se como futuros professores na realização dos cursos de formação inicial de professores. Parte-se do pressuposto de que a produção da identidade docente na formação inicial do *tornar-se* associa-se às interações, à coletividade, às experiências, à atividade e aos jogos posicionais próprios dos processos de constituição identitária.

A sociabilização e produção de atos de identificação marcam os processos interacionais. A primeira diz respeito ao pertencimento e à interação ao novo espaço de produção de identificação. Desse modo, fazer parte de atividades coletivas é interagir com os pares visando a manutenção de laços afetivos e sociais (Kaptelinin & Nardi, 2006; Campos-Castilho & Hitlin, 2013). O segundo envolve jogos simbólicos e alternância de posicionamentos entre o eu e os outros (Bruner, 1986/1997; Harré & Langenhove, 1999; Hermans, 2001, 2002; Rosa, 2007; Barbato & Caixeta, 2014), refere-se aos processos de autorregulação, negociação, aproximação e reflexividade.

Não se trata simplesmente monitorar todo o conteúdo publicado no mural (*timeline*) de fóruns no *Moodle* ou em grupo de discussões no *Facebook* em dada disciplina, mas sim, eleger como prisma de observação, a forma com que os licenciandos se expressam nesses ambientes para expor opiniões e interpretações de si, do outro e do contexto orientados no *em sendo* (estudante) para *tornar-se* (docente).

Na realização de atividades que envolvem o posicionamento como estudantes e docentes em formação, na produção de materiais, conteúdos, escritos, gravados, apropriação de outras postagens da *internet*, utilização de *memes*, imagens, expressões de humor que marcam a peculiaridade e as multiplicidade de posições e de vozes (Hermans, 2001, 2002; Bakhtin, 1997).

Compreender o *Moodle* e o *Facebook* como ambientes virtuais envolve, além da compreensão da teia de relações em que os sujeitos estão interagindo e produzindo significados, interpretações e

atuações orientados ao *tornar-se* docente, a compreensão do conceito de trama que emerge das ações que lhes deram origem e que as modificam. A palavra polifonia descreve o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes de si e dos outros no discurso, sem que exista a dominação de uma voz sobre as outras (Bakhtin, 2008). É uma das características do conceito de dialogismo de Bakhtin (2008) é conceber a unidade do mundo como polifônica, na qual a recuperação do coletivo se faz via linguagem, havendo assim, a presença do outro constante. A linguagem, na concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o sujeito é sempre atravessado pela coletividade. Analisar essas tramas é produzir um conhecimento sobre o *tornar-se*. Assim, a produção de identidade docente, na realização de atividades em ambientes virtuais, é apresentada pelas formas de expressão do estudante no ciberespaço, combinada às suas características simbólicas, autorregulação e regulação da atividade na interação (Lima, 2013; Raj, Karkin, & Backstrom, 2016; Beraldo, Ligorio, & Barbato, 2017). O diálogo é sempre endereçado ao outro, e é sempre intencional, o requer negociação de sentidos e significados de modo a obter concordância, discordância, acordo ou convenções sobre a postagem na atividade, em ambiente virtual (Hiller, 2013).

Os marcadores que comumente são utilizados nas pesquisas sobre produção de identidade nos ambientes virtuais são diversificados, no entanto, possuem similaridade nas questões (Zhao, et al., 2008), seja por busca de informações no castrado do perfil de usuário preenchido pelo sujeito ao aderir àquela rede e também por meio das enunciações dos sujeitos expressas nas publicações elaboradas ou compartilhadas. Diferentes formas de auto apresentação ocorrem em um *continuum* (Zhao et al., 2008) entre formas predominantemente implícitas e explícitas de afirmação da identidade. Nesse sentido, a forma de auto apresentação visual corresponde habitualmente à realizada através da inclusão de muitas fotografias do grupo de pares. O eu apresenta-se na dimensão social e, procura afirmar-se através dos outros interlocutores da rede. Trata-se de mecanismo implícito de auto apresentação. A forma de auto apresentação é Enumerativa ou Cultural, em que o eu-cultural se produz conforme escolha pessoal, por exemplo, quando lista músicas, filmes, livros ou séries de TV favoritas. A identidade apresenta-se como consumidora de elementos que estão disponíveis na *internet* e mediam as produções culturais. A terceira forma de apresentação de identidade envolve as descrições verbais de si mesmo, sendo assim, neste caso, a auto apresentação é claramente explícita.

Quando a produção identitária é apresentada na formação profissional inicial com o uso de tecnologias digitais e/ou ambientes virtuais, são encontrados diferentes estudos que demonstram a complexidade teórica e metodológica que envolve a análise das dinâmicas do processo de constituição identitária na cibercultura (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2000 e 2004; Jephcote & Salisbury, 2009; Timoštšuk & Ugaste, 2010; Pontes Perajas et al., 2011; Tavakoli, 2015; Ruohotie-Lyhty, 2013; Pennigthon & Richards, 2016; Spadaro, Sansone, & Ligorio, 2009; Ligorio, 2009).

Especificamente, sobre a produção de identidades em contextos mediados por ambientes virtuais encontramos estudos que apontam caminhos para um constituir-se enquanto sujeito, os denominando como nativos digitais (Amante, 2014; Boyd & Ellison, 2007; Boyd, 2008; Ellison et al.,

2007; Zhao et al., 2008) ou *millennials* (Roberts, Foehr, & Rideout, 2005; Gordo Lopez & Megías Quirós, 2006; Greenhow & Robelia, 2009; Figueiredo, 2010).

3. Metodologia

A realização desta investigação foi baseada nos pressupostos da pesquisa mista, com enfoque quantitativo-qualitativo e uso de multimétodos, em dois estudos. O primeiro coletivo – com toda turma de licenciandos na realização de atividades de discussão em fóruns do *Moodle* e em grupo do *Facebook*. O segundo individual – com três participantes, por meio de observação, questionário e entrevista narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002), entrevista mediada (Morris, et. al. 2006; Maxwell, et. al. 2015) e entrevista episódica (Barbato & Caixeta, 2014).

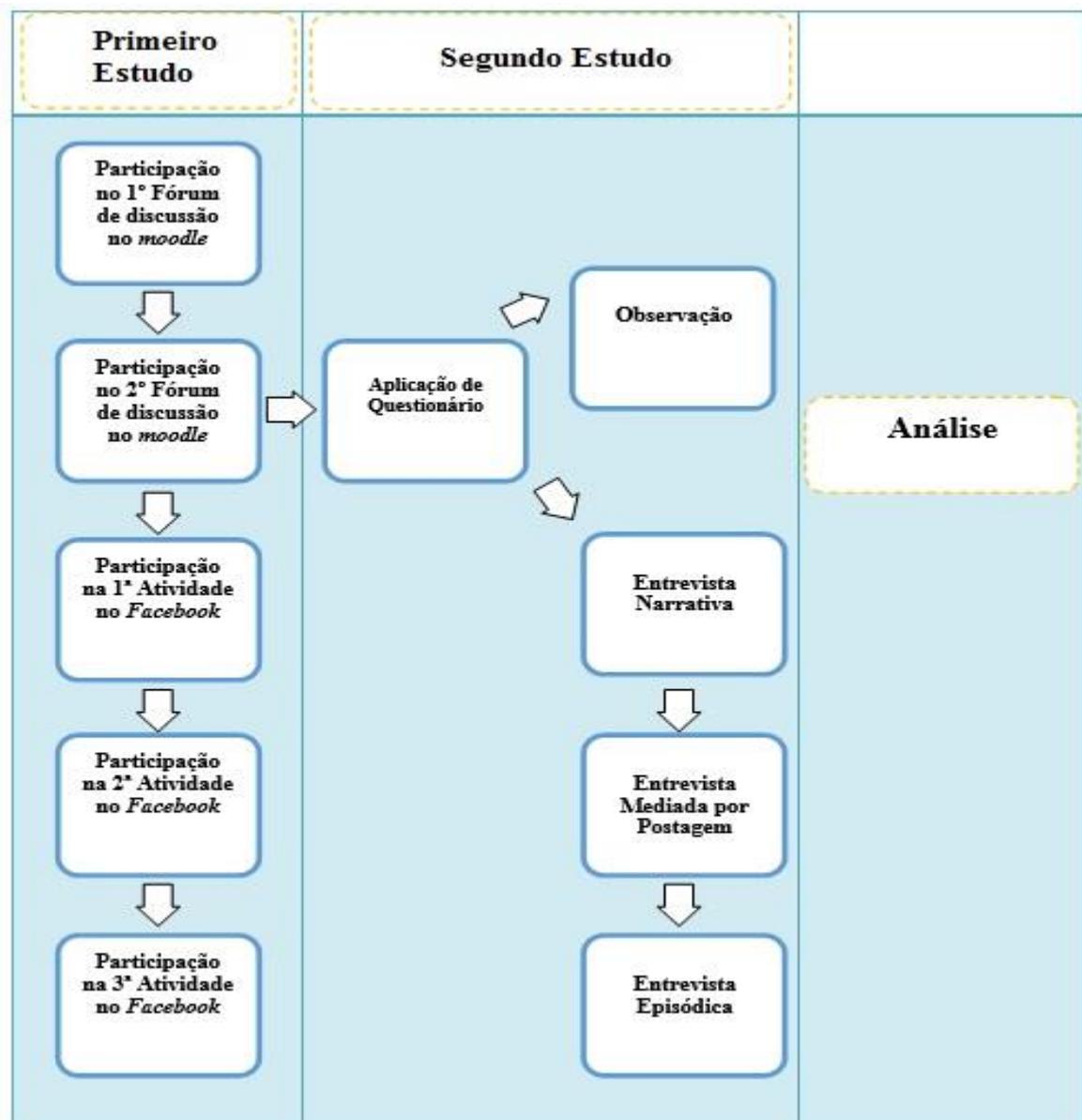


Figura 1. Delineamento das etapas da pesquisa.

Fundamentos éticos

Para atender as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e o Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2000), este estudo foi submetido sob o n. CAAE 67915017.0.0000.5540 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas para apreciação.

Estudo Coletivo

Contexto das atividades

A pesquisa foi realizada durante disciplina que relaciona Psicologia e Aprendizagem na formação de professores, oferecida a estudantes de licenciatura de uma universidade pública, sendo a disciplina ministrada por este pesquisador, na qualidade de estágio doutoral. Os graduandos realizaram atividades e discussões propostas na disciplina pelo *Moodle* e por um grupo de discussões criado na plataforma *Facebook*. A disciplina é oferecida semestralmente nos turnos matutino, vespertino e noturno.

As atividades coletivas propostas no *Moodle* foram dois fóruns *online*, o primeiro solicitava aos estudantes que explorassem as características da escola do presente e o que se espera para a escola do futuro, propondo dialogar como seriam os profissionais e estudantes que atuariam nas escolas. O texto *A escola que queremos*¹ e o vídeo *A escola sem paredes – Escola Municipal Amorim Lima*² foram recursos mediadores dessa discussão compondo a consigna. O segundo fórum tratava de um exercício em que os licenciandos deveriam apresentar os conceitos abordados pela leitura da semana e se posicionar enquanto futuros professores propondo uma aula ou atividade, dentro de suas áreas de formação. O texto *Seis estudos de psicologia* (Piaget, 1997) mediou a discussão e compôs a consigna do fórum. Ambos os fóruns tiveram duração de duas semanas.

No grupo de discussões do *Facebook* os licenciandos realizaram três atividades. Nas atividades no *Moodle* o professor-pesquisador participou diretamente via proposta de consigna, nas atividades no *Facebook* as orientações foram presenciais, permitindo-se que os estudantes participassem sem interferência direta do professor via uso de consigna, as orientações para atividade foram escritas no quadro.

Na primeira atividade coletiva no *Facebook* o texto *O desenvolvimento da pessoa e o ensino-aprendizagem* (Pedroza, 2005) mediou as discussões presenciais, em que os graduandos foram convidados a produzir publicações e interagir no ambiente virtual com a temática *o que significa ser*

¹¹ Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-escola-que-queremos-ou-o-que-queremos-da-escola/56718>,

² Disponível em <http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/1203-a-escola-sem-paredes-amorim-lima>.

professor na contemporaneidade. Na segunda atividade coletiva no *Facebook*, o texto *Ensino Dialógico e a formação de conceitos: avançando e retomando uma discussão conhecida* (Barbato, 2009) mediou a discussão presencial, em que os graduandos foram convidados a produzir publicações no ambiente virtual em que descrevessem um plano de aula ou atividade – semelhante ao segundo fórum no *Moodle* – em que precisavam incluir: o planejamento, a execução e a avaliação dessa atividade ou aula proposta. A terceira atividade no *Facebook* ocorreu na última semana de aula. Os licenciandos foram convidados a debater uma situação real relacionada ao contexto escolar: *a reforma do ensino médio*. Foi solicitado que os licenciandos se posicionassem como professores, diretores e secretário de educação para proporem soluções ante a situação-problema evidenciada. Selecionamos nove reportagens, que foram disponibilizados em *links* de sites de notícias e jornais de circulação nacional. Os títulos e fontes foram: *Reforma do Ensino Médio* (Diário de Pernambuco); *Entenda a Reforma do Ensino Médio* (G1 São Paulo); *Como a Reforma do Ensino Médio vai mudar a Educação Brasileira?* (Politize!); *Reforma do Ensino Médio: um mapa dos desafios para aplicar as mudanças* (El País); *Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos* (Estadão); *Reforma do ensino médio: Que escola? Que formação?* (Jornal GGN); *Será que a Reforma do Ensino Médio vai afetar você?* (Guia do Estudante – Editora Abril); *Conheça os principais pontos da reforma do ensino médio* (EBC Brasil); e, *Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90* (Carta Capital).

Participantes

Na primeira parte do estudo, participaram do primeiro estudo quarenta e sete (47) graduandos, sendo trinta e nove (39) calouros do curso de Licenciatura em História, cinco (5) do curso de Licenciatura em Química, dois (2) de Licenciatura em Física e um (1) de Licenciatura em Computação. Na segunda parte, contamos com a participação de três desses estudantes.

Instrumentos e materiais

Os dois fóruns do *Moodle* e as três atividades de discussão no *Facebook* foram contexto e instrumentos. Ainda foram utilizados como materiais um microcomputador com instalação dos programas do *Excel*, para confecção das matrizes binárias, do *software* UCINET, versão 6647 para produzir os cálculos e métricas de centralidade sobre a interação entre postagens dos estudantes. E para produção dos grafos utilizou-se o *NetDraw*, *software* acoplado ao UCINET, utilizado para apresentação gráfica de redes de colaboração.

Análise

Para a análise no primeiro estudo as publicações produzidas no *Moodle* e no *Facebook* foram consideradas como partes de uma rede de colaboração de aprendizagem. O UCINET foi usado para cálculos e métricas de interações em cada atividade. Os grafos gerados pelo *NetDraw* apresentam como *design* o formato da rede. Utilizou-se como indicadores de interação as reações/comentários de uma postagem em relação a outra postagem, seja ela elaborada pelo professor (consigna) ou seja ela elaborada pelos licenciandos nas atividades. O quantitativo de dados está exposto na *Figura* abaixo.

Participante	1º Fórum no Moodle	2º Fórum no Moodle	1ª Atividade no Facebook	2ª Atividade no Facebook	3ª Atividade no Facebook
Quantidade de postagens	45	31	48	38	38
Quantidade de laudas geradas	22	15	10	20	13

Figura 2. Quantitativo de dados produzidos no estudo coletivo.

Extração de dados dos fóruns no Moodle

No *Moodle* versão 2.0 as postagens foram extraídas pelo próprio sistema *Moodle* pelos comandos + *Relatórios* + *Participação no curso* + *Fórum 1 ou 2* + *mensagem e visualização* e editados por meio do editor *Excel* do *Windows*. Para cada fórum foram geradas planilhas que demonstravam o nível de interação entre os estudantes respondendo ao comando da questão (consigna), ou às postagens dos demais participantes. Estas planilhas foram transformadas em arquivos de formato *.txt* pelo bloco de notas do *Windows* sendo destacadas duas ações: o ato de **postar** uma mensagem e o ato de **interagir** com as postagens dos pares no respectivo fórum. As publicações foram ordenadas de forma a se identificar quem respondeu ao comentário de quem, por matriz binária.

A escolha destas ações de postar e interagir como indicadores de relação no recorte de nosso estudo – quem respondeu ao comentário de quem e quantidade de mensagens publicadas por estudante – se justifica pela característica da ferramenta utilizada: o fórum – que é assíncrono, permitindo uma ou mais entradas de estudantes a qualquer momento durante o período de tempo de realização da tarefa, possibilita publicações de mensagens e permite a interação entre estudantes, por meio de respostas a comentários.

O *Moodle* possibilita diferentes formas de apresentação da discussão. Para nosso estudo foi selecionada a forma de extração de dados pelas *respostas aninhadas*, pois neste formato, o estudante

pode seleccionar aleatoriamente qualquer comentário já publicado pelos estudantes para direccionar sua interação. Possibilita visualização a nível estrutural das interações, conforme exposto na *Figura 3* a seguir:

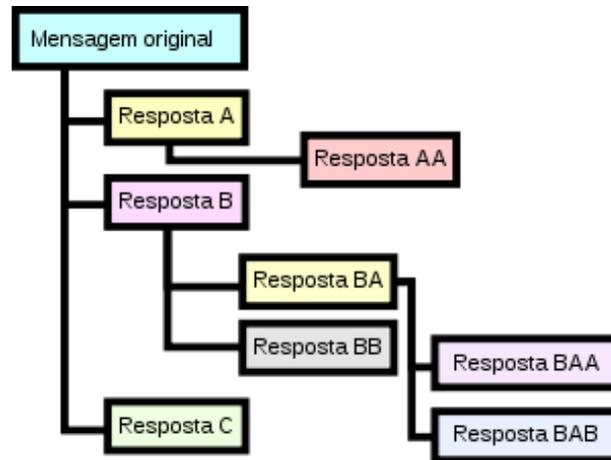


Figura 3. Efeito de alinhamento de postagens oriunda do recorte dado pelo tipo de extração de postagens.

Extração de dados das atividades no Facebook

Para os dados oriundos das atividades do *Facebook* considerou-se como indicadores de interatividade nesta rede social: a) o ato de **publicar** algum conteúdo; b) as **repostas** aos conteúdos publicados, representados pelo *emojicons* e, c) o ato de **responder a uma publicação**. Esses indicadores são característicos da própria rede social, que permite aos sujeitos publicar, responder por *emojis* e comentar conteúdos diversos.

Para extração dos comentários e respostas foi utilizado o programa *online Crazy Comment Export Toll* (Ferramenta de Exportação de Comentários Loucos), disponível no domínio <https://lichtenecker.at/crazy-comment-export/> que exporta todos os comentários das postagens do *Facebook* para o formato de arquivo *CSV*. Esta ferramenta forneceu o URL do usuário do *Facebook*, o número de respostas sobre o comentário, o nome do usuário, o texto do comentário e a data. Neste estudo, desprezamos a informação sobre a URL dos usuários. Uma vez extraídas as planilhas foram trabalhadas manualmente na formulação de matrizes binárias, tal qual fizemos com os dados exportados do *Moodle*, em que se considerou a interação entre participantes conforme a **respostas** e/ou **comentário** diante da postagem de si mesmos ou dos demais participantes das atividades.

O uso do software UCINET

Para inclusão de dados de interação no UCINET seguimos o modelo de matrização binária – de 0 e 1 –, que considera a lógica: se um estudante fez publicação de uma publicação no ambiente virtual e outro realizou alguma interação, como comentar ou sinalizar com um *emojicon*, presume-se que entre estes dois estudantes há uma relação de interação. Assim, as conexões entre estudantes em suas publicações são representadas pelo número 1, dessa forma, quando há na matriz o número 1 (um), significa que há uma relação entre dois estudantes, e quando a célula é representada pelo número 0 (zero), significa que não há relação entre as publicações de estudantes, conforme a *Figura 4*, a seguir:

	Postagem1	Postagem2	Postagem 3	Postagem 4	Cont.
Postagem1	0	1	0	0	...
Postagem2	0	0	1	0	...
Postagem3	0	0	0	0	...
Postagem4	1	0	0	0	...
Cont.

Figura 4. Modelo de matrização binária de planilhas do Excel para importação no UCINET.

Legenda: Vertical – Comentários / Horizontal – interações (reações ou comentários)

As análises quantitativas no UCINET fornecem informações sobre interação em níveis de centralidade, influencia e poder das postagens em cada atividade. O quantitativo de dados nas atividades virtuais consistiu na transcrição/descrição das postagens contextualizadas no conjunto total de postagens de cada atividade em cada ambiente virtual. Foram elaborados grafos, tabelas e *Figuras* que constem: o pseudônimo; primeiro fórum; segundo fórum; primeira tarefa do *Facebook*; segunda tarefa do *Facebook*; terceira tarefa do *Facebook*; descrição das interações entre os estudantes e elementos que indiquem as mediações e interações. Foram valorizadas e incorporadas à discussão o uso das imagens postadas e outros recursos audiovisuais utilizados, além de ícones utilizados para ilustrar as interações entre participantes.

As matrizes binárias criadas foram inseridas no UCINET e receberam codificação P1, P2, P3, P4, sucessivamente, conforme a ordenação temporal das postagens nas plataformas. Os métodos de análise de rede social pelo UCINET, em nosso recorte, incluíram medidas de centralidade e densidade da rede de interações com cálculos estatísticos multivariados. O programa *NetDraw* integrado ao UCINET foi utilizado para diagramas de desenho de redes sociais de interação. As medidas de centralidade multivariadas utilizadas foram: cálculos de *Degree* (grau de centralização), *Bonacich-Power-Beta-Centrality* (Poder Bonacich-Beta – índice de centralidade), *Betweenness Centrality*

(centralidade de intermediações), *Density* (Densidade) e o grafo de apresentação produzido via *NETDraw*.

O poder é um conceito central para análise de redes sociais, para mensurá-lo realizamos o cálculo de *Centrality Degree* – denominação de grau de centralização para obtermos a relação entre centralidade e o poder. Eventualmente, integrantes da rede com o mesmo grau de centralização nos grafos podem apresentar diferentes propriedades em termos de influência e poder. Para diferenciarmos estas propriedades utiliza-se o cálculo *Bonacich-Power-beta-centrality*, ou centralidade beta ou índice de centralidade tomando com um coeficiente beta negativo de -0,5 para obtermos uma entrada com uma análise relacionado ao poder de participantes de cada rede de atividades possuía.

Para medir o grau de intermediação entre as postagens utilizamos o cálculo da centralidade de intermediação ou *Betweenness Centrality*. Nesse sentido, quanto mais sujeitos em uma rede social dependem de um determinado sujeito para fazer conexões com outros sujeitos mais poder aquele sujeito possui. Tomando por base a premissa que redes são definidas por atores e suas conexões, iniciamos a descrição de cada rede de interações nas atividades realizadas pelo exame visual exposto no grafo, seguindo suas propriedades fundamentais. Além do foco integral da rede mensuramos sua densidade. Isto é, a proporção de todos os laços presentes em relação aos possíveis laços da rede poderia alcançar segundo orientação de cada atividade.

A densidade é compreendida pela soma dos laços existentes dividido pelo número de conexões possíveis em uma rede. Por meio desse cálculo, obtém-se, por exemplo, a velocidade de difusão de conhecimentos, além da extensão de cada publicação dos participantes em uma determinada atividade.

Estudo Individual

Contexto

O segundo estudo foi realizado durante a realização das atividades coletivas, neste caso com entrevistas individuais a três licenciandos. Esta etapa da pesquisa foi denominada estudo de caso e consiste em análises microgenéticas dos processos de produção de atos de identificação em posicionamentos e interpretações orientados à produção identitária docente. Por recomendação do comitê de ética em pesquisa, o recrutamento foi realizado de forma privada, visando preservar a identidade dos participantes voluntários para o segundo estudo. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) coletivo, o estudante que tivesse interesse em participar do segundo estudo deveria entrar em contato com este pesquisador por mensagem via ambiente virtual e em comum acordo agendar os encontros mensais, conforme disponibilidade do participante. Após o primeiro contato, foi encaminhado via mensagem ou e-mail, um questionário sociodemográfico para que o participante entregasse na primeira entrevista individual. Além do questionário, foram realizadas

três sessões de entrevistas individuais. Após uma das sessões de entrevista foi realizada uma observação/gravação do participante fazendo uso e relatando como costuma atuar nas suas redes sociais.

Participantes – Segundo Estudo

Participaram do segundo estudo três estudantes universitários em formação inicial docente. Duas participantes do sexo feminino que estão no primeiro semestre do curso de Licenciatura em História e um participante do sexo masculino que cursa Licenciatura em Física. Por meio da Tabela 2, a seguir, em que apresentamos o perfil dos estudantes.

As informações da Tabela 2 apontam pseudônimos - que foram escolhidos pelos próprios participantes, a fim de manter em sigilo as identidades.

Tabela 2

Perfil dos participantes nos estudos de caso

Pseudônimo	Idade	Perfil
Monna Bolt	30	Estudante do primeiro semestre do curso de licenciatura em História. Já possui uma primeira graduação em bacharelado e afirma que escolheu esse novo curso, por que se identifica com a área e possui vocação para o ensino de história. Utiliza as redes sociais com seus familiares, além de se relacionar com conhecidos e clientes em potencial, via <i>WhatsApp</i> . A utilização também é vinculada às atividades de estudo, pois acessa as páginas de pesquisa e plataformas <i>online</i> da UnB. Relata ainda que em seu curso anterior havia muitas matérias totalmente <i>online</i> .
Peter Parker	19	Estudante do quarto semestre do curso de Licenciatura em Física. Relata que escolheu esse curso porque seu sonho sempre foi ser físico. Acessa as redes, todos os dias, mas permanece pouco tempo logado para verificar suas notificações e mensagens novas. Às vezes entra só para ver as novas mensagens, assiste vídeos ou procura por memes.
Amanda	18	Estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História e de curso bacharelado em outra instituição. Pretende futuramente usar os conhecimentos das duas áreas para seguir carreira internacional. Utiliza diariamente as redes sociais para ter acesso a notícias da atualidade. A atividade que mais faz nas redes é troca de mensagens via <i>WhatsApp</i> ou por e-mails.

Instrumentos e materiais

Foram utilizados como instrumentos um questionário sociodemográfico; entrevistas dos tipos: narrativa, mediada por postagem e episódica; e roteiro de observação. Os materiais utilizados foram: diário de campo, gravador de voz, computador com acesso à *Internet* – instalado *Cantásia*, *software* que captura imagens do rosto do participante, da tela e das ações realizadas. *Software* XMIND para produção dos mapas semióticos.

Procedimentos de produção de dados

No final do primeiro mês de aula, os participantes voluntários dos casos foram contatados e um questionário foi encaminhado via e-mail com perguntas fechadas para levantar informações sobre os seguintes critérios: uso de redes sociais, se possui *Facebook*, prática de navegação, uso de ferramentas de redes sociais, uso de diferentes dispositivos digitais e participação em comunidades em rede e uso de redes sociais para atividades educacionais. Ao responder esse questionário os graduandos informaram sua disponibilidade para realizar as entrevistas, sendo que cada entrevista ocorreria em um mês diferente, respectivamente nos meses de setembro, outubro e novembro do ano corrente.

Os dados do questionário foram transcritos para o delineamento do perfil dos participantes, organizados na Tabela 2, exposta anteriormente. Tempo das entrevistas:

Participante	1ª - Entrevista Narrativa	2ª Entrevista mediada por postagem	3ª Entrevista episódica	Total de tempo até o momento
Monna Bolt	33'49"	20'31"	50'10"	104'30"
Amanda	24'09" + 4'31"	25'48"	55'04"	109'32"
Peter Parker	16'30"	22'55"	56'51"	87'16"

Figura 5. Quantitativo de dados produzidos no estudo individual.

As entrevistas individuais foram agendadas com os participantes em locais e horários de sua escolha, foi utilizada a entrevista narrativa e como questão norteadora perguntou-se: *Me conta quem é você?* Nessa entrevista, também foram entregues o Termo de Uso de Imagem e Voz e, ainda, um cronograma com as datas para participação nas fases seguintes de entrevistas, mediada por postagem e episódica. Como tarefa para a sessão seguinte de entrevista, foi solicitado ao participante que trouxesse

publicação que tivesse postado no *Moodle* ou no *Facebook* da disciplina ou seu *Facebook* pessoal que representasse “o que é ser docente”.

A segunda sessão de entrevista foi mediada por uma postagem que o participante havia trazido. Nessa sessão, as questões que nortearam a entrevista mediada por postagem foram – O que você postou? Por que é importante para você? Quando foi que você percebeu que isso era relevante? Você poderia contar a história que está por traz dessa postagem? Qual a relação dessa postagem hoje? E ao final foram confirmados a data e horário para a sessão seguinte de entrevista.

Na terceira sessão de entrevista, episódica, as perguntas foram elaboradas a partir de extratos retirados dos discursos produzidos nas entrevistas, observação do *Facebook* e dos fóruns do *Moodle*. Além das fases de coleta, houve um trabalho de síntese, codificação, teorização e reelaboração dos instrumentos com objetivo de tornar o contexto cada vez mais sensível a busca de posicionamentos e significados orientados à produção de identidade.

A observação foi do tipo livre e ocorreu após os encontros da entrevista em que o participante dispunha de tempo, – foi solicitado ao estudante que, no computador com *software Cantásia* instalado, utilizasse seu *Facebook* pessoal tal qual utilizava convencionalmente e que verbalizasse suas ações, sobre o que ele costumava fazer, onde costumava acessar. Essa atividade não dispunha de tempo de duração estimado, foi pedido ao participante que usasse o tempo que julgasse conveniente. Naquele momento, o pesquisador não esteve presente, retornando quando o participante terminou de realizar sua navegação no *Facebook*. Ao final da tarefa, o pesquisador perguntou ao participante sobre o que ele fez, como ele fez, quais critérios ele utilizou. Esses dados complementarão as anotações e protocolos de observações do pesquisador e foram registrados em diário de campo, que foi utilizado após as conversas informais e entrevistas, observações dos gestos durante as falas como impressões do pesquisador.

Análises

Os dados coletados por meio do questionário foram analisados manualmente e nortearam o delineamento da descrição do perfil dos participantes, visto que foram feitas perguntas direcionadas a história de vida e ao uso de ambientes virtuais cotidianos pelos estudantes. Os protocolos de observação e anotações contextualizaram os dados das entrevistas, ou seja, a fala dos estudantes, a relação com os ambientes virtuais, o processo de escolha de recursos, posicionamentos e interação na realização das atividades nos ambientes virtuais.

As transcrições na íntegra das três sessões de entrevistas com cada um dos participantes foram reunidas em texto único e submetidas à análise dialógico-temática. Foram consideradas as explicações e argumentos das postagens que os participantes apresentaram nas atividades de formação, narrativas e interpretações sobre si relacionadas a outros, a contextos, e a própria atividade e vinculados às dinâmicas de produção do *tornar-se* docente. As explicações apresentadas nas sessões de entrevistas e nos comentários dos participantes nas atividades *online* evidenciaram mudanças, permanências e

ambivalências. Após a realização de leituras do material produzido procedemos à elaboração e análise dos temas e significados nos posicionamentos em tabelas que apresentam a relação eu <> outro <> mundo. Esse procedimento implicou na identificação de redundâncias, de ênfases e de força de significantes e significados produzidos na sequência discursiva evidenciando relações entre os posicionamentos do eu e os significados produzidos. A definição de temas foi realizada a partir dos relatos e experiências trazidas pelos participantes por meio das entrevistas: narrativa, mediada por postagem e episódica.

Na primeira sessão - entrevista narrativa - foram analisados os dados coletados dos participantes, organizando os discursos produzidos em ordem cronológica. Foram montadas tabelas com colunas em que foram descritas as mudanças de posicionamentos e relações entre o eu, o outro e mundo, as linhas para participante visando para que seja possível a separação em tempos: passado, presente e futuro. Do mesmo modo foi feito com a entrevista mediada por postagem e com a entrevista episódica, referentes à segunda e terceira sessões de entrevista. Na segunda sessão, referente à entrevista mediada por postagem, o interesse concentrou-se em evidenciar a produção de significados sobre o tornar-se docente com foco nas interpretações, posicionamentos, significado e sentido produzidos pelo participante quando do uso desse tipo de recurso na mediação da entrevista.

O material de produzido nas sessões de entrevistas foi cruzado com os dados produzidos pela análise dos dados das atividades do *Facebook* e dos comentários nos fóruns do *Moodle*, sendo apresentados em formas de mapas semióticos com suporte do *software XMIND, versão 8*, na busca de elementos que evidencie processos dinâmicos da produção de identidades dos estudantes universitários na formação inicial. Levando em consideração os posicionamentos, significados orientados a produções de significados sobre identidade e as interações entre as diferentes posições encontradas nas participações individuais do estudante nas atividades. Nas análises foram identificadas possíveis conexões dessas posições com a história de vida de cada participante: seu passado, seu presente e ideais para o futuro.

4 - Resultados

Apresentaremos os resultados obtidos por meio dos cálculos gerados pelo UCINET para as interações no estudo coletivo por ambiente virtual e atividades. Na sistematização da apresentação, constam o grafo, seguido de explicações sobre os sentidos e posicionamentos produzidos na discussão coletiva e, em particular as publicações dos licenciandos participantes dos casos – Monna, Peter e Amanda –, juntamente com os significados identificados. O teor dos conteúdos discursivos e das postagens dos estudos de casos são apresentados quando tratamos dos resultados no estudo individual.

Resultados das interações no estudo coletivo

Atividades coletivas no Moodle

Fórum 1 do Moodle

No primeiro fórum do *Moodle*, acerca das compreensões dos estudantes sobre escola, foram produzidas 45 postagens, conforme *Figura 6*. Esta atividade foi do tipo reflexivo-responsiva, no modelo pergunta-resposta-avaliação, que evidenciou a relação entre as posições mundo-escola-presente <> mundo-escola-futuro.

Os resultados referentes à relação entre consigna e as publicações no fórum coletivo 1, realizado no *Moodle* indicam que apesar de optar-se por desenvolver uma atividade orientada à colaboração, a partir de operações reflexivo-responsivas, a consigna favoreceu 45 participações. As postagens demonstram que a atividade promoveu certo tipo de colaboração por adição e/ou justaposição tradicional, estava centrado num fazer reflexivo-responsivo de tipo tradicional. Do tipo inicia-responde-espere por avaliação. Contudo, o ambiente do fórum na plataforma *Moodle* os obriga a ler as postagens uns dos outros e amplia a estratégia iniciar-responder-avaliar. O fato de que os estudantes estavam no começo do semestre e o tipo de argumentação reflexivo-responsiva, demonstram que estavam interpretando a proposta de atividade ainda de uma forma tradicional, mas houve colaboração, com intervenções multimodais, como vídeos, imagens e *hiperlinks*.

Foram identificados dois posicionamentos coletivos em relação à escola-presente <> escola-futuro os quais apresentaram diferenças na elaboração coletiva de sentidos. Os sentidos coletivos relacionados à posição escola-presente abordavam aspectos valorativos negativos da escola, a saber: (a) métodos ultrapassados; (b) mercantilização do ensino; (c) desvalorização do professor; (d) discrepâncias entre teoria e prática; e, (e) diferenças entre ensino público e privado. Já os sentidos coletivos da escola-

futuro sinalizavam aspectos valorativos positivos, como (a) melhoria dos métodos de ensino; (b) investimentos em formação de professores; (c) valorização da escola pública; e (d) participação colaborativa na escola.

Observou-se que embora o planejamento da atividade, para uma produção colaborativa, reflexivo-responsiva sobre mundo-escola, as interações, no fórum 1, se concretizaram direcionadas a responder e comentar a iniciativa do professor e cerca de 10 interações ocorrerem vinculadas aos pares, ampliando as possibilidades de colaboração e resolução do problema proposto, em posições eu-professor orientadas para agente de mudanças na escola e parte da mudança na escola, e outro-estudante orientadas para contra-argumentação e em diferenciação a posicionamento valorativos negativos sobre a escola. As atuações dos estudantes durante a atividade indicaram que nesse tipo de instrução e convite à atividade, se posicionaram como estudantes que tendem a responder à centralidade do discurso do professor e em alguns momentos argumentam com os pares, na produção de conhecimentos. A posição eu-professor apresenta-se no presente, produzida como aquele que é responsável pelos métodos de ensino no sentido de profissionais que precisam ser valorizados. Os posicionamentos do mundo-escola no presente e passado iluminam feixes de significados que apontam para a quebra de paradigmas convencionais da educação tradicional (presente) com os sentidos de e orientam para um fazer docente imaginado (futuro), com sentidos orientados à (a) renovação das formas de ensinar e (b) valorização de professores e (c) das individualidades dos estudantes.

Esses resultados indicam que a construção no início da disciplina/nas – duas primeiras semanas da disciplina de formação de professores –, é direcionada por adição de informações, promovendo pouca negociação de significados em argumentações. Há na relação entre ser estudante e tornar-se professor um fazer que está centrado no professor da disciplina e na construção de conhecimento em colaboração baseado na composição e justaposição de conhecimentos e posições-pessoais <> posições-outro <> posições-mundo orientadas sobretudo a demonstrar conhecimento, ensaiando modificações por acréscimo de informação. A relação entre os pares de interlocutores é elaborada por uma polifonia sutil de adição em que as vozes se relacionam somando informações uma a outra por meio das respostas ao professor e às vezes compondo com o colega.

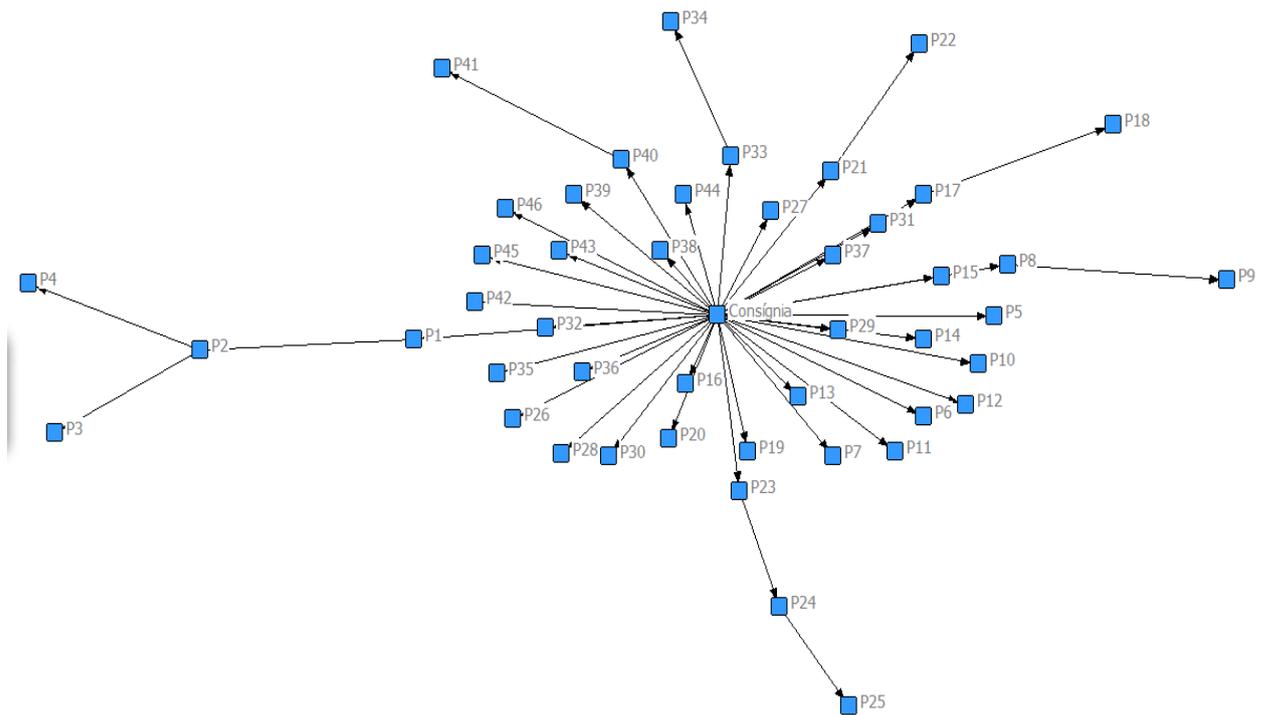


Figura 6. Rede de interações por publicações no Fórum 1 do Moodle.

O grafo é formado de 45 postagens, cada uma carrega significados, que indicam interpretações dos estudantes sobre escola, nos tempos presente (a escola que temos) e futuro (a escola que queremos). O formato circular do grafo indica que a maioria dos comentários estão ancorados na consigna elaborada pelo professor. Há poucas postagens que geraram potencial para que outro estudante realizasse um comentário, como se pode observar em P1, P8, P15, P17, P21, P23, P33 e P40. Essas postagens apresentam-se interligadas pelos sentidos da escola por meio das argumentações que correlacionam (a) métodos ultrapassados (b) mudanças metodológicas são necessárias; e, (c) precisa investir em formação dos professores. Embora haja uma considerável quantidade de vínculos (linhas/laços) percebe-se que todos eles possuem fluxos unidirecionais (setas), sendo que a maioria é originada do comando da questão (consigna), com exceção de P2, P9, P18, P23 P24, P34 e P41, cujos sentidos de escola se orientam a (a) métodos ultrapassados; (b) mudanças necessárias; e, (c) professores são parte da mudança, que partem de outras postagens de outros estudantes em polifonias. Destes, apenas P2 e P23 geraram interação. P2, cujo significado da escola é (a) métodos ultrapassados, gera mais duas postagens distintas e o P24, com significado de escola (b) professor como parte da mudança; possibilita a resposta de seu interlocutor na postagem P25, com significado orientado à (c) mudanças são retrocessos. Percebe-se que o sentido de escola é apresentado por polifonias e que o fórum gerou colaboração por adição quando as publicações se relacionam à mensagem do professor, e colaboração por composição quando se relacionam às respostas produzidas por pares.

Nos estudos de casos, a publicação de Monna na atividade 1 do *Moodle* é representada no grafo pelo algoritmo P6, com significado de escola orientado à *valorização da escola pública*, relacionando-se com a consigna. Os cálculos gerados sobre essa publicação indicam um nível de poder e influência similar às demais publicações realizadas pelos estudantes nessa tarefa. Atribuímos este fenômeno ao fato de a atividade ser do tipo reflexivo-responsiva, ligada apenas ao desempenho do estudante em responder ao que é pedido na tarefa. A publicação de Peter é identificada pelo algoritmo P46, com significado de escola orientado a *espaço marcado por diferenças entre escolas públicas-privadas*, apresenta-se relacionada por fluxo unidirecional à consigna. A postagem possui influência e poder similares às demais publicações. A publicação de Amanda é identificada pelo algoritmo P33 com significado orientado à compreensão da escola como *espaço de diferenças entre teoria-prática*, e relacionada por fluxo unidirecional à consigna, possuindo uma interação com P34, em fluxo unidirecional. P33 possui baixa influência e poder nesta rede de interações.

O cálculo do Grau de Centralização indica que o maior grau de saída é concentrado na consigna (0,783 ou 36 saídas), sendo o segundo maior grau encontrado é P2 (0,043 ou 2 saídas), seguidas por todos os demais com 1 saída/comentário (0,022); e o grau de entradas permanece igual para os participantes dessa atividade. Por esses dados afirmamos que esse modelo de atividade permanece centrado na orientação da tarefa (consigna), em que há pouca interação entre os participantes que estão centrados em responder-publicar-esperar ser avaliado.

O cálculo *Bonacich-Power-beta-centrality* (índice de centralidade) indica que os comentários apresentam o mesmo índice de centralidade, ou seja, existem semelhanças nas propriedades de conteúdo em termos de influência e poder, que são apresentados por polifonias. Com exceção do comentário do professor, percebe-se que a maior parte dos comentários está centrada no grau beta de 1,000, com normalização de 1,092 o que indica que a influência e o poder nestes comentários são equivalentes, no sentido de mudanças ocorrerão nas escolas-presente > escola-futuro. Em contrapartida, há comentários, que possuem variação do beta entre 0,750, com normalização de 0,819; e outros com 0,500 com normalização de 0,546. Isso indica que há diferenças entre as propriedades no conteúdo das postagens, ou seja, um maior poder em termos de influência que está relacionado à possibilidade de geração de interação seja por colaboração adição ou composição ou justaposição.

O cálculo do *Betweenness* (grau de intermediação) considera a importância de cada postagem na sua intermediação, ou seja, se o comentário anterior recebeu ou transmite interferência em nível importância de argumentação dos comentários próximos. As postagens mais importantes possuem Beta 1.000, que indica conexões além da estabelecida com consigna do professor. O grau de intermediação entre as postagens P2, P1, P23, P24, P17, P33, P8, P40 e P21 apresentam, respectivamente, valores normalizados decrescentes que expressam o controle da comunicação durante a discussão no fórum, pois compartilham os sentidos de escola (a) métodos ultrapassados, enfocando melhorias nos métodos de ensino; (b) mudanças necessárias, enfocando mudanças na infraestrutura e compreensão de ensino-aprendizagem; e, (c) professores são parte da mudança, enfocando mudanças que valorizem a profissão

docente. Isso nos permite interpretar a possibilidade que a postagem de um estudante tem para intermediar as comunicações entre pares. Estes comentários atuam como pontes na comunicação em colaboração gerando polifonias. Por meio dessa medida, podemos inferir sobre esta atividade que: na rede de colaboração, quanto mais interação um comentário de estudante tem em um ambiente social, maior será suas possibilidades de conexões com outros estudantes e mais poder aquele participante possui.

O cálculo da Densidade reflete o quociente entre o número de relações existentes com as relações que são possíveis. No fórum 1 do *Moodle* há poucas interações. Isto sinaliza que a proporção de todos os vínculos (linhas/laços) presentes em relação aos possíveis vínculos da rede é menor, tendo em vista o tipo de atividade, o ambiente virtual e a instrução que foram propostas. Pelo UCINET, obtivemos os valores de 0,021% de densidade, com total de vínculos (linhas/laços) de 46 nós, desvio padrão de 0,144% e grau de centralidade de 0,979% acerca da conectividade da rede. O que nos faz supor que há relação entre o tipo de estratégia de discussão que foi proposta na atividade e a quantidade em número de relações que seriam possíveis. O modelo reflexivo-responsivo de proposta de atividade nesta tarefa de discussão no fórum gerou baixa interatividade.

Fórum 2 do Moodle

No segundo fórum do *Moodle*, apresentado na *Figura 10*, com a atividade que discutia como os participantes do fórum ensinariam um conceito de sua área de formação, foram produzidas 35 postagens. Nessa atividade, as posições identificadas foram eu-estudante <> eu-professor <> outro-estudante, no posicionamento reflexivo-prático voltado para o fazer docente, com foco na produção de sentidos aquele que domina o conhecimento e transmite o conhecimento para o aluno na posição eu-professor. Na posição outro-professor marcam o sentido daquele que ensina; na posição outro-estudante, a quem se direciona a atividade de ensinar o conceito, permanece passivo na experiência docente idealizada. Na mudança de posições eu-estudante>eu-professor enfocando o sentido de aquele que busca estratégias para promover desequilíbrios nos alunos para que aprendam.

Atenta-se para o fato que este tipo de atividade demandava do estudante o posicionamento enquanto eu-professor-futuro para explicarem como ensinariam um conceito. Infere-se que a interação ficou limitada ao primeiro comando da consigna que abordava a descrição conceitual. Para avançarmos na análise dos posicionamentos orientados a reflexão sobre o fazer docente partimos para análise dialógico-temática dos sentidos que constituíam a posição eu-professor nessa atividade.

O posicionamento reflexivo-prático, demandado pelo direcionamento da tarefa na atividade 2 do *Moodle*, promoveu argumentações voltadas à experiência profissional no sentido de atuação prática voltada ao ensino de um futuro-estudante, mobilizando processos responsivos com reflexões sobre a prática pedagógica, que evidencia significados que orientam os sentidos do tornar-se, quando estudantes

em formação se posicionam como eu-professor na proposição de atividades em resposta à tarefa. Nas aspirações futuras apresentadas pelo grupo de estudantes apresenta-se o caráter dialogista com sentido da atuação do professor voltado para um dado fazer (a) tradicional como o professor que explica, descreve e escreve no quadro; (b) conteudista, com valorização do conteúdo na execução da atividade; (c) inovador como professor que busca utilizar tecnologias sob a supervisão do professor; (d) mediador como o professor que media o diálogo para construção do conhecimento em sala de aula; e, (e) problematizador como aquele que não leva respostas prontas, mas apresenta novas questões para incentivar o raciocínio e autonomia. Esses sentidos sinalizam a compreensão de uma atuação que envolve processos de dinamização de aulas criatividade e inovação, que ultrapassa os espaços convencionais de ensino por meio de outras fontes, com foco no diálogo e contextualizando o conhecimento de forma a fortalecer a relação professor-aluno. O sentido de atuação docente relacionado às práticas tradicionais, centrados no professor indicam que essas dinâmicas são preferenciais, mas porque estão em interação em um fórum social, leem as postagens dos colegas que podem influenciarem ampliando as possibilidades, notando-se um início de uma prática coletiva de colaboração.

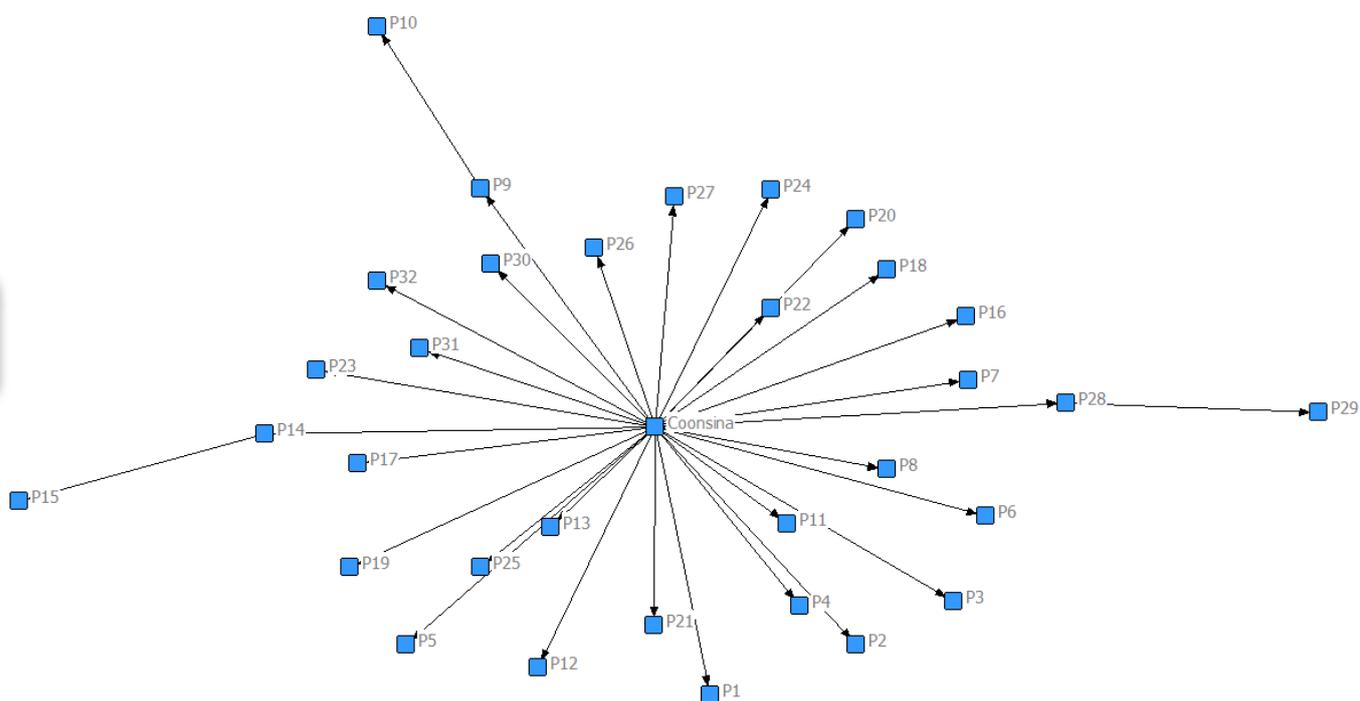


Figura 7. Rede de interações por comentários no Fórum 2 do Moodle.

O grafo, em formato circular, indica que a maioria das postagens partem da consigna, em resposta à tarefa demandada. Há poucas postagens que tiveram potencial para que outro estudante realizasse um comentário e interagisse, como se pode observar em P9, P14 e P28. Estas postagens apresentam atuação do eu-professor com significados orientados à (a) inovador com apresentação de

diferentes formatos de atividades; (b) tradicional centrada no professor; (c) conteudista, voltado ao conteúdo. Há poucos vínculos (linhas/laços) e a maioria dos os fluxos (setas) são oriundos da consigna, com exceção de P10, P15 e P29, que são respostas a comentários de colegas, e apresentam contrapontos argumentativos nos significados do eu-professor orientados aquele (a) motivador, que incentiva os estudantes; (b) questionador, promove debates; e, (c) problematizador, na busca a formação da consciência crítica nos alunos. Mesmo apresentando contrapontos, verifica-se que os fluxos são unidirecionais, indicando um nível de interação baixo. Polifonias são apresentadas no posicionar-se em atuação reflexivo-práticas em que a tarefa do professor se relaciona ao modelo tradicional.

Se enfocarmos, na atividade 2 do *Moodle*, a publicação de Monna, representada pelo algoritmo P8, tem significado na posição eu-professor orientado ao *profissional que proporciona visitas à campo*. Apresenta-se como resposta à postagem da consigna, sem receber interação ou mesmo sem interagir com nenhuma outra. Por meio dos cálculos gerados, percebeu-se que em nível de poder e influência essa postagem mantém o mesmo padrão interativo da maioria das publicações. A publicação de Peter, correspondente ao algoritmo P26 no grafo, indica o eu-professor como *aquele que valoriza a relação-professor-aluno*. Essa postagem apresenta uma conexão que é unidirecional ligada a consigna. Não possui interação com as demais publicações o que a coloca com nível baixo de poder e influência nessa atividade colaborativa. A publicação de Amanda corresponde ao algoritmo P16 no grafo, e apresenta o eu-professor como *profissional que proporciona visitas à campo*. A única conexão que possui é unidirecional ligada a consigna. Não possui interação com as demais publicações o que a coloca com nível baixo de poder e influência nessa atividade colaborativa.

Os cálculos gerados pelo UCINET, indicam que o maior Grau de Centralização se encontra na consigna, cujo valor normatizado é de 0.906, com 29 saídas, a segunda concentração está nas postagens P9, P14 e P28, cada uma com 0.031 e uma saída, em que os sentidos do eu-professor são (a) inovador, na apresentação de novos recursos; (b) tradicional, centrado no conhecimento do professor; (c) conteudista, centrado no professor, com foco em conteúdo. O grau de entradas permanece igual para todos os participantes dessa atividade. Por esses dados afirmamos que a baixa interação entre os participantes se equivale aos integrantes dessa rede de interações. A polifonia está em torno de aspectos do ensino tradicional, aquele centrado no professor, possivelmente incorporados pelos estudantes, devido experiências na formação básica.

Por meio do cálculo do índice de centralidade, temos que os comentários P9, P14 e P28, embora sejam aqueles com os quais há interlocução, a maior influência e poder está centrado nos comentários P10, P15 e P29, que apresentam grau beta de 0.500, com normatização de 1.053, cujos significados do eu-professor – (a) motivador e (b) questionador – compõe o discurso coletivo da turma. Os demais comentários produzem o mesmo índice de centralidade normativo que corresponde a 1.053 o que indica uma padronização em termos de influência e poder nesta atividade por parte dos participantes.

No cálculo do grau de intermediação considerou-se cada postagem na sua intermediação. Obtivemos que a maior parte dos comentários possuem similaridades, com Beta igual a 1.000, conforme

a interação com outros comentários, principalmente com a consigna elaborada pelo professor. Isso indica que no discurso coletivo, os argumentos que relacionam o fazer reflexivo-prático docente, na posição eu-professor, estão relacionados aos sentidos de uma atuação (a) tradicional; (b) conteudista; (c) inovadora; (d) mediadora; (e) problematizadora que se apresentam como centrais no discurso coletivo. Em P9, P14 e P28 que apresentam valores normatizados similares, podemos interpretar que o controle da comunicação neste fórum apresenta-se relacionado a esses comentários que foram produzidos ou produziram conhecimentos com orientação voltados para experiências vivenciadas na educação básica, em que pelo tempo da atividade no semestre letivo, permitem negociarem com os textos já lidos presencialmente, gerando soluções que vão se tornando mais complexas, mas que de certo modo sinalizam desenvolvimento de uma identidade docente.

O cálculo da Densidade foi de 0.030%, com a quantidade de vínculos (linhas/laços) no total de 32, sendo o desvio padrão de 0.171% e o grau de conectividade da rede com 0.970%. Esses dados apontam que embora haja potencial de conectividade da rede em nível de interação, os estudantes provavelmente, orientados pela descrição da consigna da atividade nas primeiras semanas da disciplina indicando pouca interação entre pares nas postagens tradicionais direcionadas pela soma de elementos pelas possíveis leituras das postagens, mas mantendo a atenção no professor. Os conteúdos no que diz respeito aos sentidos do eu-professor na atuação reflexivo-prática, apresentando similaridades, proporcionaram baixa interação entre os estudantes de acordo com a análise que o *software* possibilita. Ao considerarmos a análise dialógico-temática nota-se que há polifonias com repetições de sentidos ou argumento ou respostas quando é demandado ao estudante posicionar-se como professor na proposição de uma tarefa ou atividade a um outro-estudante. Nesse sentido, o uso de significados apresentados nas postagens nesta tarefa indica uma produção de conhecimento tradicional, mas com ampliação por leitura ou uso de termos e argumentos de postagens anteriores a sua para a elaboração da própria resposta, mesmo que endereçada ao professor.

Atividades coletivas no Facebook

Atividade 1 do Facebook

Na primeira atividade no grupo de discussão do *Facebook*, sobre ser professor na contemporaneidade, foram produzidas 48 publicações. Esta atividade, do tipo reflexivo-responsiva evidenciou a relação entre as posições eu-professor <> outro-professor, com os sentidos de (a) aquele que realiza experiências; (b) transformador de si e dos outros; (c) empático, na relação professor-aluno; e, (d) detentor de técnicas, capaz de contextualizar conhecimentos.

Na dinâmica relacional da instrução da atividade com a produção de sentidos verificamos que as atividades vão se tornando mais complexas e que o nível de interação, talvez por uma maior familiaridade dos licenciandos com a plataforma, se expandem e apresentam-se mais complexas. Ao argumentar, utilizam diferentes recursos, como imagens, textos, vídeos e *hiperlinks* que indicam múltiplos modos de produção de atos de identificação.

Na atividade 1 do *Facebook* o sentido coletivo de ser professor está ancorado no fazer do professor. Nesse sentido percebe-se que as dinâmicas discursivas foram modificadas tendo em vista o planejamento realizado, pelo professor-pesquisador, em relação à instrução da atividade presencialmente. Percebe-se que a atividade se torna mais complexa e a plataforma de interação também se modifica, visto que no *Moodle* os enunciados foram de forma tradicional, e as atividades no *Facebook* focaram mais atividades teórico-práticas relacionadas ao fazer docente. Isto sinaliza que os tipos de instrução e de ambiente modificam as formas de interação nos ambientes virtuais. Os estudantes interpretam a atividade por meio do discurso multimodal, produzindo publicações textuais, visuais, audiovisuais e hipertextuais, relacionando-se por meio de comentários às postagens ou simplesmente *emojicons*. A dinâmica que a atividade promoveu na produção de interpretações de si, do outro e do mundo nos posicionamentos eu-estudante-presente <> eu-professor-futuro está marcada nas relações idealizadas com as posições outro-estudante-futuro e outro-professor-presente, conforme exposto na *Figura 8*.

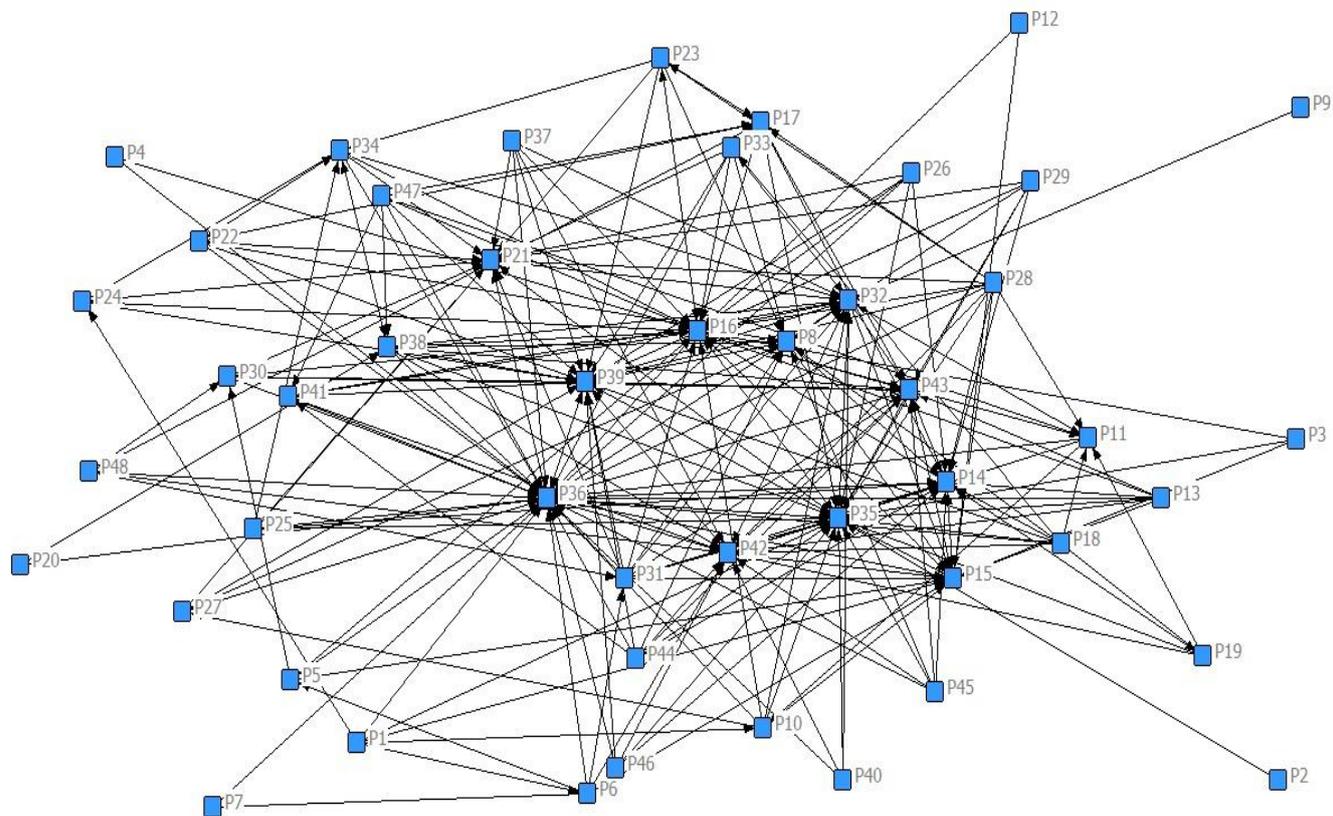


Figura 8. Rede de Interação por publicações na Atividade 1 do Facebook.

O grafo, em formato retangular, apresenta as postagens P21, P39, P36, P16, P8, P32, P43, P14, P15, P35 e P42 compartilhando espaço central na rede. Essas postagens partilham em comum os sentidos do outro-professor relacionados a aquele que (a) detém o conhecimento no sentido de aquele quem sabe mais; (b) media conhecimentos no sentido de quem promove estratégias de ensino-aprendizagem; (c) integra realidades, no sentido de adaptar os conhecimentos populares aos científicos; (d) instiga curiosidade nos alunos, no sentido de utilizar estratégias de ensino; e, (e) é otimista quanto à profissão, no sentido de fazer o que se gosta. Essas postagens que recebem quantidade maior de interações horizontalizaram a centralização do grafo. Nas postagens periféricas no grafo também há vínculos de interatividade, o que indica uma maior conexão entre estudantes neste tipo de tarefa de produção coletiva de conhecimento em situação de aprendizagem colaborativa. Outro olhar corresponde a grande quantidade de vínculos (linhas ou laços) entre as postagens, que indica o fortalecimento da interação entre os estudantes na realização da atividade. Percebe-se que a maioria dos vínculos possuem fluxos (setas) bidirecionais, o que indica reciprocidade, ou uma certa tensão, que direciona a interação entre os estudantes produtores das postagens.

Ao considerarmos os estudantes que participaram dos estudos de caso, a postagem de Monna, é representada no grafo da atividade 1 do *Facebook* pelo algoritmo P35, que apresenta a posição outro-professor orientada por significados com sentidos como *otimista* indicando que espera o melhor para o futuro profissional e *receoso acerca da violência na profissão* visto que apresenta comentários sobre a situação de violência contra o professor. Essa posição no grafo está conjuntamente acompanhada por outros comentários, compartilhando o grau de centralização da rede. Conforme os cálculos gerados no UCINET apontam que P35 tem alto grau de interação, em termos de poder e influência, ao argumentar sobre aspectos sobre a situações atípicas de violência a que o professor pode ser submetido. No fluxo discursivo, a argumentação modifica a discussão coletiva que passa a influenciar outras postagens, com sentido de ato de amor, mesmo levando em consideração aspectos da realidade enfrentados pelos professores. Há um total de vinte e sete interações, entre fluxos de entrada e saída – incluídas as ações de interação de reciprocidade. Isso indica que a existência de um fator gerador de interação na publicação com sentido de ato de amor ante as circunstâncias que profissão enfrenta, que pode estar relacionado com o ideário coletivo sobre a atuação docente. A publicação de Peter é representada pelo algoritmo P10 no grafo da rede de interação da atividade 1 do *Facebook*. O significado produzido na posição outro-professor refere-se àquele que *é empático na relação professor-aluno*. A publicação está na parte periférica da rede, indicando baixos grau de centralização e índice de centralidade, o que significa que tem baixo poder e influência no conjunto das interações. Essa publicação de Peter recebe duas interações de estudantes e o mesmo interage com seis outras publicações, incluindo as interações que são de fluxo bidirecionais, recíprocas, ou seja, se retroalimentam na interação. A publicação de Amanda é representada pelo algoritmo P46 no grafo da rede de interação da atividade 1 do *Facebook*. O significado atribuído à posição outro-professor refere-se a aquele que *é motivador, criador de alegria que provoca*

curiosidade nos alunos. A publicação está na parte periférica inferior da rede, indicando baixo grau de centralização e índice de centralidade, o que significa que baixo poder e influência no conjunto das interações. Essa publicação de Amanda recebe seis interações de estudantes e a mesma interage não interage com outras publicações produzindo conhecimentos na direção de atuação do docente, apresentando à docência como a função fundante do ser-professor.

O resultado do UCINET referente ao grau de centralização indica o grau médio normatizado de saída é 0.1231, e o grau médio normatizado de entrada é 0.6012. Isso significa que algumas das postagens receberam maiores interações (entradas) como P8, P14, P15, P16, P21, P31, P35, P36, P39, P42 e P43, todos com mais de 11 fluxos (flechas/setas) cada um, estando eles em posição mais central na rede, as interações ocorrem por atos de comentar, ou acionar botões de *emojicons* que sinalizam atos de identificação de um estudante com a postagem do outro. Essas postagens apresentam sentidos referentes ao outro-professor, como (a) detentor de conhecimentos, centrado no professor; (b) empático, valorizando a relação professor-aluno; (c) mediador, na transição de conhecimentos; (d) formador de pessoas, no saber crítico; e, (e) incentivador de aprendizagem, por meio de motivações. Já aqueles comentários que realizaram mais interações (saídas) são P13, P16, P18, P28, P29, P31, P32, P36, P38, P42, P44 e P47, todos com mais de sete (7) vínculos cada em que a colaboração ocorreu (pode ser no plural) produzindo conhecimentos sobre o fazer docente, negociaram com os sentidos convencionalizados coletivamente. Esse conjunto de postagens compartilha os sentidos da posição outro-professor como aquele que (a) empático; (b) incentivador de aprendizagens; (c) com vocação para docência, com sentido de inclinação para dar aulas; (d) sensível a diferenças, no sentido de reconhecer dificuldades e particularidades de aprendizagem; e, (e) formador de pessoas. Pode-se observar que há uma grande quantidade de vínculos e a maior parte dos fluxos são bidirecionais, o que representa que há compartilhamento no poder e influências nessa atividade, sinalizando polifonias sobre ser professor em seu ofício, como fundante da identidade.

O índice de centralidade calculado para atividade 1 do *Facebook*, pelo UCINET, indica que as postagens que possuem maior poder e influência são P8, P14, P15, P16, P21, P31, P35, P36, P39, P42 e P43 o que representa um compartilhamento da posição de centralidade na rede, e nos orienta a compreender que nos argumentos dessas publicações há elementos que geram maior interatividade e estão relacionados aos sentidos vinculados ao outro-professor como: (a) detentor de conhecimentos; (b) empático; (c) mediador; (d) formador de pessoas; e, (e) incentivador de aprendizagem, com sentido semelhantes ao discurso coletivo.

O grau de intermediação apresentado pelo UCINET indica que as postagens P16, P32, P36, P35, P11, P34, P38, P39 e P10 possuem uma maior possibilidade de intermediação dos argumentos apresentados nas postagens nesse tipo de atividade, pois compartilham entre si, significantes conectivos que os posicionam como centrais na rede de interações por possuírem similaridades ou se adequarem às interpretações coletivas sobre o ser professor na contemporaneidade, ou seja, possuem sentido de *mediador*, com sentido de aquele que media conhecimentos populares em científicos. A interação entre

as postagens dos estudantes indica uma maior possibilidade de colaboração na produção de conhecimentos.

A densidade dessa rede nessa atividade é de 0.113%, com número total de vínculos de 256, desvio padrão de 0.317% e grau de centralidade é de 5.333. Dessa forma, a possibilidade de posicionar-se reflexivamente acerca da prática, viabiliza o estabelecimento de interações, à medida em que os significados são produzidos, e o estudante vai lendo as postagens dos demais participantes e interagem por meio de escrita de comentários ou outros dispositivos disponíveis no ambiente virtual na função de atos de identificação.

Atividade 2 do Facebook

Na segunda atividade do *Facebook*, que foi sobre elaborar um plano de aula ou atividade contendo planejamento, execução e avaliação, foram produzidas 37 postagens, entre textos, imagens, links, vídeos, que os licenciandos utilizavam para ilustrar a plano de aula/atividade que elaboraram para ministrar aos seus futuros alunos. As postagens evidenciam a posição eu-professor-futuro <> outro-estudante-futuro <> mundo-ensino. A *Figura* a seguir representa o grafo de interações entre os argumentos produzidos coletivamente. O foco da atividade concentra-se no posicionamento reflexivo-prático, por promover atuações responsivas ligadas a prática docente idealizada.

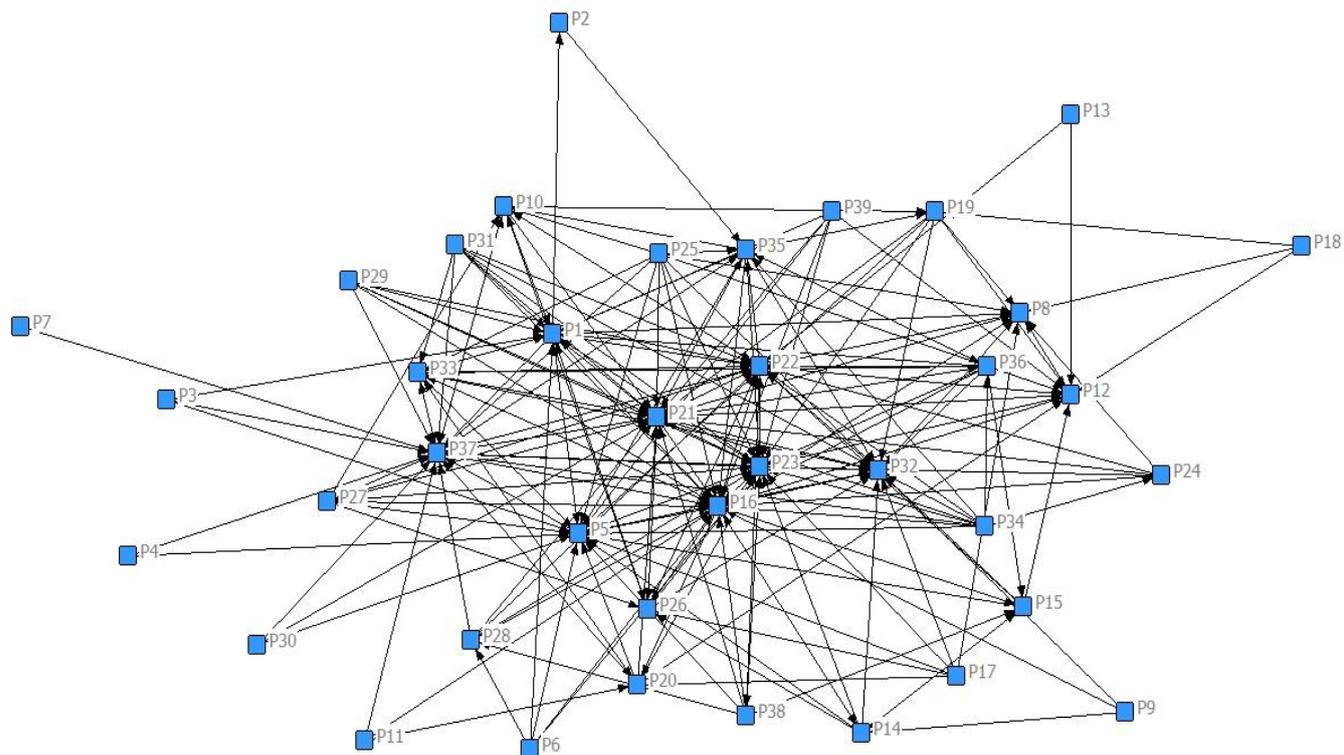


Figura 9. Rede de interações na Atividade 2 do Facebook.

Este grafo, (Figura 9), em formato retangular, e possui 37 nós, que são as postagens. Verifica-se uma grande quantidade de vínculos (linhas) entre as publicações, o que nos permite afirmar que houve interatividade na realização dessa tarefa. Há uma predominância de fluxos bidirecionais (setas duplas) que sinalizam reciprocidade na interação. O discurso coletivo direciona para um fazer docente que se relaciona ao perfil docente por cinco sentidos (a) interacionista; (b) dialogista; (c) tradicional; (d) mediador; e, (e) empirista.

Nos estudos de caso, temos no grafo da Atividade 2 do *Facebook* que a postagem de Monna é representada pelo algoritmo P35. Na publicação, o fazer docente é significado como *expositivo com foco no conteúdo*, que relacionamos ao sentido *tradicional*. A publicação de Monna compartilha os limites do grau de centralização no grafo, o que indica que o poder e a influência nessa publicação são limítrofes ao centro. O total de interações estabelecido nessa publicação é de quinze, somando sete fluxos de saídas e oito fluxos entradas de interação, incluídas as ações bidirecionais interativas, demonstrando compartilhamento do significado na discussão coletiva. A postagem de Peter é representada pelo algoritmo P12. A postagem indica o fazer docente com significado voltado para a *realização de experiências práticas*, que relacionamos ao sentido *empirista*. O grau de centralização e índice de centralidade indicam que os argumentos possuem um médio poder e influência em relação as demais postagens. Peter nessa atividade interage com uma outra postagem, e recebe interação de onze outros participantes da atividade, o que indica uma relação entre as reflexões-práticas sobre o fazer docente que é compartilhada com a convencionalizada pelo grupo. A postagem de Amanda é representada pelo algoritmo P16. A postagem de Amanda possui alto grau de centralização e índice de centralidade que o posiciona no centro da rede de interações e indica que os enunciados possuem um alto poder e influência em relação as demais postagens. A estudante, nessa atividade, interage com outras postagens e recebe interações, com um total de vinte e seis fluxos, entre unidirecionais e bidirecionais.

O resultado gerado pelo UCINET referente ao grau de centralização na atividade 2 do *Facebook* indica que as publicações P16, P21, P22, P23, P25, P26, P27, P31, P33, P34, P35 e P36 com quantidade de fluxos (setas/flechas) de saídas superior a oito (8), e os sentidos compartilhados dizem respeito à atuação do professor como (a) tradicional e (b) conteudista. As publicações P1, P5, P8, P12, P16, P21, P22, P23, P32 e P36 possuem quantidade superior a dez (10) fluxos (setas/flechas) de entrada, indicando que receberam recebimento de reações/comentários de outros integrantes do grupo. Os sentidos acerca da atuação docente que foram compartilhados coletivamente envolvem (a) tradicional; (b) conteudista; e, (c) empirista. Isso nos permite afirmar que o segundo bloco de publicações apresentadas compartilha o centro dessa rede e, portanto, marcam um alto grau de interatividade, pois os valores de suas médias de entrada aproximam-se mais da média 0.5471 do grau de entrada.

Em termos de poder e influência, os resultados do índice de centralidade (Figura 22 – apêndice) da rede indicam que as publicações P1, P5, P8, P12, P16, P21, P22, P23, P32 e P36 compartilham

semelhanças referentes a importância dentro dessa atividade, e nos faz inferir que carregam consigo elementos que podem influenciar na produção de sentidos dos demais comentários produzidos pelos estudantes. Esse fenômeno apresenta-se relacionado aos tipos de recursos utilizados pelos estudantes na forma que apresentam seus resultados, sendo que por exemplo, o P16 utilizou o recurso de fazer uma *Live* para apresentar o resultado de sua atividade.

O cálculo do grau de intermediação, gerado via UCINET, indica que há uma hierarquia de significados entre as postagens P16, P23, P37, P22, P21, P35, P1, P8 e P32 estão posicionados no centro na rede da atividade 2 e funcionam como pontes de interação para os demais comentários. Os significados são, respectivamente, orientados a interpretação do fazer docente como atividade: expositiva-empírica; explicativa centrada no professor; empírica; dialogada; explicativa com foco em diálogo e conteúdo; dialogada; dialogada; empírica; e, dialogada. Pressupomos que a alternância na proximidade dos comentários na rede indica possibilidade de colaboração e produção de conhecimentos. No caso da atividade 2 – elaboração de um plano de aula/atividade, conduz ao uso de diferentes recursos pelos estudantes que fortalece a interação por comentário e/ou interação entre os participantes da atividade.

A densidade da rede nessa atividade indica as possibilidades que o tipo de atividade poderia alcançar. Foi calculada pelo UCINET com valor de 0.151%, com número de vínculos (linhas/laços) de 224, desvio padrão de 0.358% com grau de centralização de 5.744%. Isso indica que esse tipo de atividade possibilita alto grau de interação e por conseguinte alto grau de colaboração.

Na atividade 2 do *Facebook* os licenciandos direcionam as atuações para realização de atividades reflexivas-práticas que envolvem o fazer docente atuando predominantemente na posição eu-professor. Os argumentos das postagens orientam a produção identitária docente pela experiência e na transição de posição ocupadas no discurso. Ao ordenarmos os significados da atuação docente na posição eu-professor, encontramos três sentidos referentes ao fazer pedagógico no discurso coletivo (a) orientados ao diálogo; (b) orientados ao conteúdo; e, (c) orientados à interação. O tipo de posicionamento que a atividade demandou é reflexivo-prático, em que o estudante apresenta argumentações sobre como realizaria uma atividade ou aula para sua classe para futuros alunos. Nessa atividade os licenciandos atuam reflexivamente sobre a prática docente, deslocando-se da posição eu-estudante-presente para a posição eu-professor-futuro.

Atividade 3 no Facebook

Na terceira atividade, *Figura 10*, a resolução de situação-problema de tema polêmico, foram produzidas 38 postagens. Na tarefa há direcionamentos para que os licenciandos assumam posições (eu-estudante, eu-professor, eu-diretor, eu-secretário de educação) para proporem soluções a situação problema Reforma do Ensino Médio. Essa atividade, aplicada ao final do semestre letivo, e representou

atividade mais complexa, em que os estudantes já haviam realizadas as leituras obrigatórias da disciplina, se apropriando de conhecimentos, gerou participação menor comparada às demais. Os sentidos coletivos apresentados nessa atividade foram (a) possibilidade de dinamização das aulas; (b) apresentação de pontos positivos e negativos; (c) reforma relacionada a infraestrutura da escola; (d) reforma relacionada a valorização do professor; e, (e) desvalorização do ensino.

Após o ordenamento dos argumentos em cada publicação agrupamos as interpretações sobre eu-professor de todas as postagens realizadas nessa atividade, inclusive aquelas que não obtiveram interação, conforme apontado no grafo referente a atividade 3 do *Facebook*. Ao se posicionarem como professores, os licenciandos apresentam argumentos relacionados a (a) elementos do conteúdo da reportagem, em argumentações sobre alterações que a Reforma propõe a profissão, com sentido de desvalorização; (b) ideias sobre em que campo a reforma poderia ocorrer, se na infraestrutura escolar ou carreira docente; e, (c) como se sentem em relação à reforma, apresentados por argumentações sobre sentimentos desgosto e desprezo em relação às mudanças ocasionadas na reforma.

Para além do agrupamento em contrário, favoráveis e duvidosos quanto à reforma, evidencia-se um conjunto de forças que direciona os licenciandos ao exercício reflexivo de alternar posições eu-estudante <> eu-professor com o sentido de atentar-se para o futuro de sua profissão, para discutir a problemática exposta na busca de soluções. A atividade nesse modelo propõe o pensar reflexivo sobre o agir docente, direcionado a produção identitária que, embora situada no cronotopo presente, permite a alternância de posicionamentos entre cronotopos passado e ideias voltadas ao futuro, o que pode possibilitar aos licenciandos reflexões acerca da realidade social, para além da sala de aula e além dos conteúdos programáticos:

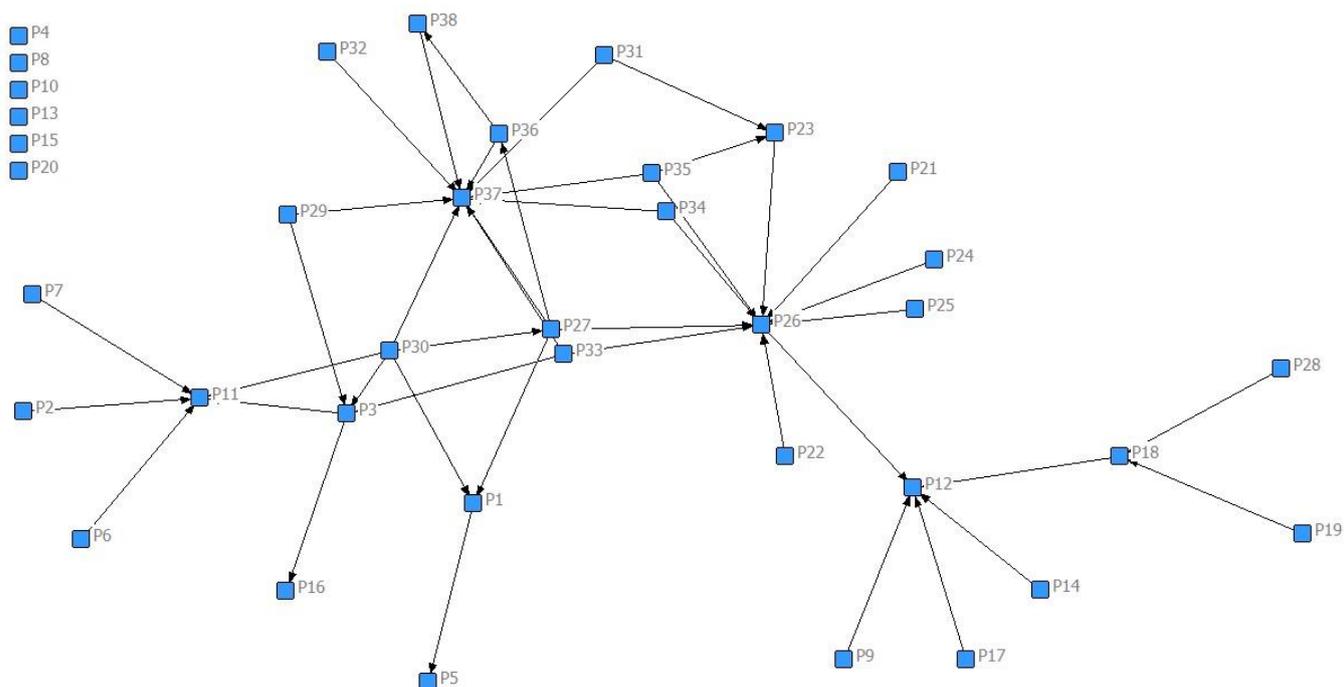


Figura 10. Rede de interações na atividade 3 do *Facebook*.

O grafo apresentado referente à atividade 3 do *Facebook* sinaliza que as postagens P37, P26 e P12 estão em posições centrais possuindo similaridades acerca dos níveis de poder e influência no sentido de serem favoráveis à reforma, mas com ressalvas. Os posicionamentos apresentados pelo grupo estudantes ocorrem em três direcionamentos: (a) favoráveis à reforma, no sentido de que ela trará melhorias; (b) contrários à reforma, no sentido de que ela não trará melhorias; (c) favorável à reforma com ressalvas, recomendando a ressalva, mas adequando a algumas características que ela deve possuir. Os sentidos compartilhados pelo grupo são orientados a compreensão de reforma como (a) necessária, mas em outro formato; (b) processo que gera mudanças e desafios; (c) geradora de prejuízos para os professores; e, (d) impositiva e não democrática. Verifica-se o baixo número de publicações de estudantes, por conseguinte um menor número de vínculos (linhas/laços), atribuímos a esse fator o fato de a atividade ter sido ministrada no final da disciplina e a maior parte dos estudantes estarem realizando avaliação da disciplina, com pouco tempo para interação. Há no canto esquerdo algumas publicações que estão separadas/soltas da rede P4, P8, P10, P13, P15 e P20, estes representam publicações em que não houve interação nem por parte de outras publicações de estudantes nem por parte dos estudantes que elaboraram esses comentários – há apenas posicionamento do tipo reflexivo-responsivo acerca do tema polêmico com sentido que as postagens são direcionadas para responder a demanda da instrução da atividade proposta no encontro presencial.

Nos estudos de casos, obtivemos que a publicação de Monna é representada pelo algoritmo P3. Esse comentário possui significado orientado ao contraponto da *ideia de contração de professores sem formação docente*, trecho presente em uma das reportagens. Sua postagem recebe duas interações (entradas) e interage com três outras publicações (saídas), nenhuma de fluxo bidirecional produzindo conhecimentos sobre descrições da reforma. Não está no centro da rede, o que indica que ela não possui muita influência e poder. Pelos dados apresentados, há possibilidades de proximidade entre os sentidos dos enunciados entre as publicações que se relacionam, nessa situação, marcadas por sentidos, orientações ou elementos que fazem parte da história de vida da participante. A postagem de Peter é representada pelo algoritmo P37. Essa postagem apresenta significado orientado a tensão entre os elementos *favoráveis e contrários à reforma do ensino médio*. Possui grau de centralização e índice de centralidade altos, o que indica que há uma maior interação entre essa publicação e as demais publicações da rede, em nível de poder e influência, acompanhando o discurso coletivo. Embora Peter não interagisse com nenhuma outra publicação, sua postagem obteve dez fluxos unidirecionais de entrada, indicando atos de identificação por parte dos demais integrantes da rede. A postagem de Amanda é representada pelo algoritmo P15. Essa postagem possui significado sobre reforma orientado para que *nesse modelo proposto a reforma produz desigualdades*. A postagem não possui interação com outra publicação, nem por parte da licencianda, nem por outros participantes. Posicionada no canto superior esquerdo do grafo, a publicação de Amanda não apresenta grau de centralização e índice de centralidade, o que indica atuação reflexiva-responsiva direcionadas ao ato de resposta ao comando da

tarefa. Considera-se o direcionamento da atividade – orientado a perguntas-respostas – e tempo de aplicação da atividade – com realização no final do semestre letivo – podem ter influenciado no tipo e qualidade das interações entre os participantes.

O cálculo do grau de centralização, obtido pelo UCINET, indica que as P27, P30, P33 e P35 são os que mais possuem fluxos de saída e as postagens P11, P12, P26 e P37 são os que possuem maior fluxo de entrada produzindo conhecimentos com sentido orientado ao ser favorável à reforma, mas com ressalvas. Os significados compartilhados individualmente<>coletivamente acerca da reforma estão descritos como a) necessária, mas em outro formato, no sentido de que deveria ter sido proposta com a participação coletiva dos agentes do contexto escolar; (b) processo que gera mudanças e desafios no sentido de que envolvem o posicionar-se como estudantes e professores. Sendo que o grau de centralização de saída normatizado foi 0.1074 e o grau de centralização de entrada normatizado é de 0.2464. Isso indica uma baixa interatividade entre as postagens realizadas pelos estudantes na atividade. Em contra partida, verifica-se que a profundidade do debate em torno do tema polêmico da reforma do ensino médio, iluminam zonas de sentidos que modificam a estrutura e a qualidade da argumentação, ao passo que sugerem que a dinâmica de produção de conhecimentos na atividade promove saltos desenvolvimentais em tensões, no jogo posicional estudante-presente > professor-futuro, modificando a forma como operam na atividade, que apresentam-se por argumentações direcionadas a justificar posicionamentos assumidos nas postagens.

O cálculo do índice de centralidade indica que as postagens P37, P26, P11 e P12 como aquelas possuem maior poder e influência na rede da atividade 3 do *Facebook*. Os significados acerca da reforma do ensino médio se orientam (a) na defesa de necessidade da reforma no sentido melhorias nos processos ensino-aprendizagem e (b) na compreensão de que as mudanças devem ocorrer em outro formato, com participação dos agentes do contexto escolar. As postagens que estão soltas/separadas P4, P8, P10, P13, P15 e P20, não possuem poder nem influência nesta rede, e envolvem atuações reflexivo-responsivas acompanhando os sentidos coletivos da discussão (a) favoráveis à reforma; (b) contrários à reforma; (c) favorável à reforma com ressalvas, centrais na discussão nessa tarefa.

Sobre o cálculo do grau de intermediação, conforme métricas do UCINET, obteve-se que, respectivamente, que as publicações P26, P3, P27, P23, P1, P18 e P36 representam elos de ligação entre as publicações dos estudantes que versam sobre ser favorável, mas desde que seja em outro formato, pois apresentam maiores graus de conectividade. Os sentidos sobre reforma do ensino médio nessas publicações são orientados à pontos favoráveis como: (a) benefícios para todos e (b) promoção de inclusão de aulas teórico-práticas; e orientados a pontos contrários como: (a) retrocesso e (b) reforma apenas se for relacionada a infraestrutura das escolas e a carreira docente. Isso significa que na produção de significados orientados à identidade docente nesta atividade, há elementos que são comuns entre essas publicações e as demais produzidas, tanto elencando aspectos positivos quanto negativos referentes à solução da situação problema.

A densidade da rede de colaboração nessa atividade é de 0.031%, com número total de vínculos (linhas/laços) de 43, com desvio padrão de 0.172%, e o grau de centralização é de 1.132. Isto significa que as atuações dos estudantes nessa atividade foram baixas, o que a nosso ver, está relacionado ao período que a atividade foi ministrada – no final do semestre.

Os estudos de caso – estudo Individual

Aplicamos métodos que permitiram focar o objetivo de forma detalhada, de forma a informar acerca das dinâmicas de formação de identidade docente de cada participante na realização de cada atividade.

Caso a caso – Análise dialógico-temática

Os resultados são apresentados de forma descritiva e dialógica direcionados a quatro pontos: a interação e construção coletiva de conhecimento; a relação estudante-estudantes; a relação estudante-atividades nos ambientes virtuais; e, a identidade no *em sendo* orientado ao *tornar-se* docente. Para esclarecer melhor, são exibidos os resultados em conjunto com as publicações e os conjuntos de argumentos nas diferentes posições ocupadas pelos participantes do segundo estudo – os estudos de caso.

A interação e construção colaborativa do conhecimento ocorrem no próprio ato/ação de participar da realização das atividades nos ambientes virtuais, pois no fazer há processos dialógicos que se relacionam ao processo de socialização e apresentam-se como resultantes dos intercâmbios entre interlocutores no espaço da atividade. Os estudantes em formação inicial quando participam de atividades posicionam a si e aos outros como produtores de conhecimentos e aprendentes coadjuvantes, por meio de atos de independência e colaboração.

As relações estudantes-estudantes, estudante-atividades nos ambientes virtuais se apresentam em e pelas interações, ou seja, quando atuam colaborativamente na resposta a uma tarefa ou na busca de solução de um problema. Ao realizarem atividades pedagógicas nos ambientes virtuais os licenciandos orientam suas práticas, pelo deslocamento de um contexto a outro, um processo contínuo de produção de atos de identificação que é fruto da realização de atividades reflexivo-responsivas sobre o fazer docente. Essas atuações são direcionadas pelo *em sendo* orientadas ao tornar-se docente e são manifestas por meio de enunciações cuja significação se situa nos jogos posicionais orientados ao fazer pedagógico e são mediadas pela relação entre sujeitos, conhecimento e contexto.

Tomadas essas premissas, passamos a seguir a apresentar caso a caso os fundamentos que subsidiam nossa interpretação sobre como as identidades ocorrem no *em sendo* orientado ao tornar-se docente.

Monna

Na síntese das análises dialógico-temáticas os temas e subtemas encontrados nas postagens de Monna são expostos na Tabela 3. Em seguida descrevemos sua participação em cada atividade em particular. Na tabela tem-se a posição eu-professor direcionada ao tornar-se, que é marcada por argumentos reflexivo-responsivos com sentido de crítica ao Estado e relacionados ao fazer docente com sentido de (a) aquele que mantém o Estado; (b) aquele que auxilia e interage com alunos; (c) aquele que tem coragem e amor pelo ofício; (d) aquele que dialoga; e, (e) aquele que se preocupa com qualidade da educação.

Tabela 3.

Sentidos do eu-professor em atividades nos ambientes virtuais de Monna.

		Atividades nos ambientes virtuais				
		1ª Moodle	2ª Moodle	1ª Facebook	2ª Facebook	3ª Facebook
Temas		O professor mantenedor do Estado	O professor que auxilia e interage	O professor que tem coragem e amor	O professor que dialoga	O professor preocupado com qualidade da educação
	Subtemas		A escola tem um papel importante como forma de controle social	Planeja aulas	Desafio de ter que enfrentar violência em sala de aula	Faz resenha do conteúdo para entregar aos alunos
		Desempenha um papel de vetor essencial de conhecimento	Usa estratégias de ensino extraclasse, como pesquisas de campo, visita em biblioteca	Violência não só de alunos, mas de pais	Divide alunos em grupo para apresentação de seminários	A não obrigatoriedade de diploma para lecionar é um retrocesso
		Forma indivíduos		Lecionar num país líder mundial de violência contra o professor é um ato de coragem e amor a educação	Propõe pesquisa de campo, com entrevistas e idas a bibliotecas	A retirada de língua espanhola do currículo demonstra falta de visão e cultura
		Promove a manutenção de classes, hierarquias e estratos sociais	Traz elementos para facilitar a apropriação de conhecimentos cotidianos e transforma-los em científicos		Realiza debates sobre conhecimentos adquiridos	A reforma visa flexibilizar o currículo para torna-lo mais dinâmico e atrativo, mas não priorizou qualidade do ensino, nem docentes
		Antes de pensar sobre a escola que queremos devemos pensar o Estado que queremos				

Na primeira atividade de discussão realizada no fórum do *Moodle*, Monna apresenta, em sua postagem, enunciados que indicam crítica à escola, na interpretação que relaciona a escola como aparelho ideológico do Estado, cuja função é o controle social. Estabelece descrições e argumentações relacionando que *antes de pensar sobre a escola que queremos devemos pensar o Estado que queremos*". A argumentação na atividade possibilita a estudante, em descrição da escola, transitar da posição de estudante à futura docente com significados orientados de um *vetor essencial de conhecimentos* na

formação de indivíduos. Na posição eu-professora, como aquela que forma indivíduos no sistema educação submetido ao Estado, mantendo a hierarquização de classes e estratos sociais. Na *Figura 11*, a seguir, apresentamos as dinâmicas de produção das interpretações na publicação.

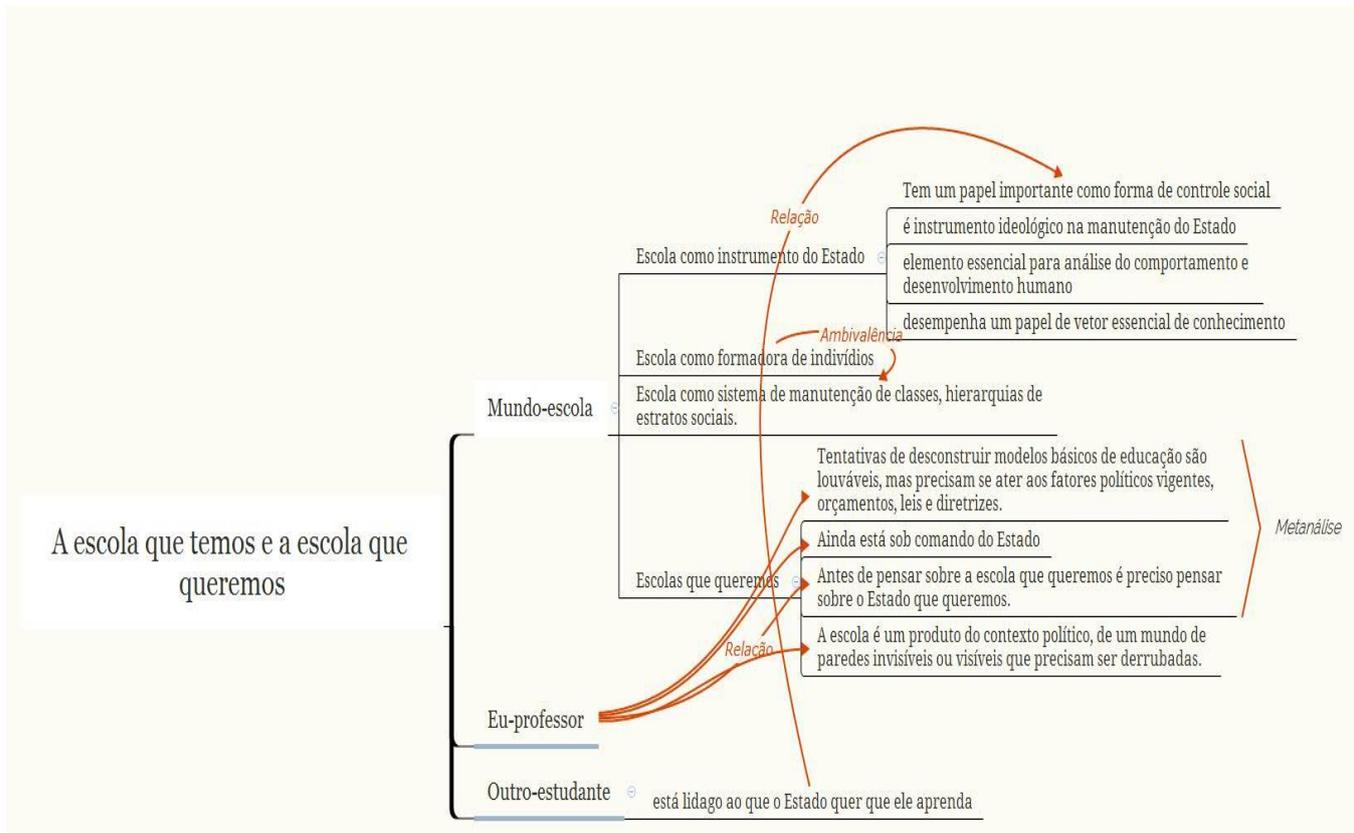


Figura 11. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Moodle de Monna.

Na segunda atividade no fórum do *Moodle*, no posicionamento eu-estudante, Monna atua respondendo à questão, apontando definições sobre os conceitos solicitados pelo professor via consigna. Esta atuação é de tipo explicativo, marcando o posicionamento de tipo discursivo-descritivo na apresentação de sua resposta (falar sobre o que foi dito) quando escreve o que entendeu sobre os conceitos estudados. A segunda orientação em um posicionamento prático ocorre na forma de enunciados orientados por reflexões sobre o atuar em experiências profissionais docentes (agir sobre o que foi dito). Na *Figura 12* apresentamos a relação entre as posições eu-estudante >eu-professor na atividade de ensinar para outro-estudante, em que há um descolamento da posição de estudante para a posição reflexiva orientada para atuação docente com sentido orientado àquele que cria estratégias de ensino.

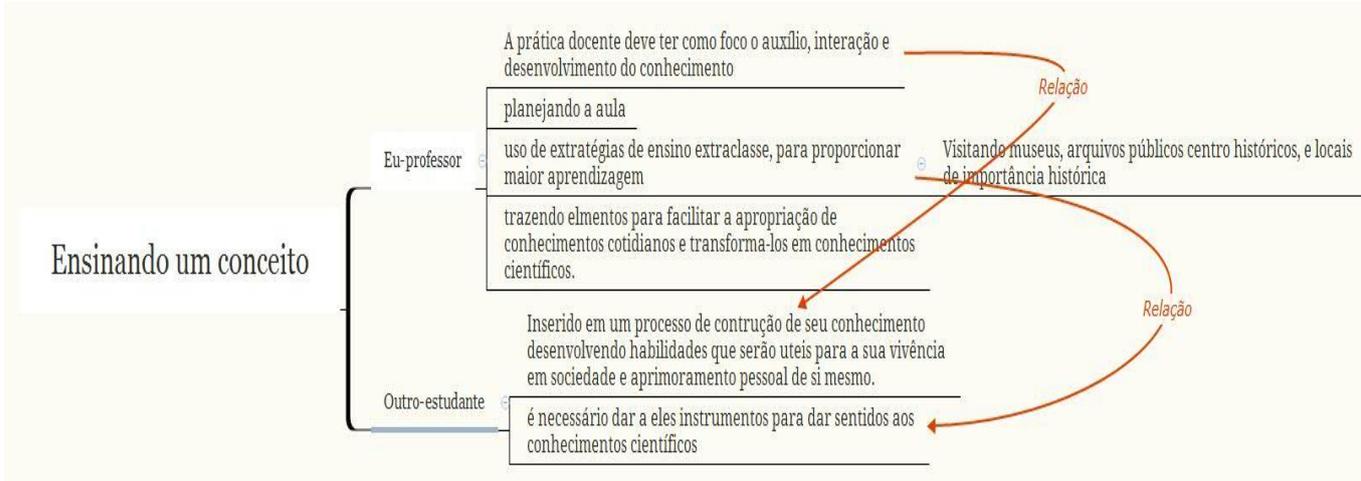


Figura 12. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Monna.

Na primeira atividade no grupo de discussões do *Facebook*, Monna apresenta três posições – eu-professor, outro-professor e outro-estudante, em que eu professor é marcado pelo sentido *ato de coragem e amor a educação*. Monna produziu enunciados que giram em torno do *desafio de ter que enfrentar a violência em sala de aula*. Há orientação de seu posicionamento à realidade em que as funções do professor são marcadas pela violência, *não só por parte de alunos, como de pais*. No *Facebook* houve a utilização de uma reportagem jornalística compartilhada junto com a enunciação escrita, além da função ilustrativa a reportagem representa a dimensão estética da produção identitária docente orientada ao futuro idealizado que mantém conexões com o presente, na posição eu-estudante, pois como relata *em meio a tanta teoria não nos ensinam a lidar com situações extremas*. Na Figura 13 a seguir, a reportagem incluída na postagem funciona como um signo de identificação estética do eu-professor de Monna, que permite a estudante a possibilidade refletir sobre aspectos de contextos adversos enfrentados por professores.

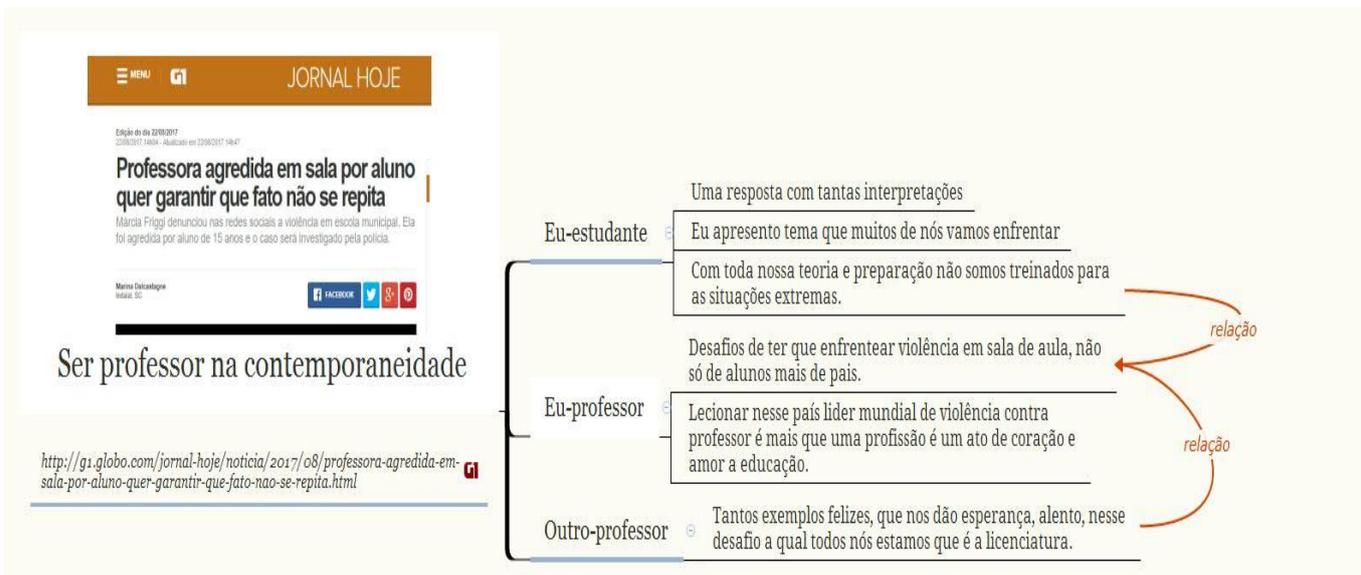


Figura 13. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Monna.

Na atividade 2 realizada no *Facebook*, Monna apresenta em seu plano de aula um modelo de atuação dialógica, com atividade orientada a realização por parte dos seus futuros alunos a compreensão do momento histórico de criação do plano real no Brasil. Os resultados dessa atividade orientam a produção identitária marcadas por argumentação em atos de *fazer resenha para entregar aos alunos, dividi-los em grupos, solicitar apresentação de seminários, propor visitas de campo, com entrevistas e idas a bibliotecas, realização de debates*. Na posição eu-professor apresenta a proposta de resenha sobre o conteúdo que irá trabalhar com os futuros alunos.

Na *Figura 14* Monna posiciona-se como professora e seu discurso é orientado por argumentos reflexivos do tipo ação-prática. Apresenta, ainda, descritores explicativos sobre o conteúdo e a tarefa escolhida para ensinar, em que as funções do professor são mediadas pelo uso de explicações sobre o objetivo da atividade. A posição do outro-estudante (aquele a que se destina a tarefa) está direcionada para as ações que deverão ser realizadas na tarefa proposta. Esse modelo de produção de significados orientado para o posicionamento ação-prática se apresenta, nos espaços de abstração entre conhecimentos da formação inicial do presente e a atuação enquanto futura professora. Na *Figura 14* a seguir apresentamos essas posições.

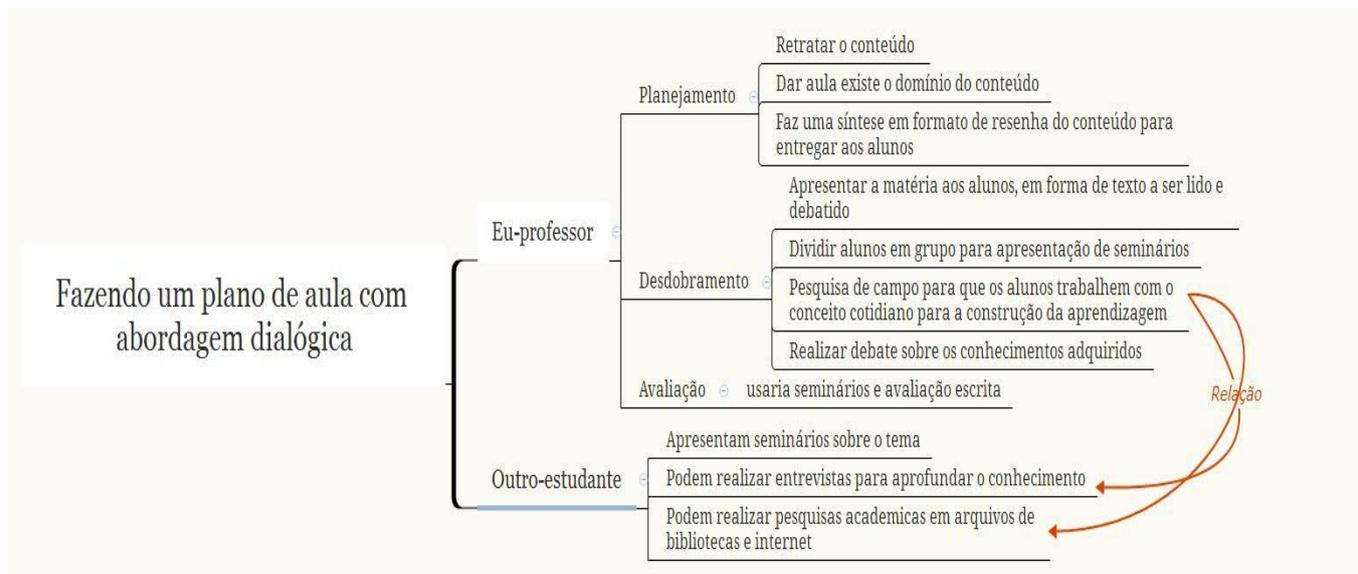


Figura 14. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do *Facebook* de Monna.

Na atividade 3 do *Facebook*, *Figura 15*, a participante atuou orientada à resolução de situações-problema em tema polêmico. Os resultados da atuação de Monna nessa atividade relacionam-se ao sentido do professor preocupado com a qualidade da educação. Na descrição de sua resposta apresenta quatro posicionamentos: eu-estudante, eu-professor, outro-estudante, outro-professor. Com predominância de enunciados que elencam os aspectos negativos da reforma do ensino médio, a participante simultaneamente descreve o teor das reportagens e os contra-argumenta emitindo opiniões que a fazem concluir que a *reforma visa flexibilizar o currículo para torná-lo mais dinâmico e atrativo, mas não priorizou qualidade do ensino, nem docentes*. Essa característica marca um posicionar-se

docente numa espécie de ativismo, uma ação que envolve resistência e processos dialéticos que ultrapassam a ideia de professor subalterno ao interesse do Estado, marcado na primeira postagem no fórum do *Moodle*.

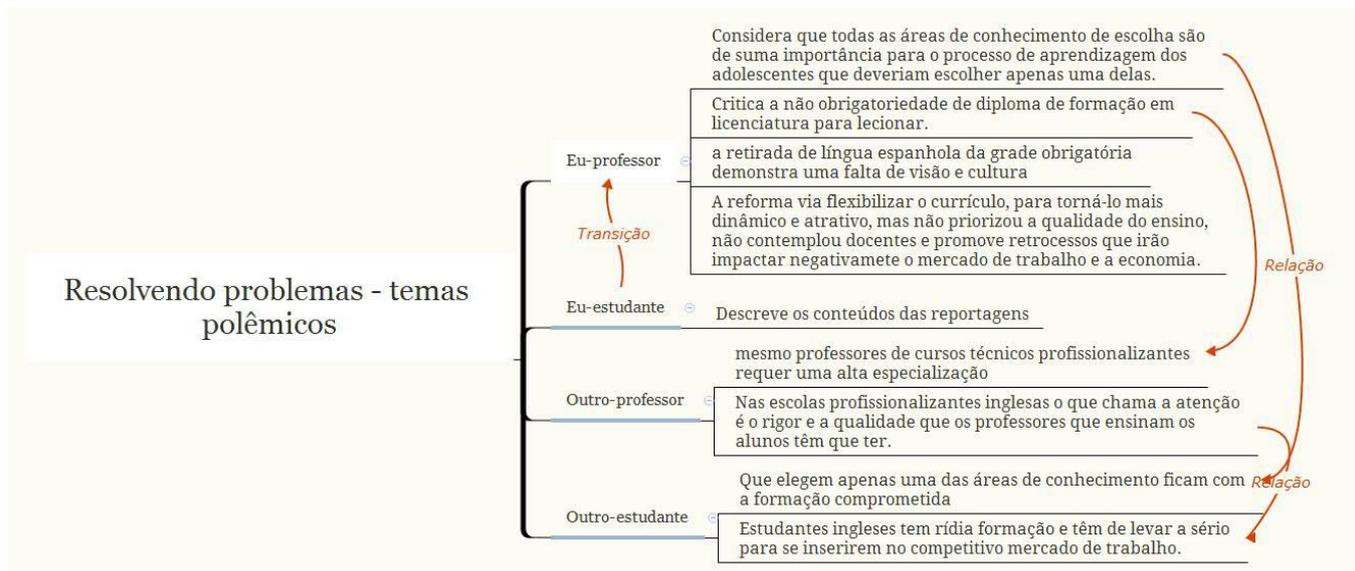


Figura 15. Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Monna.

As atividades situadas na formação inicial de professores permitiram posicionamentos de si e marcam transições de posições, recursividade e agencialidade na dinâmica em que cada posição que Monna ocupa na publicação ilumina um feixe de significados que se orientam num tempo-espço e convergem na produção identitária docente no *em sendo* orientado ao *tornar-se* professora. As ações e interpretações de Monna apresentadas por meio da realização de atividades em espaços virtuais iluminam ações reflexivas e estratégicas sobre a atuação docente na produção de significados em múltiplos planos: atuação como estudante; proposição de atividades no fazer docente; descrição do papel do professor; expectativas como professora no futuro. Figura 16 apresentamos esse modelo espaço-temporal de transição de sentidos do *em sendo* orientado para o *tornar-se* docente de Monna.

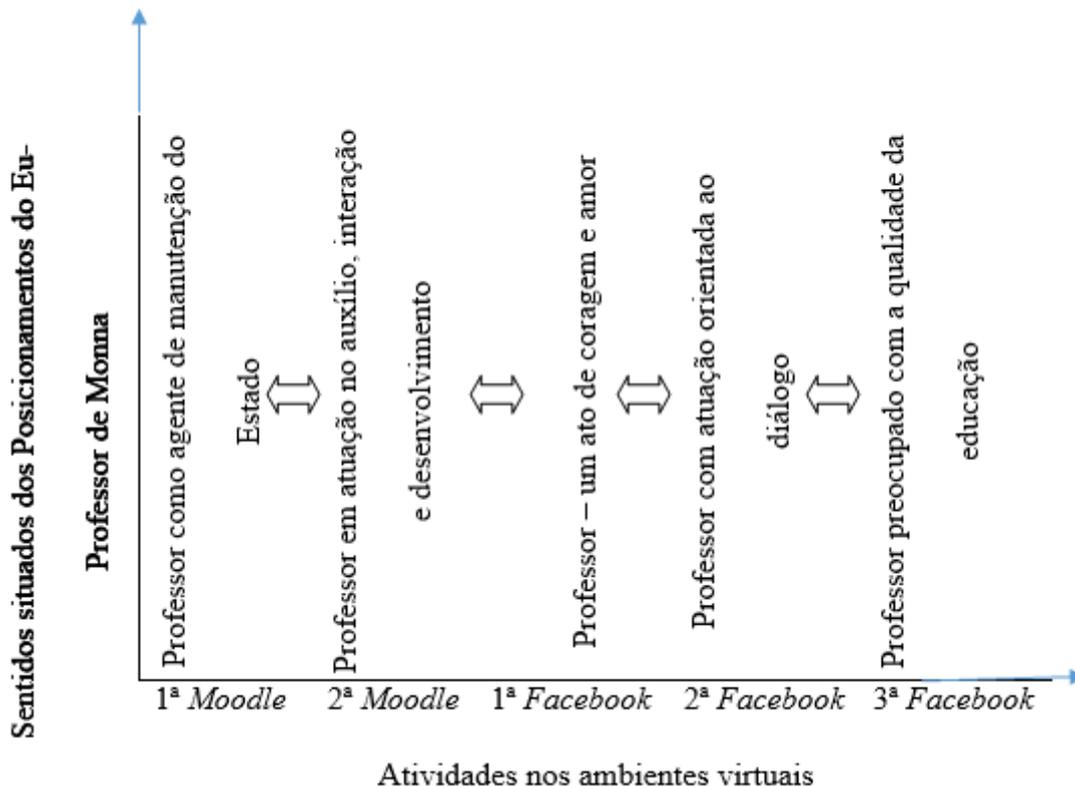


Figura 16. Sentidos situados dos posicionamentos eu-professor nas atividades realizadas nos ambientes virtuais de Monna.

Monna em realização de atividades alterna sentidos do eu-professor em (a) mantenedor do Estado, na manutenção das estruturas hierárquicas de controle social; (b) que auxilia e interage com o estudante na realização de tarefas (c) que tem coragem e amor, diante dos índices de violência que são expostos os professores (d) que dialoga, promovendo debates; e, (e) preocupado com a qualidade da educação. Os sentidos orientam a interpretações de si por produção de atos de identificação no *em sendo* orientado ao *tornar-se* docente. Ao produzir as postagens ela elabora argumentos que carregam significados como, (a) formar indivíduos; (b) vetor essencial na transmissão de conhecimentos; (c) emissão de opiniões sobre ensino, (d) apresentação de métodos de atuação, que promovem a alteração de posições eu-outro, eu-mim, que se manifestam na experiência reflexiva sobre atuação docente. Estes significados e sentidos ocorrem nas interações entre as diferentes posições eu-estudante-presente <> eu-professor-futuro e eu-professor <> outro-estudante <> outro-professor. Os resultados indicam que as atividades ampliam as compreensões sobre o atuar docente e provocam desequilíbrios, possibilitando regulações na produção de interpretações de si.

Apresentamos um quadro síntese das atuações de Monna na realização das atividades em ambientes virtuais e dados das entrevistas, apresentando aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu [como estudante e como professora], do outro [futuros

alunos, professores, da família] e do mundo [casa, escolas ed. básica, escolas americanas, universidades], nos diferentes momentos do processo de transição de posições eu-estudante /eu-professor.

As dinâmicas de si nas atuações de tipo reflexivo-responsiva na posição eu-estudante são evidenciadas quando a licencianda responde as atividades, nas atuações do tipo reflexivo-prática a posição eu-professor se relacionam às argumentações sobre o fazer docente. Nas entrevistas individuais, a dinâmica de transição apresenta-se por enunciados que direcionam ao fazer docente, iniciada no ingresso no curso e ampliadas pelas experiências do processo de formação.

(estudo de caso Monna)	Em atividade nos ambientes virtuais		Nas entrevistas		Dinâmicas temporais		
	Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante > eu-professor (presente)	Eu-estudante > eu-professor (passado)	Eu-estudante > eu-professor (futuro)
Argumentos orientados para atuação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre ao responder aos comandos das consignas • Subalterno ao interesse do que o Estado decide que aprenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Agente de manutenção do Estado • Papel de vetor essencial de conhecimento • Aquele que forma indivíduos • Promove a manutenção de classes, hierarquias • Antes de pensar sobre a escola que queremos devemos pensar sobre o Estado que queremos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudou em diferentes escolas na educação básica • Passou no vestibular para geografia • Queria fazer jornalismo, mas cursou geografia, depois mudou para direito • Estudava para fazer vestibular de história • Desacostumou a fazer prova 	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro dia de aula começou a entender • Quando se formar o ensino vai ter mudado 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem se afastado do direito e mudado suas concepções pessoais • Cursa história porque deseja, porque quer lecionar, quer aprender. • Tem que ensinar sem impor ideologias, contar a história do jeito que aconteceu 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudou em diferentes faculdades no ensino superior • Fala sobre professores do ensino médio, faculdades, cursinho e da família • Teve professores bons que fizeram com que a gente vivenciasse experiências • Experiências ficam gravadas na mente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vai continuar estudando para passar em concurso • Se considera mais professora, já vê como é o mercado de trabalho • Vai lidar com o aprendizado, com o educacional • Quando estiver trabalhando como professora e ganhando meu dinheiro pela nova profissão • Acha que o ensino vai exigir muita especialização • Avaliaria a realidade dos alunos para trabalhar mais próximo a isso • Não ia entrar em confronto, porque não dá para entrar em confronto hoje em dia
Argumentos orientados para atuação prática	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre inserido no processo de construção de conhecimentos, desenvolvendo habilidades que 	<ul style="list-style-type: none"> • Atua no auxílio, interação e desenvolvimento de conhecimentos • Planeja aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Estuda com afinco as disciplinas do curso de história • Tenta conciliar o estudo com sua profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta, acho legal a ideia de lecionar • Vai passar, filme, vou passar esse 	<ul style="list-style-type: none"> • No final do primeiro semestre percebe-se mais como professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata que teve professores muito bons, que ensinaram muitas coisas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata necessidade de aprender a estudar e preparar o que vou ensinar, observar para transmitir o conteúdo • Irá ensinar todo o

<p>Argumentos orientados para atuação prática</p>	<p>serão úteis para a vida em sociedade e aprimoramento pessoal de si</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta tema que irá enfrentar: a violência • Percebe que teoria não prepara para situações extremas 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa estratégias de ensino extraclasse, pesquisa de campo e visitas a bibliotecas • Faz resenha para entregar aos alunos • Divide alunos em grupo • Realiza debates • Enuncia desafio que terá de enfrentar a violência em sala de aula • Afirma que leciona num país líder mundial de violência contra o professor é um ato de coragem e amor a educação • Emite opiniões sobre alterações que a reforma do Ensino Médio propõe 	<ul style="list-style-type: none"> • Já está percebendo mudanças e já está se atentando, porque pretende lecionar • Percebe que tem que aprender a estudar e entender como vou ensinar e como o aluno vai absorver 	<p>(Michele Pfeiffer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se considera professora, professora não, estudante de história • Está se atentando a questão de como suportar, quando for designada para alguma escola barra pesada, • Se imagina na situação do filme (Uma escola da pesada) • Reconhece que não é só chegar e dar aula, tem toda uma psicologia que vai ter que ser usada para convencer os alunos. • Imagina que vão haver situações fortes que como professora terá que lidar 	<ul style="list-style-type: none"> • Teme situações de violência em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata que já presenciou situações muito constrangedor as entre professores e alunos, que passaram do limite na relação professor aluno 	<p>conteúdo por todas as plataformas disponíveis, mas é o aluno que vai fazer as pesquisas, entregar trabalhos, sem muita proximidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manterá sempre contato com os pais ou responsáveis
---	---	---	--	---	---	---	--

interpretações acerca de	Família	[não ocorre]	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre na escolha profissional, marcada por enunciados referentes a outros-membros: da mãe, da tia, do pai, irmã e avó materna 	<ul style="list-style-type: none"> Relata desejos da família que ela siga a primeira formação Relata impressões da família sobre o curso de história, associando-o a um hobby 	<ul style="list-style-type: none"> Gostou muito do incentivo da tia, para que ela cursasse história Relata que a irmã também fez dois cursos Relata que sua tia percebeu que tinha desencantado com a primeira formação 	<ul style="list-style-type: none"> Caso seja encaminhada para uma escola barra pesada, faria igual a tia, que se mudou para aulas na socioeducação
	Escola	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre nos argumentos sobre a escola como espaço produtor/reprodutor/mantenedor do Estado, em que situações extremas, a violência, pode ocorrer. 	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre nas entrevistas com sentido situado em sentimentos, <i>boas escolas</i>, sempre relacionadas a mudanças de endereços físicos durante a educação básica. Também é representada como espaço que está em mudança de significação, com mais atividades tecnológicas e onde pode ocorrer até violência contra professor, no caso da escola do futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> Percebe que a escola mudou muito. Percebe as relações interpessoais mais <i>online</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Relata que era muito diferente, só tinha alunos e os professores, não haviam recursos Relata que os professores tinham que conseguir ensinar sem recurso e os estudantes aprendiam. Lembra que o celular era proibido em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Induz que a escola pública vai deixar de ser gratuita, infelizmente, pois o governo está privatizando tudo

	Universidade	Ocorre no argumento de que é um espaço onde ensinam teorias e práticas que não capacitam os futuros docentes para lidar com experiências extremas, como a violência contra o professor	Divide as enunciações entre UnB e a faculdade onde se formou em no primeiro curso Expressa em enunciações orientadas ao sentido de espaço que quanto mais exige dos estudantes, melhor	Reconhece que é um momento difícil, mas tem que ser assim	Já cursou geografia, mas acabei sendo jubilada por insuficiência de aprovações Queria fazer jornalismo Foi aprovada em vestibular para Direito	[não ocorre]
	Matérias	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem no argumento referente ao foco das disciplinas estar voltado para a teoria e pouco para a prática. Tanto na teoria e prática, ante a situações extremas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem nas enunciações com sentido de que são importantes para a formação enquanto professor • Faz analogia apontando que é como construir uma casa, primeiro a base, as colunas e os alicerces que são as práticas teóricas, os pensadores, para depois transformar-se em professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de todas as matérias • Reconhece que cada disciplina tem sua importância 	<ul style="list-style-type: none"> • No passado todas as matérias que cursou foram inseridas como créditos complementares. 	<ul style="list-style-type: none"> • [não ocorre]
	Escolha profissional	<ul style="list-style-type: none"> • [não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre na relação entre a participante e sua família e as motivações para cursar história. É marcada pela tensão entre a formação atual e ideias sobre atuação futura como professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que é isso que quer ser - professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma influenciada da tia para tornar-se professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que sua profissão é a da primeira formação, irá ficar nela até se formar e poder ganhar dinheiro como professora, que é o que gosta
si mesmo/outro		<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre na relação com os futuros alunos, nas atividades virtuais; na relação em que os professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem nas enunciações que envolvem a família, os colegas de escola, colegas de profissão e professores (do passado e da atualidade). Na entrevista mediada apresenta aproximações e distanciamentos da <i>Figura</i> protagonista do filme escolhido para mediar sua exposição argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifica que ninguém concorda com ela, sobre mudar de área de atuação profissional. Que as vezes você entra num curso, e você pode até concluir, mas não é aquilo que você gosta. Não vai trazer felicidade nenhuma. É uma infelicidade. E lá na frente vai te cobrar, pode ser com 30, 40, 60 ou à beira da morte. Aí você vai lembrar que 'não é aquilo que gosta'. Você vai ter que fazer (outro curso) não vai ter jeito 		

Espaço	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre relacionado ao mundo-escola e ao mundo-Estado, eliciados na realização das atividades virtuais 	<ul style="list-style-type: none"> Evidenciado nas enunciações que marcam mudanças de endereço durante a educação básica, relacionado ao mundo-escola; nas mudanças de cursos, relacionado ao mundo-faculdade. Nas unidades que realiza estágio, mundo-estágio, Mundo-Trabalho – que são relacionadas a profissão da primeira formação
---------------	---	---

Figura 17. Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes na relação eu-outro-mundo de Monna nas atividades e nas entrevistas.

Na dinâmica da transição de posições Monna compartilha significados orientados ao tornar-se docente, no sentido de *uma atividade que exige estudo contínuo* e que *exige especialização*, que são comuns tanto na posição eu-estudante, quanto na posição eu-professor. Nas dinâmicas de produção da identidade docente há similaridade referentes à *relação com família, concepções de escola e universidade* e diferenças na *relação professor-aluno e atuação enquanto futura professora* mediadas pelas experiências relacionais com membros de sua família, crenças como *a universidade é difícil, mas tem que ser assim*. A realização de atividades em ambientes virtuais em alternâncias de posicionamento é mediada pelos pontos de mudança na transição da posição eu-primeira-formação > eu-estudante-para formação em professora de história, gerando tensões, que atuam como geradores de negociação, e sinalizam que Monna está em transição ser estudante > tornar-se professora. As relações entre os significados orientados ao tornar-se docente nas duas posições estudante-professora em alternância e regulação pelas tensões que marcam as transições *das posições Eu*, na transição das posições eu-primeira-formação > eu-estudante > eu-professora, com sentido de mudança de profissão em realização profissional.

Atos de identificação são expressos, tanto na posição eu-estudante quanto na a posição eu-professor, por interpretações sobre família, escola, universidade, matérias e escolha profissional. As tensões representam fronteiras entre as relações estudante-docente. A posição eu-estudante é marcada pela ação reflexiva voltada atuações reflexivo-responsiva aos comandos das atividades, com o sentido de *ser submisso ao interesse do que o Estado quer que [o estudante] aprenda*, de forma que estudante é estar... *inserido no processo de construção de conhecimentos* com objetivo de ... *desenvolver habilidades úteis para a vida em sociedade e para aprimoramento pessoal de si mesmo*. Na posição eu-professor os enunciados são relacionados às atuações práticas sobre fazer docente, expressos nos enunciados *proporia pesquisas de campo em bibliotecas ... dividir os alunos em grupos ... faço resenha do conteúdo ...* que orientam sua interpretação da docência como atos de *auxiliar, interagir e desenvolver conhecimentos*. A produção identitária docente no *em sendo* ocorre na constatação de que os limites entre o ser estudante e o tornar-se docente em atividades de formação profissional inicial. Desta forma, os enunciados *com tantas teorias e preparação não somos treinados para as situações extremas ... ato de coragem e amor a educação ... desafio de lidar com a violência ... tema que nós vamos enfrentar...* agrupam-se em torno da argumentação de que *o Brasil é o país líder em violência contra o professor* e se sintetizam no enunciado, *antes de pensar na escola que queremos é preciso pensar o Estado que queremos*. Aspectos da formação de licenciatura e das abstrações referentes a atuação futura como docente se chocam e se entrecruzam na experiência da relação dialógica.

No conjunto de dados produzidos por meio das entrevistas de Monna foram identificadas ações orientadas às argumentações de posicionamento de atuação reflexiva direcionado ao fazer docente tanto no ambiente virtual quanto na fase das entrevistas. Por meio de marcadores temporais, ordenamos os enunciados nas temporalidades, presente, passado e futuro, as quais possibilitam verificarmos elementos que compõe a mudança de significados na dinâmica de construção identitária.

No conjunto de enunciados correspondente à realização de atividades percebemos que os posicionamentos de atuação responsivas apresentam-se na etapa 1, ocorrida nos ambientes virtuais e estão relacionadas ao tipo de direcionamento demandado pelo professor nas consignas das atividades. Os posicionamentos identificados eu-estudante, eu-professora, outro-estudante, outro-professor, eu-profissional- primeira-formação evidenciam transições que Monna apresenta no intercurso nas entrevistas, pois possibilitam reflexões e atuações em diferentes contextos, mundo-universidade, mundo-núcleo de prática jurídica, mundo-estágio.

Na entrevista, foram identificadas interpretações sobre si como, família, direcionadas às influências na escolha profissional; escola, direcionada a mudanças de endereços físicos; universidade, direcionada a um espaço que deve exigir muito dos estudantes; disciplina, direcionada a importância na formação de professores; e, escolha profissional, direcionadas às motivações familiares. Essas interpretações atuam como marcadores de relações de tensão na transição entre as posições eu-estudante > eu-professor, e são ampliadas pelo fato de a estudante estar mudando de área profissional, demarcando a transição identitária no *em sendo* orientado ao tornar-se docente. Ao interpretar e atuar nas atividades compartilha significados de sua experiência como estudante de outra profissão e busca elementos na experiência presente da nova formação para regular, por atos reflexivos, argumentações e atuações na produção da nova identidade – a identidade docente.

Na relação si mesmo-outro há marcadores relacionais ligados a diferentes interlocutores, como outro-estudante, outro-pais, outro-professor que direcionam os jogos posicionais para ações de diferenciação e aproximação, que a fazem distanciar-se da identidade eu-advogada para a identidade eu-professora que está em produção, mediada por processos reflexivo-responsivos e práticos.

Peter

Na síntese das análises dialógico-temáticas os temas e subtemas encontrados nas postagens de Peter são expostos na Tabela 4, que em seguida descrevemos a participação do mesmo em cada atividade em particular. Na tabela Peter significa a posição eu-professor como (a) incentivador e disponível; (b) criador de estratégias; (c) tradicional; (d) experimentador; e, (e) mediador.

Tabela 4.

Sentidos de ser professor em/pelas atividades nos ambientes virtuais de Peter.

		Atividades nos ambientes virtuais				
		<i>1ª Moodle</i>	<i>2ª Moodle</i>	<i>1ª Facebook</i>	<i>2ª Facebook</i>	<i>3ª Facebook</i>
Temas		O professor incentivador e disponível	O professor que cria estratégias	O professor tradicional	O professor experimentador	O professor mediador
	Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> • Professor com todas as ferramentas necessárias para fazer o melhor • Professor com missão de incentivar ao máximo o estudo • Professor disponível para atender ideias inovadoras e pedidos de ajuda por maior tempo possível 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria alguns esquemas e estratégias para a aprendizagem da criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Não escreve no quadro o plano de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Requer muito mais que isso 	<ul style="list-style-type: none"> • Enuncia o experimento acerca de pressão atmosférica • Utiliza linguagem simples e fácil de entender • Acredita que aprofundando o conteúdo será bem exaustivo e complexo • Demonstra na ação de explicar. • Cria avaliações em que o estudante pode esclarecer suas tentativas e considera-las como parte da aprendizagem

Na primeira atividade realizada no fórum do *Moodle* os resultados indicam que Peter descreve três posicionamentos: mundo-escola, outro-professor e eu-estudante. No posicionamento mundo-escola apresenta comparações sobre a infraestrutura das escolas públicas e privadas no tempo presente. No posicionamento outro-professor, segue similar comparação descrevendo características do outro-

professor nas escolas públicas e privadas no tempo futuro. As descrições argumentadas indicam que houve críticas à escola e sua interpretação como eu-estudante sobre o professor foi direcionada por descrições e abstrações, quando interage nos tempos presente e futuro sobre o formato da escola e atuação do professor. As setas indicam relações entre as posições eu-estudante e outro-professor com o argumento escola pública indicando interpretação da atuação futura de Peter enquanto professor. Essa atividade, de tipo reflexiva, possibilita atuação descritiva por parte do estudante que relacionou em sua resposta mundo-escola <> outro-professor <> eu-estudante, com a posição do professor com sentido de incentivador e disponível. Verifica-se que a atividade, centrada na tarefa de descrever o contexto da escola, possibilitou avanços nos posicionamentos do estudante que atuou reflexivamente ante a atividade e se posiciona o professor como o outro da relação. A *Figura 18* apresenta essa relação de posições:

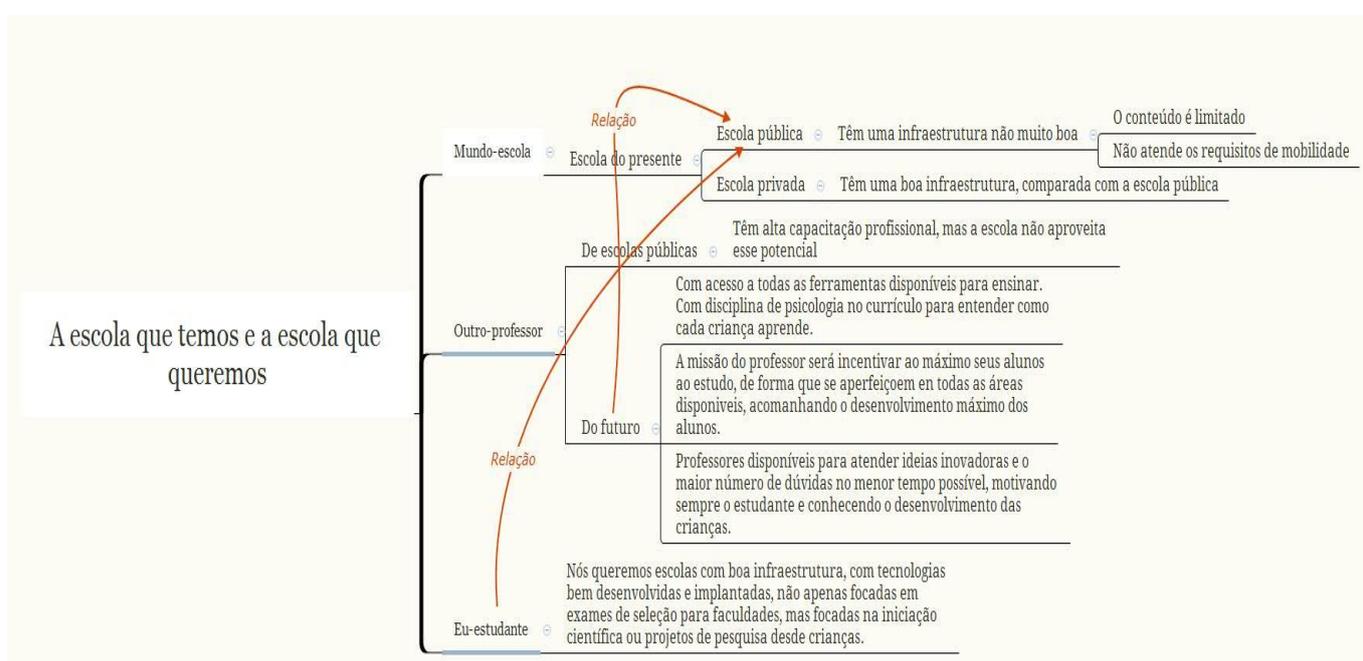


Figura 18. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Moodle de Peter.

Na *Figura 19*, referente a segunda atividade no fórum do Moodle, a atuação de Peter ocorre por dois posicionamentos: o primeiro marcado por atuação reflexiva, em que o participante responde a primeira demanda da tarefa, o segundo prático, quando atua como professor para propor sua atividade a um outro-estudante. A relação eu-estudante <> eu-professor é apresentada por argumentações que direcionam posicionamentos diferentes e complementares em cada atuação, regulando e atualizando a produção identitária docente. Na primeira, assume a posição explicativa, que é marcada pela ação de explicar, por meio de um tipo discursivo-descritivo a apresentação de sua resposta (falar sobre o que foi dito) quando escreve o que entendeu sobre os conceitos estudados na aula presencial. Na segunda, o estudante assume posição prática, que ocorre na forma de discursos orientados por reflexões sobre as experiências docentes (atuar sobre o que foi dito). Conforme indica a seta, o argumento referente ao uso dos conceitos apreendidos na posição eu-estudante relaciona-se à atuação enquanto futuro professor e

apresentam-se na alternância entre estudante-professor, marcando o jogo entre em sendo (estudante) e tornar-se (professor). Nesse sentido, a *Figura 19* apresenta a relação entre eu-professor <> eu-estudante na atividade de ensinar para outro-estudante, em que há um desdobramento da posição de estudante para a posição reflexiva orientada para atuação prática docente com sentido daquele que cria estratégias de ensino. As argumentações são mais relacionais e indicam mudanças na dinâmica de posicionamentos eu-estudante > eu-professor.



Figura 19. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Peter.

Na primeira atividade no *Facebook*, tem-se dois posicionamentos: (a) um que descreve o sentido e funções institucionais da profissão docente; e, (b) outro que se classifica como de *self*, com sentido tradicional do professor, que se apresenta de *mãos estendidas para suprir a carência de conhecimento dos alunos*. Peter fez uma postagem em forma de texto escrito, em que há orientação de seu posicionamento pela produção de um discurso de conteúdo moral, com funções institucionais e posições sociais da função do professor. Nesse ambiente virtual houve utilização de uma imagem-meme que o estudante publicou ilustrando a postagem (*Figura 20*). O meme escolhido é do professor Jirafales e representa frases comumente utilizadas por estudantes durante aulas, que remetem a ideia de que o professor deve ter mais paciência com as bromas/brincadeiras dos estudantes.

Na *Figura 20* observa-se por meio das setas a relação eu-professor <> outro-professor que se estabelece por atos de identificação do eu no fazer apresentado pelo outro-professor, ilustrando o jogo posicional eu-outro. O uso do meme funciona como um signo de identificação, que permite ao estudante expressar-se sobre a atuação profissional que tem idealizada sobre o outro-professor. Essa postagem foi realizada próxima a data de comemoração do dia do professor e apresenta como tema principal a expressão *Feliz dia de...* Há na explicação o indicador canônico de interpretação sobre o professor, que se apresenta de *mãos estendidas*, numa posição de salvador da criança, que por sua vez é apresentada como uma pessoa carente de conhecimento e o professor tem que ter paciência para abrir possibilidades para um futuro melhor. As perguntas julgadas como “tontas” descritas na imagem-meme marcam a

interpretação de Peter sobre a posição outro-estudante no sentido de alguém que depende do professor. Os posicionamentos que o participante assume nessa atividade estão relacionados ao outro-professor, tanto na imagem-meme como na argumentação escrita. Há uma complexidade que dialoga e regula a compreensão do outro, orientando suas interpretações sobre sua identidade docente.

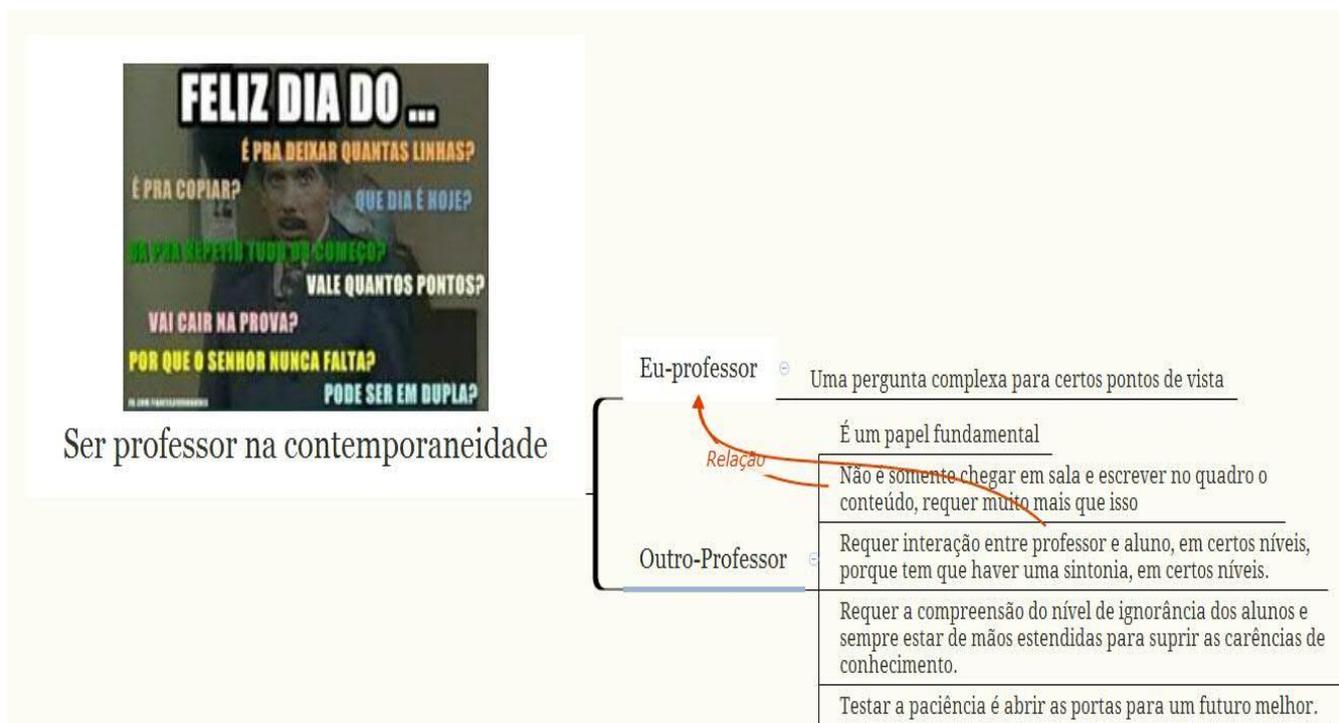


Figura 20. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Peter.

Na atividade 2 do Facebook, os resultados apresentados pela Figura 21 indicam o sentido de professor como experimentador. Peter escolheu trabalhar com texto para explicar o conceito de Pressão Atmosférica. As posições observadas são eu-professor <> outro-estudante e os argumentos são mais relacionais, há três níveis que indicam posições, direcionamentos de ações e atuações, conforme os direcionamentos da atividade. A dinâmica do jogo posicional está no próprio ato de realização da tarefa que direciona a atuação de Peter do eu-professor ao outro-estudante. Ou seja, ao posicionar-se como professor o participante posiciona o outro da relação como outro-estudante. A argumentação ocorre na forma de discursos orientados por reflexões sobre atuar em experiências docentes, manifestadas por atuações práticas. Quando assume o papel de professor ao afirmar que a *linguagem utilizada será extremamente simples e fácil de compreender* e, em descrições explicativas sobre a atividade escolhida para ensinar, as funções do professor são mediadas por uso de explicações sobre o objeto da atividade. O posicionamento do outro-estudante (a quem se destina a atividade) está direcionado por ações que deverão ser realizadas na atividade proposta. Esse modelo de produção de interpretações e significados é orientado para o posicionamento performático e se apresenta nos espaços de abstração entre

conhecimentos da formação inicial no presente e por atuações como futuros profissionais do ensino, apresentando-se na tensão e alternância das mudanças de posições do eu.

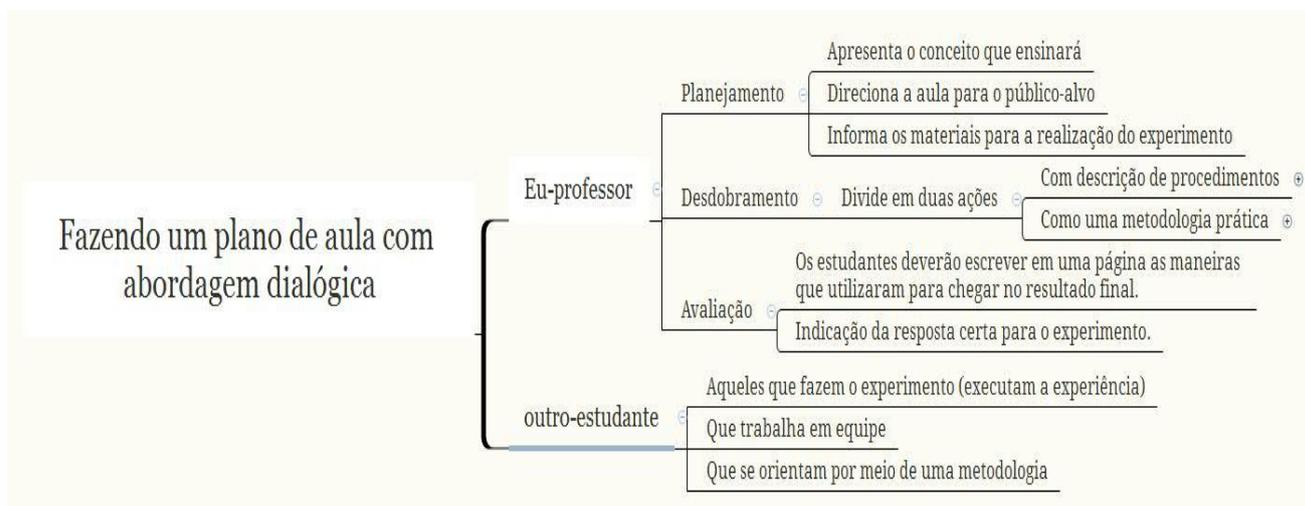


Figura 21. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Facebook de Peter.

Na atividade 3 do Facebook, ilustrada na Figura 22, Peter respondeu à consigna discorrendo sobre pontos positivos e negativos da reforma do ensino médio. Apresenta posicionamentos eu-estudante <> eu-professor marcado por tensão entre duas forças. As setas informam a tensão e sinaliza o jogo posicional em distanciar-se da posição eu-estudante para aproximar-se a posição eu-professor e indica a produção de sua identidade como docente significando-a como mediador. O participante se posicionou como eu-professor quando enuncia *nem 8 nem 80*, posicionando-se como mediador e relacionando pontos positivos e negativos acerca da posição eu-estudante. Estas forças opostas operam de forma a regular a atuação reflexiva do participante – por um lado estabiliza de forma homogênea e centram-se na posição eu-estudante que norteia o participante, já que ele é estudante num maior tempo de sua história, e por outro lado o desestabiliza de forma heterogênea, diferenciando-o de si mesmo, quando relaciona ao desafio da posição eu-professor no contexto problemático que a situação polêmica introduz. Na Figura 22 observa-se as relações entre essas posições, juntamente com os argumentos de Peter.

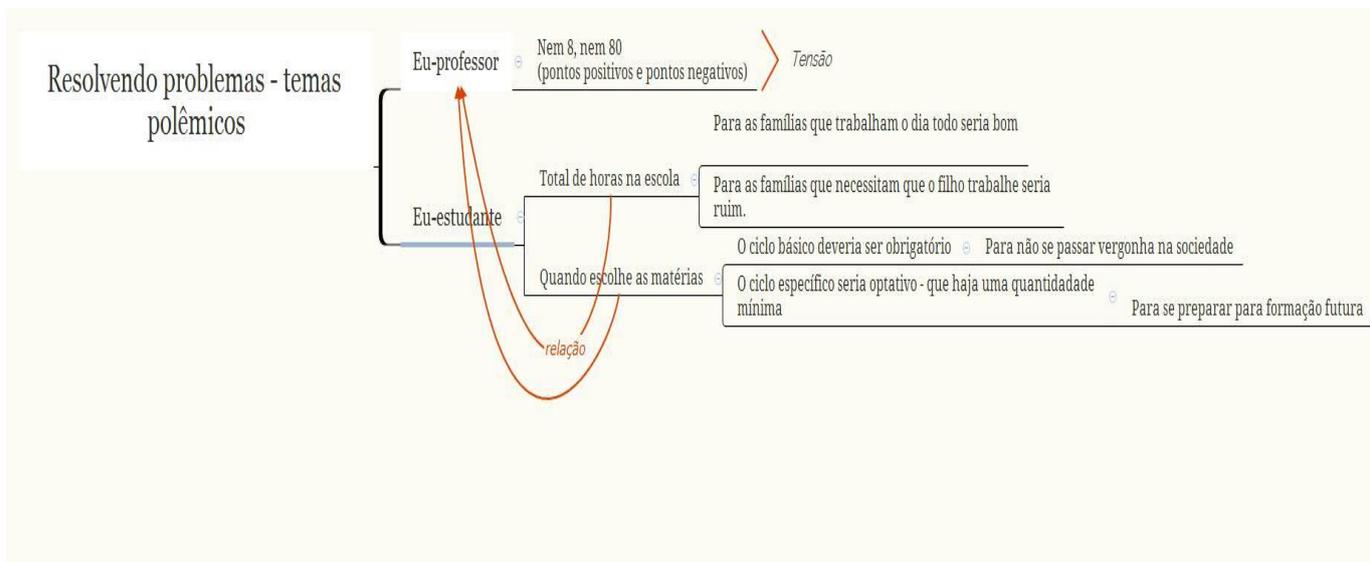


Figura 22. Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Peter.

As atividades permitiram ilustrar posicionamentos do eu e marcam transições e relações posicionais eu-estudante <> eu-professor, recursividades e agencialidades em uma dinâmica em que cada posição que o participante ocupa nas postagens iluminam feixes de significados, manifestando-se por meio de atuações reflexivas e/ou práticas que se orientam num tempo-espaço aberto e convergem na produção sua identidade como futuro professor. As perspectivas, atuações e interpretações de Peter sinalizam mudanças no *em sendo* orientadas ao *tornar-se* professor pela realização de atividades nos ambientes virtuais, pois iluminam ações reflexivas e estratégicas na produção de significados em múltiplos planos característicos do hibridismo da cultura, como por exemplo, inovação nas práticas pedagógicas, interpretações sobre perfil docente, utilização de recursos pedagógicos, realização de experiências. Com o uso de estratégias discursivas reflexiva e/ou práticas Peter modifica significados sobre si, outro e mundo, produzindo atos de identificação que o aproxima e o diferencia dos outros, regulando e atualizando sua produção identitária enquanto estudante em formação de professor. O estudante argumenta responsivamente ao comando das atividades posicionando-se e aos outros na busca de solução para os problemas educacionais propostos e constrói sua identidade na relação dialógica, eu-outro, eu-mundo. As mudanças possibilitam emergência de significados sobre as experiências vividas nas atividades, à medida que cada atividade possibilita interação entre diferentes posições gerando novos significados, ou seja, ao atuar colaborativamente, modifica-se.

Tensões na realização das atividades marcam os posicionamentos-eu e direcionam o estudante a atuar prática ou reflexivamente e são os limites entre as posições estudantis e de docência. A produção identitária docente se relaciona ao tipo de ambiente virtual onde a atividade é realizada, ao tipo de orientação dada pelo professor. As atuações, interpretações, e estratégias para solução de problemas sinalizam reflexões orientadas ao fazer docente e indicam atos de identificação para produção de sua identidade docente. Dessa forma, os significados produzidos nas tensões entre os posicionamentos

direcionam o estudante para a negociação, na relação dialética entre aceitação e resistência na interação entre eu-mim no presente e futuro. Ao interagir em diferentes posições constrói sua agencialidade e atua reflexivamente sobre o mundo. Os fenômenos de transição entre posições são relacionados à produção de atos de identificação em que a identidade docente vai sendo produzida. A produção de identidade docente em AVA gera sentidos coletivos e significados particulares para cada sujeito, se manifesta nas interações entre o sujeito e espaço, provocam desequilíbrios, regulações e colaboração na comunicação, na produção de conhecimentos e na produção de interpretações de si no processo de formação profissional inicial. Na *Figura 23* apresentamos o modelo espaço-temporal de transição de sentidos do *em sendo* orientado para o tornar-se docente de Peter em cada atividade realizada.

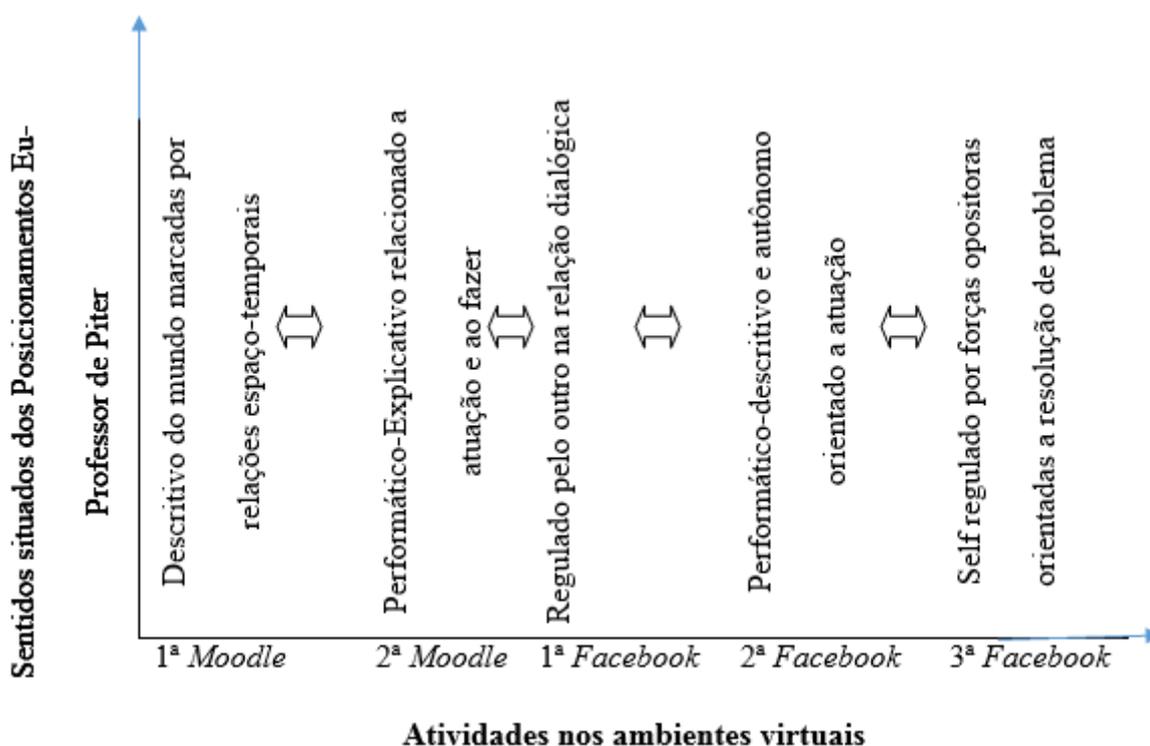


Figura 23. Sentidos situados dos posicionamentos eu-professor nas atividades realizadas nos ambientes virtuais de Peter.

O posicionar-se em atividades de discussão virtual se relaciona a produção de atos de identificação do *em sendo* estudante orientado ao *tornar-se* docente, pois nos permitiu evidenciar entre os argumentos significados e sentidos, interpretações e abstrações que Peter produziu nas atuações reflexivo-responsivas e práticas nas atividades. Na posição eu-professor os significados são orientados para (a) incentivador e disponível; (b) criador de estratégias; (c) tradicional; (d) experimentador; e, (e) mediador. As interações entre Peter e as atividades nos ambientes virtuais, provocaram desequilíbrios, regulações e alternância de posicionamentos, na produção de conhecimento e na produção de interpretações de si orientados à produção da identidade docente.

Em seguida apresentamos na *Figura 24* o quadro síntese das atuações de Peter na realização das atividades em ambientes virtuais e nas entrevistas, apresentando aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu [como estudante e como professor], do outro [futuros alunos, professores, da família] e do mundo [casa, escola ed. básica, escola do estágio, universidade], nos diferentes momentos do processo de transição de posições eu-estudante <> eu-professor.

As dinâmicas interacionais apresentadas no intercurso das argumentações responsivas, quando Peter atua respondendo às atividades, são reflexões acerca da atuação enquanto professor em práticas no estágio e criadas para futuros alunos. Descreve-se que mais maduro após a experiência de estágio na educação superior, demonstradas na melhoria de sua atuação no estágio na atividade do ensino na educação básica. Relata que passou a querer ensinar na graduação. Posiciona-se como 60% professor, afirmando que *só falta o título, o carimbo*. A aprovação na Universidade alterou perspectivas acerca do futuro e modificou seu presente, relata que foi *um motivo a mais para ser alguém na vida*.

(estudo de caso Peter)	Em atividade nos ambientes virtuais		Nas entrevistas		Dinâmicas temporais		
	Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante > eu-professor (presente)	Eu-estudante > eu-professor (passado)	Eu-estudante > eu-professor (futuro)
Argumentos orientados para atuação reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Quer escolas com infraestrutura de alto nível; com tecnologias desenvolvidas e implantadas, projetos de destaque • Tem que estar em sintonia com o professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Com todas as ferramentas necessárias para ensinar. Incentivar ao máximo o estudo • Disponível para atender ideias inovadoras e pedidos de ajuda no menor tempo possível • Não é só escrever no quadro o plano de aula • Requer <ol style="list-style-type: none"> a) interação entre professor-aluno b) um certo nível de amizade entre professor e aluno c) compreensão do nível de ignorância dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve contato com a Física no Ens. Fundamental • Gostou de Física desde que teve aulas • Motivado pela curiosidade • Está fazendo o que gosta 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha com empenho, fazer seu papel, ensinando e transmitindo conhecimentos • Media conhecimentos • Usa linguagem acessível, trabalha com textos formais • É pontual, explica bem, esclarece dúvidas e acompanha a execução dos roteiros de atividades • Percebe o ensino como atividade mais séria, que não tem brincadeiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz estágio • Atende bem seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve professores que não foram tão bons no ensino médio e também na Universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera: <ol style="list-style-type: none"> a) estar mais preparado b) ter pulso firme c) aprender a manter a palavra
Argumentos orientados para atuação prática	<ul style="list-style-type: none"> • É orientada a argumentação sobre fazer reflexivo da prática docente • A escolha da 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria alguns esquemas e estratégias para a aprendizagem da criança • Enuncia o experimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificou as formas de estudar para física na UnB • Usava tecnologias, internet e 	<ul style="list-style-type: none"> • Provoca curiosidade de estudantes que querem conhecer o curso • Explica de diferentes maneiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Não vê a profissão de professor como um trabalho, mas como um <i>hobby</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tinha pulso firme para manter uma advertência ao aluno do estágio 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que será um professor feliz, mesmo nos dias ruins, vai se lembrar das

Argumentos orientados para atuação prática	grade de matérias é bom por um lado e ruim por outro • O horário integral é bom por um lado e ruim por outro	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem simples e fácil de entender • Acredita que aprofundando o conteúdo será bem exaustivo e complexo • Media aspectos positivos e negativos da reforma do ensino médio 	vídeo-aulas para complementar os estudos • Teve atitude em alternar fontes de estudo • Julga possuir mais do conteúdo porque estou avançando no curso	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar alunos que atende no estágio ao estudo • Está motivado • Sabe lidar com as diferenças • Aprende com as perguntas dos alunos. • Percebe-se em constante mudança • Reconhece dificuldades e vantagens na profissão • Define ensinar como um processo, uma relação de amizade, mas com hierarquia, respeitando os posicionamentos 			dificuldades que passou • Imagina que vão haver alunos que interagem mais, vai valer a pena lecionar
interpretações orientadas à	Família	• [não ocorre]	• Ocorre nos enunciados que classifica a infância, nos relatos sobre origem de sua família. E nos relatos sobre dificuldades para estudar quando os irmãos apagavam a luz	• [não ocorre]	• Apresenta questões que a mãe perguntou sobre o curso e a profissão que havia escolhido	• [não ocorre]	
	Escola	• Ocorre na atividade 1 do Facebook em argumentos no	• Ocorre nos enunciados sobre educação básica, períodos de	• Apresenta a escola que	• Estudou em escolas	• Acredita que as escolas	

interpretações orientadas à		presente, que carece de infraestrutura, e futuro, com recursos tecnológicos	estágio durante a educação básica, durante a escola que realiza estágio	atualmente realiza estágio	públicas	terão boa infraestrutura
	Estágio	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre na atividade 2 do <i>Moodle</i>, onde argumenta que “ensina um estudante de 11 anos com DPAC, do Ensino Fundamental 1 	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre nos enunciados sobre estágios que realizou desde o ensino fundamental para ter oportunidade de conquistar bens materiais que era privado. Aborda as atividades desempenhadas no estágio realizado na educação superior. Define estágio como uma forma de adaptar-se para as práticas futuras 	<ul style="list-style-type: none"> Assiste aulas junto com o professor regente, Faz plantões de dúvidas Faz amizade com alunos, as vezes Transmite conhecimentos que adquiri na UnB Aprende com alunos Não domina em 100% os alunos, mas estou na metade 	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciei problemas na relação professor-aluno Não tinha pulso firme Não conseguia ter o controle da turma Não conseguia cumprir a palavra de levar o aluno para direção se o mesmo não colaborasse para o bom desenvolvimento da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Almeja estudar mais para dominar os conteúdos para atender melhor aos estudantes
	Matérias	<ul style="list-style-type: none"> [não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> Ocorre nos enunciados sobre matérias oferecidas no departamento que focam nos conhecimentos da física em si, enquanto outras disciplinas oferecidas pelos departamentos de educação, psicologia, ensinam como ensinar esses conteúdos aos alunos Considera que no início do curso era mil maravilhas, mas depois viu que não dominava o conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> Possui mais domínio do conteúdo, porque está avançando no curso. Julga que os conteúdos das disciplinas de Física 1, 2 e 3 	<ul style="list-style-type: none"> Não dominava os conteúdos no 1º semestre do curso Usou o livro do ensino médio e estudou os conteúdos que estavam em 	<ul style="list-style-type: none"> Pretende estudar para aprender mais Acredita que no final do curso haverá matérias para complementar a formação Relata ter

Interpretações orientadas à				<p>corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirma melhora de seus conhecimentos em física logrando êxito em recuperar todo conteúdo • Tem aprendido a lidar com professores da UnB, aprendendo a questionar 	<p>defasagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passou em todas as matérias a partir do 3º semestre do curso. 	<p>esperança de me concluir no tempo certo</p>
	Escolha profissional	<ul style="list-style-type: none"> • [não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta nos enunciados referentes aos motivos da escolha na carreira de professor de física. Marca o jogo posicional de eu-estudante-passado na educação básica e eu-estudante-presente como futuro professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que ser físico é legal • Afirmar que ser físico é ser reconhecido como inteligente 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhava um pouco para a questão status. • Reconhecia a existia outros cursos que levariam as pessoas a dizerem 'que legal!', mas eu não receberia muitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende usar sua história para orientar alunos a escolher seu curso no futuro • Pretende atuar e tirando dúvidas sobre a profissão

					elogios • Reconhece a curiosidade como motivo	
Relação si mesmo/outro	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos argumentos referentes à relação entre posições Eu-estudante<>outro-estudante, nas atuações de responder as atividades propostas pelo professor; quando interage bem com os demais estudantes via plataformas; e nas posições Eu-professor <> outro-professor, quando seleciona formas de atuar na prática com futuros alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos enunciados referentes aos alunos que não respeitam professores que não tem domínio do conteúdo. Julga que o professor tem que ter pulso firme, sem criar vínculos afetivos, sem ser rude, tratar todos iguais. Saber se colocar em cada situação. Professores sem pulso firme não cumprem a palavra, dão moral para o aluno, não falam grosso, entram na brincadeira dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre na fala que ensina a um estudante de um estudante de 11 anos com DPAC no Ens.Fund.I (no estágio). E afirma que, no passado, não conseguia levar alunos para a direção, não conseguia ser malvado, cumprindo com a ameaça de levar o aluno pra direção. Atualmente, tem pulso firme com os alunos 			
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente virtual do <i>Moodle</i>; • Ambiente virtual do <i>Facebook</i>; • Universidade; Escola (que realiza estágio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Casa. Escola pública que fez a educação básica. Escola em que realiza estágio. Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Teve primeiro contato com a Física foi na escola no Ens. Fundamental, fortalecendo o interesse no ensino médio • Aplica conteúdos aprendidos na universidade na escola onde realiza estágio • Aprofunda conhecimentos sobre física na universidade • Na postagem dialoga sobre os tipos de professor entusiasmado e o rabugento • Pretende utilizar recursos tecnológicos para suas turmas, por exemplo, via Skype, não para as aulas práticas laboratoriais, mas para aulas com conteúdos teóricos 			

Figura 24. Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes na relação eu-outro-mundo de Peter nas atividades e nas entrevistas.

Na dinâmica da transição de posições Peter compartilha significados orientados ao tornar-se docente que são comuns tanto na posição eu-estudante, quanto na posição eu-professor. Nas dinâmicas de produção da identidade docente há similaridade e diferenças mediadas pelas experiências, crenças e valores, produzindo sentido (a) incentivador e disponível; (b) criador de estratégias; (c) tradicional; (d) experimentador; e, (e) mediador nos atos de identificação. As relações entre os significados orientados ao tornar-se docente entre as duas posições, promovem regulação ante as tensões que permeiam e marcam a dinâmica da transição entre as posições eu-estudante-presente <> eu-professor-futuro, na busca de soluções para as atividades, na interação entre pares e por processos de negociação entre as posições assumidas no discurso. Essa alternância gera pequenas tensões, referentes à ser favorável e contra a reforma do ensino médio, ter uma boa relação professor-aluno e ser pulso firme na hora de levar um aluno para direção, ser estudante e monitor no estágio, refletem na realização de atividades e manifestam-se nas interpretações sobre (a) de estágio, ao apresentar o resultado de sua atuação como estagiário e ao considerar o estágio como uma forma de adaptar-se par as práticas futuras; (b) estudo das matérias, referentes as matérias do departamento que ensinam-lhe o conteúdo, e as disciplinas de outros departamentos que ensinam como transmitir os conteúdos; e, (c) atividades de estudar e ensinar no estágio, que visam melhora na sua atuação prática, atuam como fronteiras entre as relações estudantis e de docência. A prática de estágio, o estudo das disciplinas e a elaboração de estratégias de estudo para si próprio e para os alunos que atende no estágio representam ações reflexivas-práticas orientadas ao fazer docente são representadas como atos de significação na produção de sua identidade docente. Desta forma, o estudar as disciplinas na universidade para estar preparado para ensinar alunos do estágio e a reflexão sobre elaborar atividades direcionadas a futuros alunos se entrecruzam na realização das atividades virtuais e na experiência da relação dialógica vivenciada no estágio que realiza.

No conjunto de entrevistas, os sentidos são apresentados, (a) escolha profissional, que é apresentada por pontos de mudança, na realização dos diferentes estágios na educação básica e educação superior e que outros cursos não gerariam impacto social quanto a formação para se tornar físico (b) as posições eu-estudante <> eu-professor na prática do estágio da educação superior indicam que Peter está em transição, no sentido de posicionar-se apto para o exercício da docência. O ato da escolha profissional envolve habilidades e aptidões necessárias ao exercício da profissão é relacionado ao fazer docente idealizado pelo participante que são apresentados em enunciados que envolvem motivos como (a) vantagens financeiras que a profissão oferece, (b) facilidade em conseguir trabalho, (c) valorização social, (e) *status* que a profissão possibilita, (f) escolha por exclusão (*as exigências das outras profissões não se mostravam adequadas às características pessoais de Peter*), por possuir contato com a área da física desde o 9º ano do ensino fundamental, posiciona-se com mais habilidades para as exatas.

Na categoria acerca da ideação de eu-professor-futuro, nos jogos posicionais do Eu-Mim na relação com os outros-estudantes (aqueles que Peter interage durante a prática do estágio), principalmente na relação dialógica e dialética entre eu-estudante <> outro-estudante e eu-professor <> outro-professor-preceptor no estágio. Verificamos, ainda, que na interpretação sobre

matérias/disciplinas que Peter cursa como estudante de Física também se constitui como marcadores da dinâmica de produção de identidade docente, ou seja, ele reconhece que as disciplinas são a base para a atuação profissional. Nas entrevistas, o participante atribui os conhecimentos oriundos das disciplinas oferecidas pelo departamento de seu curso como aquelas que orientam à base da formação dos conhecimentos teóricos, e àquelas disciplinas de serviço – que são oferecidas por departamentos de educação e psicologia, por exemplo – orientam a formação dos conhecimentos práticos sobre a atuação do professor. A prática do estágio, apresenta-se como um espaço produtor de atos de identificação, estabelecendo-se na relação entre as posições mundo-universidade <> mundo-escola, onde o exercício do magistério na função de auxiliar de professores sobre o fazer da docência. Esse é o processo que marca os posicionamentos reflexivo-práticos verificados na execução das atividades 2 do *Moodle* (ensinar um conceito) e na Atividade 2 do *Facebook* (ensinar um conteúdo com planejamento, execução e avaliação) em que o participante se posiciona como professor na proposição de tarefas. Ao expressar que a motivação em *tornar-se* professor é oriunda da necessidade de ajudar o outro (estudante) por meio de explicações, estar presente, de mãos estendidas, juntamente com a necessidade de criar e sistematizar conhecimentos (possibilidade de criação) e a possibilidade de reflexão acerca da realidade, Peter relaciona elementos que o direcionam à sua formação como docente, centrando na interpretação do que imagina ser o outro (futuro aluno), a sua prática reflexiva acerca da atuação como professor.

Amanda

Na síntese das análises dialógico-temáticas os temas e subtemas encontrados nas postagens de Amanda na posição eu-professor são expostos na Tabela 5, que em seguida descrevemos a participação da participante em cada atividade. Os significados são direcionados ao fazer docente que envolve (a) esperançoso, que acredita na inovação e defende a educação; (b) transformador de conhecimentos, que explica conteúdo, expande fronteiras da sala de aula; (c) estimulador de alunos ao aprendizado, que cria alegria e promove criatividade no aprender; (d) dialogista, que ministra aulas, utiliza recursos e incentiva a participação; e, (e) questionador, que pondera sobre contextos atuais da educação.

Tabela 5.

Sentidos de ser professor em/pelas atividades nos ambientes virtuais de Amanda.

		Atividades nos ambientes virtuais				
		<i>1ª Moodle</i>	<i>2ª Moodle</i>	<i>1ª Facebook</i>	<i>2ª Facebook</i>	<i>3ª Facebook</i>
Temas		Professor esperançoso	Professor transformador de conhecimentos	Professor que estimula alunos	Professor Dialogista.	Professor questionador da educação.
	Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que é preciso inovar em métodos de ensino • Defende que educação deve acompanhar os avanços sociais e políticos • Deve haver correlação entre teoria e prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica o conceito, definição, técnicas e importância • Agenda visita de campo para seus alunos • Traria elementos para facilitar a apropriação de conhecimentos científicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria alegria de pensar nos jovens • Provoca a criatividade da criança • Estimula a curiosidade dos jovens • Busca meios eficazes para diminuir o abismo entre aprendizado e aprendiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ministra aula para os alunos • Apresenta os marcos históricos do tema • Utiliza diferentes recursos • Incentiva a participação, debate e reflexão crítica sobre o tema • Solicita pesquisas sobre o tema • Avalia a correlação entre contexto e fatos pelas oratórias dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a reforma extremamente relevante e urgente, entretanto sensível • Julga que a via utilizada para posituação do instrumento normativo não respeitou o público-alvo: o estudante • Critica que a reforma apresenta inúmeros pontos críticos • Cita que não há valorização de professores, como melhorias de condições de trabalho, salário, qualificação docente

Na primeira atividade realizada no fórum do *Moodle*, Amanda apresenta em sua postagem argumentos que giram em torno de *educação* no sentido de que deve acompanhar os avanços sociais e políticos. O argumento sobre *a escola que inova* representa interpretação de orientação ao futuro da escola e marca o significado do eu-professor como aquele que é *esperançoso*. Na atividade a participante elenca cinco posicionamentos, eu-estudante <> eu-professor <> outro-estudante <> outro-professor <> mundo-escola, e em cada há atos de identificação, ações reflexivo-responsivas e/ou práticas e interpretações, que orientam suas interpretações sobre atuação docente, que se refletem por meio dos argumentos e das interações entre as posições apresentadas: *não é preciso ter conhecimentos em educação para sinalizar inúmeras falhas no sistema educacional ...* no tempo passado sua interpretação é expressa pelo argumento *a educação a muito tempo não acompanha o desenvolvimento social e direcionado a ... a forma de avaliar alunos não corresponde à aprendizagem ...*, conforme pode-se observar na *Figura 25* a seguir:

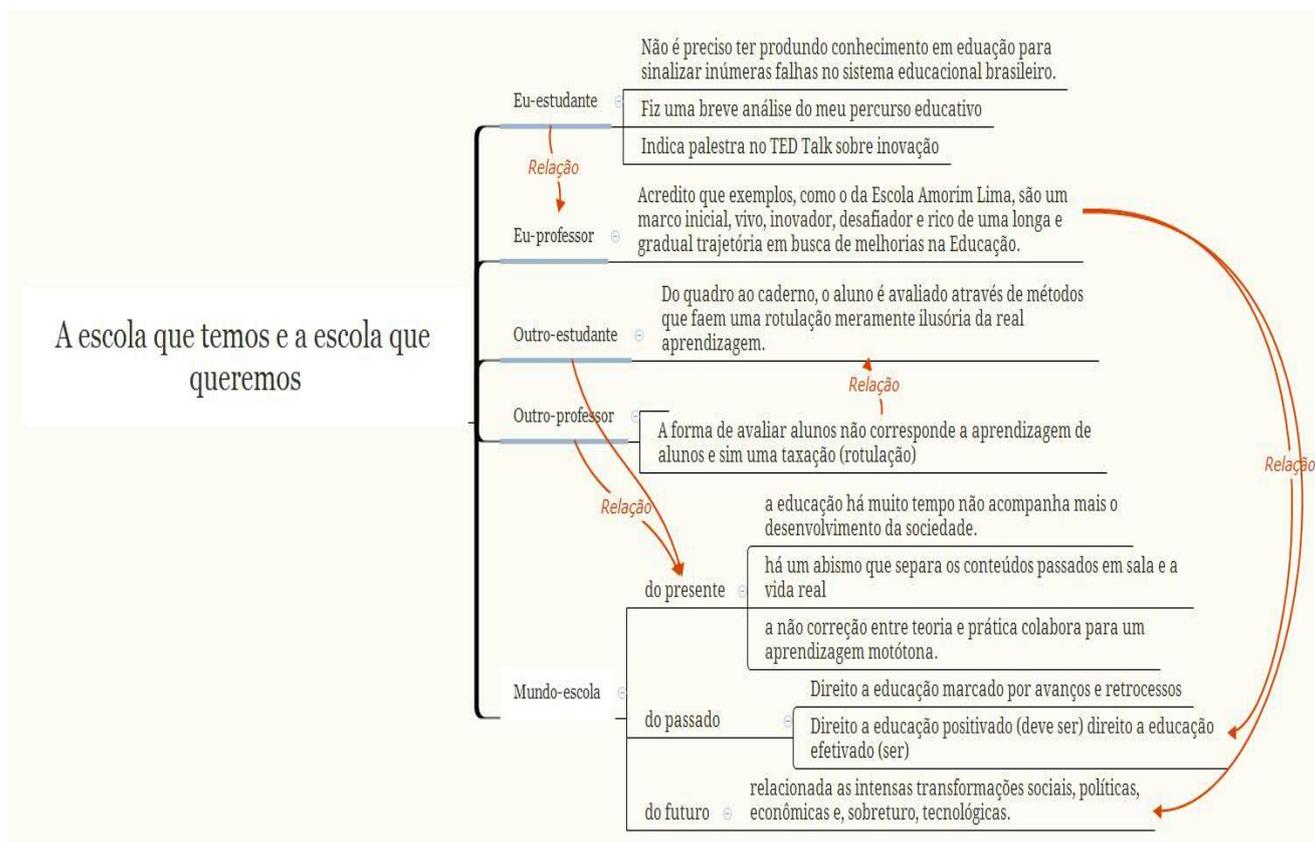


Figura 25. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do *Moodle* de Amanda.

Na segunda atividade no fórum do *Moodle*, diante da instrução da tarefa que apontava em duas direções atuação reflexiva e/ou práticas. A primeira ao responder ao questionamento apontado na consigna na posição eu-estudante e a segunda focada na atuação da licencianda quando se posiciona como eu-professor no sentido de transformador de conteúdos cotidianos em científicos. Amanda, na

posição eu-estudante, explica e descreve, responde sobre o que entendeu acerca dos conceitos estudados presencialmente na disciplina direcionando à realização de tarefa proposta. Em seguida, na posição eu-professora, elabora argumentos que são orientados por reflexões sobre o fazer docente em experiências profissionais, apresentando como ensinaria o conceito de Arqueologia. Os argumentos expressos por: *explicaria o conceito, definição e técnicas e importância ... agendaria visita de campo ... traria elementos para facilitar a apropriação de conhecimentos científicos* compõem o sentido do eu-professor como aquele que transforma conhecimentos cotidianos em científicos. Na publicação, Amanda apresenta três posições eu-professor <> outro-estudante <> eu-estudante essas posições interagem entre atos de identificação (nas ações de explicar conceitos, agendar visita a campo, trazer elementos para facilitar a apropriação dos estudantes). Na posição eu-estudante, apresenta uma meta-análise sobre seu próprio processo de transição expressado pelo argumento no passado *julgava o ensino de determinados conteúdos sem aplicação prática* e por meio do contato com a disciplina de formação reformula sua visão sobre ensino, manifestada nos argumentos orientados ao presente *compreendi que a aprendizagem passa por etapas... entendi a importância da evolução de operações lógicas*. Essa meta-análise apresentada é um ato de identificação que orienta a produção de significado do eu-estudante para o eu-professor. Na *Figura 26* apresentamos a relação entre as posições na atividade de ensinar para outro-estudante, em que há um descolamento da posição de eu-estudante para a argumentação reflexivo-prática direcionada para atuação na posição eu-professor.

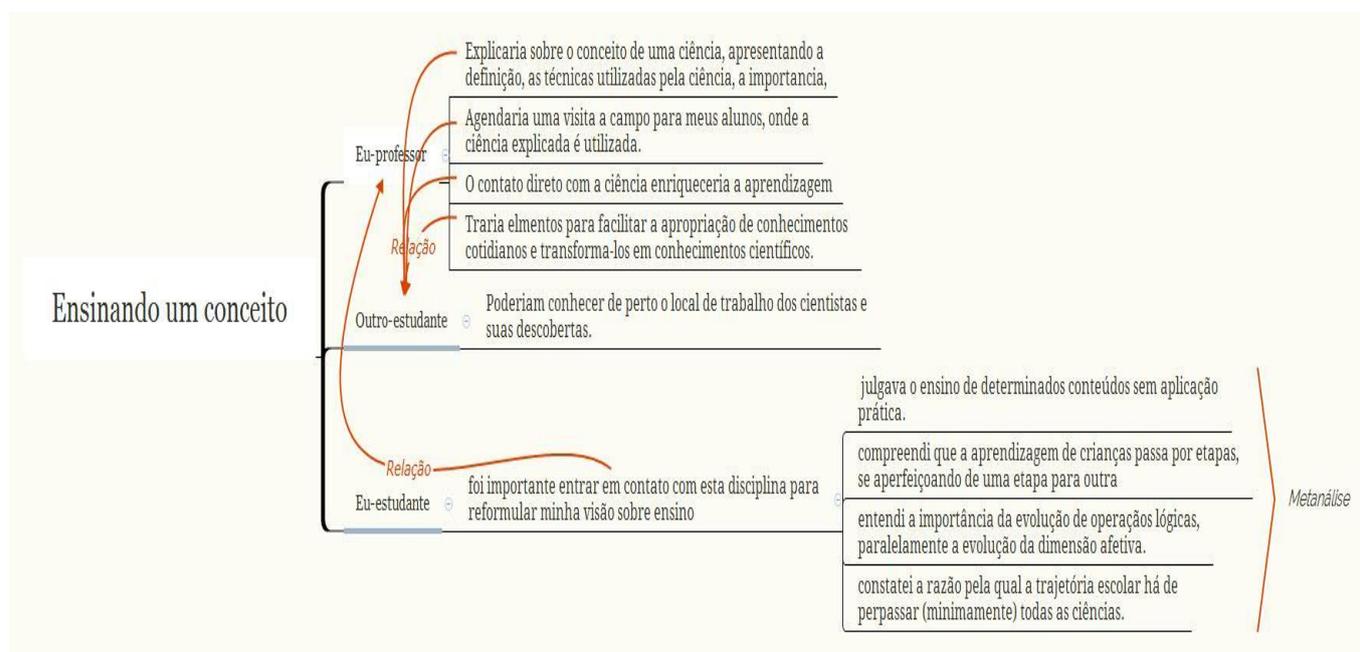


Figura 26. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Moodle de Amanda.

Na primeira atividade no grupo de discussões do *Facebook*, os resultados de Amanda são direcionados para interações de quatro posições: eu-professor <> outro-professor <> mundo-escola <> outro-estudante e por meio de dois recursos audiovisuais – um refere-se a charge que satiriza a atuação

do professor e outro que traz o depoimento de Paulo Freire sobre o papel do professor. Nas quatro posições as argumentações apresentam-se como argumentações reflexivo-práticas, direcionadas a atuação do professor e agrupam-se no sentido daquele que tem o *desafio de estimular os alunos*. Na posição eu-professor as interpretações elencadas por Amanda refletem a atuação do docente e são expressas pelos enunciados: *é criar alegria de pensar nos jovens ... é provocar a criatividade da criança ... aquele ao qual é atribuída a difícilíssima tarefa de estimular a curiosidade*.

Ao compartilhar vídeos para apresentar suas interpretações sobre o professor na contemporaneidade Amanda seleciona dois momentos, um clássico (com uso da entrevista ao Paulo Freire) e um moderno (com uso da charge). A utilização dos vídeos marca a recursividade, indicando transformações nos posicionamentos por estetização do eu à medida que cada posição cria argumentos que se relacionam com outros argumentos em uma dinâmica dialógica, que permite a construção de significados de si-mesma em relação aos outros. No caso da apresentação de vídeo, os personagens dos vídeos também estabelecem a função de outros com os quais o eu-professor estabelece relações. A relação entre passado e presente a partir das abstrações sobre atuação docente expressas por Amanda estabelecem a estrutura para os modos em que se constitui enquanto eu-professor, pois ela se identifica, posiciona a si e aos outros, transformando-se pelos diferentes discursos, conforme as mudanças evidenciadas na temporalidade e o modo escolhido para comunicar-se, neste caso multimodal.

Na *Figura 27*, apresentada a seguir, os vídeos funcionam como signos de identificação, que permite a licencianda a possibilidade de expressar-se sobre atuações docentes em que a temporalidade é construída pela justaposição de eventos indicando marcas de significados que são reguladoras da interpretação sobre ação docente na contemporaneidade.

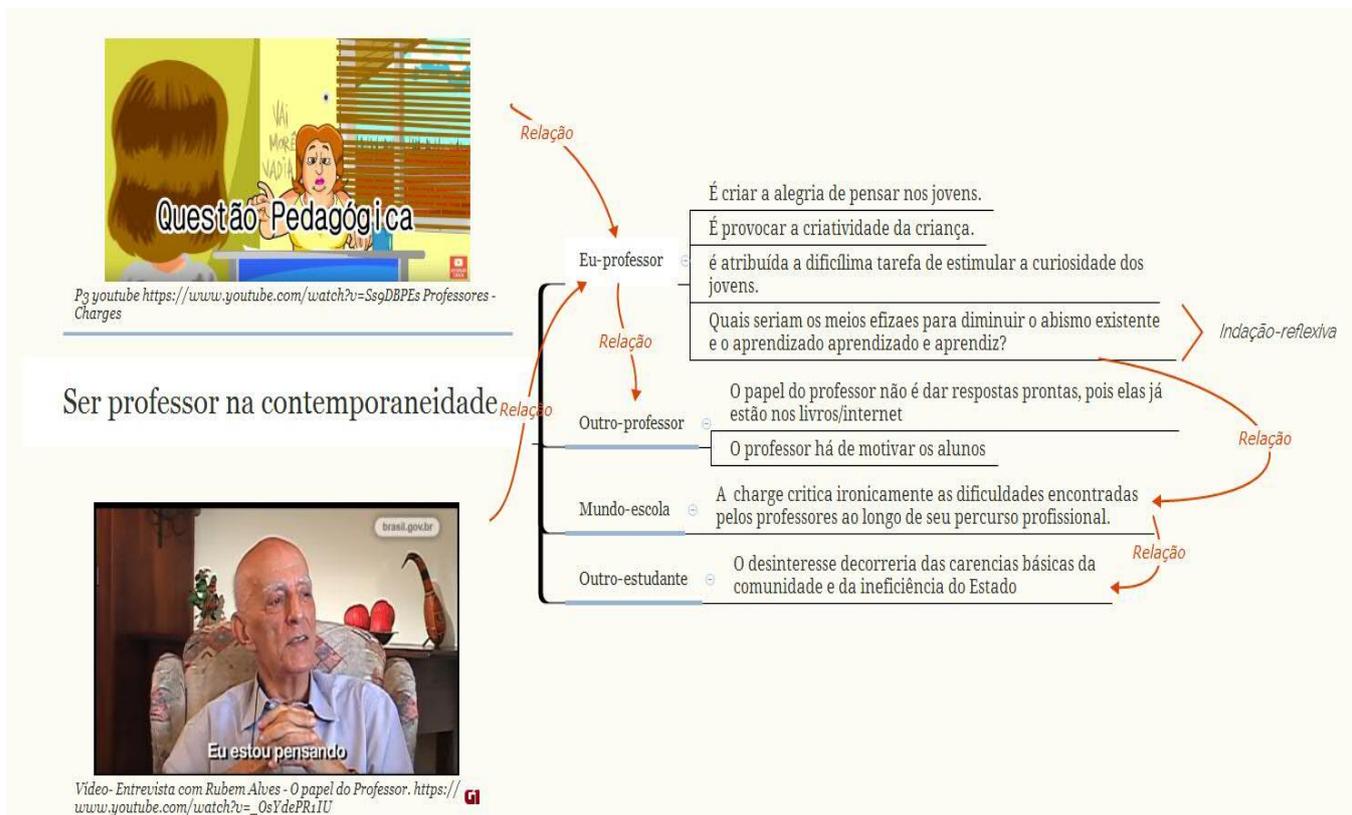


Figura 27. Mapa semiótico de posições na atividade 1 do Facebook de Amanda.

Na atividade 2 realizada no *Facebook*, Amanda apresenta em seu plano de aula um modelo de aula com atuação focada ao diálogo, sobre o conteúdo *Escravidão e seus Desdobramentos*. Sua proposta de atividade possui planejamento (informando a série a que se destina a aula, o conteúdo, o objetivo da atividade, metodologia e materiais); o desdobramento (estratégias de execução – apresenta a forma como pretende fazer); e proposta de avaliação (como realizaria a forma de avaliar se os conhecimentos foram adquiridos pelos estudantes). Os resultados nessa publicação possuem sentido do ser professor com atuação com foco em diálogos sobre o conteúdo. Os argumentos que marcam sua reflexão sobre o fazer docente são *ministrarei aula ... apresentarei marcos históricos... utilizarei diferentes recursos... incentivarei a participação, debate e reflexão crítica sobre o tema.*

Na Figura 28, a postagem que Amanda elabora relaciona dois posicionamentos eu-professor <> outro estudante. O outro-estudante, a quem se destina sua ação e o eu-professor, pontua com argumentos descritivos orientados por reflexões sobre o fazer docente. Simultaneamente a exposição de sua atuação, indica alguns sites com materiais sobre o tema previamente explicitado no planejamento. A posição do outro-estudante está direcionada também para argumentação sobre práticas e são expressas nos argumentos *realizam pesquisas em notícias, decisões judiciais e documentários* com o intuito de *analisarem a realidade contemporânea com um olhar mais crítico.*

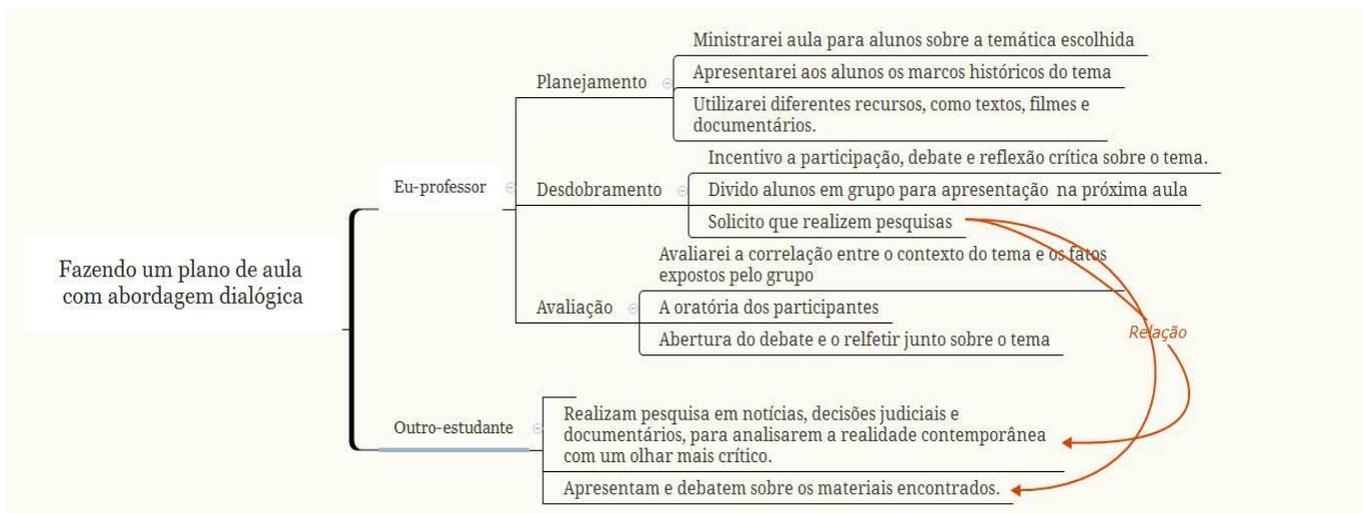


Figura 28. Mapa semiótico de posições na atividade 2 do Facebook de Amanda.

Na atividade 3 do Facebook os resultados da atuação de Amanda são marcados relação entre as posições eu-estudante $\langle \rangle$ eu-professor $\langle \rangle$ mundo-escola com sentido de eu-professor como questionador da educação. Por meio do uso de jargão jurídico descreve os o processo legislativo do diploma legal, indicando que *as reformas hão de ser postas em discussão com a sociedade civil*. Na Figura 29 observa-se as relações entre estas oposições e partes dos argumentos produzidos. No jogo de tensão de forças entre ser favorável e contrária ao mesmo tempo às mudanças geradas pela reforma do ensino médio, verifica-se atuação reflexiva orientada à negociação. Na posição de eu-professor atua reflexivamente por meio de argumentos que direcionam para falhas na implementação da reforma. Entre as posições eu-estudante $\langle \rangle$ eu-professor verifica-se confrontos na atuação reflexivo-responsivas (descrever aspectos da reforma) e reflexivo-práticas (narrar impactos relacionados ao futuro da profissão), indicadas nos argumentos: *são inúmeros os pontos críticos, entre eles a reprodução de desigualdades ... a valorização dos professores... melhoria de salários e de condições dignas de trabalho*. Esses argumentos se relacionam às interpretações do mundo-escola, quando considera que a reforma *amplia o abismo existente entre as classes sociais ... e ...a flexibilização do currículo bloqueia a aproximação do estudante com o mercado de trabalho*.

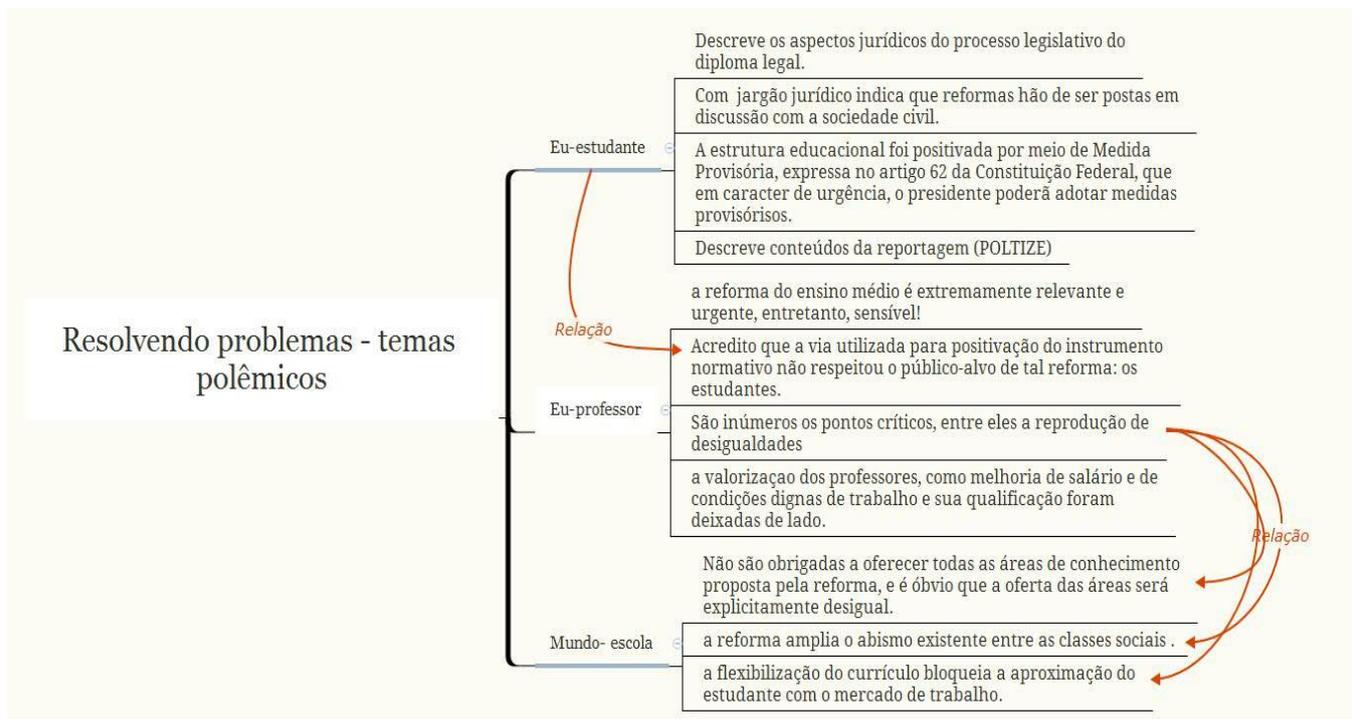


Figura 29. Mapa semiótico de posições na atividade 3 do Facebook de Amanda.

As atividades pedagógicas situadas permitiram à participante agir e produzir interpretações sobre si direcionadas às atuações reflexivas sobre o fazer docente, evidenciando elementos das transições de posições, eu-estudante, eu-professor, recursividade, com o uso de imagens, textos e vídeos, e agencialidade, por processos reflexivos orientados ao fazer docente. Cada posição que Amanda atribuiu para si, para os outros e para o mundo apresentadas nas publicações iluminam feixes de significados orientados num tempo-espaço que convergem entre si no *em sendo* orientado ao *tornar-se* professora. Essas atuações dos tipos reflexiva-responsivas e/ou reflexiva-prática apresentaram-se em múltiplos planos na realização de atividades pedagógicas com proposição de visitas a campo, uso de recursos variados, planejamento de ações, orientadas no presente, passado e/ou futuro. Na Figura 30 apresentamos o modelo espaço-temporal de transição de sentidos do *em sendo* orientado para o *tornar-se* docente na posição eu-professora de Amanda em cada atividade realizada.

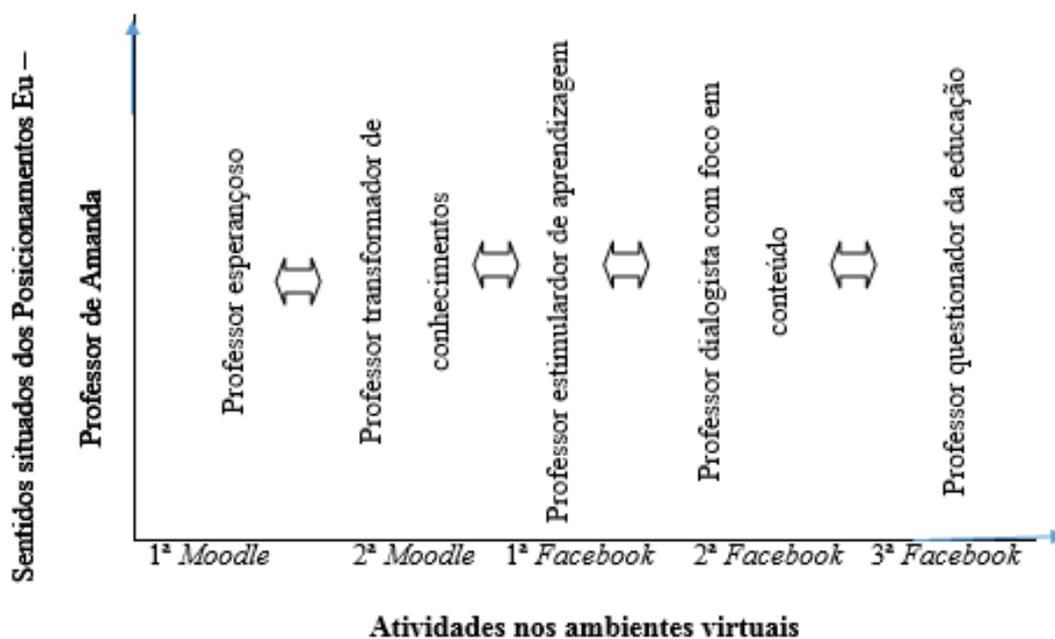


Figura 30. Sentidos de Posicionamentos eu-professor nas atividades realizadas nos ambientes virtuais de Amanda.

Apresentamos o quadro síntese das atuações de Amanda na realização das atividades em ambientes virtuais e nas entrevistas, sinalizando aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes nas relações eu [como estudante e como professor], do outro [futuros alunos, professores, da família] e do mundo [casa, escolas ed. básica, escola do estágio, universidade], nos diferentes momentos do processo de transição de posições eu-estudante <> eu-professor. A dinâmica de produção de si é evidenciada na descrição como a realização da disciplina modificou suas formas de compreender o ensino, na afirmação de que sua vontade de ser professora mudou, antes ela tinha, mas era um pouco desanimada em relação ao futuro. No conjunto de entrevista ocorre quando posiciona a si mesma em abstrações reflexivas sobre si. Expressas nos enunciados que sua vida já é marcada por *caminhos que já trilhou* e que ainda há de trilhar, outras áreas que desenvolveu gosto, como *fotografia e relações internacionais*. Considera que há aproximações com os pais e com professores na busca de aprovações das pessoas. Argumenta sentir que tenta *dar muito de si, as vezes até demais, fazendo dois cursos e tentando conciliá-los*. Considera que realmente amadureceu muito e que suas experiências foram muito construtivas para si.

(estudo de caso Amanda)		Em atividade nos ambientes virtuais		Nas entrevistas		Dinâmicas temporais		
		Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante	Eu-professor	Eu-estudante > eu-professor (presente)	Eu-estudante > eu-professor (passado)	Eu-estudante > eu-professor (futuro)
Ações orientadas às atividades de	<i>Posicionamento com atuação reflexiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sinaliza falhas no sistema educacional brasileiro • Considera que as matérias para reformulam sua visão sobre ensino • Descreve aspectos jurídicos do processo de diploma legal 	<ul style="list-style-type: none"> • Sente-se inspirada com exemplos de escolas que inovam seus métodos pedagógicos • Entende que as correlações teoria e prática não devem tornar o ensino monótono • Pondera que reforma na educação é urgente, entretanto sensível 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata mudanças de escola na educação básica • Relata experiência na escola internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera importante aprender de acordo com a realidade de cada aluno • Afirma que não é a matéria que vai determinar todos os fatores da aula e sim o conjunto, professor-aluno, que irá construir a disciplina • Acredita que poderá fazer um bom uso da tecnologia para a educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursa duas faculdades • Pretende juntar as duas áreas em sua atuação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Já estava querendo fazer direito, mas também gostaria de fazer história • Reconhece que não consegue dominar todos os conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende atuar juntando conhecimentos das duas formações • Acredita que história vai ser um curso que vai lhe trazer muita sabedoria
	<i>Posicionamento prático direcionado ao fazer docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indica uma palestra do TED para turma assistir • Usa jargão jurídico para justificar a forma como a reforma do ensino médio foi conduzida 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica conceitos, definições, técnicas e importância • Agendaria visita de campo • Traria elementos para facilitar a apropriação de conhecimentos científicos • Criaria alegria de pensar nos jovens 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiu-se impactada ao ingressar no curso de história • Se vê como uma professora • Parece que o estudo faz parte da vida cotidiana • Relata desejo 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe o ensino como o ato de iluminar o aluno • Não se baseia apenas em teorias, mas também nas experiências de vida que obteve com professores • Deseja fazer os alunos transbordarem de vontade de conhecer, viver e ter curiosidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa de uma pós em História do Direito. • Deseja aprender a entender mais das duas áreas • Estabelece conexões com a realidade (refere-se ao ensino) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha ideia de que o professor era detentor do conhecimento • Interpreta que a escola é onde a gente estuda, e acaba que você vai para vida real 	<ul style="list-style-type: none"> • Está com tendo vontade de dar aulas, principalmente em Universidade • Deseja atuar no âmbito internacional, desde que trate de matérias e conhecimentos que mesclam

			<ul style="list-style-type: none"> • Provocaria a criatividade da criança • Estimularia a curiosidade dos jovens • Buscaria meios eficazes para diminuir o abismo entre aprendizado e aprendiz 	de ler e de pesquisar os assuntos	de conhecer mais	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa em juntar 3 eixos (tecnologia, educação e realidade) 		<p>duas áreas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relata não conseguir se desvincular de um lado artístico, então eu levaria para isso, aula lúdica, utilizando imagens • Pensa em fazer uma junção de vários recursos para tornar a aula um pouco mais aberta e mais lúdica, menos monótona
interpretações orientadas à	Família	• [Não ocorre]		<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos enunciados com indicação das atividades que os membros da família exercem. Relata que seus pais são da área do direito, e que sempre teve contato com o direito 		<ul style="list-style-type: none"> • Faz aulas de idiomas com sua mãe • Relata que seu amadurecimento foi percebido por seus pais • Seu pai é um amante de história 	<ul style="list-style-type: none"> • Sua mãe já foi professora, lecionando por muito tempo • Sua mãe foi professora em universidade • Caminhou com seu pai, e conversaram por uma hora sobre a dupla formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Sua mãe vai se aposentar e retornar a área da docência
	Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos argumentos direcionados ao sistema educacional brasileiro com inúmeras falhas; devem acompanhar os avanços sociais e 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos enunciados que representa a escola, não apenas como espaço de formação, mas no conjunto de atores em atuação, no ato de ensinar e 	<ul style="list-style-type: none"> • Defende que muitas pessoas não valorizam a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata que nunca havia tido acesso a informações sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagina aulas em espaços mais abertos, não confinados 		

Interpretação orientadas à		políticos; precisam inovar em métodos	aprender. Possuem diferenças, segundo sua experiência internacional e nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Recorda de uma escola em Brasília que vem inovando suas práticas 	<p>educação no Brasil antes do curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tinha uma ideia muito limitada sobre o que é ser professor em uma escola • Se baseava nas próprias experiências com os seus professores 	entre quatro paredes com turmas superlotadas
	Universidade	<ul style="list-style-type: none"> • [não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos enunciados em que vislumbra a educação superior além dos espaços de formação tradicionais; há enunciados que se agrupam relacionados a interação eu-outro como contexto de formação, considerando os aspectos relacionais na constituição da interpretação sobre universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera interessante como a visão muda quando se vivencia a universidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversou com um professor do primeiro curso que a motivou a fazer história • Considerou o primeiro como um divisor de águas • Problematizou a educação evidenciando problemas e propondo soluções 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera que as universidades busquem novos caminhos para formar professores • Observa mudanças no cenário universitário • Apresenta o desejo de profissionalizar as pessoas de forma diferente
	Os dois cursos	<ul style="list-style-type: none"> • [não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos grupos de enunciados que marcam os processos de tensão, gerados pela formação de duas identidades, que se regulam por processos reflexivos marcados por ambivalências no em sendo 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha um pouco cedo para poder falar exatamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Começou a pesar principalmente na semana de prova dos dois 	<ul style="list-style-type: none"> • Acredita que as mudanças para si foram ótimas • Vai reduzir as matérias para se

Interpretação orientada à			estudante de um curso e de outro ao mesmo tempo. Na tensão, a tentativa de busca de regulação perpassa o exercício do pensar. Por exemplo, <i>andei pensando muito ... Quero levar os dois cursos... Mas tenho limites ... Vou diminuir a carga horária, mas não vou abrir mão deles ... Minha vida não se resume a estudo... Semestre que vem quero pegar menos matérias</i>	como vou juntar essas duas áreas <ul style="list-style-type: none"> • Sente-se numa sala de aula de dos dois cursos ao mesmo tempo • Está aprendendo a fazer dissertação onde poderia usar tanto os assuntos dos dois cursos • Relata que é capaz fazer um diálogo entre as duas universidades - entre matérias cursadas em ambas 	<p> cursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percebe que sua carga de leitura mudou bastante • O estresse foi a coisa que mudou para ruim 	dedicar aos dois cursos
	Matérias	• [Não ocorre]	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem como enunciados expressos nos atos de identificação, e carregam a experiência e os modelos de atuação enquanto eu-estudante das das duas áreas. São pelas matérias que ocorrem processos reflexivos sobre a atuação, e por elas que são geradas as mudanças. Segundo narra, <i>as matérias são conectadas com nossa realidade</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Relata que possui mais dificuldade em ler os textos obrigatórios do primeiro curso • Não gosta de ir a aula sem ter lido os textos • As matérias dos cursos se relacionam de certa forma • Está tendo que 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes lia todos os textos • Teve duas aulas diferentes, que buscam novas formas de ensinar orientadas ao futuro • Teve contato com estudantes de diferentes cursos em uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma que é preciso haver essa harmonia, entre realidade (que é totalmente dinâmica e tecnológica) e o ensino • Vai diminuir a quantidade de disciplinas nos dois cursos nos semestres seguintes

				<p>dar prioridade, ponderando, estudando mais próximo das provas...</p> <ul style="list-style-type: none"> •Esse semestre estou pegando 11 matérias ... em uma semana terá mais 7 provas. 	mesma matéria	
	Escolha profissional	<ul style="list-style-type: none"> •[não ocorre] 	<ul style="list-style-type: none"> •Ocorre nos enunciados referentes ao período de escolarização na educação básica marcado por preferências pelas áreas de ciências humanas. Também se apresenta nas relações familiares, em que o pai é um admirador da área de história e a mãe possui experiência como professora 	<ul style="list-style-type: none"> •Escolheu fazer história e a outra formação concomitantemente 	<ul style="list-style-type: none"> •Relata sempre ter tido contato com direito •Possui mais interesse em ciências humanas desde as experiências na educação básica, nacional e internacional 	<ul style="list-style-type: none"> •Almeja ser professora em universidade, juntando as duas áreas de formação
si mesma/outro		<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos argumentos relacionados às posições eu-professor <> outro-estudante como atos de identificação direcionando ações de ensino e aprendizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre nos enunciados referindo-se aos professores do primeiro curso, que após conversa, a motivou a continuar com a dupla formação; relaciona-se o eu-estudante e eu-professor com o outros (estudantes da turma, professores do ensino médio, do curso de idiomas, da educação básica no país e na experiência internacional, da UnB); e, nas relações familiares com seus pais. Eu-estudante-história e eu-estudante-outro curso atuam como forças ambivalentes, que regulam a produção identitária docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre em argumentos e/ou enunciados marcados pela posição eu e/ou a gente. Como nas expressões: <i>a gente se tornar parecido com nossos pais ... a gente também tem o professor como imagem, alguém que a gente quer aprovação...</i> Em atuação reflexivo-crítica, apresenta meta-análise <i>A gente tem isso da pessoa histórica e do direito ... nossa constituição é cópia de várias constituições ...</i> 		

Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam-se nos argumentos que relacionam as posições mundo-Estado, mundo-escola, mundo-visita de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrem nos enunciados que relacionam as posições Mundo-UnB, Mundo-Faculdade do primeiro curso, Mundo escola (Brasil e Exterior) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme argumenta nas atividades virtuais e enuncia nas entrevistas os espaços em que as abstrações ocorrem são simbolicamente contextualizados pela experiência. As posições espaciais apresentadas interagem entre si e permitem a materialização das atuações e energizam os significados orientados aos atos de identificação
---------------	--	--	--

Figura 31. Aspectos da dinâmica de produção de significados identitários docentes na relação eu-outro-mundo de Amanda nas atividades e nas entrevistas.

Na dinâmica da transição de posições eu-estudante<>eu-professor Amanda compartilha significados orientados ao tornar-se docente (a) esperançoso, que acredita na inovação e defende a educação; (b) transformador de conhecimentos, que explica e facilita a apropriação de conhecimentos científicos; (c) estimulador de alunos ao aprendizado, com uso de criatividade na provocação de alegria do pensar; (d) dialogista, que valoriza o debate e incentiva a participação; e, (e) questionador, que pondera nas questões referentes a legislação sobre educação. Nas dinâmicas de produção da identidade docente há similaridade relacionada ao sentido das práticas pedagógicas do professor e diferenças no sentido de outro-estudante subalterno ao professor e eu-estudante autônomo para pensar, que são mediadas pelas experiências apresentadas nas entrevistas, a crença de que a escola onde se estuda, se leva para o resto da vida, produzindo sentido nos atos de identificação sobre família, escola, universidade, duas formações na interação destas posições nas atividades pedagógicas, sejam reflexivas e/ou práticas.

Ao interagir nas posições eu-outro-mundo, são identificadas pequenas tensões, na opção por realizar dois cursos, jornada de leitura ampliada e interpretações sobre como juntaria as duas áreas para atuação profissional, os pontos de tensão atuam como fronteiras entre as relações estudantis e de docência. Os enunciados referentes as abstrações reflexivas-responsivas expressos por *responder ao comando das questões ... descrever aspectos do processo legislativo do diploma legal ... não é preciso ser especialista para saber que a educação deve ser respeitada e tratada com justiça* marcam a posição eu-estudante. Já os enunciados *relacionar teoria e prática ... inovar nos métodos de ensino ... explicar ... agendar visitas de campo ... provocar criatividade ... criar alegria ... buscar meios eficazes* expressam ações reflexivas de tipo prática orientadas ao fazer ao fazer docente e são representadas como significantes de interpretação da identidade docente da participante. A produção identitária docente ocorre nas tensões entre o ser estudante de dois cursos de formação e o tornar-se docente em um deles, é resultante do processo de alternância entre essas posições eu-estudante-bacharelado<>eu-estudante-licenciatura, na regulação de atividades direcionadas ao (a) fazer análises do perfil educativo dos alunos; (b) apresentar os pontos críticos da reforma do ensino médio; e. (c) reconhecer que não há valorização do professor e que não há incentivos por parte do governo para a qualificação profissional do docente. No *em sendo* estudante de dois cursos, as atuações reflexivas e práticas são direcionadas a atuação profissional no futuro se entrecruzam na experiência da relação dialógica na realização das atividades, apresentando jargão jurídico, e nas entrevistas, por meio da interpretação sobre as duas profissões em desenvolvimento.

No conjunto de entrevistas e nas atividades virtuais realizadas com Amanda, conforme a *Figura 50* (quadro síntese) os argumentos e enunciados foram agrupados conforme os tipos de ações que eram de posicionamento de atuação responsiva, na realização das atividades nos ambientes virtuais ou relacionavam-se às enunciações orientadas as ações práticas nos discursos produzidos nas entrevistas para ações ligadas as posições si-outro-mundo. As posições inter-

relacionam-se e são apresentadas nas temporalidades presente, passado e futuro, demonstrando o movimento na produção de atos de identificação no *em sendo* estudante no presente que é orientado a produção identitária docente no futuro.

No fluxo discursivo apresentado por Amanda apresentam-se interpretações acerca de si mesma, quando se posiciona por abstrações reflexivas sobre si. Diálogos entre o Eu <> Mim, são expostos na temporalidade apresentada, como estratégia de regulação de si, buscando objetivamente justificar suas escolhas e condutas, sobre os dois cursos, sobre a atuação futura, decidindo sobre cursar menos matérias no próximo semestre. O mesmo ocorre com a interpretação sobre família, que se relaciona com os aspectos da escolha profissional.

Acerca da categoria escola, a interpretação é apresentada nos enunciados que a apresenta não apenas como espaço de formação, mas no conjunto de atores em atuação, no ato de ensinar e aprender. O mesmo ocorre com a interpretação acerca da Universidade, que em seu discurso ocorre quando enfoca o curso de história, já que o curso da primeira formação é realizado em outra instituição que não possui características de universidade. Na interpretação de universidade se agrupam enunciados que são relacionados à interação eu-outro que exercem função de contexto de formação, considerando os aspectos interacionais nas posições apresentadas pela participante.

Como Amanda realiza concomitantemente duas formações, uma em bacharelado e outra em Licenciatura em História, a tensão entre a formação da identidade híbrida é centrada na produção de enunciados que se orientam para o diálogo dos dois campos de saber. Nas entrevistas vão surgindo entre experiências e reflexões, grupos de enunciados que marcam os processos de tensão, que funcionam como reguladores e geram atos de identificação por ambivalências produzidas na formação das duas identidades. A tensão perpassa pela interpretação sobre as matérias que cursa em ambos os cursos. A categoria matéria/disciplina assume a função de provocar reflexões e mudanças, que ocorrem por processos de negociação entre o eu-mim, nas posições de eu-estudante-história <> eu-estudante-bacharelado. A análise indicou que as tensões têm a função de gerar a interpretação das experiências e os modelos de atuação enquanto estudantes nas disciplinas das duas áreas. As mudanças são geradas por processos reflexivos sobre a atuação estudantil<>futuro-profissional. Essas tensões são produtoras e reguladoras da dinâmica de produção identitária docente, no caso de Amanda. Na tensão, a tentativa de busca de regulação perpassa o exercício de refletir sobre a dupla formação.

Na relação si mesmo/outro diferentes as enunciações sobre si mesmo, na esfera individual (eu) e/ou no coletivo (a gente) apresentam-se em transformação e são reguladas na relação que estabelecem com os outros: familiares (nas entrevistas), o professor (da ed. Básica, principalmente da escola internacional, da ed. superior), outros jovens, crianças (futuros alunos), que estabelecem vínculos por meio de abstrações reflexivas no atuar nas atividades e no fluxo discursivo das narrativas, por processos de aproximação e diferenciação de si mesma.

Conforme expressa-se sobre a experiência ou em reflexões orientadas há posicionamentos docentes orientados à atuações práticas, o espaço em que as argumentações são realizadas modificam a consciência e estabelecem função de reguladores que energizam os significados orientados aos atos de identificação como docente que trabalhará simultaneamente com história e com a formação do bacharelado em Direito.

5. Discussão

Ações mediadas são compreendidas no campo das atividades, mas não apenas como ações direcionadas, mas transcendendo-as, à medida que o sujeito amplia sua leitura e intervenção na realidade proposta pela interação na realização de tarefas em ambientes virtuais. O uso de atividades em ambientes virtuais como mediadores de produção de significados, pressupõe novo olhar acerca das múltiplas relações que caracterizam a tríade sujeito-ação-relações sociais, que ocorrem simultaneamente nas singularidades e coletividades, em orientações nas significações produzidas, modificadas e apropriadas pelos interlocutores.

Atividades no formato orientadas à teorização promovem ações de apropriações teóricas, mas negligenciam aspectos da autonomia para criar argumentos, pois negligenciam a noção de totalidade da tarefa na formação profissional. As consignas desse tipo de atividade se inserem dentro de um contexto que fortalece a posição eu-estudante na função executor de ações. Em caminho inverso, atividades no formato de problematizações contextuais relacionadas ao fazer docente, promovem ações teóricas e práticas que valorizam autonomia para criar argumentos e contra-argumentos e fortalecem a interação à medida em que contextualizam a tarefa relacionando-a à prática docente. Nessas atividades há um fortalecimento da posição eu-professor que atuam produzindo, modificando e se apropriando de conhecimentos.

A alternância de posicionamentos nas atividades propostas apresenta-se no jogo entre a posição eu-estudante no presente e aproximação da posição eu-professor no em sendo da experiência nas atividades da disciplina ao longo do semestre letivo. O cronotopo de cada atividade na disciplina marca os processos de mudança. Nossa problematização está na provocação de colocar o sujeito no contexto específico e intencionalmente provocar uma mudança de posicionamentos, com reflexos na produção de atos de identificação.

A produção identitária docente e sua relação com o posicionamento possibilita ao licenciando em formação atualizar-se e gera agencialidade na alternância de posicionamentos, no jogo entre diferenciações e similaridades entre eu-outro. No ensino híbrido há atuações reflexivas responsivas e/ou práticas que geram atos de identificação em múltiplos planos, um plano em que a ação reflexiva é potencializada pela posição eu-estudante e outro em que a ação prática se potencializa pela posição eu-professor. O processo de negociação de significados orientados a produção identitária docente ocorre na dialogicidade que se contextualiza na atividade situada, e a interação entre estudante <> ambiente virtual, sendo potencializada, direcionada em à agencialidade por processos de reflexividade, produzindo significados e sentidos nos jogos posicionais do eu em formação.

Identificamos nas publicações a materialidade dos significados produzidos na/pela interação, no jogo entre posições e na responsividade da interação eu-outro em um determinado

tempo histórico. A materialidade concretiza-se nas atuações e marca o posicionamento a partir da combinação de uma sequência de explicações, sejam elas orientadas reflexivamente responsivas e/ou práticas.

Cada formato de atividade realizada nos ambientes virtuais foca em tarefas atuais e em mecanismos que permitem a ação reflexiva voltada ao fazer pedagógico da área de atuação do professor. As diferenças entre os tipos de tarefas executadas por estudantes em formação inicial de professores estão, entre outros aspectos, relacionadas ao tipo de instrução que foi proposto, em processo interacional que depende de como os estudantes interpretam o que devem fazer numa tarefa. Em cada atividade houve atualização dos jogos entre os significados que energizaram, regularam e qualificaram a formação profissional inicial, o que indica a necessidade de delineamento de estudos futuros sobre as mudanças em relação à atuação (Lanutti & Barbato, 2017). Observamos um deslocamento do fazer responsivo em relação às demandas do tipo de consigna que foi elaborado pelo professor proponente das atividades. Nas atividades 1 do *Moodle*, 1 do *Facebook* se observa ênfase na resposta a um comando de tarefa que estão orientadas a manter a posição eu-estudante. Ressaltamos que esses tipos de atividades e o tipo de respostas e posições observadas orientam a manutenção de estudantes enquanto ser passivo no processo de aprendizagem profissional.

Supomos que os estudantes produziram conhecimento em resposta à consigna, seguindo padrão discursivo tradicional esperado em atividades centradas no professor, mesmo que o professor-pesquisador tenha participado além dos enunciados iniciais. No exercício de observar as formas tradicionais de interpretar tarefas planejadas em atividades ao longo de um semestre verificamos que há mudanças nas formas de atuação e interpretação dos estudantes à medida que são modificados os cenários de aprendizagem e as tarefas vão se tornando mais complexas. Trata-se da responsividade preferencial deles que é gerada não somente da consigna, mas do jogo desta com as interpretações que fizeram no começo do semestre sobre a atividade, como tradicional iniciar-responder-avaliar, que pode relacionar-se à história de aprendizagem dos estudantes e/ou interpretação de como eles devem responder a uma tarefa tradicional na universidade.

As atividades 2 do *Moodle* e 2 do *Facebook* houve ênfase na atuação dos estudantes voltada ao processo reflexivo sobre o fazer docente, quando focam atividades de aprendizagem que são orientadas a reflexão sobre a prática docente, sendo considerado que a atuação-prática é um espaço facilitar de alternância de posições, que regulam e atualizam significados orientados a produção de identidade docente. Na atividade 3 do *Facebook* os temas polêmicos atuam como pontos de tensão que favorecem o jogo posicional e o exercício reflexivo na temporalidade e marcam campo de estudo sobre a produção de identidade, dessa forma, os estudantes podem manifestar-se contrariamente à exposição de ideias dos colegas, algo que pode gerar contradições e conflitos, e, por sua vez, provocam regulações e colaboração na produção de conhecimentos, na produção de identidades e na produção de interpretações de si.

As posições apresentadas e as diferentes interpretações que os participantes dos dois estudos sobre si, outro e mundo, modificam-se conforme atuam no contexto que estão inseridos naquele momento. Assim, os posicionamentos são realizados de forma situada, construídos a partir de certas dinâmicas de processos que influenciam a produção de sentido na atividade, atualizando os sentidos e orientando as posições que são apresentadas nas postagens.

Atos de identificação são produzidos pelos estudantes em interação, ao elegerem espaços específicos que tornam suas ações materiais. Por essa compreensão, temos a ideia de que um instrumento importante para a interpretação do discurso em ambientes virtuais está na materialidade dos posicionamentos. Assim, a dinâmica do posicionamento orientada a produção de atos de identificação é marcada pelo processo de atualização dos significados e sentidos por meio das atuações situadas e contextos das atividades, provocando responsividade e agencialidade do estudante em formação entre os diferentes posicionamentos eu-outro.

A interlocução entre o estudo coletivo e o estudo individual aponta que resultados das atividades coletivas se direcionam por interação que ocorre por meio de argumentações polifônicas, de forma que significados produzidos individualmente vão se transformando e orientando os sentidos de (a) escola, no presente e futuro; (b) aprendizagem de alunos; (c) atuação do professor; (d) práticas de ensino; e, (e) tomada de decisão em situações-problema. Nos estudos de caso, os três participantes, nas atividades coletivas, interagiram, compartilhando significados e produzindo interpretações de si-outro-mundo. As dinâmicas de alternância de posições evidenciadas pela análise dialógico-temática apontam para o nível micro de interações entre as posições eu-estudante-presente <> eu-professor-futuro <> mundo-universidade-presente <> mundo-escola-futuro.

Em contextos híbridos de aprendizagem, os licenciandos posicionam-se de forma alternada eu-estudante <> eu-professor. Os posicionamentos produzem conjuntos de significados que são negociados entre as posições ocupadas interacionalmente, agrupando-se por meio de similaridades ou diferenciações de acordo com as atuações desempenhadas nas atividades. Os aspectos da responsividade indicam a agencialidade, resultante de atuações desempenhadas reflexivamente, na alternância dialógica de posições orientadas ao tornar-se docente que são característicos dos processos de formação.

O deslocamento de posições gera novos posicionamentos na produção de expectativas sobre o eu-professor-futuro, a partir da realidade que estão vivendo no presente, provocando mudanças nas atuações e nas interpretações da própria formação inicial. As transições e dinâmicas do contexto da formação inicial envolvem o (re)conhecer-se como agente do processo, o adaptar-se, produzindo sentidos e interpretações nos jogos reflexivos entre permanências e mudanças. Ao atualizar sentidos frente às atividades sinalizam regulações nas explicações sobre eventos passados, geram explicações e expectativas futuras sobre o tornar-se docente. A responsividade se atualiza conforme é tensionada pelo contexto dos ambientes virtuais nas interações.

Em processos convencionalizados a responsividade passa a ser orientada temporalmente, no presente e no futuro, por reflexões sobre o aprender e o fazer que são relacionadas ao tornar-se docente. As atividades mediadas apresentam contextos, enunciados, espaços, recursos, direcionamentos e regras que permitem que cada estudante interatue de forma que a produção do conhecimento se relaciona a todos esses elementos. As atuações reflexivo-práticas sinalizam, por exemplo, o aprender e o fazer relacionados à prática profissional do licenciando no futuro.

A realização de dois estudos levou em conta um novo olhar sobre processos metodológicos que foi iniciado pela produção e coleta de dados que se apresentam, em ambientes virtuais multimodais, com apresentação de argumentação em formatos de texto, imagem e vídeos. Elaboramos técnicas de ordenamento das postagens considerando o avanço da aprendizagem ao longo do semestre letivo e para análise as trocas foram organizadas segundo a data cronológica de publicação, escolhemos ferramentas de extração, interpretação e visualização de dados que convergiram na construção de mapas da dinâmica de produção identitária nos significados e sentidos dos posicionamentos dos licenciandos. Assim, as técnicas e caminhos escolhidos geraram informações que foram analisadas no que tange a interação, análise de produção de interpretação de si, qualidade e quantidade das interações pelo tipo de atividade de formação.

Os argumentos produzidos no cronotopo das atividades são constituídos de ações discursivas e marcadas pela ação que produzem cultura e se produzem linguagens e semioses por meio de recursos multimodais, por exemplo, por meio das ações de publicar, redigir, compartilhar, adaptar publicação, narrar, descrever, argumentar, expressar-se por meio de *emojicons* e/ou expor artefatos culturais, como adicionar vídeos e imagens. Nesse sentido, tanto o *Moodle* quanto o grupo de discussões do *Facebook* apresentam-se como espaços mediadores de intersubjetividade (Beraldo, 2017), que são marcados pela ampliação das funções comunicacionais em ações de produzir, consumir e/ou interagir com fluxos de conteúdos gerados por si ou por outros integrantes do grupo de discussão, produzindo coletivamente e individualmente trajetórias sendo estudante <> tornar-se professor.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem o sistema comunicacional ocorre no cronotopo aberto, ou seja, que se trata de cronotopo que não possui marcas de linearidade, se produz numa perspectiva filosófica de espaço-tempo aberto e coletivo, de liberdade e criação num diálogo aberto a todos e realizado através de linguagens específicas da cibercultura.

O método observacional parte do pressuposto que eu, enquanto pesquisador, deva estar presente enquanto aquele espaço está ativo. A observação foi aplicada nos fóruns de discussão online do *Moodle* e nas atividades no grupo de discussão no *Facebook*.

O tempo de duração das atividades evidencia-se como relevante para participação dos estudantes em interação. Cada atividade teve a duração média de duas semanas para interação sendo que os fóruns no *Moodle* puderam ser encerrados, mas as atividades do *Facebook* foram

tidas como encerradas apenas verbalmente em encontro presencial com os licenciandos, não havendo dispositivos naquela plataforma que permitisse o bloqueio das interações ou postagens. A observação e monitoramento das interações foram realizadas diariamente na *time-line* de discussão no *Facebook*, e se apresentou como método para compreensão da conduta dos estudantes nos ambientes virtuais durante a realização da atividade e mesmo após o encerramento do prazo designado originalmente para conclusão.

Em nosso recorte, partimos para a compreensão do movimento de produção identitária docente por meio do conjunto de tensões relativas às argumentações e enunciações, que remete à desconstrução dos significados fixos para dar lugar à produção de sentidos, tencionando a relação significado/sentido e, por conseguinte relacionando-se à produção de significados orientados ao *em sendo* orientado ao *tornar-se* docente na relação entre eu-estudante <> eu-professor. Nesse sentido, argumentos expressos entre eu-estudante <> eu-professor, outro-estudante <> outro-professor, mundo-escola <> mundo-universidade no contexto da cibercultura são elementos coadjuvantes nas interpretações de si por licenciandos em formação.

As dinâmicas de produção de identidade docente ultrapassam elementos da história de vida dos participantes da pesquisa tanto nos casos, quanto nas atividades colaborativas em grupo; se apresentando em (a) experiências com disciplinas; (b) estágios; (c) capacidade criadora, que envolve o espaço-tempo do processo de formação inicial em cursos de formação de professores; (d) ideias de atuação futura acerca do exercício da docência; e, (e) produção de similaridades entre elementos heterogêneos aproximando os tempos-espacos do aprender por ensino presencial e do aprender por ensino virtual, que relacionamos ao hibridismo na produção identitária docente em ciberespaços.

Os grafos elaborados por meio do UCINET possuem formatos diferentes para cada atividade realizada pelos licenciandos. À primeira vista, os grafos elaborados a partir das interações dos estudantes em atividades do *Facebook* apresentam-se mais complexos e os elaborados a partir das interações nos fóruns do *Moodle* mais simples. Esses dados de interatividade em rede são produzidos por meio de processamento de dados pelo *software* é criada uma disposição, ordenamento e ligação entre as postagens, por meio da qual informações são geradas. O formato e método dessa disposição é denominado de *layout* (Alejando & Norman, 2005). Nos grafos oriundos das atividades realizadas no *Moodle* temos o *layout* geométrico e para as atividades realizadas no *Facebook* temos o *layout* direcionado por força (*force-directed*), que são mais comuns nas análises de interações na realização de atividades em mídias sociais

Os formatos gerados nos grafos das atividades de interações virtuais permitem dispor as publicações da primeira à última a partir de uma métrica de quem interagiu com quem. Comparando os grafos, nas atividades 1 do *Moodle* e atividade 1 do *Facebook*, temos a seguinte interpretação.

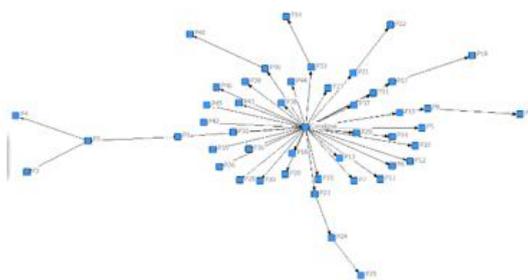


Figura 6. Rede de interação por publicações na atividade 1 do Moodle, em escala menor.

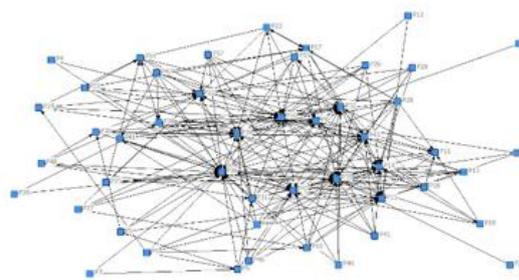


Figura 8. Rede de interação por publicações na atividade 1 do Facebook, em escala menor.

No grafo da esquerda percebe-se abstração relacionada ao fazer responsivo, que direciona o licenciando em formação a posicionar-se como estudante na resposta ao comando da consigna que foi elaborada pelo professor da atividade. Por esse modelo, a centralidade da ação está na tarefa. Trata-se de um modelo de atividade que, mesmo sem a intenção do professor em estar presente na discussão, o enunciado da consigna o coloca no ambiente como ator central do processo interativo. A pouca interação decorre do fato da atuação dos licenciandos em responder à tarefa e ao professor, o que é representado pelos fluxos (setas) das interações, que são em sua maioria unidirecionais, partindo da consigna.

No grafo da direita percebe-se a argumentação relacionada ao fazer interacional, que direciona o licenciando para além do ato responsivo, com orientação à interação. A grande quantidade de vínculos (linhas) entre as postagens e a distribuição da centralidade da atuação de resposta ao comando da questão indica que há um jogo de poder e influência que é compartilhado e colaborativo na construção de conhecimentos. Neste caso, o professor deu as orientações em sala e apenas os estudantes interagiram na realização da atividade no Facebook. Assim, sem a presença de consigna que estava orientando a atividade no ambiente houve uma maior interação. Percebe-se ainda, que a maior parte dos fluxos (setas) são bidirecionais, o que indica que há uma forte colaboração entre os estudantes na realização desse tipo de atividade. A reciprocidade em interagir um com o outro, decorre do fato de aproximações e distanciamentos marcarem os atos de identificação sobre a produção dos conteúdos que direcionam o fazer pedagógico de cada publicação. A forma de produção de conhecimentos ocorreu por composição, adição e justaposição no Moodle, considerando os fóruns e suas consignas na temporalidade de um semestre de realização da disciplina quando avançam na compreensão dos conteúdos em psicologia e aprendizagem, na complexidade das atividades e na familiaridade com o ambiente virtual do Facebook, sendo esta ferramenta que utilizam a mais tempo.

Embora o *software* UCINET forneça informações de interatividade, por si só a ferramenta não acompanha a produção de significados que orientam a interação, anterior e/ou posterior. No caso da atividade 2 do Moodle, por exemplo, o que percebemos foi que o uso

combinado da ferramenta relacional com a análise dialógico-temática, favoreceu a compreensão dos sentidos, que o as postagens foram organizadas, baseando-se na produção de significados apresentados na sequência temporal. Considera-se que há uma ampliação por leitura de termos e argumentos de postagens anteriores/posteriores para a elaboração da própria resposta mesmo que centrada ao nó representado pela consigna do professor.

Tensões são geradas em ambos modelos de interação em atividades pois representam alternância de posicionamentos dos licenciandos, quando permanecem como eu-estudante respondendo ao questionamento e quando escolhem interagir com outras publicações, manifestando uma espécie de vínculo de aprovação ou rejeição do comentário do outro, na posição eu-professor (já que o professor não estava no ambiente virtual por meio de consigna). A tensão nos posicionamentos-eu ocorre por crises que geram modificações nas posições e significados ao se posicionarem em consonância ou dissonância nas interações, manifestando-se por meio de ações orientadas a interpretações como sujeitos múltiplos, em mudança e compostos por várias vozes que perpassam a produção dos enunciados das publicações (Volochinov, 2004). A interação gera tensão na alternância das posições estudante <> professor nas diferentes atividades. A tensão entre atuar como professor no fazer reflexivo da docência e atuar como estudante nas respostas as atividades media a produção identitária num contínuo orientado ao tornar-se docente, que os constituem e são constituídos pelos outros participantes da interação.

As tensões na dinâmica posicional eu-estudante<>eu-professor em realização de atividades estão no entre da negociação de significados e essa relação é estabelecida entre consigna e responsabilidades. Isso indica que as interações no ciberespaço são horizontalizadas e como são preferencialmente interpretadas em antecipação à atividade e na produção da atividade coletiva e individual. No caso das ferramentas *Moodle* e *Facebook*, elas fornecem contextos multimodais (vários modos de comunicação possíveis: oral, escrito, imagens, sons, vídeos, sem dispensar os modos tradicionais), elas ampliam as estratégias discursivas mais tradicionais, pois há a leitura das postagens de outros. As interações mudam ao longo do semestre porque vão avançando no conhecimento da área que estudam na disciplina e as estratégias utilizadas pelo professor e de acordo com os ambientes virtuais em desenvolvem as atividades, as ferramentas que cada plataforma utiliza e possibilita. Cada plataforma possui ferramentas oferecem diferentes possibilidades de colaboração e para produção de conhecimento multimodal. Esses recursos são distintos e modificam atuações e interação, seja por inclusão de recursos hipertextuais, ou por dispositivos de relacionamentos como *emojicons*, possibilitando ao estudante apropriar-se de conhecimentos e argumentar em diferentes modos.

A produção de identidade docente na realização de atividades em ambientes virtuais está relacionação a ação, a interação, a quantidade e qualidade das conexões que os estudantes realizam com os demais participantes e consigo mesmo. As perspectivas dos sujeitos em

interações nos ambientes virtuais iluminam ações reflexivas e estratégicas na produção de significados em múltiplos planos, que caracterizam os fazeres nas atividades híbridas da cultura digital. Os marcadores encontrados nos atos de identificação dos licenciandos em produzir, compartilhar e/ou curtir uma publicação num ambiente virtual se relacionam a produção identitária docente em significados e sentidos que se concretizam nas posições (a) eu-estudante<>eu-professor, (b) eu-estudante<>outro-estudante, (c) eu-estudante<>mundo-ambiente virtual, provocam desequilíbrios, regulações e colaboração, na comunicação, na produção de conhecimentos e na produção de interpretações de si situadas na formação profissional inicial.

Atos de identificação são distribuídos nas postagens quando licenciandos interagem em espaços virtuais na realização de atividades de formação profissional. As diferentes formas de comunicação, inter-atuação e expressão vão se configurando em culturas distintas que podem permanecer paralelas ou simultâneas no cronotopo híbrido (espaço-tempo da sala de aula presencial e dos ambientes virtuais). A inserção de atividades colaborativas em espaços virtuais marca múltiplos processos e recursividades (De Castro, 2017), neste caso e nos outros recursividade tem a ver com a tramitação de um plano a outro, nos múltiplos planos de ações, requeridas/para resolver a atividade na produção identitária no *em sendo* (Bakhtin, 1997) orientado ao tornar-se docente, pois artefatos da cultura digital geram mudanças nos processos de ação, produção e regulação do eu-estudante e produzem diferentes formas de reorganização do desenvolvimento para as interpretações de si do eu-professor.

A identidade relaciona-se ao agir, ao sentimento de pertencimento, de integrar e pertencer a um grupo (Carlucci, 2013). O *em sendo* orientado ao tornar-se professor perpassa pelo posicionamento da experiência, de quem atua e que age de determinada maneira frente a uma situação de atividade específica. Ser professor também envolve uma questão política, diante da sociedade, há um valor de inovação e respeito ao processo político no tornar-se docente. Os argumentos e enunciações que orientam a transição entre as posições eu-estudante <> eu-professor de cada participante da segunda etapa na realização de atividades de formação profissional, informam ações orientadas à relação eu-outro, e as ações orientadas a relação eu-mundo. Observamos argumentos que marcam diferenciações si-outros, nestes enunciados há indicadores de atos de identificação são regulados pelas tensões entre as posições eu-outro que orientam a formação da identidade docente. Os enunciados são produzidos no contexto espacial-temporal da atividade ultrapassando o espaço-tempo físico de aula presencial, o que demonstra o caráter dinâmico das atividades de função interacional na formação em ambientes virtuais.

Atos de identificação orientados a produção identitária docente ocorre mesmo antes do exercício do ensinar, transcende os espaços convencionais de educação, perpassa os processos de formação e autorregula a produção de interpretações sobre o tornar-se docente dos estudantes que

escolhem o magistério como profissão. Ensinar e o aprender ultrapassaram os espaços convencionais da sala de aula nos ambientes escolares e acadêmicos de forma que o conhecimento pode ser acessado por diferentes meios e tempos. Os argumentos dos estudantes na atividade 3 do *Facebook* apontam para a questão do ativismo e são produzidos em torno do direito à educação e por manifestação sobre a reforma do ensino médio, como elementos de agencialidade. Os argumentos em favor e contrários à reforma do ensino médio – marca a discussão de situações problemas em tema polêmico – evidencia um movimento dos estudantes que discutem virtualmente e tomam diferentes referências para troca de informações/conhecimentos na tarefa de colaborar para a produção de entendimento acerca da reforma do ensino médio. Nas alternâncias de posicionamentos, ocorre uma despersonalização dos processos, quando ganha destaque atividade como professor que atuará nesse contexto criado pela nova legislação. O posicionamento, neste sentido, relaciona-se ao espaço (a) escola, (b) Estado, e ao aspecto temporal, tempo em que cada novo posicionamento aparece nas postagens individuais.

Diferentes vozes, em defesa ou a favor da reforma do ensino médio são apresentadas pelas posições eu-estudante, eu-futuro professor, outro-secretário de educação, outro-governador, outro-estudantes, outro-professores; e dialogam entre si em torno de um objetivo comum que é a solução para o empasse da implementação de uma reforma que flexibiliza o currículo a fim de torna-lo mais atrativo, mas desconsidera melhorias na qualidade do ensino. Juntas, estas vozes produzem mudanças em torno do em sendo orientado ao tornar-se docente. Pois, partilham objetivos, ideologias e realidades. Mesclam-se ações nos campos virtuais com ações presenciais, no âmbito das discussões em sala de aula e também nas interações nos ambientes virtuais. Esta situação evidencia que uma nova atividade baseada em práticas culturais produzindo pontes entre teoria e prática (Illyenkov, 2007a) para potencializar as argumentações, que classificamos ora concentrados mais nos ambientes virtuais, ora nos ambientes presenciais, apresentados em atuações reflexivo-responsivas e/ou práticas.

Não apenas por meio de experiências virtuais, mas em ações explicativas, e voltadas à forma como usam argumentos para dar conta da própria experiência quando (a) publicam alguma experiência, (b) significam suas ações, (c) contextualizam situações, (d) negociam sentidos e condutas. Destacamos produção de significados em três níveis: (a) as atuações virtuais; (b) as enunciações sobre a reforma; e, (c) os posicionamentos de si e do outro nesse cenário de mudança, em forma de similaridades, relações e recorrências de significados que são retirados das postagens.

Compreender e descrever os modos de constituição da experiência no posicionar-se como docente em ambientes virtuais permite-nos compreender como se constitui o desenvolvimento futuro do professor (Rosa & Gonzáles, 2013). As variações multimodais na forma de apresentar os argumentos permitem compreender como surge as interpretações de si e as próprias atuações frente aos desafios de ser professor na contemporaneidade na própria

elaboração semiótica da sua atuação. De forma que mediação de recursos discursivos constrói o mundo e si mesmo, na atividade de posicionar-se a si e aos outros em situação de debate, colaboração e interação. A identidade docente no *em sendo* orientado ao tornar-se docente ocorre na realização de atividades situadas que visam ações de reflexão sobre atuação docente e que permitem abstrações, alternâncias de posicionamento, recursividades, e estão engendradas em processos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros, que marcam princípios, crenças e valores socialmente e culturalmente relacionados aos fazeres docentes. Os licenciandos ao se apropriarem dessas construções culturais (no acesso aos diferentes dispositivos que os ambientes virtuais possuem) produzem identidades docentes na relação com esses elementos, não apenas relacionado previamente suas histórias de vida, mas relacionado ao significado do processo de formação, anseios, desafios e ideias futuras sobre torna-se e no exercício e jogo posicional.

A produção da identidade docente no hibridismo cultural e cibercultural vai além dos aspectos gerais de homogeneização da profissão, relaciona-se a aspectos sócio educacionais que articulados possibilitam reflexões sobre o fazer pedagogicamente situado em atividades propositivas no jogo posicional do eu. O tornar-se docente perpassa a dimensão subjetiva do estudante em formação, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal, direcionando para a dimensão intersubjetiva, marcada por um eu coletivo, em interação, em produção.

6. Considerações Finais

As atividades de formação de professores em ambientes virtuais são capazes de modificar a produção identitária docente de estudantes em formação inicial, colocando-os em transição. A produção de si ocorre no jogo posicional com apresentação de atuações, interpretações, nas interações eu-outro-mundo. Nas interações, a identidade docente na formação inicial de professores produz-se, em tensão entre as diferentes posições, em processos de negociação, que alternam interpretações e atuações, vinculando-as à agencialidade sobre a ação estudantil orientada ao tornar-se docente.

Em nosso estudo, desenvolvemos atividades que visavam promover a interação entre estudantes na resolução de problemas em colaboração, nas alternâncias entre o atuar em campos teóricos e práticos, em diferentes ambientes virtuais. Os licenciandos em formação inicial organizam seus discursos, nas postagens, em processos de negociação a partir da alternância entre posições, por argumentos e enunciados que se apresentam por interpretações e atuações reflexivo-responsivas e/ou práticas, variando conforme o ambiente virtual e especificidades das atividades.

Entendemos que as dinâmicas de posicionamento em interações virtuais apresentam-se como desafio à produção de novas relações entre teoria e prática pedagógica na formação profissional e métodos de investigação. Os ambientes virtuais viabilizam formas de interação que são mediadas, transformando as práticas de comunicação, construindo novas concepções e percepções de tempo e espaço em cronotopos abertos na alternância entre sincronias e assincronias. As funções da negociação de significados no ensino híbrido modificam as experiências nas interações entre postagens e entre as posições concretizadas nas diferentes interações ... os discursos *configuraram-se* de acordo com a multimodalidade na relação entre significação e atualização de práticas culturais e históricas na tensão entre reflexividade e atuação nas argumentações em diferentes atividades.

Os processos interacionais nos ambientes virtuais nos cursos de formação inicial de professores são compreendidos a partir do hibridismo de culturas. O híbrido entre espaço presencial e virtual expande o entendimento sobre as fronteiras, enquanto representa novos espaços e recursos, envolve a produção de novas semioses, novas subjetividades e, por conseguinte, novos processos de produção de identidades.

Há dois tipos de hibridismo evidenciados em nosso recorte metodológico: o ensino híbrido marcado pela alternância espaço-temporal de realização de atividades; e, a hibridização que vai acontecendo nas relações que vão se estabelecendo entre as posições eu-estudante <> eu-professor. Ressalta-se que, ao longo do curso de formação profissional o estudante vai continuar na posição de estudante, podendo estabelecer-se na posição professor quando se formarem ou quando atuarem profissionalmente nos primeiros anos de docência. Na disciplina, o hibridismo

relaciona-se à relação teoria <> prática, indicando que tem muito avançar nos processos de formação de profissional, mas pode-se avançar mais. A medida que expandimos a comunicação mais tradicional para a menos tradicional, relacionando-se aos dois tipos de hibridismo, na educação presencial com a inclusão de atividades presenciais e a distância, que são relacionadas à temporalidade e ao hibridismo que ocorre na relação entre a posição eu-estudante, em atuações reflexivo-responsivas e a posição eu-professor, em atuações reflexivo-práticas.

Nas práticas de ensino com utilização de atividades em ambientes virtuais há diversificação e criação de conhecimento que ampliam a discussão com foco no jogo dialógico entre posicionar-se, posicionar o interlocutor e ser posicionado por ele/a durante a interação. As interações no *Moodle* foram produzidas a partir de posição/posicionamentos com utilização, sobretudo, de tipos discursivos narrativos e argumentativos que iluminam feixes de significados em dinâmicas interacionais. Essas dinâmicas se diferenciaram das presenciais por ampliarem as possibilidades de interação e negociação entre os participantes do fórum, expandindo modos tradicionais de interlocução, como por exemplo, iniciar-responder-avaliar; pergunta-resposta-avaliação.

Sugerimos que, na proposição de atividades em ambientes virtuais, poderiam haver melhora na instrução dos enunciados das consignas, para que o estudante em formação de professor possa se desprender dos modelos vivenciados durante a formação básica na educação de tipo tradicional, centrada na atuação responder-interagir-ser avaliado. Quando estudante em formação se depara com atividades que envolvem produções coletivas de conhecimentos, dentro de um modelo histórico-construtivista, atuam de forma tradicional e apresentam somas de respostas. Trata-se de questões de preferências de gêneros discursivos que levam a tipos de construções de respostas que podem apresentar-se de forma mais descritiva e menos argumentativa. O ensino na formação inicial de professores é predominantemente abstrato, comumente centrado na abstração com foco na teoria ou na realização de atividades. Nem sempre há um ponto centrado na atuação futura do ser professor. Trata-se de um processo de negociação entre a forma que são compreendidas as posições eu-estudante <> eu-professor, e que são necessárias mudanças nas formas de ensino visando envolvimento de elementos que envolvam fazeres práticos relacionados à atuação do estudante enquanto futuro docente. Sugere-se que o contexto da atividade, o tipo e objetivo proporcionem espaços tanto de argumentação teórica, como também proporcionem espaços para reflexões sobre experiências profissionais acerca das atuações docentes, que avancem mais nos posicionamentos de atuações reflexivo-práticas orientadas ao fazer e às práticas futuras, contextos de atuação típicos da docência. Nos jogos de posicionamentos eu-outros a relação dialética de tomadas de decisão possibilita ao sujeito refletir sobre a prática profissional, promovendo o deslocamento de posições para cenários de práticas e posicionamentos profissionais futuros. Uma postagem particular mobiliza outras postagens

particulares, pois proveem um certo grau, ou não, de similaridade e relação por atos de identificação; interpretações, sentidos e significados.

A medida que estudantes avançam no semestre, e diante da complexidade das atividades e avanços nas leituras da disciplina, estando mais à vontade para discutir os conteúdos em psicologias, as interações vão se modificando, conforme o ambiente interacional, modificando a forma de responder, que passa a ser mais argumentativa e comunicando-se mais entre pares. Dessa forma, atividades pedagógicas podem desencadear estratégias que geram contextos dialógicos que favorecem práticas de interação entre posições eu-outro que direcionam o estudante à produção identitária docente orientadas ao futuro. Os significados produzidos nas postagens se apresentam como formas de regulação, em que o sujeito, posiciona-se e aos outros, interagindo, apresentando elementos de sua relação interpessoal com o outro e sobre o outro.

As diversas interlocuções entre posicionamentos eu-outro atuam nas fronteiras espaciais, sociais e culturais na produção de interpretações e posicionamentos, possibilitando condições para que o estudante em formação inicial de professor se torne agente, além de ator, nos diversos cenários em que participa e constrói colaborativamente fazeres relacionados ao seu futuro profissional. As interpretações e posições produzidas a si e ao outro sinalizam o movimento de transição, de estudante à docente e apresentam-se por atuações reflexivas e/ou práticas, nas temporalidades presentes e futuras, cujos sentidos estão orientados ao *em sendo* e ao *tornar-se*. Essa dinâmica promove estratégias de negociação que marcam a produção identitária docente.

Os ambientes virtuais enquanto espaços de desenvolvimento e de mediação de aprendizagem em cursos de formação de professores permitem processos de pluralização de posicionamentos do estudante em múltiplos planos. Os significados encontrados neste estudo circularam os assuntos (a) mudanças no cenário Escola; (b) atuações reflexivas e práticas; (c) *status* do professor na contemporaneidade; (d) expectativas quanto à atuação profissional futura. Nas postagens produzidas, verifica-se demandas cognitivas que são compartilhadas e relacionam-se a influências do comando da consigna e do tipo de tarefa realizada, desdobrando-se em atos de identificação que direcionam a produção identitária docente.

A aplicação do UCINET e análise dialógico-temática para análise de interações em atividades de aprendizagem colaborativa possibilitou avanços na compreensão das dinâmicas de produção de significados em posicionamentos, ampliando as possibilidades de investigação dos processos interacionais em ambientes virtuais. Por meio de conjunto de técnicas pôde-se ter acesso à visualização estrutural das interações em rede de colaboração, em que foi possível acessar informações métricas de centralidade em nível de poder e influência entre interlocutores da interação, que combinada com análise dialógico-temática forneceu informações sobre os significados em posicionamentos na produção de significados sobre si e atos de identificação na formação inicial docente.

Ressalta-se que uso do software UCINET abre possibilidades de análises que apresentam estruturalmente a rede de interações, e valoriza, à medida que quantifica as relações estabelecidas entre pares argumentativos. O *software* UCINET traz para os estudos em psicologia do desenvolvimento resultado das interações entre professor-estudantes e possibilita ao docente observar como o desenho metodológico e o tipo de consigna e materiais de leitura podem instaurar ambientes mais dialógicos ou monológicos. Usamos o UCINET para verificar como eram essas interações, que abriram várias possibilidades de análises para nós psicólogos do desenvolvimento, em complemento, aos dados obtidos com o UCINET, as análises dialógico-temáticas ampliam nossa compreensão dos dados semióticos, que ocorrem no intercurso de execução da disciplina no decorrer de um semestre.

As mudanças nos processos interacionais em ambientes virtuais representam aspectos desenvolvimentais na cibercultura, indicam que as pessoas modificam a percepção dos elementos que as mantêm conectadas ou não a determinados grupos de pessoas. A apropriação de novas ferramentas gera novos usos, novas formas de produção social na intersubjetividade, e modificam os significados, tornando-a hibridizada. Nesse sentido, consideramos necessários novos estudos para aprofundar as interações mediadas por atividades em ambientes virtuais em processos de hibridização e a manutenção de cronotopos abertos na experiência humana. Consideramos que há diferenciação-sobreposição dos processos de interacionais no ciberespaço, sendo outras possibilidades de atuação e agencialidade, no cronotopo híbrido, com o outro, ou vários outros que provocam desenvolvimento diferenciados consciências e de estar e produzir o mundo.

Este estudo contribui para a formação de professores reconhecendo atividades em ambientes virtuais como espaços produtores de atos de identificação em que identidade docente se relaciona aos elementos de interação entre as posições eu-outro-mundo. Nesse processo, significados e ferramentas com os quais o sujeito interage, e ao posicionamento que o eu assume no espaço, combinando objetivos direcionais das atividades de formação com atuações e fazeres docentes, utilizando ferramentas, cenários, constituem o contexto do *em sendo* na transição de posições eu-estudante>eu-professor.

Referências

- Abbey, E., & Valsiner, J. (2005). Emergence of meanings through ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.515>.
- Adorno, T. W. (1991). O fetichismo na música e a regressão da audição. In M. Horkheimer & T.W Adorno (Eds.). *Os Pensadores: Horkheimer e Adorno*, (pp. 77- 105). São Paulo: Nova Cultural.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia: Elsevier, 27(2), 308-319. DOI [10.1016 / j.tate.2010.08.013](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013)
- Amante, L. (2014). Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In C. Porto & E. Santos (Orgs.). *Facebook e Educação: publicar, curtir, compartilhar*. (pp. 27- 43). Campina Grande: EDUEPB.
- Ammann, M. (2011). *Facebook, eu curto: uma análise mimética das redes sociais digitais*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Amossy, R. (2005). O Ethos na intersecção das disciplinas: Retórica, Pragmática, Sociologia dos Campos. In R. Amossy (Org.). *Imagens de si no Discurso: a Construção do Ethos*. (pp. 119-144). São Paulo: Contexto.
- Anderson, B., Fagan, P., Woodnutt, T. & Chamorro-Premuzic, T. (2012). *Facebook psychology: popular questions answered by research*. In *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 23–37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026452>.
- Andrade, J. J., & Abreu, D.G. (2015). Teaching resources and processes of signification - What is central and what is marginal in relationship education? *Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Atas CIAIQ2014, 1*. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/370/367>.
- Aslup, J. (2006). *A teaching life: how and why this project came to be*. In J. Aslup. *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. (Chapter 1). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Assunção, R.S., & Matos, P.M. (2014). Perspetivas dos adolescentes sobre o uso do *Facebook*: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 539 - 547.
- Atlas, D. (2013). *Out of the in-between: moses mendelssohn and Martin Buber's german jewish philosophy of encounter, singularity, and aesthetics*. Tese (Doutorado), Rice University. Disponível em <http://hdl.handle.net/1911/76335>.
- Bakhtin, M. (1994). The problem of speech genres. In M.M. Bakhtin. *Speech genres and other essays*. (pp. 60- 102). Austin: University of Texas.

- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In M.M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (2a ed., M.E.G.G, Pereira, Trad., pp. 277-289). São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1979)
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (5ª ed., P. Bezerra, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barbato, S., Mieto, G. S. M., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações. In M. C. L., Oliveira., J., Chagas-Ferreira., G.S.M., Mieto., & R. Beraldo (Eds.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação*. (pp. 89-113). Campinas: Alínea.
- Barbato, S. B., & Caixeta, J. E. (2014). Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no ensino superior. *Linhas Críticas*, 42, 383-483. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/10>.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-181. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>
- Barresi, J. (2011). Time and the dialogical *Self*. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical Self theory*. (pp. 46-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (2005). Sociedade, imaginação, publicidade. In: *R. Barthes, Inéditos, 3 – Imagem e Moda*. (pp. 98-121). São Paulo: Martins Fontes.
- Bartlett, F. (1995). *Recordar*. Madrid: Alianza.
- Baudrillard, J. (1986). *América*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Brasil. Portaria MEC n. 2253 de 18 de outubro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.
- _____. Portaria MEC n. 4059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.
- _____. Portaria MEC n 1134 de 10 de outubro de 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107-128. DOI: <http://10.1016/j.tate.2003.07.001>

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. DOI: [http://10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 20(2), 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beraldo, R.M. F. (2017). *Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum online no ensino médio*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília.
- Beraldo, R. M. F., Ligorio, M. B., & Barbato, S. (2017). Intersubjectivity in primary and second education: a review study. *Research Papers in Education*, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497>
- Bénéï, V. (2011). Los sentidos modernos: de los seres, los ciudadanos, los nacionales y los sujetos. In S. Dube., & I. Banerjee. (Orgs.): *Otras modernidades: historias, culturas, identidades*. (pp. 243-260) México: Colégio de México.
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia - Ciência e Profissão*. 17(2), 37-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931997000200006>
- Boyd, D. (2008) Why Youth ♥ Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. *Youth, Identity, and Digital Media*, 119-142. Disponível em https://cyber.harvard.edu/publications/2007/Why_Youth_Heart_Social_Network_Sites
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007) Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1). DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Bruner, J. (1986/1997). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32. Disponível em https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997a). Realidade mental, mundos possíveis (M. A. G. Domingues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1986)
- Bruner, J. (1997b). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Campos-Castilho, C., & Hitlin, S. (2013). Copresence - Revisiting a Building Block for Social Interaction Theories. *Sociological Theory*, 31(2), 168–192. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735275113489811>
- Canclini, N.G. (2012). Para que servem os ritos: identidade e discriminação. In N.G. Canclini. *Culturas Híbridas: estratégias para sair e entrar na modernidade*. (pp. 190-201). São Paulo: EDUSP.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18. DOI: <https://0013189X022001005>
- Castro, P.J., & González-Palta, I.N. (2016). Percepción de Estudiantes de Psicología sobre el Uso de *Facebook* para Desarrollar Pensamiento Crítico. *Revista Formación Universitaria*, 9(1), 45-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100006>
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Carneiro, J.S. (2016). *Fotografia e memória autobiográfica no Facebook: narrativas de si mediadas pela imagem*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.
- Carruth, A.D., & Hill, D.W. (2015). Identity and distinctness in *online* interaction: encountering a problem for narrative accounts of *Self*. *Ethics and Information Technology*, 17, 103–112. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9364-y>
- Casas, F. (2005). Desafios atuais da psicologia na intervenção social. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 42-49. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27043.pdf>
- Chandler, M. (2000). Surviving time: The persistence of identity in this culture and that. *Culture & Psychology*, 6(2), 209-231. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0062009>
- Chang, W.L., & Lee, C.Y. (2013). Trust as a learning facilitator that affects students' learning performance in the *Facebook* community: An investigation in a business planning writing course. *Computers & Education*, 62, 320-327. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.007>
- Ciampa, A. C. (1987). *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo, Brasiliense.
- Correa, F.S. (2013). *Um estudo qualitativo sobre as representações utilizadas por professores e alunos para significar o uso da internet*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

- Cole, M. (1996). *Introduction*. In M. Cole & Cole. Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural – historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 1 -46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Crawford, T., Lengeling, M., Mora Pablo, I., & Heredia-Ocampo, R. (2014). Hybrid identity in academic writing: "Are there two of me?" *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 87-100.
- Cyrino, M. (2012) Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista-Unesp, São Paulo, Brasil.
- Danielewicz, J. (2001). A Pedagogy for Identity Development. In J. Danielewicz. *Teaching selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. (pp. 131-180). Albany, NY: SUNY.
- Davies, B. & Harrè, R. (2001) *Positioning: The discursive production of selves*. In Wetherell, M., Taylor, S. and Yates, S. (eds). *Discourse theory and practice*. (pp. 261-271) London, Thousand Oaks: Sage.
- Daher, M., Carré, D., Jaramillo, A., Olivares, H., & Tomicic, A. (2017). Experience and Meaning in Qualitative Research: A Conceptual Review and a Methodological Device Proposal. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2696>.
- De Souza, M. L. (2005). *Self semiótico e Self dialógico: um estudo do processo reflexivo da consciência*. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Delahunty, J., Verenikina, I. & Jones, P. (2014). Socio-emotional connections: identity, belonging and learning in online interactions. A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 243-265.
- Deleuze, Gilles. (2003). *Proust e os Signos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Deleuze, Gilles. (2005). *A Imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense.
- De Castro Daza, D.P. (2017). *Los procesos recursivos em la escritura colaborativa em el computador*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Dias, A.A.C., & Moura, K.S. (2007). *As teias sociais e culturais do conhecimento sob a ótica bakhitiniana*. Trabalho apresentado no III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, Bahia.

- Dos Santos, L.M. (2007). *Produção de Significados para Objetos de Aprendizagem: de autores e leitores para a Educação Matemática*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.
- Dyson, B., Vickers, K., Turtle, J., Cowan, S., & Tassone, A. (2015). Evaluating the use of *Facebook* to increase student engagement and understanding in lecture-based classes. *Higher Education*, 69(2), 303-313. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9776-3>
- Dourlens, S., Ramdane-Cherif, A. & Monacelli, E. (2013). Multi levels semantic architecture for multimodal interaction. *Appl Intell.* 38, 586–599. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10489-012-0387-3>
- Duque, A.T. (2015). Body, Space and Authenticity in Shakira’s Video My Hips Don’t Lie. In T. Mille. (ed.): *The Routledge Companion to Global Popular Culture*. London and New York: Routledge. Disponível em <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/25307/1/Tamayo%20Duque%20Authenticity%20in%20Shakira%20Routledge%20Companion%20to%20Global%20Popular%20Culture.pdf>
- Eco, U. (1984). *Viagem à Irrealidade Cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ellison, N.; Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of *Facebook* “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of *Online Social Network Sites*. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. DOI: <http://10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Ew, R.A.S. (2015). *O adolescente pelo adolescente: a dialogicidade das narrativas de si articuladas à lógica de consumo e às mídias sociais*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Figueiredo, A. D. (2010) A Geração 2.0 e os Novos Saberes, Seminário ‘Papel dos Media’ das Jornadas “Cá Fora Também se Aprende”, Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6297/1/Sensos%203%20-%20Gera%C3%A7%C3%A3o%202.0%20e%20os%20novos%20saberes.pdf>
- Fivush, R., & Haden, C.A. (2003). Introduction: Autobiographical memory, narrative and *Self*. R. Fivush., & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative Self: Developmental and cultural perspectives* (pp. vii-xiv). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. Disponível em <http://dx.doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gadotti, M. (1983). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Autores Associados.
- Garcia-Jimenez, L., Alsina, M.R., & Pineda, A. (2015). We Cannot Live in Our Own Neighborhood: An Approach to the Construction of Intercultural Communication in Television News. In Mille, T. (ed.): *The Routledge Companion to Global Popular Culture*. (pp. 308-322). London and New York: Routledge.
- Gergen, K. J. (2015). From mirroring to world-making: research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287–310. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>
- Gois, D.N. dos S. (2017). *Produção da identidade docente e profissional na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Gordo Lopez, A., & Megías Quirós, I. (2006) Jóvenes y cultura Messenger. FAD. Disponível em <http://www.injuve.es/sites/default/files/culturamessenger.pdf>
- Greenhow, C. & Robelia, E. (2009). Old communication, new literacies: social network sites as social learning resources, *Journal of Computer-mediated Communication*, 14, 1130-1161. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>
- Guamán, L. V. J. (2012). Representación de la identidad social de los estudiantes adolescentes de inglés como lengua extranjera en una comunidad de aprendizaje virtual en *Facebook*. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 14(2), 181-194. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051482>
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de Presença: o que sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto – Ed. PUC-RJ.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393–407. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Harré, R., & Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden, MA: Blackwell.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53, 1111–1120. DOI: <https://10.1037/0003-066X.53.10.1111>
- Hermans, H. J. M. (2002). The dialogical *Self* as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, 12(2), 147-160. DOI: <https://10.1177/0959354302122001>

- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical *Self*: toward a theory of personal and culture positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the *Self*: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. DOI: <https://10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical Self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Herman, D. (2007). Storytelling and the sciences of mind: Cognitive narratology, discursive psychology and narratives in face-to-face interaction. *Narrative*, 15(3), 306-334. DOI: [10.1353 / nar.2007.0023](https://doi.org/10.1353/nar.2007.0023)
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System. *Journal of Teacher Education*. 67(4), 291-305. DOI: [10.1177/0022487116655382](https://doi.org/10.1177/0022487116655382).
- Hiller, M. (2013) *A construção de identidade no Facebook*. Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/a-construcao-de-identidade-noFacebook/72239/>.
- Ilyenkov, E. (1977/2007). Knowledge and Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(4), 75–80. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2753/RPO1061-0405450407>.
- Iza, D. (2011). Prática de ensino e estágio na formação de professores. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. I Congresso Nacional de Formação de Professores. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo, Brasil, 1. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139773/ISSN2236-9708-2011-1422-1432.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Souza Neto, S. D. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. DOI: [http://10.14244/198271999978](https://doi.org/10.14244/198271999978)
- Jovanović, G. (2011). Toward a social history of qualitative research. *History of the human sciences*, 24(2), 1-27.
- Jacques, M. G. C. (1998). *Identidade*. In M. N. Strey et al. *Psicologia social contemporânea*. (pp. 159-167), Petrópolis: Vozes.

- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966-972. DOI: [10.1016/j.tate.2009.05.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.010)
- Jovchelovich, S., & Bauer, M.W. (2002). *Entrevista Narrativa*. In M.W. Bauer, G. Gaskell. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Wright, S. L. & Hudiburgh, L. M. (2012). The Relationships among Attachment Style, Personality Traits, Interpersonal Competency, and Facebook Use. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 294-301. DOI: <http://10.1016/j.appdev.2012.08.001>
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18-29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Do We Need Theory in Interaction Design?* In V. Kaptelinin, & B. A. Nardi. Acting with technology: Activity theory and interaction design. (pp. 15-29). MIT press.
- Keiserman, B. B. (2012). *Significados das mensagens publicadas no mural do Facebook: uma análise temática*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kio, S. I. (2016). Extending social networking into the secondary education sector. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 721-733. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12259>
- Laffin, M. H. L. F. (2012). A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 210-28. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>
- Landim-Tavares, I.C. (2015). *Construção das imagens de si por adolescentes em redes sociais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.
- Larrain, A., & Haye, A. (2012). The discursive nature of inner speech. *Theory & Psychology*, 22(1), 3-22. DOI: <http://10.1177/0959354311423864>
- Laurenti, C. & Barros, M. N. F. (2000). Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional*. 2 (1). Londrina, Paraná. Disponível em <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>

- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Campinas, 20(2), 355-368. DOI: <http://10.9788/TP2012.2-06>
- Leontiev, A. N. (1991). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In Vigotski, L.S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (Eds.), M. P. Villalobos (Trans.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59 - 83). São Paulo: Ícone Editora.
- Ligorio, M. B. (2009). *Identity as a product of knowledge building: The role of mediated dialogue*. *Qwerty*, 4(1), 33–46. Disponível em <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/46/38>
- Ligorio, M. B., Loperfido, F. F., & Sansone, N. (2013). Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 8, 351- 367. DOI: <http://10.1007/s11412-013-9174-3>
- Lima, L. C. (1995). *Vida e Mimesis (Parte I)*. Rio de Janeiro, Graal.
- Lima, F. R. V. (2013). *Facebook: uma possível ferramenta de gestão para o PET?* (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- McAdams, D. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19, 109–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720530500508720>
- Manago, A. M., Taylor, T., & Greenfield, P. M. (2012). Me and my 400 friends: the anatomy of college students' *Facebook* networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental psychology*, 48(2), 369-380. DOI: [10.1037 / a0026338](http://dx.doi.org/10.1037/a0026338)
- Marra e Rosa, G. A., Rodrigues dos Santos, B., Stengel, M., & Helena de Freitas, M. (2016). Estetización del *Self* en redes sociales: contradicciones humanas y producción subjetiva contemporânea. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 313 – 336. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.004>
- Marx, K. (1978). *Para a Crítica da Economia Política* (2. ed., pp. 103-132), São Paulo: Abril Cultural.
- Maxwell, J. A., Chmiel, M., & Rogers, S. E. (2015). Designing integration in multimethod and mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber, B. Johnson. *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. (Handbooks online). Disponível em <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199933624.001.0001/oxfordhb-9780199933624-e-16>

- Meio, D. B. (2014). *Criação musical com o uso das TIC: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Menezes, V. (2014). Identidade e processos de identificação: um apanhado teórico. *Revista Intratextos*, 6(1), 68-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2014.7106>.
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.15900102-3772e32ne29> .
- Miller Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 453-469. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3202230?seq=1#page_scan_tab_contents. doi: 10.1111/1467-873X.00242
- Morris, A. S., Robinson, L. R., & Eisenberg, N. (2006). Applying a Multimethod Perspective to the Study of Developmental Psychology. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (pp. 371-384). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Nelson, K. (2003). Narrative and Self, myth and memory: Emergence of the cultural Self. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative Self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oliveira, R. S. (2012). *A representação do Self nas salas de bate-papo na internet e a noção bakhtiniana de carnavalização: uma perspectiva dialógica*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.
- Panteli, N. (2016). On leaders' presence: interactions and influences within online communities. *Behaviour & Information Technology*, 35, 490-499.
- Pedroza, R. L. S. (2005), O desenvolvimento da pessoa e o ensino-aprendizagem, in: Pulino, L. H. C. Z. & Barbato, S. B. (Eds.). *Aprendizagem e a prática do professor*. São Paulo/Brasília: Moderna/EdUnB.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*. 47(1), 5-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>.
- Pontes Pedrajas, A., Ariza Vargas, L., Serrano Rodríguez, R., & Sánchez, F.J. (2011). Interés por la docencia entre aspirantes a profesores de Ciencia y Tecnología al comenzar el

- proceso de formación inicial. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*. 8(2). 180-195.
- Pino, A. L. B. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 17-24.
- Piaget. J. (1997). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PNAD-IBGE. (2017). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2017. Brasília: PNAD-IBGE. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>.
- Raj, M.A., Karlin, A. & Backstrom, Z. K. (2016). Pokémon GO: imaginary creatures, tangible risks. *Clinical Pediatrics*, 55(13), 1195–1196. Disponível em
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27694533>.
- Raja, V., & Calvo, P. (2017). Augmented reality: An ecological blend. *Cognitive Systems Research*, 42, 58-72. Disponível em
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S138904171630122X>.
- Rambe, P. (2009). *The impact of using social networking sites on academic relations and student learning in University setting*. (Doctorate Thesis). University of Cape Town, South Africa. Disponível em
https://open.uct.ac.za/bitstream/item/8434/thesis_hum_2009_rambe_p.pdf?sequence=1.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of *Facebook* and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769.
- Reich, S.M., Subrahmanyam, K. & Espinoza, G. (2012). Friending, I. Ming, and Hanging out Face-to-Face: Overlap in Adolescents' *Online* and *Offline* Social Networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356-368.
- Riva, G., & Galimberti, C. (1997). The psychology of cyberspace: A socio-cognitive framework to computer-mediated communication. *New Ideas in Psychology*, 15(2), 141-158.
- Riva, G., & Galimberti, C. (1998). Interbrain frame: interaction and cognition in computer-mediated communication. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 295-309.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. J. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8–18-year-olds*. Menlo: *Kaiser Family Foundation*. Park, CA. Disponível em
<http://www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal Self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in*

- changing contexts (3a ed., pp. 735-755). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Rosa, A.R. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural?. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 31(4), 27-57.
- Rosa, A., & González F. (2013). Trajectories of experience of real life events: a semiotic approach to the dynamics o positioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(4), 430-395. DOI <http://10.1007/s12124-013-9240-4>
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). *Actuations of identifications in the games of identity*. (23 May 2014). Paper apresentado ao Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/241145188_ACTUATIONS_OF_IDENTIFICAT_ION_IN_THE_GAMES_OF_IDENTITY
- Rosa, A; González, M. F e Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Rosa, G. A. M., & Santos, B. R., & Faleiros, V.P. (2016). Opacidade das fronteiras entre real e virtual na perspectiva dos usuários do Facebook. *Psicologia USP*, 27(2), 263-272.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 120-129.
- Rouis, S., Limayem, M., & Salehi-Sangari, E. (2011). Impact of Facebook Usage on Students' Academic Achievement: Role of Self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 961-994.
- Sanches Neto, L., Souza Neto, S., & Betti, M. (2011). Teachers -researchers: between what they think and what they do. Anais International Association for Teachers and Teaching – ISATT Biennial Conference. (pp. 469-480). Universidade do Minho, Portugal.
- Semeraro, G. (2001). Notes for a theory of the knowledge in Gramsci. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 95-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000100010>
- Spadaro, P. F., Sansone, N., & Ligorio, M. B. (2009). Role-taking for knowledge building in a blended learning course. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5(3), 11–21.
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>
- Sylvestre, A.P.M. (2013). *O eu e o outro online: discurso, poder e identidade nas redes sociais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Sonntag, D. (2012). Collaborative multimodality. *KI-Künstliche Intelligenz*, 26(2), 161-168. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s13218-012-0169-4>.

- Strayhorn, T. L. (2012). Exploring the Impact of *Facebook* and Myspace Use on First-Year Students' Sense of Belonging and Persistence Decisions. *Journal of College Student Development*, 53(6), 783-796. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ999921>
- Tapia, J., Rojas, A., & Picado, K. (2017). Pragmática do desenvolvimento da identidade pessoal em adolescentes em contexto latino-americano. *Cultura e Psicologia* . 51(1), 39-50. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-016-9360-8>
- Tavakoli, P. (2015). Connecting Research and Practice in TESOL: A Community of Practice Perspective. *RELC Journal*. 46(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688215572005>
- Timoštšuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 26(8), 1563-1570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tu, C.H., & Corry, M. (2008). Building Active *Online* Interaction via Collaborative Learning Community. *Jorurnal Computers in the Schools. Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 20, 51-59. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.8354&rep=rep1&type=pdf>
- Valério, P. S. & Diedrich, M. S. (2012). Leitura, Sentido e Significado. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*.1. Rio de Janeiro: PUC. DOI: <http://0.17771/PUCRio.PDPe.20003>
- Valsiner, J. (2012). Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volochinov, V. N. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Welbourne, P. (2012). *Social work with children and families: Developing advanced practice*. London: Routledge.
- Williams, R. (1974). *Television: technology and cultural form*. New York: Schocken Books.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012) A Review os *Facebook* Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.
- Yang, C., & Brandford-Brown, B. (2016). *Online Self-Presentation on Facebook and Self Development During the College Transition*. *Journal Youth Adolescence*. 45(2), 402-16.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on *Facebook* - Digital Identity construction on *Facebook*: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24, 1816–1836.