

# **O *facebook* como recurso na formação contínua de professores de português língua estrangeira: Uma abordagem ecológica**

*Facebook as a resource for the continuous education  
of the teachers of Portuguese as a foreign language:  
An ecological approach*

Daniel dos Santos<sup>\*</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar práticas formativas em um grupo aberto no *Facebook*, o “Ensinar português como segunda língua”. A partir de um primeiro passo para o desenvolvimento de uma cartografia do grupo (PASSOS *et al.*, 2010), ou seja, de um mapeamento das interações que produzem tal espaço, procuro informar, de forma preliminar, como se dão interações envolvendo formação docente em Português Língua Estrangeira em ambientes virtuais. Para tanto, utilizo uma abordagem ecológica (PAIVA, 2016), de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 2006), que busca destacar interações relacionadas à formação docente. No grupo, identifiquei diversos tipos de relações, com destaque para relações de comensalismo. Ainda que estas garantam benefícios a uma das partes dos envolvidos, pode ser pouco produtiva para práticas formativas. Os dados, gerados através de *posts* e comentários produzidos no grupo, mostram que grupos de professores em *sites* de redes sociais podem flutuar desde “espaços acolhedores” e interessantes para aqueles que se

---

<sup>\*</sup> Universidade Estadual de Campinas (PG/M/Linguística Aplicada).

iniciam na profissão, podendo até ser considerados “ambientes tóxicos”. Por fim compreendo que as análises realizadas aqui tornam-se um primeiro passo para a cartografia (em uma pesquisa de mestrado), que se dará em um período de observação mais amplo do grupo. Da mesma forma, tais análises dão espaço para discutir a importância de espaços formativos para professores de PLE, dada a contingência premente de políticas linguísticas de institucionalização da área no Brasil.

**Palavras-chave:** Facebook. Formação docente. Português Língua Estrangeira.

**Abstract:** *The main objective of this article is to analyse educational practices in the open Facebook group “Ensinar português como segunda língua”. Throughout a first step for the development of a cartography of that group (PASSOS et al., 2010), namely a mapping of the interactions which produce the space, I seek to inform, in a preliminary way, how some interactions involving teacher education in Portuguese as a foreign language arise in virtual environments. In this sense, I embrace an ecological approach (PAIVA, 2015), in an interpretativist perspective (MOITA LOPES, 2006), which focuses interactions attached to teacher education. In that group I identified different types of interaction and it is possible to highlight the commensality ones. Although those interactions ensure benefits at least for one part of the involved ones, it may be low productive for educational practices. The data generated through posts and comments produced in the group demonstrate that groups of teachers in sites of social network may float from welcoming and interesting for those starting in the profession, which may be considered toxic environments. In conclusion, I comprehend that the analyses performed in this article may become a first step to a cartography (to be developed in a Masters research) which will be accomplished in a long-term period in the group. In the same way, those analyses open the discussion for the importance of educational spaces to Portuguese as a foreign language teachers, regarding the contingency of language policies for the institutionalization of the area in Brazil.*

**Keywords:** Facebook. Teacher Education. Portuguese as a Foreign Language.

## Introdução

Compreender um objeto de pesquisa como “formação de professores”, quando este se relaciona a grupos situados em sites de redes sociais, configura-se em uma atitude complexa. Nesse contexto em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) medeiam grande parte da interação humana, tornando-a mais diversa através de comunidades virtuais, percebemos a emergência de novas composições de redes sociais. Da mesma

forma, a (super)mobilidade – na medida em que a sincronia e a proximidade física não são mais pressupostos para o estabelecimento de práticas de linguagem de estabeleçam, a dinâmica política e a relação necessariamente sócio-histórica para compreender tais grupos/comunidades passa a ser uma demanda nos estudos da linguagem (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Santaella (2007) afirma que a imprevisibilidade da linguagem se apropria de todos os espaços nos quais ela poderia ser considerada *a priori*. Nesse contexto, as formas culturais agregam simultaneamente a cultura oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e da cibercultura em um processo não excludente (SANTAELLA, 2007). Portanto, como uma questão norteadora deste artigo, procuro analisar práticas formativas entre os professores, neste ambiente hipercomplexo, notadamente em um grupo no *Facebook*, adotando uma abordagem ecológica (PAIVA, 2016).

O grupo, nomeado “Ensinar português como segunda língua”, é um ponto de encontro para interessados e profissionais da área de Português Língua Estrangeira (doravante PLE). Ainda que eu acredite que as análises aqui apresentadas se configurem como preliminares na compreensão das relações entre os membros do grupo, acredito que o artigo possa se tornar um recurso para a reflexão da formação contínua de professores de PLE. Para iniciar a discussão proposta, torna-se necessário compreender qual o papel da Língua Portuguesa nesse cenário.

Por meio de uma análise sociométrica<sup>1</sup> do estatuto dos idiomas (RONCARATI *et al.*, 2012), visibiliza-se a Língua Inglesa ocupando o status de língua hegemônica. Através desse reconhecimento e de outros estudos, também é perceptível um grande crescimento da Língua Portuguesa na Internet e como língua-alvo por aprendizes estrangeiros (GRADDOL, 2006; OLIVEIRA, 2013). Seja através de sua concepção como língua internacional, dado o crescimento marcante de mercados econômicos que envolvem o português como língua oficial, como é o caso do Brasil; como língua franca ou língua comum (nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa); seja por um entendimento descolonizador no viés transnacional (SIGNORINI,

---

<sup>1</sup> De acordo com a autora, uma análise sociométrica das línguas equivale a “avaliação e a ponderação da importância relativa das línguas (...) que por vezes usam métodos estatísticos, matemáticos e demográficos para tal medição” (RONCARATI *et al.*, 2012, p. 76).

2013), ou ainda de uma gramatização linguística transnacional do Português (ZOPPI-FONTANA, 2009), a qual procurava sistematizar uma normatização ortográfica e gramatical das variantes da Língua Portuguesa.

Nesse contexto, é possível identificar a crescente demanda pela institucionalização da formação inicial e continuada de professores de PLE, diante de um quadro ainda muito escasso de cursos dessa natureza no Brasil. Na contramão dessa tendência, apenas quatro universidades brasileiras<sup>2</sup> contam com cursos de graduação voltados à formação do professor de Português Língua Estrangeira/língua adicional/segunda língua.

Como resultado, no mercado de trabalho atual, muitas vagas são preenchidas por profissionais com pouco ou nenhum respaldo desta formação acadêmica. Ao mesmo tempo, espaços virtuais têm sido cada vez mais procurados como meio de acesso à informação e trocas de experiências pedagógicas em PLE. Alguns dos exemplos desses espaços são: o *Facebook*, o *Youtube*, *Whatsapp*, weblogs e/ou *sites* de aprendizado de línguas, além de webinários organizados de forma independente, por instituições de ensino superior. A partir disso, considero essencial que pesquisas nesses *loci* sejam responsáveis por compreender quais demandas têm esses sujeitos, e de que forma são mobilizados os recursos pedagógicos para a formação do professor de PLE. Portanto, pesquisas em tais ambientes nos permitirão analisar capitais sociais (BOURDIEU, 1979) que emergem na relação entre os participantes e subsidiar a discussão sobre o planejamento de políticas educacionais e linguísticas que garantam espaços formativos e a presença de disciplinas de Português Língua Estrangeira nos currículos dos cursos de Letras no Brasil. Sendo assim, este artigo procura apresentar dados que oferecem uma reflexão inicial acerca da formação de professores de PLE em ambientes virtuais. Vínculo-me à perspectiva dialógica do discurso, segundo a qual interações são compreendidas por meio da negociação de sentidos (VOLOCHINOV, 2017), materializada em um meio de tensões. Assim, não me valho de dicotomias como “nativo digital” e “imigrante digital” (PRENSKY, 2010), situando professores como necessariamente distantes das redes sociais online. As

---

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade de Brasília (UnB); Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA); e, mais recentemente, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

demandas dos espaços formativos e a concomitante profusão de agrupamentos em redes sociais voltados à área de PLE dão o tom ao texto.

## Fundamentação teórica

O estudo desenvolvido propõe objetivos que consideram sites de redes sociais<sup>3</sup> como ambientes onde práticas voltadas à formação de professores de PLE podem se estabelecer, para além de funções ditas mais convencionais. Desse modo, compreendo tais sites como uma influência em potencial na promoção de encontros entre professores da área, ainda que o *Facebook* não seja uma ferramenta pedagógica, necessariamente.

A complexificação das relações humanas permitiu que comunidades online pudessem se estabelecer e fossem mantidas exclusivamente por práticas de linguagem. Por se assemelhar, metaforicamente, às práticas encontradas em sistemas ecológicos naturais (biomas), autores como Paiva (2016) passaram a compreender o *Facebook* como uma “comunidade ecológica”. Nesta, perfis individualizados interagem em “comunidades profissionais, escolares, institucionais”, páginas de entretenimento, dentre outros (PAIVA, 2016, p. 71). Aplicando a metáfora da ecologia de Paiva (2016) para o *Facebook*, posso dizer que os perfis constroem sentidos, através da linguagem, de forma semelhante àquelas relações encontradas na natureza<sup>4</sup>. Ademais, considerando o *Facebook* como um sistema adaptativo, Paiva (2016) destaca a possibilidade de esta rede social se adaptar, evoluir e se transformar, ganhando novas facetas a partir das interações que ocorrem entre os perfis. Dessa maneira, o *Facebook* não é uma rede social que determina as práticas de seus membros. Pelo contrário, sua função primeira pode ser modificada

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo “site de rede social” como boyd, Ellison (2007). Desta maneira, compreendo que redes sociais pode ser um termo genérico para falar das relações humanas e, assim, o termo empregado no artigo pode tornar-se específico, ao se considerar a tecnologia na ampliação dos modos pelos quais seres humanos podem se relacionar.

<sup>4</sup> Os seres vivos, na natureza, mantêm relações que podem ocorrer entre grupos da mesma espécie e de espécies diferentes. Estas relações, por sua vez, podem ser harmônicas ou desarmônicas. As relações harmônicas são aquelas em que nenhuma das espécies é prejudicada. As desarmônicas, no entanto, envolvem o prejuízo de uma das espécies. De forma similar ao que ocorre entre esses seres vivos na natureza, se estabelece a metáfora da ecologia para seres humanos em redes sociais, dado que: os sujeitos são diferentes entre si, se organizam através de comunidades e pode envolver prejuízos, principalmente no nível simbólico. Os tipos de relações que se estabelecem entre seres vivos na natureza podem se estabelecer também em redes sociais: comensalismo, mutualismo, competição, predação, parasitismo etc.

sempre que as interações dos sujeitos questionarem seus objetivos de criação. Assim, o *Facebook* pode ser um espaço de interação entre amigos, familiares, uma plataforma de ativismos, mas também uma ferramenta pedagógica, alargando a gama de funções para a qual foi criado.

Ainda que o estudo que deu origem ao artigo de Paiva (2016) procure identificar padrões de interação na comunidade ecológica, minha intenção aqui é considerar a construção coletiva de significados a partir da linguagem no contexto da Web 2.0. Desta maneira, poderei conceber a formação docente não como um processo metódico a ser seguido, mas a partir dos sentidos emergentes das relações entre os sujeitos no grupo. Identifica-se, portanto, como um objeto complexo e pautado na heterogeneidade.

Ademais, também compreende-se o *Facebook* como sendo um sistema pautado na complexidade. Assim, é possível olhar para esta rede social em específico como um produto maior do que a soma de suas partes (BEGON; TOWNSEND; HARPER, 2006 *apud* PAIVA, 2016, p. 72). Trata-se de um sistema complexo no qual uma de suas características é estabelecer-se em torno de uma rede de hipertextos compartilhada entre sujeitos, entendendo que este site de rede social é “uma boa amostra virtual do mundo real” (PAIVA, 2016, p. 69). Destaco algumas características apontadas pela autora: (a) trata-se de um sistema aberto que ultrapassou os objetivos com os quais foi criado; (b) é passível de adaptação e responde aos *feedbacks* dos usuários; (c) não é linear: ações que ocorrem na rede podem ter resultados inesperados.

Tal compreensão faz com que os usuários estejam aptos a questionar sua presença no grupo, produzindo a si mesmos através da linguagem. Essa construção será considerada a partir da concepção da enunciação como produto da interação entre o “um” e o “outro”, de modo que nenhum destes é concebido fora da materialidade da linguagem ou distante do auditório social (TEIXEIRA, 2006, p. 233), ou seja, da relação dos sujeitos com a alteridade, “o outro”. É nesta relação, entre os membros do grupo, que a formação docente ocorre. De modo a ilustrar a discussão explicitada acima, apresento exemplos que consideram o *Facebook* como uma ferramenta pedagógica ou que o atestem como um espaço propício para a formação docente.

Weissheimer e Leandro (2016) apresentam uma análise do *Facebook* no contexto de ensino-aprendizagem de Inglês. A partir de uma metodologia mista (DÖRNYEI, 2007), verificam que o *Facebook* pode ser uma outra ferramenta de aprendizagem e salientam os benefícios trazidos por aplicativos da Web 2.0. Gallardo (2015), por sua vez, considera a importância da tecnologia no trato com questões contra-hegemônicas, dado que redes sociais como o *Facebook* são capazes de desestandardizar visões mais totalizantes e formatadas, assim como promover relações mais significativas entre professores e alunos. Por fim, Ventromille-Castro e Ferreira (2016) propõem um estudo que questiona a dicotomia entre nativos e imigrantes digitais, principalmente quando esta considera professores necessariamente como imigrantes, naturalizando uma provável dificuldade destes ao se adaptarem com o uso de tecnologia. Os autores acreditam que a demanda por uma organização na relação entre alunos e professores com a tecnologia deve estar prevista em projetos pedagógicos, em universidades e em debates formais da TIC na educação.

Do ponto de vista das *affordances* (potencialidades), considero o *Facebook* como um dos sites de redes sociais mais disseminados em propósitos educacionais. Para a pesquisa aqui desenvolvida, ressalto algumas características que situam a potencialidade do *Facebook* para uma compreensão como objeto científico que mobiliza práticas de linguagem em contextos pedagógicos: (a) principais *affordances*: permite o uso de linguagem multissemiótica; interação predominantemente assíncrona; nível de agência abrangente através de comentários, *replies* (quando um comentário é respondido diretamente, criando uma interação dentro de uma outra maior, o *post*) e reações (como o “curtir”, “amei”, “haha”, etc.); discussões em linha do tempo; repositório de arquivos (grupos); (b) amplitude: presença de muitas comunidades com grande concentração de perfis e construções de identidades; (c) disseminação: uso bastante popularizado; facilitação na criação de perfis; potencial móvel; (d) maior produção de material discursivo: concentração múltipla de discursos, perfis e relações, assim como menor permeabilidade a *fakes*, dado que a construção do perfil pessoal pode ser facilmente contestada (ou legitimada).

Dado que esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada, considero a proposição de um aparato teórico que muda e é mutável no espaço e no tempo, principalmente para as redes sociais, as quais proporcionam novas *affordances* todo o tempo (RECUERO, 2004). Portanto, a pesquisa deve recorrer a diferentes áreas do conhecimento, a fim de que seja sustentando um diálogo Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) entre conceitos como: tecnologia, cultura, identidade, representação e agência. Ainda que estes conceitos não sejam o foco principal deste artigo, reconheço que, ao trabalhar com negociação de sentidos na Web 2.0, estou em contato direto com eles. Ademais, delimito meu posicionamento em relação à formação docente.

Todo processo formativo envolve aquisição de saberes, fazendo com que o sujeito formado se torne participante de uma cultura específica, que concentra saberes específicos (CHARLOT, 2005). Ainda que específicos e mais distantes do senso comum, estes podem responder às noções de educação e formação que não contemplem suas dimensões fundamentalmente culturais e humanas. Dessa forma, mantenho um diálogo com a concepção ecológica pois, mesmo em uma comunidade com vistas à formação docente, práticas de competição/predação podem ocorrer. De modo a me deslocar de concepções neoliberais de educação e formação docente do professor de línguas, adoto a perspectiva da educação linguística: “direcionada para a participação democrática, considerando relações de poder e contextos socio-históricos de produção de culturas e discursos, incluindo-se os midiáticos” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 25). Da mesma forma, considero importante o estímulo a concepções mais transgressivas para vivências mais radicalmente democráticas (FABRÍCIO, 2015), ou seja, compreendo a formação docente como atrelada à mudança social (MORGAN, 2017). Ainda que este artigo busque trazer uma análise situada de práticas sociais entre professores envolvidos em processos formativos, entendo quão importante é estimular propostas de formação que extrapolem o sucesso pedagógico, com fins voltados também para políticas públicas.

## Procedimentos teórico-metodológicos

Os procedimentos teórico-metodológicos deste artigo perfazem propostas de observação do grupo que, posteriormente, se transformarão em uma investigação cartográfica, em minha pesquisa de mestrado. Os pressupostos desta abordagem fazem com que o pesquisador “suspenda suas inclinações prévias e expectativas do eu” (PASSOS *et al.*, 2010: 36), para que possa interagir com o campo aplicado para além de um participante comum do grupo. Na condição de observador-participante, esse artigo aparece como um primeiro passo em minha descaracterização de membro para pesquisador, a qual será consumada quando interpenetrar o grupo com um perfil de *Facebook* que me nomeie como pesquisador. Faço parte do grupo “Ensinar português como segunda língua” há alguns anos como membro participante que se mescla em meio aos outros membros. Para a pesquisa em si, a figura de pesquisador me incita a deixar de lado as aspirações como membro e conceber o grupo como objeto de pesquisa. Nesse sentido, criei um perfil no qual os outros membros também me reconheçam como um perfil que interpenetra este espaço online com aspirações específicas da investigação científica.

Para realizar o estudo proposto, de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 2006), identifico dois momentos. No primeiro, no qual foi realizado um mapeamento de agrupamentos de professores e profissionais da área de PLE, selecionei espaços e demandas que aparecem online e depois focalizei o *Facebook*, o objeto de pesquisa selecionado. No segundo momento, realizo uma pesquisa documental<sup>5</sup>, selecionando dois *posts*, os quais delineiam interações que se dão entre membros do grupo. Dessa maneira, com uma abordagem ecológica (PAIVA, 2016), posso analisar o modo como interagem os professores, como se caracterizam as práticas e como podem elas ser concebidas em um cenário potencialmente formativo. Neste artigo, tratarei apenas do segundo: uma proposta de análise situada em duas interações. Assim, selecionei dois *posts* dentre as interações produzidas entre os membros

---

<sup>5</sup> Nesse caso, compreendo os posts do Facebook como documentos produzidos *online*, material analisável em pesquisas documentais.

do grupo no período de observação de três meses (de abril a junho de 2017). Considerei relevantes as postagens selecionadas porque receberam mais comentários e reações do que as outras do grupo. Além disso, as mesmas eram capazes de ilustrar as relações ecológicas (PAIVA, 2016), que foram utilizadas como categorias de análise neste trabalho.

De forma ainda mais específica, trabalhei com a produção de comentários, elegendo o potencial assíncrono dessa interação em linguagem. Nesse sentido, dentre as formas de engajamento proporcionadas pelo *Facebook*, entendo o comentário na dialética entre a maior participação do ator na rede e a ação que proporciona mais risco para a face (RECUERO, 2014). Apesar de não ser o foco de análise desse artigo, ainda poderia considerar as reações, uma ferramenta mais recente no *Facebook*, pois entendo que estas fazem parte do posicionamento de alguns atores na rede.

Na pesquisa conduzida por Paiva (2016), como dito anteriormente, a autora apresenta o *Facebook* como sinônimo de uma comunidade ecológica. Assim, seu estudo se apropria de conceitos da Ecologia, os quais ilustram/caracterizam interações na rede a partir de categorias como: mutualismo (ou protocooperação), comensalismo, competição e predação. Por meio desta metáfora e das categorias utilizadas, Paiva (2016) procura explicar o comportamento das relações sociais que se dão no *Facebook* de forma análoga às relações ecológicas. Assim, utilizo as mesmas categorias para analisar os *posts* selecionados para este artigo.

As relações de mutualismo são caracterizadas pelo benefício mútuo entre os envolvidos. As de comensalismo, por sua vez, quando um ou mais envolvidos têm benefícios, e outros não têm prejuízo. As relações de predação são caracterizadas pela desvantagem de alguns em detrimento do benefício do outro. Por fim, as relações de competição dizem respeito à disputa por recursos em uma comunidade, os quais garantirão a sobrevivência da espécie (algo similar à lei do mais forte), mesmo que a autora indique que grupos de interesses em comum ou voltados para a discussão de um tópico específico sejam, na maioria das vezes, marcados por relações de mutualismo (PAIVA, 2016, p. 74). No próximo tópico, apresentarei a análise dos dados analisados deste artigo.

## A análise das interações (socio)ecológicas no grupo

Logo de início, no “Ensinar português como segunda língua”, destaco a descrição (objetivos do grupo) compartilhada na comunidade. Essa descrição compreende o grupo como uma rede de trocas entre usuários, de modo que, assim, a formação pedagógica individual se torne o reflexo de algo mais amplo, comunitário e coletivo. Para isso, entender-se-ia que todos os participantes do grupo estivessem interessados em assuntos envolvendo o ensino de PLE, e de que tais membros pudessem contribuir para a formação uns dos outros.

No que diz respeito às relações ecológicas, apresentarei exemplos das categorias encontrados em dois *posts* selecionados para este artigo. Ao identificar variados tipos de relações ecológicas nessas postagens (comensalismo, predação, competição, etc.), compreendo que a rede não é homogênea e que discursos mobilizando forças diferentes podem conviver no mesmo espaço. É importante lembrar que os dois *posts* selecionados dão início a uma interação baseada no comensalismo, visto que ambos autores fazem uma solicitação de auxílio para uma melhor inserção na área. A partir disso, foram gerados 68 comentários no primeiro *post* (entre comentários diretos e *replies*) e 27 comentários no segundo (entre comentários diretos e *replies*). Chamarei de *post 1* e *post 2* a partir de agora. Esta nomenclatura segue o critério de “menos recente” para “mais recente”. Abaixo, seguem as imagens com os *posts* que deram início à interação.

Imagem 1: Post 1: gerado em 23 de abril de 2017

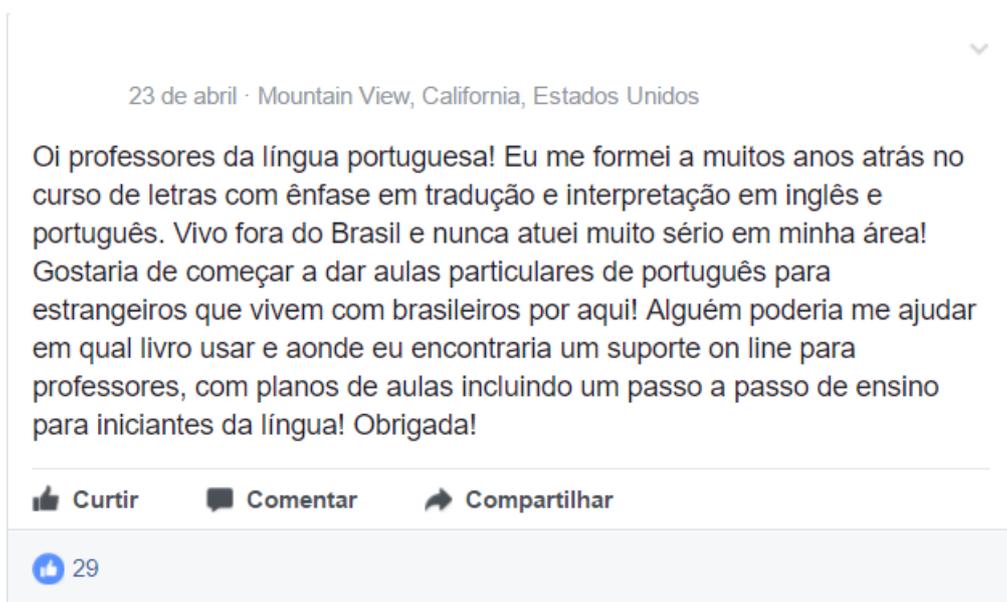
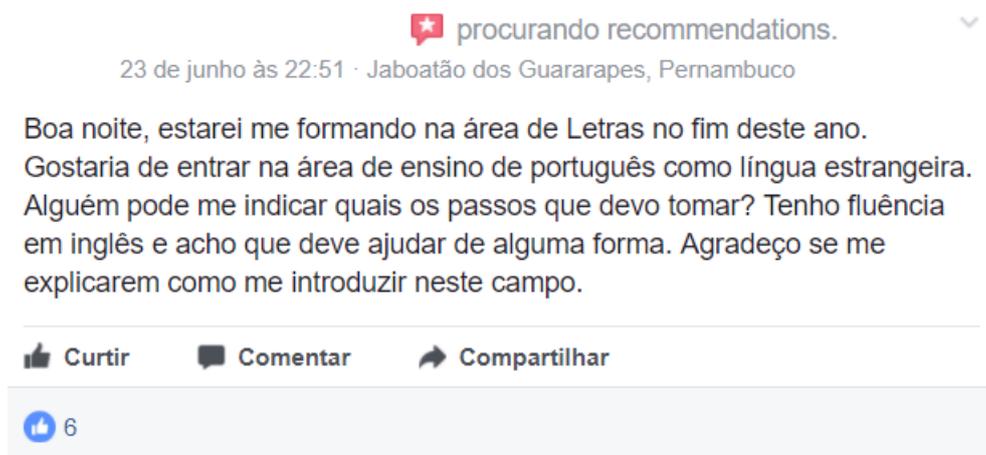


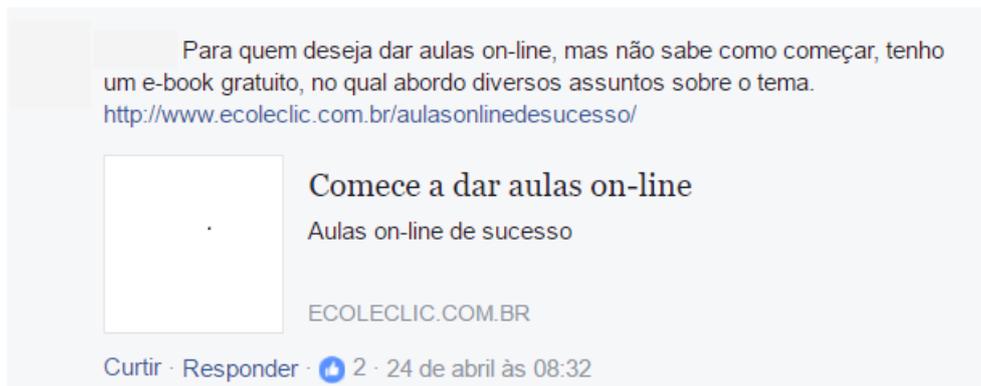
Imagem 2: Post 2: gerado em 23 de junho de 2017



As relações de mutualismo são aquelas que preconizam benefícios mútuos aos usuários envolvidos na interação. Paiva (2016, p. 74) exemplifica casos como jogos *online* no *Facebook* nos quais recebemos brindes caso aceitemos a solicitação de ajuda enviada por um amigo, para que ele possa continuar a jogar o tal jogo. Nesse caso, os dois jogadores são beneficiados.

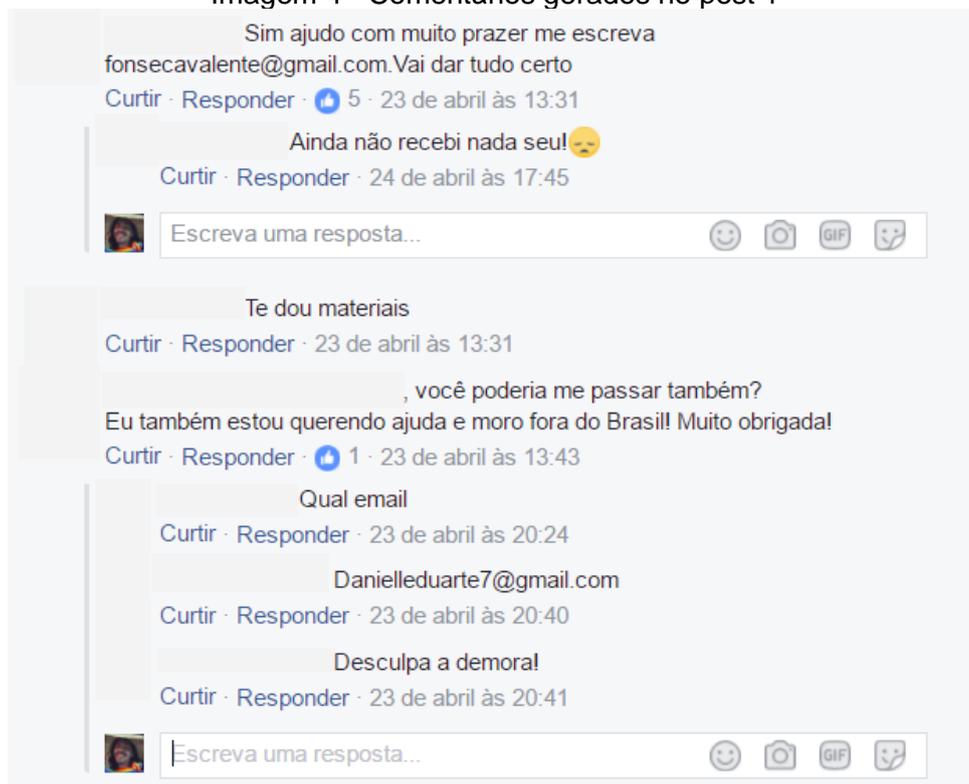
A imagem abaixo (imagem 3) ilustra o caso de um usuário que divulga o seu site (direcionado ao *post* 1), ao mesmo tempo que ajuda o autor do *post* 1. Além disso, esse potencial de auto-promoção/divulgação pode ser compreendido se entendermos que, a partir do *e-book*, as pessoas que o utilizarem estarão mais preparadas para dar aulas *online*. Ou seja, os dois participantes da interação, além daqueles que podem se beneficiar do *link* sem participar da discussão de forma direta, podem se beneficiar. Trata-se de uma relação de mutualismo. Nessa relação, a autora do livro ganha visibilidade (alguns dos materiais são pagos) e o autor do *post* encontra um subsídio para aprender/formar-se, assim como todos aqueles que se interessarem pelo material. Com a divulgação, é possível ampliar a participação de pessoas em *posts*, dado que, os membros do grupo poderiam se interessar por conteúdos na área de ensino de PLE, pois são consumidores em potencial. Além disso, para quem divulga seu trabalho, trata-se de uma oportunidade interessante para receber reconhecimento na área, angariando um capital simbólico importante.

Imagem 3 - Comentário gerado no post 1



Como dito anteriormente, a maioria das interações nos comentários dos posts do grupo se dá a partir de características do comensalismo. Nesse tipo de relação, um dos usuários é beneficiado e o outro não é prejudicado. Ao se tratar de um post que requisitava ajuda, todo comentário que não se configurasse em uma divulgação do próprio material ou de qualquer conteúdo de sua autoria (principalmente pagos) pode ser lido como uma prática de comensalismo. Assim, para diferenciar esta de uma relação de mutualismo, podemos perceber que não há nenhum benefício claro ao usuário que se dispôs a ajudar, até porque o volume de e-mails fica tão grande que poderia ser complicado gerenciar tantas solicitações (imagem 4).

Imagem 4 - Comentários gerados no post 1



O artigo de Paiva (2016) elucida algumas características dos modos como a competição acontece: “concorrer pela obtenção de atenção, disputar poder, tentar convencer leitores” (p. 76). Além disso, ressalta casos em que surge uma necessidade de que o capital simbólico de um perfil, algum grupo ou alguma ideologia se sobressaia. O exemplo abaixo (imagem 5) evidencia dois tipos de competição: (a) por conceitos de língua e linguagem na idealização de como deve ser um professor, e sobre as (b) características do grupo, no que concerne à nacionalidade dos profissionais envolvidos.

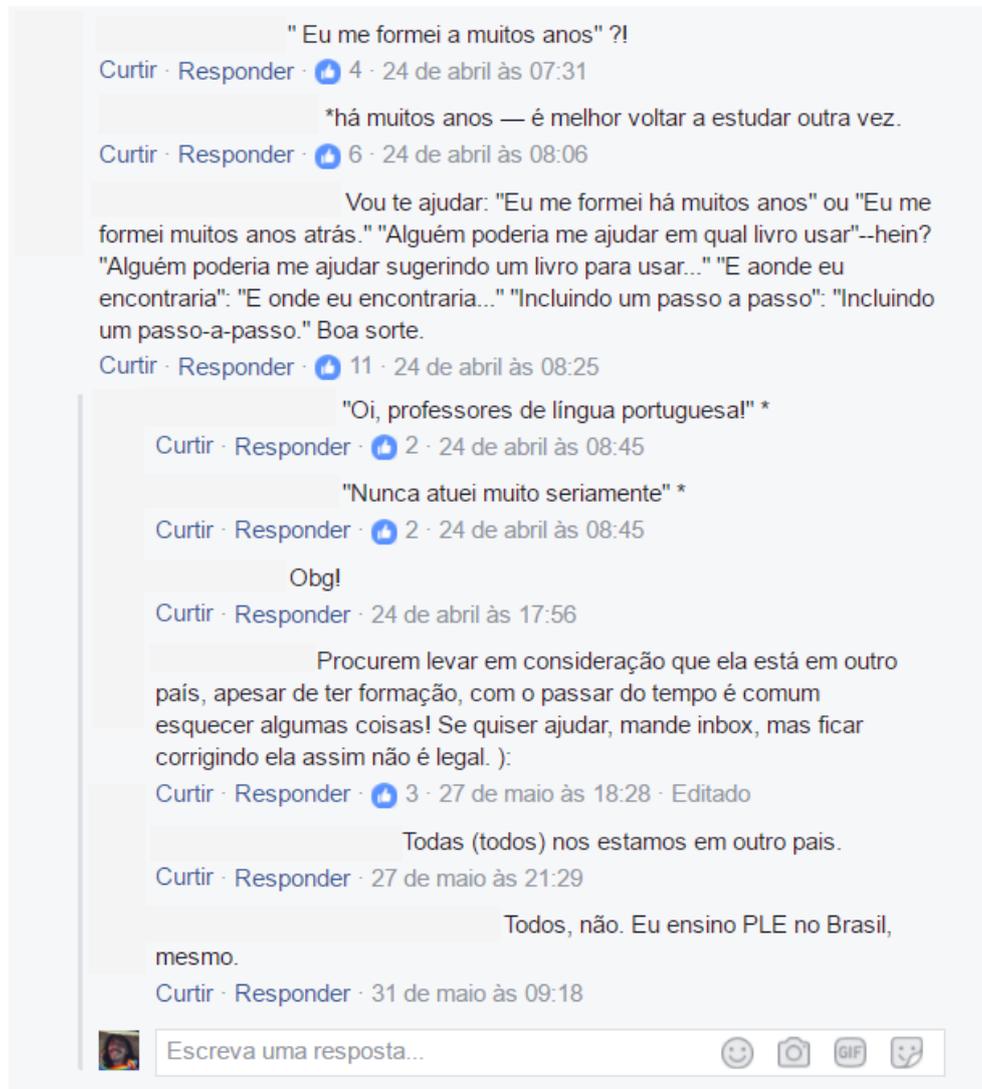
A primeira parte da interação se desenvolve através de um consenso sobre possíveis “desvios” gramaticais e de ortografia do autor do *post* 1. De forma bastante prescritiva, esses perfis se utilizam de citações e comentários para atacar a “conduta” que, segundo os autores da postagem, não condiz com alguém que pretende ser professor de PLE. Estes comentários procuram destacar, através do uso das aspas (“eu me formei a muitos anos”) ou de asteriscos (\*há muitos anos), trechos do texto que deveriam ser corrigidos e sugestões de reescrita para o *post*, respectivamente.

Estratégias de competição aparecem mais abaixo, quando um posicionamento mais sutil apresenta outras percepções possíveis que pudessem explicar o ocorrido. O autor deste comentário utiliza argumentos que ressaltam que a autora não vive em um país de língua portuguesa, assim como rejeita a forma como os outros participantes se posicionam em relação ao texto: corrigindo, questionando a formação prévia do autor do texto, assim como sua relação com a profissão (por não ter uma atuação a longo prazo).

O segundo momento em que a competição aparece é no final desta interação (dois últimos *replies* da imagem 5), quando a percepção de um dos usuários – de que todos os professores que estão no grupo são de outros países, é contestada. A idealização de que, ao ensinar português para estrangeiros necessariamente posiciona o profissional de PLE em um país em que o português não é uma língua oficial, oferece indícios de um possível imaginário que aponte uma suposta falta de interesse pelo ensino de PLE no Brasil. Dessa maneira, o último *reply* da imagem compete com esta idealização, ao fornecer uma segunda possibilidade, que não exclui a

existência da primeira (dado que o Brasil, de fato, possui pouquíssimos investimentos na formação de professores de Português Língua Estrangeira).

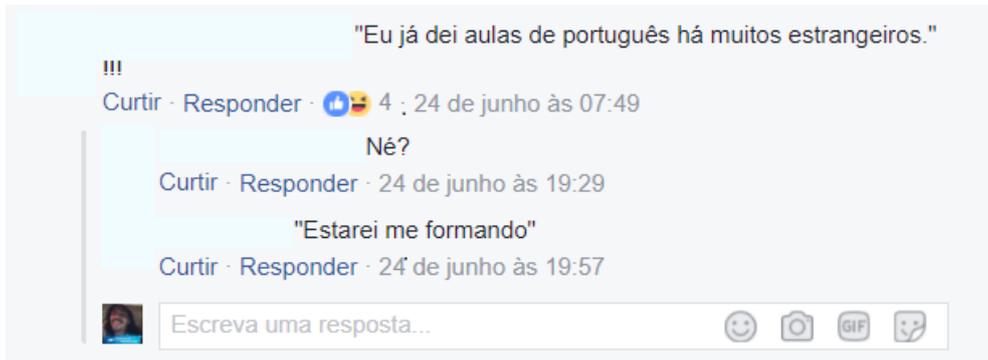
Imagem 5 - Comentários gerados no post 1



Por sua vez, o *post 2* rememora o caso do *post 1*. Mesmo que o *post 1* tenha sido produzido em abril de 2017, depois de alguns meses (em junho) delineia-se um diálogo que retoma a interação ocorrida neste (*post 1*), em abril. Tal interpretação é embasada no uso de aspas, mesma estratégia utilizada no *post 1*, e observada na imagem 5, nos cinco primeiros comentários e *replies*. Além disso, o comentário em questão foi produzido pelo mesmo perfil do *post 1*, o que destaca a intencionalidade do autor em reviver um tipo de situação que, na visão dele, ocorre com frequência no grupo e que, por sua vez, mereceria a mesma reação. Dessa maneira, as aspas e a repetição semântica do comentário transforma-se em ironia, a qual é atestada pelas reações a este

comentário (primeiro comentário da imagem 6). Fica nítido que o *post* 2, de junho, recorda a ocorrência do *post* 1, de abril. Dado que a maioria dos *posts* no grupo não apresentam tanto engajamento como foi observado nos dois exemplos deste texto, fazendo com que, quando mobilizam muitos usuários, um momento singular se estabeleça.

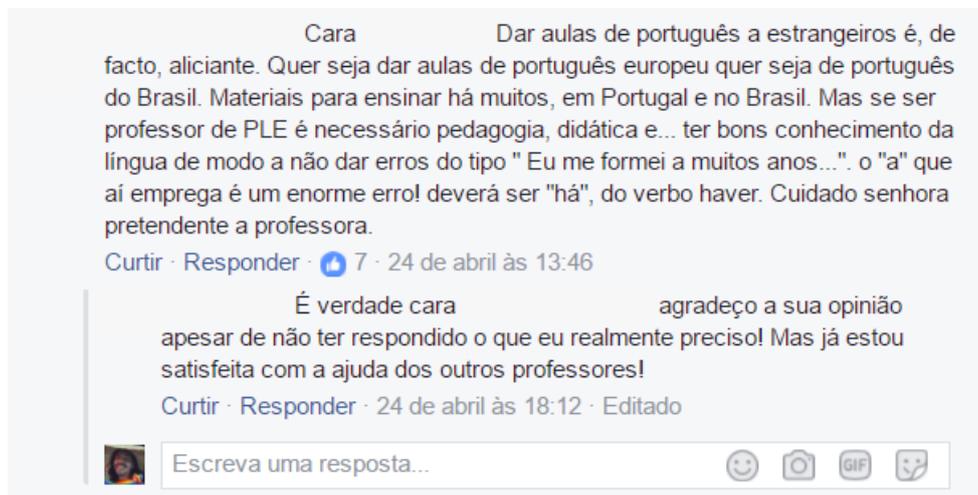
Imagem 6 - Comentários gerados no post 2



O último caso analisado é o da predação. Nesse tipo de interação, ocorre o claro benefício de uma das partes enquanto a outra sofre prejuízos. Alguns exemplos disso, como apontados por Paiva (2016, p. 78) são: “perfis falsos, comentários agressivos, exposição da intimidade na rede, intenções criminosas, imposição de ideologias, entre outros”. Nesses casos, alguém está exposto a várias formas de violência, desde o *bullying*, e até mesmo represálias no “mundo *offline*”.

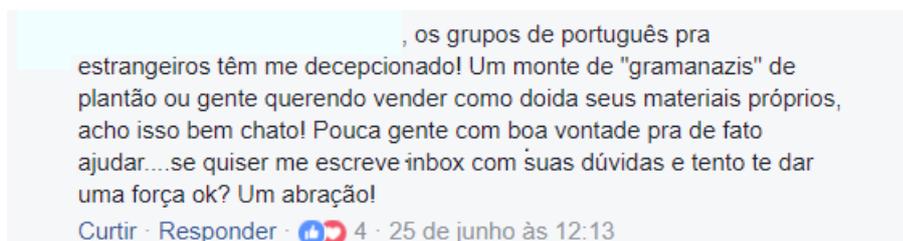
O caso explicitado abaixo ilustra mais de uma forma na qual o teor do comentário gerou uma relação de predação: (a) descaracterização da atividade profissional do autor do *post* (“cuidado senhora pretendente a professora”), (b) questionamento do conhecimento linguístico (“ter bons conhecimento da língua de modo a não dar erros do tipo”) e (c) pouco discernimento ao escolher a profissão (“mas ser professor de PLE é necessário pedagogia, didática”). Dessa maneira, o comentário, na voz do autor do *post*, nem responde à pergunta ou nem colabora, além de criar meios de assediá-lo com vistas à exclusão.

Imagem 7 - Comentário gerado no post 1



Por fim, uma das visões que se sobressai no *post 2* diz respeito ao suposto consenso acerca do funcionamento de grupos de formação de professores de PLE. O exemplo de predação no *post 1* é uma ilustração do posicionamento do comentário abaixo (imagem 8), do *post 2*. Na visão desse perfil, ainda que sejam observadas muitas interações pautadas pelo comensalismo, a percepção mais generalizada é de um ambiente tóxico e cheio de “gramanazis de plantão” que só se preocupam com os próprios interesses. Na contramão disso, ele se dispõe a ser alguém diferente nesse cenário, convidando o autor do *post 2* a uma interação pelo *chat*.

Imagem 8 - Comentário gerado no post 2



### Considerações finais

Na compreensão de que o *Facebook* pode ser um recurso em potencial à formação contínua de professores de PLE, não devemos, por outro lado, abandonar o debate acerca da ausência de políticas linguísticas que fomentem a institucionalização de espaços de formação em Português como Língua Estrangeira voltado ao professor na universidade. Ou seja, destacar a

existência de pontos de encontro em meios *online* não deve servir como substituição ou desestímulo para pensar espaços de formação no mundo da presença.

Os espaços de formação de professores são constantes em *sites* de redes sociais. Alguns deles, capazes de abranger maior engajamento e participação social, tornam-se *loci* legítimos de busca por informações. De forma mais específica, na formação contínua do profissional de PLE, procurei analisar interações envolvendo formação docente em um grupo aberto no *Facebook* em *sites* de redes sociais. A observação das interações a partir da metáfora da ecologia, nos permite visualizar um retrato baseado na maior ocorrência de relações de comensalismo (PAIVA, 2016), durante o período de abril a junho de 2017. No entanto, em práticas formativas, podemos dizer que o comensalismo não é tão interessante quanto possa parecer, visto que permite que muitas interações se deem de forma unidirecional: apenas uma parte é beneficiada.

No que diz respeito à análise dos dois *posts* selecionados, a existência de discursos autoritários é recorrente e isto não é (infelizmente) um caso único, ou que ocorra apenas no “Ensinar português como segunda língua”. É perceptível, portanto, a convivência de grupos que defendem/garantem práticas democráticas mais efetivas, assim como outros em que são atestadas práticas predatórias, pois, junto delas, atrelam-se discursos autoritários, como o caso de “gramanazis”.

Por fim, cumpre dizer que entendo esse cenário atual dos atravessamentos de tecnologia e informação como propício para que sejam ampliadas as zonas de contato entre professores em formação inicial e contínua, bem como entre diferentes epistemologias e discursos. Reconheço, por decorrência, a importância (da investigação) de novas/outras possibilidades de desenvolvimento de redes sociais, visando o fortalecimento de uma formação crítica, cidadã e menos seletiva. Amparado por um aparato teórico que é compreendido como mutável, este artigo concentra dados pontuais de um recorte no espaço-tempo na caracterização da formação contínua de professores de Português Língua Estrangeira.

Nesse intuito, outras pesquisas podem pretender discutir e avaliar se e como o grupo “Ensinar português como segunda língua” pode ser compreendido como potencialmente favorável à circulação de discursos transgressores ou transformadores, de ordem mais centrífuga e de (novas) epistemologias. Com base nisso, será possível compreender como este espaço se constitui em uma política do signo “formação de professores” que o (re)signifique em contexto de rede através de uma contingência que se realiza por meio discursos transformadores.

## Referências

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, vol. 13, n°. 2. UNESCO, 2011. Disponível em:

<[www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1)> Acesso em: 9 Jul. 2017.

BOYD, D. N.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol. 13, Issue 1, p. 210-230, Blackwell: 2007. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>>.

Acesso em 4 jul 2018

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução: Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DÖRNYEI, S. *Research methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e Indisciplinaridade radical: repetir, desacostumar, despraticar. Conferência de Abertura do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campo Grande: 2015.

GALLARDO, B. C. Construções identitárias no *Facebook* de professoras brasileiras em formação. In: BUZATO, M. E. K. *Cultura digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”*. Plymouth: The British Council, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Facebook: um estado atrator na Internet. In: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (Orgs.) *Redes sociais e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Parábola, 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. *Verso e Reverso* (Unisinos. Online), v. 28, p. 114-124, 2014.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2015.

RONCARATI, C.; SILVA, D. B. da; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/118>>. Acesso em 09 jul. 2017.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

TEIXEIRA, M. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

VETROMILLE-CASTRO, R; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (Orgs.) *Redes sociais e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Parábola, 2016.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

WEISSHEIMER, J; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (Orgs.) *Redes sociais e ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: Parábola, 2016.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: \_\_\_\_\_. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009, p. 13-41.