



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SUELI CORREIA LEMES VALEZI

**O AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL
SUPERIOR:**

A LINGUAGEM CONSTRUINDO A ATIVIDADE DOCENTE EM
CONTEXTO MEDIADO POR FERRAMENTAS SEMIÓTICAS E
TECNOLÓGICAS

SUELI CORREIA LEMES VALEZI

**O AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL
SUPERIOR:**

A LINGUAGEM CONSTRUINDO A ATIVIDADE DOCENTE EM
CONTEXTO MEDIADO POR FERRAMENTAS SEMIÓTICAS E
TECNOLÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V168a Valezi, Sueli Correia Lemes.

O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior : a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas / Sueli Correia Lemes Valezi. – Londrina, 2014.
360 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Professores de português – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Ensino profissional – Teses. 4. Didática – Teses. 5. Ensino superior – Efeito de inovações tecnológicas – Teses. 6. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.90:371.13

SUELI CORREIA LEMES VALEZI

**O AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR:
A LINGUAGEM CONSTRUINDO A ATIVIDADE DOCENTE EM CONTEXTO
MEDIADO POR FERRAMENTAS SEMIÓTICAS E TECNOLÓGICAS**

Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina - PR

Prof. Dra. Lília Santos Abreu -Tardelli
USP - São José do Rio Preto - SP

Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo
UFCE – Fortaleza - CE

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL – Londrina - PR

Prof^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina - PR

Londrina, 27 de fevereiro de 2014.

Aos meus pais, *João e Eunice*, pelo grande amor e dedicação e principalmente por terem tornado mais branda esta minha passagem pelo Vau de Jaboque.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar por sua soberania eterna sobre todas as coisas e, principalmente pela fagulha de Seu Espírito habitando em mim durante a minha vida, especialmente nestes quatro últimos anos em que, neste meu Vau de Jaboque, Ele, por sua graça imensurável, proporcionou-me saúde física e mental, desenvolveu em mim sabedoria e especialmente perseverança para me levantar em todos os momentos em que o desânimo e a falta de crédito em mim mesma pareciam querer sobressair.

À CAPES, por meio de seu Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), pela bolsa de estudos a mim concedida durante os quatro anos de realização deste meu doutoramento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), pela concessão de meu afastamento por quatro anos e pelo apoio à minha pesquisa.

Ao PPGEL-UEL, por me conceder uma vaga em seu programa de doutoramento e pelo auxílio e sempre pronto atendimento às minhas demandas discentes.

À Professora Dra. Elvira Lopes Nascimento, por aceitar o desafio de orientar uma pesquisa de um contexto educacional incomum aos seus projetos de pesquisa, pelo constante acompanhamento do meu trabalho, pelas importantes contribuições teóricas e metodológicas e especialmente por sua prontidão e simpatia nas orientações presenciais e a distância.

Ao Professor Dr. Júlio César Rosa de Araújo, por ter auxiliado minha pesquisa deste o 2º Sedata com suas importantes contribuições teóricas e analíticas, pelo sempre simpático auxílio à distância e, principalmente, pelas colaborações na qualificação.

À Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por suas valiosas contribuições no 1º Sedata, fazendo-me encontrar o real foco de minha investigação e pela colaboração sempre minuciosa e essencial ao meu trabalho na qualificação.

À Professora Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli e ao Professor Dr. Núbio Del Anne Ferraz Mafra pela prontidão em participarem da banca e pelas grandes contribuições ao meu trabalho na qualificação.

Aos membros do Grupo de Pesquisa GEMFOR – Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino em desenvolvimento, pelas contribuições teórico-metodológicas à minha pesquisa e pelo apoio constante.

À professora-colaboradora e sujeito da pesquisa, por ter me permitido ocupar seu cotidiano profissional para ter seu agir desvelado, por compartilhar as angústias psíquicas de um ser humano-professor e especialmente por pertencer ao grupo dos que acreditam na transformação humana pela educação.

Aos demais professores-sujeitos desta pesquisa, por permitirem serem olhados investigativamente em seu coletivo de trabalho, contribuindo, assim, para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários técnico-administrativos da instituição *lócus*, pelo auxílio constante durante toda a coleta de dados da pesquisa, mesmo com os desafios que surgiram diante dos impedimentos externos.

Aos alunos das duas turmas do curso selecionado, os quais, mais do que partícipes do processo investigativo, foram instrumentos para ratificar e mobilizar ainda mais a minha motivação pessoal pela profissão-professor.

Aos meus pais, João e Eunice, pela confiança em mim depositada e apoio incondicional em minha vida e, principalmente, pelos preciosos momentos vividos nestes anos do meu doutoramento, os quais demonstraram quão preciosos são os laços de família: madrugadas acordadas em aeroporto e em casa à espera da filha, o chá da noite para esquentar, as caminhadas pelo lago, as conversas à noite e madrugada, os desafios vencidos diante de problemas familiares e a tentativa de preencher um tempo que, vivido a distância, não voltará mais.

Ao meu esposo, Marcos que, com sabedoria e amor, tem agido compreensivamente durante toda a minha caminhada profissional e formação docente, aceitando minhas ausências, estendendo sua mão para me levantar nas horas da angústia e, principalmente, sendo dois em um, para sonhar este sonho comigo.

Aos meus filhos Suellen e João Marcos e ao meu genro Diego, por terem participado dos desafios desta minha formação, auxiliando-me com as ferramentas tecnológicas e com a produção dos gêneros multimodais que fazem parte deste trabalho e, principalmente, por compreenderem as minhas ausências, especialmente neste ano em que viveram fases de desafios e mudanças importantes em suas vidas.

Aos meus irmãos Maurício, Suzelena, Elisângela, Lúcia, Sonia, pela confiança que sempre depositaram em mim, pelo pronto auxílio e especialmente pelos momentos especiais vividos nestes últimos anos.

À minha amiga Elisa, por sua valiosa e alegre amizade nestes anos de doutoramento, por sua prontidão em me ajudar sempre e, sobretudo, por compartilhar as angústias e as alegrias de importantes passagens de nossa caminhada profissional e acadêmica.

Às minhas amigas de doutorado, Marilúcia e Eliana, pelo companheirismo, auxílio e compreensão nos momentos difíceis e pelo compartilhamento científico.

Aos meus irmãos em Cristo, que me sustentaram com suas orações e, especialmente, por acreditarem em mim e na vitória reservada a este trabalho e à minha formação.

E a todos que direta e indiretamente contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada, quero externar o meu mais sincero e caloroso obrigado.

O mundo pós-moderno

*Tenho o céu
como limite para os meus olhos.
Já a grade da janela
é o obstáculo à visão perfeita.
Para se ter liberdade no olhar,
no alto dos arranha-céus nos encontramos.
Estando neles, as nuvens parecem
o único ser a me contemplar.
O pássaro canta chamando chuva.
A chuva vem e eles se desesperam em felicidade
Os sons são roucos,
e a cidade está embevecida pelo Sol.
De um lado vejo seu despertar,
Do outro ele se fecha em esplendor.*

*Suores anônimos se evaporam
Formando, descompassadamente,
um só corpo.
Nessas horas não há individualidade,
não há identidade solitária.
Todos correm para um mesmo objetivo,
pois o capitalismo impera sobre os seres.
Não importa o tom de pele,
Não importa o idioma,
e a religião muito menos.
Todos são iguais perante a lei
da ganância e do desespero sôfrego.
É a sobrevivência.*

Sueli Correia Lemes Valezi

VALEZI, Sueli Correia Lemes. **O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior**: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas. 2013. 360f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o agir do professor de língua portuguesa em um contexto de ensino superior tecnológico de uma Instituição Federal de educação profissional por meio da análise interpretativa das ações languageiras materializadas em textos prescritivos sobre o trabalho, em textos planejadores e em textos realizados no e sobre o trabalho docente. Para alcançar os objetivos da pesquisa, as análises incidiram sobre: as representações construídas sobre o agir do professor da educação profissional tecnológica em textos prescritivos como as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível do Técnico e o Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet; o processo de planejamento e de implementação da sequência didática do gênero relatório técnico implementada em uma turma do Curso Superior de Técnico em Sistemas para Internet; as implicações das representações de um indivíduo singular sobre o coletivo de trabalho e sobre a formação docente para o trabalho nesse contexto educacional; a reconfiguração do agir docente pela mediação das novas tecnologias de informação e de comunicação e do ambiente laboratorial de informática mediado pelo computador e os seus indícios nos gestos didáticos no trabalho real. As bases epistemológicas desta investigação filiam-se à Linguística Aplicada, em uma perspectiva multidisciplinar, especialmente em relação aos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com Bronckart (1999, 2006, 2008) e suas investigações sobre textos, linguagem e trabalho, e com autores brasileiros como os pesquisadores do grupo ALTER (MACHADO), 2004, 2009; MACHADO *et al* (2011) e ainda com a Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004) e a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e ainda temas relacionados às ferramentas digitais aplicadas ao ensino de língua portuguesa. De perspectiva qualitativa-interpretativista, esta pesquisa utilizou, como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa documental, a entrevista com professores do curso, a pesquisa-ação para a implementação da sequência didática do gênero relatório técnico, a observação participante das aulas da professora colaboradora e o encontro de confrontação entre professora-pesquisadora e professora-colaboradora. Os resultados obtidos com a interpretação dos textos produzidos com esses instrumentos evidenciaram que o agir do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica não tem prescrições claras, é constantemente reconfigurado pelas transformações institucionais em níveis nacional e local, pelas coerções do mundo do trabalho e da modernidade tardia decorrente das novas tecnologias. Os conflitos e tensões emergentes no trabalho conjunto entre pesquisadora e uma professora experiente nesse contexto profissional promoveram rupturas e transformações pelo uso de ferramentas de ensino, como a sequência didática e os dispositivos digitais de um ambiente virtual de aprendizagem, com impactos nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional nos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Dispositivos didáticos. Trabalho docente. Formação do professor. Educação profissional. Ferramentas tecnológicas.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. **The professor of portuguese language's action at the professional technical education of higher level:** the language building the teaching activity in the context mediated by semiotic and technological tools. 2013. 360p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina-PR, 2013.

ABSTRACT

This research had as its general objective to investigate the professor of Portuguese Language's action at a context of higher level education at the Federal Institution of professional education through interpretive analysis of language actions materialized in prescriptive texts about the work, in planner texts and texts which were made in and about the teaching profession. In order to achieve the objectives of this research, the analysis focused on: the representations elaborated concerning the professor of technological and professional education on prescriptive texts such as the National Curriculum Guidelines on Technologist Level and the Project of the Internet Technology Systems Course; the planning process and the implementation of the didactic sequence of the gender technical report which was implemented on a class of the Internet Technologist Systems Higher Course, the implications of representations of a unique individual person on the collective work and about the professor's qualification for work in the educational context; the reconfiguration of teaching acting by means of the new information and communication technologies mediation and computing environment mediated by computers and their evidence in educational gestures over the real work. The epistemological basis of this research are guided by the Applied Linguistics, in a multidisciplinary perspective, especially concerning the contributions of the Socio discursive Interactionism (SDI), with Bronckart (1999, 2006, 2008) and his studies about texts, language and work, and brazilian authors as the ones from the ALTER researchers group (MACHADO, 2004, 2009; MACHADO *et al* (2011) and also with Psychology of Labour and Clinical Activity (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004) and the Ergonomics of Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) and also issues related to digital tools applied to Portuguese Language Teaching. Based on the approach of qualitative-interpretive perspective, this research counted as instruments of data gathering, documentary research, and interviews with professors of the course, the action research used to apply the didactic sequence of the gender technical report, participant observation of classes of the collaborative professor and the challenging encounter between professor-researcher and the collaborative-professor. The results obtained from the texts analysis produced by these instruments revealed that the action of the Portuguese Language's professor of the professional education has not clear requirements, it has been constantly reconfigured by the institutional changes which have occurred at national and local levels, the constraints emerged from the world of work and late modernity that came up from the new technologies. The conflicts and tensions emerged from the work which has done between the researcher and a qualified professor in the professional context promoted disruptions and changes by the use of the learning tools, such as, the didactic sequence and digital devices in a virtual learning environment with impacts on learning and professional development on the involved participants.

Keywords: Didactic devices. Teaching work. Professor's formation. Professional education. Technological tools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Bases Teóricas do ISD.....	38
Figura 02- Contribuições de Bakhtin para o ISD	42
Figura 03- A medição instrumental.....	47
Figura 04- Medições Instrumentais e Ensino	48
Figura 05- A Intersecção entre as Zonas Funcionais.....	49
Figura 06- A intersecção entre as ZDP	50
Figura 07- Agir de linguagem e sua relação dialógica com as formações discursivas	52
Figura 08- Visão de Conjunto - Modelo Didático.....	66
Figura 09- Esquema de Organização de uma SD.....	72
Figura 10- Capacidades de Linguagem	76
Figura 11- Recursos para o agir docente	124
Figura 12- Esquema de uma atividade de trabalho docente.....	126
Figura 13- Página de Acesso aos Cursos no Moodle do IFMT.....	145
Figura 14- A prefiguração do agir do tecnólogo em Sistemas para Internet.....	193
Figura 15- O espaço ocupado pela disciplina PL no Curso de Sistemas para Internet	195
Figura 16- Desenho do Laboratório 5	201
Figura 17- Desenho do Laboratório 7	201
Figura 18- Desenho do Laboratório 10	203
Figura 19- Desenho do Laboratório 9	203
Figura 20- Cabeçalho da Interface Principal da Disciplina PL no Moodle.....	251
Figura 21- Oficina 1 disponível no Moodle	252
Figura 22- Disposição da Oficina 2, 3 e Atividade Extraclasse no Moodle	252
Figura 23- Disposição das Oficinas 4 e 5 no Moodle	253
Figura 24- Disposição das Oficinas 6 e 7 no Moodle	254
Figura 25- Disposição das Oficinas 8 e 9 no Moodle	255
Figura 26- Disposição das Oficinas 10 e 11 no Moodle	256
Figura 27- Disposição da Produção Final no Moodle	257
Figura 28- Cena de Sala de Aula - Turma B	258
Figura 29- Editando recursos e atividades no Moodle	266
Figura 30- Editando Sumário no Moodle.....	267
Figura 31- Código HTML disponível na página do Moodle.....	267

Figura 32- Ferramentas de Atividades do Moodle.....	268
Figura 33- Primeira proposta de produção textual	272
Figura 34- Recorte do Texto Produzido pelo AlunoW	273
Figura 35- Proposta de produção do Texto Multimodal disposta no Moodle.....	275
Figura 36- Produção do Texto Multimodal – AlunaR e AlunaS.....	276
Figura 37- Proposta de Produção do 2o. Relatório Técnico.....	277
Figura 38- 2a. Produção do Relatório Técnico - Alunas – Capa.....	278
Figura 39- 2a. Produção do Relatório Técnico - Alunas – Desenvolvimento.....	278
Figura 40- E-mail de planificação do projeto interdisciplinar	281
Figura 41- 3a. Proposta de Produção do Relatório Técnico – Moodle	284
Figura 42- 1º - Recorte do Chat 1	283
Figura 43- 2º - Recorte do Chat 1.....	285
Figura 44- Sumário do Relatório Técnico do AlunoW	287
Figura 45- Excerto 4 do 1º Dispositivo Didático – PCM – (abril/2013).....	304
Figura 46- 1º Recorte do 2º dispositivo didático da PCM - (maio/ 2012).....	305
Figura 47- 2º Recorte do 2º Dispositivo Didático da PCM – (maio/2012)	306
Figura 48- 1º Recorte do 3º Dispositivo Didático da PCM – (outubro/2012).....	307
Figura 49- Relatório de Atividades do AlunoL.....	319
Figura 50- Relatório de Acessos – Professor	320
Figura 51- Interação PCM-alunos TurmaA – Aula 08/05/2012.....	323

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	A base filosófica do ISD	40
Quadro 02-	Os níveis de abrangência das análises do ISD	44
Quadro 03-	Etapas para a modelização de um gênero	67
Quadro 04-	Elementos analisáveis dos textos	68
Quadro 05-	Capacidades de Linguagem	75
Quadro 06-	Tópicos do Esquema de Desenvolvimento em Vigotski	84
Quadro 07-	As figuras interpretativas do Agir	85
Quadro 08-	O método descendente de análise da atividade linguagem	94
Quadro 09-	Características do Trabalho Docente	95
Quadro 10-	Gestos Didáticos Fundadores.....	98
Quadro 11-	As características dos AO	113
Quadro 12-	Características do Hipertexto.....	118
Quadro 13-	Segmentos Temáticos da Entrevista com os Professores da Área Técnica.....	139
Quadro 14-	Questões da entrevista inicial com a PCM	139
Quadro 15-	Parâmetros analisáveis das condições de produção	140
Quadro 16-	Esboço das camadas dos planos de análise textual.....	140
Quadro 17-	Dias e Aulas ministradas na Turma B.....	143
Quadro 18-	Organização das Gravações das Aulas na Turma B	144
Quadro 19-	Recursos utilizados da Plataforma Moodle na implementação da SD	146
Quadro 20-	Dias e Aulas ministradas na Turma A	148
Quadro 21-	Organização das Gravações das Aulas na Turma A	149
Quadro 22-	Questões para o encontro Final de Avaliação do Semestre Letivo.....	151
Quadro 23-	Sujeitos-protagonistas da pesquisa	154
Quadro 24-	Sujeitos-adjuvantes da pesquisa.....	155
Quadro 25-	Panorama dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD	156
Quadro 26-	As figuras de ação e suas características.....	159
Quadro 27-	Corpus da pesquisa e objetivos respectivos	160
Quadro 28-	Mudanças Históricas do IFMT – Campus Cuiabá.....	167
Quadro 29-	Objetivos do IFMT	171

Quadro 30-	Organização arquitetônica das Diretrizes Curriculares.....	177
Quadro 31-	Prefigurações ao gênero de atividade do tecnólogo.....	183
Quadro 32-	Plano Organizacional do Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.....	189
Quadro 33-	Dados do Plano de Conteúdo da H7	196
Quadro 34-	Ementa da Disciplina de Práticas de Linguagem (PL)	198
Quadro 35-	SOT e STT da entrevista inicial com a PCM.....	212
Quadro 36-	<i>Corpus</i> da modelização didática do gênero relatório.....	231
Quadro 37-	Parâmetros do Contexto Sociosubjetivo do gênero Relatório Técnico.....	236
Quadro 38-	Plano Global da Infraestrutura textual do Relatório Técnico	237
Quadro 39-	Mecanismos de Textualização do Discurso Teórico do Relatório.....	239
Quadro 40-	Sequências linguísticas do gênero relatório.....	241
Quadro 41-	Mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos do gênero relatório	242
Quadro 42-	Operações de linguagem das Capacidades acionais	243
Quadro 43-	Operações de linguagem das Capacidades Discursivas.....	243
Quadro 44-	Operações de linguagem das Capacidades Linguístico-discursivas	244
Quadro 45-	A planificação da SD do Gênero Relatório Técnico.....	246
Quadro 46-	Análise do texto multimodal da AlunaR e AlunaS.....	276
Quadro 47-	Capacidades desenvolvidas na 2ª Produção do Relatório Técnico – AlunaR e AlunaS	278
Quadro 48-	Chamada à participação no chat	282
Quadro 49-	SOT e STT do Chat 1.....	283
Quadro 50-	Capacidades desenvolvidas na 3ª Produção do Relatório Técnico – AlunoW.....	287
Quadro 51-	SOT e STT do encontro final entre PCM e PP	299
Quadro 52-	Excerto 1 do 1º Dispositivo Didático – PCM (Aula do 19/04/2012)	303
Quadro 53-	Excerto 2 do 1º Dispositivo Didático – PCM (19/04/2012)	303
Quadro 54-	Excerto 3 do 1º Dispositivo Didático – PCM (19/04/2012)	303
Quadro 55-	Excerto da Autoavaliação da AlunaR.....	317

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AL	Agir de Linguagem
APAMV	Ambiente Presencial de Aprendizagem Mediado pelo Virtual
BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
Ead	Ensino a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ETF-MT	Escola Técnica Federal de Mato Grosso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FCW	Ferramentas para Construção de Websites
FD	Formação Discursiva
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
LMS	<i>Learning Management Systems</i>
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
AO	Objetos de Aprendizagem
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio

PC	Projeto do Curso
PCM	Professora do Cotidiano do <i>Métier</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PL	Práticas de Linguagem
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Professora-Pesquisadora
SGC	Sistema de Gerenciamento de Cursos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOT	Segmento de Orientação Temática
SSU	Esquemas Sociais de Utilização
STT	Segmento de Tratamento Temático
TD	Transposição Didática
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
TI	Tecnologia de Informação
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WEB	World Wide Web
ZPD/ZDP	Zona Proximal de Desenvolvimento/Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
PARTE I - APORTE EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	36
CAPÍTULO 1 - O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO	37
1.1. A BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO ISD	38
1.2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	45
1.2.1 Instrumentos: Artefatos Materiais ou Simbólicos na Mediação Formativa	48
1.2.2 Os Gêneros como Instrumentos Semióticos de Mediação	51
CAPÍTULO 2 - A ENGENHARIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	60
2.1 BALIZAS CONCEITUAIS SOBRE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	60
2.1.1 Transposição Didática e a Atividade Educacional sob a Ótica do ISD.....	62
2.2 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE UM GÊNERO: UMA ETAPA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	64
2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA FERRAMENTA MEDIADORA NA AÇÃO DOCENTE.....	71
2.4.1 CAPACIDADES DE LINGUAGEM: OBJETO-ALVO NO ENSINO DE LÍNGUAS	74
CAPÍTULO 3 - O TRABALHO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA INTERACIONISTA	78
3.1 TRABALHO: (RE)CONSTRUÇÃO DO HOMEM AO LONGO DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	79
3.2 OS ESTUDOS DO ISD SOBRE LINGUAGEM E TRABALHO: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR	82
3.3 O GÊNERO DE ATIVIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA SEMIOLOGIA DO AGIR	91
CAPÍTULO 4 - AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	102
4.1 MUDANÇAS TECNOLÓGICAS: NOVOS LETRAMENTOS E NOVOS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE.....	103

4.2	AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: (DES)VELANDO ALGUNS NÓS PARA AS AÇÕES DOCENTES	112
4.2.1	O Hipertexto: um Suporte para os Objetos a Ensinar	115
4.2.2	AVA: Suporte para Objetos de Ensino a Serem Didatizados	119

PARTE II - APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 127

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DA PESQUISA 128

1.1	NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA	129
1.2	HISTÓRIA NATURAL DA PESQUISA	132
1.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	137
1.3.1	Fase da Pré-Transposição Didática	137
1.3.2	Fase da Transposição Didática	141
1.3.2.1	Contexto 1 – A pesquisa-ação	142
1.3.2.2	Contexto 2 – Observação participante	147
1.3.3	O Encontro Final de Confrontação – Um Instrumento de Desenvolvimento	149
1.4	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA	152
1.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	155
1.6	OS TEXTOS DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	159

CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO MACRO E MICROTTEXTUAL NA PREFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE 162

2.1	AS TRANSFORMAÇÕES NO IFMT REVELANDO OS PARÂMETROS SÓCIO-HISTÓRICOS MAIS AMPLOS DO CENÁRIO DA PESQUISA.....	163
2.2	A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL SEMIOTIZADA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES	172
2.2.1	Os Parâmetros das Condições de Produção das Diretrizes Curriculares	173
2.2.2	A Infraestrutura Textual do Documento	176
2.2.3	O Conteúdo Temático das Diretrizes: Alguns Recortes Revelando Práticas Ideológicas.....	179
2.2.4	Os Cursos Superiores de Tecnologia: um Nível Educacional em Construção	182

2.3	AS PRESCRIÇÕES DO CONTEXTO MICROSSOCIAL PARA O AGIR DO PROFESSOR.....	188
2.3.1	A Língua Portuguesa no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet	194
2.3.2	A Distribuição Arquitetônica da Sala de Aula Prefigurando a Ação Docente.....	199

CAPÍTULO 3 - O AGIR DO PROFESSOR DE LP NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – TEXTOS SOBRE O TRABALHO E NO TRABALHO 208

3.1	A ENTREVISTA: TEXTOS REVELANDO REPRESENTAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	209
3.1.1	As Condições de Produção da Entrevista	209
3.1.2	A Planificação da Entrevista	212
3.1.3	Os Temas Emergentes da Entrevista	214
3.2	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO RELATÓRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO	229
3.2.1	A Construção do Saber Científico sobre o Gênero para a Área de Informática	230
3.2.1.1	O contexto de ensino e as práticas sociais de referência da área tecnológica de informática	232
3.2.1.2	A Modelização didática do gênero relatório técnico.....	235
3.2.1.3	Os aspectos ensináveis do gênero relatório	242
3.2.3	A Distribuição do Saber Científico em uma SD do Gênero Relatório	245
3.2.4	A Presentificação das Oficinas no AVA como Prefiguração do Agir Docente.....	249
3.3	O TRABALHO REALIZADO: A IMPLEMENTAÇÃO DA SD EM AMBIENTE PRESENCIAL MEDIADO POR FERRAMENTAS SEMIÓTICAS E TECNOLÓGICAS	257
3.3.1	O Agir Docente com a Mediação de NTIC: Coerções, Impedimentos e Ausência de Formação Específica.....	260
3.3.2	O Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem pelas Tarefas Prescritas aos Alunos	271

CAPÍTULO 4 - A PROFISSÃO DOCENTE: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE O TRABALHO 293

4.1	O ENCONTRO FINAL SITUADO FÍSICA E SOCIALMENTE	295
-----	-----------------------------------------------------	-----

4.2	O ENCONTRO FINAL: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS.....	297
4.3	A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO REAL DA ATIVIDADE EM UM AGIR LINGUAGEIRO	301
4.3.1	Os Instrumentos Semióticos de Mediação Desencadeadores de Conflito e de Desenvolvimento	301
4.3.2	“Assobiar e Chupar Cana” Simultaneamente: as NTIC e os Desafios para o Agir Docente	311
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	328
	REFERÊNCIAS	347
	ANEXOS	359
	LISTA DE ANEXOS	360

INTRODUÇÃO

“a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

(BAKHTIN, 2000)

Foi longa a caminhada desde o meu projeto inicial de pesquisa em que vislumbrava a necessidade pessoal de refletir sobre a problemática que envolve o trabalho no contexto de ensino profissional tecnológico, onde se dão as minhas práticas docentes. Isso pode parecer discurso do senso comum, no entanto, somente quem traspôs essa extensa ponte pode sentir verdadeiramente a expiação de fazê-la chegar ao seu final.

Na embrionária fase da proposta desta pesquisa, o que realmente eu tinha de “concreto”? De qual ponto exato da longa estrada a ser percorrida eu deveria partir? Muitos eram os sonhos, muitos eram as ambições e motivações, e principalmente muitas ainda eram as angústias por desejar ansiosamente encontrar respostas que ao menos amenizassem as tensões e incertezas que me acompanhavam nos anos em que tenho vivido o cotidiano da educação profissional tecnológica, especialmente diante das constantes transformações por que tem passado esse contexto educacional.

Como professora da instituição *lócus* desta pesquisa há 15 anos, presenciei várias transformações históricas, políticas, econômicas e conseqüentemente educacionais que provocaram e continuam a provocar conflitos entre os profissionais que trabalham no atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). E essas transformações que reconfiguram a educação profissional fazem a história dessa instituição federal desde a sua inauguração, ocorrida em 1909, como “Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso”. E como todo construto humano elas se transformam e se revestem com novos odres em prol da produção de bens e consumo. E hoje aí está: a atual configuração como Instituto Federal (IF), ocorrida no ano de 2008.

Mas os conflitos que surgem com as constantes mudanças parecem cada vez mais se avolumarem no nosso cotidiano, especialmente nos últimos anos, em atendimento aos discursos da modernidade tardia¹, com a vertiginosa expansão da educação profissional no país e conseqüente ampliação da oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades. Para

¹ A escolha por *modernidade tardia* neste texto é fruto de minha dissertação de Mestrado (VALEZI, 2005) e ela provém de adequações lexicais adotadas pelos pesquisadores da Análise de Discurso Crítica, os quais utilizam ora *alta modernidade*, ora *modernidade posterior*, a exemplos de Magalhães (2005, p. 03), ao fazer referências especialmente a Chouliaraki e Fairclough (1999).

atender a essa demanda, tanto o professor efetivo que já convive com as constantes reconfigurações das antigas instituições sofre com o aumento da carga de trabalho por ser impelido a se atualizar com o novo, quanto aquele recém-contratado pelos novos concursos, em decorrência da expansão dos Institutos Federais já existentes e das novas unidades que estão se instalando no interior do país, sofre ao ingressar em um contexto peculiar de ensino sem ter construído modelos de agir ou obtido formação específica para tal.

Tal recrudescimento da educação profissional no país é resultado das coerções do mundo do trabalho e dos órgãos internacionais reguladores do desenvolvimento socioeconômico dos países. Em seus mais de 100 anos de funcionamento, a Educação Profissional no Brasil esteve a cargo das constantes mudanças de governo e de suas lideranças partidárias, com seus discursos atravessados por ideologias² capitalistas da modernidade tardia. E nós, professores, imersos nesse contexto educacional, sentimos-nos cada vez mais comprimidos diante de tantas mudanças materializadas em práticas languageiras que refletem os interesses dos grupos hegemônicos.

Com o vertiginoso crescimento observado não apenas em nosso entorno da atividade docente, mas também nos veículos midialógicos que propagandeiam as ações governamentais – com destaque para aquelas relacionadas ao ensino profissional que antes não eram observadas nos gêneros da esfera publicitária – os embates locais e nacionais parecem se agigantar em diversos setores e tomam como foco várias preocupações relacionadas a questões administrativas, políticas, físicas e especialmente pedagógicas. A centralidade deste trabalho obviamente toma como tema as questões demandadas pela atividade docente em um contexto educacional bastante singular e recentemente ofertado pela instituição *lócus*. Trata-se do nível superior tecnológico, implantado na instituição como atendimento a uma das exigências impostas dentro das mudanças políticas do governo com a ampliação da rede federal de ensino profissional no Brasil. Essa mudança na oferta de cursos

² *Ideologia*, nos estudos da Análise de Discurso Crítica, segue a perspectiva althusseriana, apesar de que Fairclough (2001, p. 116) reconhece, em Volochinov (1973), contribuições anteriores para a construção do conceito sobre o tema. Na concepção de Althusser (1985, pp. 82-89), inicialmente há afirmação de que a “ideologia não tem história” e isso significa dizer que, ao se estruturar e funcionar, ela se apresenta como omni-histórica, como imutável, como eterna, como o sempre-já-assim que apaga a historicidade da estratificação social. Em segundo lugar, a “ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” e finalmente a “ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas” e que “esta existência é material”. Althusser ainda considera que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito”. Isso indica que “só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos”. (ALTHUSSER, 1985, p. 96). Baseando-se nesse filósofo, Fairclough concebe *ideologias* como “representações de aspectos do mundo que podem ser revelados para contribuir no estabelecimento, manutenção e mudança social nas relações de poder, dominação e exploração”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 09). *Texto original*: Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation) (tradução minha).

de formação profissional da instituição ocorreu em 2002, com a mudança de “Escola Técnica Federal de Mato Grosso” para “Centro Federal de Educação Tecnológica”, em um período em que o Governo Federal estava criando os CEFET por todo o Brasil.

E, assim, nós, professores, habituados com o agir docente no trabalho com os cursos de nível médio de formação geral em concomitância ou não com a formação profissional de nível técnico, cuja oferta advém de um período histórico de mais de trinta anos na instituição local, fomos impelidos a atuar no novo nível de ensino sem ao menos termos recebido capacitação formal para construirmos representações afinadas com o novo contexto educacional. Os embates em razão disso eram evidentes nos agires lingüísticos nesse período de internalização de novos objetos do saber para o novo contexto educacional.

Vem à memória, diante disso, fatos de um passado não muito distante de minha carreira docente, 1998, que revelam um período de angústias devido à ausência de formação ao ingressar como professora da instituição e me deparar com um contexto educacional tão singularizado historicamente, como esse da educação profissional. Da mesma forma como poderá ser evidenciado na entrevista com a professora colaboradora da pesquisa, ou professora do cotidiano do *métier* (PCM), eu também não tinha formação especializada e minha experiência em cursos profissionais resumia-se a um período de três anos de atuação em cursos de contabilidade e magistério em uma escola da Rede Estadual localizada no centro da capital de Mato Grosso, como professora efetiva. Ao realizar meu grande sonho de ingressar na antiga ETF – hoje IFMT – em 1997, trouxe os modelos de agir de outros contextos educacionais e aos poucos fui construindo meus novos modelos na educação profissional inicialmente nos cursos técnicos integrados de diferentes áreas de formação: secretariado, eletrotécnica, eletrônica, edificações, refrigeração, telecomunicações, química. Era um emaranhado de turmas, turnos e séries e, nesse meio, pululavam grandes conflitos. Entre eles merece destaque a seguinte cena de sala de aula: entrar em uma turma de 30 alunos, todos do sexo masculino, na faixa etária entre 18 e 20 anos, do 4º ano do curso integrado de Eletrotécnica, 6ªfeira à noite, duas últimas aulas, e transpor objetos a ensinar de períodos literários que nem ao menos eram contemplados no vestibular mais concorrido e mais próximo do estado, ou seja, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)! Mas o plano de curso prescrevia a estética literária Simbolista e eu deveria desenvolver operações de linguagem relacionadas à metrificacão de poemas com alunos que já trabalhavam, o dia inteiro, na área de formação do curso! Para que eles deveriam internalizar esse saber científico-literário? Era inútil, eles não iriam usá-lo em suas práticas de linguagem do cotidiano de trabalho!

Recém-chegada à instituição, como propor alterações nos documentos planejadores se nem ao menos eu havia construído representações sobre esse novo contexto educacional? Como propor sequências didáticas adequadas à demanda de formação do aluno se não havia recebido nenhuma preparação formal antes de ingressar nesse novo agir coletivo?

Assim, as capacidades docentes para atuar nesse novo contexto foram construídas nas ações coletivas e singulares de sala de aula, em um constante ir e vir empírico entre erros e acertos na transposição de saberes sobre a língua em contextos de cursos díspares e muitas vezes recém-criados pelas transformações demandadas social e politicamente, como foi o caso dos cursos de tecnologia. Entretanto, mesmo depois de mais de uma década de implantação desse nível de ensino, é evidente que a ausência de formação específica para ser um professor nesse contexto tem promovido conflitos internos na instituição e aqueles que se arriscam a isso, admitidos como os mais capacitados, são os que especialmente conquistaram um nível mais elevado na pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado.

Além desse conflito gerado em torno dos professores no coletivo de trabalho mais antigo da instituição, temos ainda a inserção de um grande número de docentes que engrossou esse grupo em decorrência dos concursos promovidos pela expansão da educação profissional no país. Esses novos professores, em sua maioria, construíram representações para o agir docente em contextos educacionais de formação propedêutica de nível básico ou ainda em cursos de bacharelados. Assim, quando confrontados com a nova realidade de formação profissional técnica e tecnológica, acabam enfrentando muitos empecilhos para se adaptarem à nova realidade docente que lhes é apresentada.

Nesse contexto de dificuldades, portanto, visualizei a atividade do docente da educação profissional de nível tecnológico como um campo bastante fecundo de investigação, demandando, portanto, um olhar pesquisador para construir não apenas reflexões sobre essa realidade educacional dentro de nossa instituição, mas também produzir resultados qualitativos para que ações de melhorias para o trabalho docente sejam implementadas, especialmente no coletivo singularizado pelo gênero de atividade do professor de língua portuguesa. Essa motivação investigativa nasceu, porque um grupo de professores – incluindo-me nele – teve que aprender, coercitivamente, na prática em sala de aula, a agir nesse novo nível de ensino, sem nenhuma capacitação para isso. Tal dificuldade incentivou-me a buscar subsídios teórico-metodológicos para implementar ações didáticas

mediadas por ferramentas semióticas afinadas com o novo paradigma de ensino de línguas³, ou seja, com propostas didáticas filiadas a uma teoria de gêneros que contemplasse a análise de textos em sua complexa formação macro e microestrutural, seguindo uma sistematização que não ficasse apenas na superficialidade arquitetônica dos textos, como muitos manuais didáticos propunham, mas que promovesse eficazmente uma análise linguística para atender às necessidades de formação dos alunos, especialmente em se tratando do contexto com o qual éramos confrontados como docentes: nível superior tecnológico, ou seja, um novo nível de ensino que não era mais o nível médio e nem o técnico subsequente, níveis oferecidos pela instituição com os quais construímos modelos psicológicos para o agir, especialmente relacionados aos modelos de dispositivos didáticos mediadores das ações didáticas e de objetos a ensinar.

Mesmo havendo ações didáticas em que costumávamos adaptar dispositivos ou objetos a ensinar de outros níveis de ensino para o nível superior, era consenso, por parte de alguns professores, que tal prática não atendia ao perfil de formação dos cursos de tecnologia. Sem experiências na formação superior no coletivo de trabalho, os agentes-produtores dos projetos dos cursos superiores de educação tecnológica acabaram também por transpor as ementas dos projetos dos cursos de nível médio técnico para os projetos dos cursos de nível superior tecnológico. Assim, não era de se estranhar, portanto, que se desenvolvessem os mesmos modelos de agir e entrassem em cena as ferramentas de mediação e os objetos de ensino já utilizados em outros cursos de nível médio e de nível técnico subsequente. Foi possível observar, no entanto, pequenas mudanças na concepção de ensino no nível tecnológico quando novos professores, advindos de outras instituições de ensino superior, foram assumindo os cursos de tecnologia, principalmente os recém-egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Diante desse contexto em que nos embrenhamos especialmente em decorrência da expansão significativa da rede federal da educação técnica e tecnológica, como está (re)configurada a atividade docente nesse contexto tão peculiar de educação formal? Ou ainda, como é (re)construída a formação desse professor para atuar na educação profissional de forma a atender às especificidades exigidas em cada curso? E, mais ainda, como

³ Entende-se como novo paradigma de ensino de língua aquele nucleado pelos dois eixos conhecidos como uso e reflexão da linguagem: prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos no primeiro eixo e prática de análise linguística no segundo eixo. Tal paradigma difundiu-se nos anos de 1990 e oficializou-se pelos PCN. Com ele, os gêneros de texto passaram a se constituir “o conteúdo curricular principal da disciplina língua portuguesa” (COX, 2004, p. 123). A obra de Rojo (2000) organiza artigos que registram dados sobre o período de implantação desses documentos prescritivos, bem como propostas didáticas filiadas a esse novo paradigma.

(re)construir um agir profissional de forma a acompanhar as novas práticas linguageiras instrumentalizadas pelas novas tecnologias de informação que fazem parte do cotidiano de vários cursos da instituição?

Bazzo (2010) traz algumas contribuições sobre esse tema ao discutir ciência, tecnologia e sociedade e ao mesmo tempo introduzir as demandas relativas à formação do professor para esse contexto de educação tecnológica. Como engenheiro imerso nesse coletivo de trabalho, o autor discute a atividade do professor, partindo de uma reflexão sobre a necessidade de haver uma mudança nas “práticas, nas intenções e nas posturas dos docentes”, pensando em uma “educação tecnológica reflexiva, questionadora, responsável perante o desenvolvimento social do ser humano” (BAZZO, 2010, p. 13). Para o autor, a transmissão unicamente de técnicas em um contexto cujo acesso à informação é fácil e rápido não é suficiente para a formação do aluno, pois há necessidade do desenvolvimento de capacidades relacionadas ao cognitivismo e à epistemologia.

Dessa forma, o autor entra em nossa seara investigativa ao propor uma formação especializada para a atividade docente na educação profissional tecnológica. Ele assume a luta em prol da necessidade de repensar a formação dos professores que ingressam nos cursos superiores, pois como ele menciona, os IF admitem professores com diploma de bacharelado em engenharia da computação e cursos similares para a atividade docente nos cursos de tecnologia e, dessa forma, os engenheiros, por exemplo, que se tornam professores, constroem seus modelos de agir pela própria experiência que comumente ocorre por intermédio de “um esforço solitário, sem a sistematização consciente de procedimentos” (BAZZO, 2010, p. 16). Não há exigência didático-pedagógica específica para a docência. Para resolver a questão, o autor embrenha-se em um projeto de formação docente que inclui não apenas a formação de professores para atuar na área tecnológica, mas também a formação de formadores para esses professores. Dois níveis de formação intrinsecamente relacionados à espera de projetos para a sua efetivação.

Engajada no contexto educacional abordado por Bazzo (2010), tenho-me sentido impelida, da mesma forma, a investir em ações de formação de professores para atuar tanto no nível superior tecnológico, quanto nos demais níveis atendidos pela instituição: médio integrado e técnico subsequente. Mesmo que a pesquisa aqui apresentada seja especificamente para atender ao grupo de professores da área de linguagens, deve-se entender que a atividade docente realiza-se no coletivo das práticas não apenas dos professores de uma única área do conhecimento, mas também na intersecção das demais, especialmente daquelas que compõem o currículo dos cursos nos quais o professor de português atua. O diálogo entre

diferentes áreas científicas e tecnológicas é evidente e ele se concretiza nos diferentes agires linguageiros, como em encontros interdisciplinares e/ou informais, ou mesmo em conflitos cotidianos e é por meio deles que os agentes-professores desenvolvem novas capacidades para o seu agir em sala de aula. Assim, os resultados de uma investigação em torno do agir do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica contribuirão para o desenvolvimento de ações em favor da melhoria do trabalho docente das demais áreas de conhecimento dos cursos profissionais.

Um projeto com o objetivo de refletir sobre a atividade do docente de língua portuguesa na instituição, de forma a promover formação para os professores já foi germinado por mim e mais duas professoras no ano de 2008 (MELO; SILVA; VALEZI, 2008) e algumas ações concretas foram realizadas, como encontros com a participação de vários professores da área de língua portuguesa para o estudo e discussão de artigos científicos filiados às teorias de gêneros e de discursos; eventos culturais, como encontros de literatura e concursos de redação; e especialmente a participação de professores de português no coletivo de trabalho para a (re)elaboração de ementas de cursos já ofertados ou a serem implantados na instituição. Entretanto e, infelizmente, esse projeto apenas viveu sua primeira infância e está hibernando à espera de um despertar após o término do meu doutoramento. Com a consciência de que estava sendo dado um “passo inicial” na organização de “um grupo de estudos e de pesquisa” com uma “nova perspectiva para o ensino de línguas na educação profissional de um modo geral”, de maneira a promover “qualidade de ensino em todos os níveis de formação para o trabalho nas instituições” de educação profissional (MELO; SILVA; VALEZI, 2008, p. 365) era preciso buscar formação ainda mais especializada para continuar com esse projeto.

Surgiram, então, as primeiras motivações para o meu doutoramento: a busca por bases epistemológicas filiadas às teorias dos gêneros que pudessem nos trazer respostas sobre a transposição de objetos do saber científico e das práticas de referência do mundo do trabalho para os objetos a ensinar (CHEVALLARD, 1991) que não fossem relacionadas apenas às operações de linguagem mobilizadoras de representações da infraestrutura textual dos gêneros de texto, como comumente eram as propostas dos manuais didáticos. Eu era participante de um coletivo de trabalho que já tinha consciência de que eram “tempos de gêneros de discurso” e que já havíamos deixado para trás “os tempos de coesão” e os “tempos das condições de produção”⁴ (COX, 2004, p. 113). Isso quer dizer que já estávamos

⁴ Cox (2004) analisa três grandes mudanças promovidas na concepção de texto com a virada pragmática nos estudos linguísticos a partir dos anos de 1960, a qual alterou o paradigma de ensino ao tomar o texto como unidade de trabalho de línguas. Na primeira fase, “os tempos de coesão”, em meados dos anos de 1970, o texto

construindo nossas representações em torno de teorias sobre textos e gêneros de texto em eventos de formação, seja pela formação inicial, por aqueles professores mais novos, ou em cursos de pós-graduação, por aqueles mais antigos que buscavam atualização ou progressão funcional. Atualizávamo-nos, dessa forma, com leituras como Geraldi (1998, 2005); Marcuschi (2002); Rojo (2000), Bakhtin (2000, 2002); Dionísio, Machado, Bezerra (2005); Meurer, Bonini, Motta-Roth (2005); Schneuwly e Dolz (2004); Brandão (2001). No entanto, vários professores estavam querendo ingressar nos “tempos de errância...” (COX, 2004)⁵, ou seja, implementar mudanças no ensino de línguas na instituição, a partir do diálogo com ciências linguísticas de forma a tomar os gêneros de texto como instrumentos mediadores e fazer a transposição de mecanismos de textualização em objetos a ensinar seguindo uma sistematização.

Entretanto, os eventos de formação que participávamos não estavam nos capacitando para isso. Internalizamos um agir docente instrumentalizado por gêneros de texto, mas ou alguns professores tomavam como objetos a ensinar somente as operações referentes à arquitetura textual e assim somente as capacidades discursivas referentes ao plano geral do texto eram desenvolvidas, ou as operações de linguagem da infraestrutura externa e interna do texto não seguiam uma sistematização de forma a compreendê-las em sua relação intrínseca nos três níveis de representação: contexto de produção, infraestrutura geral e mecanismos de textualização e de enunciação (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2009), como propõe uma sequência didática filiada ao interacionismo sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; NASCIMENTO, 2004, 2009a), com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (NASCIMENTO, 2004; MACHADO, 2005; DOLZ *et al.*, 2010).

O meu doutoramento na área de Linguística Aplicada, portanto, objetivou o aprimoramento dos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas especialmente por seu aspecto transdisciplinar e multidisciplinar (EVENSEN, 1998), que envolve teorias não apenas filiadas à linguística imanente em suas interpretações, mas também se insere na perspectiva histórico-social (ROJO, 2006) e psicológica. Eleger essa vertente da linguística primou pela busca por soluções para um problema de linguagens em um dado contexto sócio-histórico que

era concebido como “unidade de significação”; na segunda fase, “o tempo das condições de produção, o texto era compreendido como “produto concreto da interação entre coenunciadores sócio-historicamente situados” e, finalmente, na terceira fase, “os tempos de gêneros discursivos”, o texto passou a ser visto como acontecimento singular modelizado por um gênero.

⁵ “Tempos de errância”, conforme propõe Cox (2004, p. 126), é compreender que o novo paradigma entende o “uso da língua nas práticas sociais” como princípio fundador, e o “texto como unidade de trabalho”, mas ao buscar o “diálogo com outras ciências linguísticas ainda em construção, reflete a errância dos saberes sobre o texto, um objeto complexo, retrátil a um fechamento conceitual”.

envolve o trabalho educacional que, no caso em específico, é a educação profissional tecnológica.

Dessa maneira, investigar a atividade docente, especialmente o trabalho do professor de língua portuguesa que atua nos cursos de tecnologia é fundamental para compreender os aspectos que particularizam esse contexto educacional e que (re)configuram o agir do professor. Da mesma forma como é urgente construir a autonomia do professor para o trabalho na educação básica, de forma a fazer com que ele não seja apenas um mero adjuvante executor das tarefas prescritas nos manuais didáticos ou apenas um refém deles e da indústria mercadológica dos livros didáticos, é preciso fazer com que o professor da educação tecnológica seja também um verdadeiro ator de suas ações, de forma a produzir ou (re)construir dispositivos didáticos para instrumentalizar suas ações nas mediações formativas específicas para o mundo do trabalho.

Diante dessa razão interna para agir na emergência por uma formação individual com vistas à contribuição ao coletivo de trabalho, ingressei no doutorado e, ao mergulhar no quadro epistemológico e metodológico do ISD como participante do grupo de pesquisa coordenado pela professora Elvira Lopes Nascimento – “GEMFOR – Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino em desenvolvimento – CNPq/CAPES – UEL”, pude perceber a relevância da pluridisciplinaridade assumida pelos pressupostos desse construto teórico e constatar a coerência interna de sua proposta metodológica, em suas relações com a filosofia, a política, a psicologia, a linguística, a didática e a formação humana.

Abastecida teoricamente, propus-me, então, desenvolver esta pesquisa de doutoramento tomando, como objeto de estudo, o AGIR DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, semiotizado em textos sobre o trabalho prescrito e planejado e sobre o trabalho realizado nas ações didáticas na disciplina de Práticas de Linguagem em um Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, em ambiente de aprendizagem presencialmente organizado por computadores, ou seja, em laboratórios de informática, com a mediação de instrumentos semióticos e digitais disponíveis em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Para o desenvolvimento inicial da pesquisa, minha intenção *a priori* era escolher um gênero para proceder a sua modelização didática e consequente elaboração de uma sequência didática. Elegi então o gênero relatório técnico como instrumento mediador da sequência didática para implementar nas aulas da disciplina de Práticas de Linguagem no curso de Tecnologia em Sistemas para internet, a partir de minhas representações anteriores

sobre as práticas discursivas de referência em cursos de tecnologia em que havia desenvolvido outras experiências empíricas, como o Curso de Tecnologia em Controle de Obras, o Curso de Tecnologia em Redes de Computadores e também no próprio Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. Após entrevistas com professores da área da informática que confirmaram algumas de minhas representações sobre o gênero e sobre as demandas de formação do curso e, após receber alguns modelos do gênero relatório técnico dessa área em especial, elaborei o modelo didático desse instrumento semiótico, bem como as oficinas da sequência didática para implementar no curso selecionado.

De posse dos dispositivos didáticos da sequência didática, elegi a Plataforma Moodle como suporte repositório para mediar os dispositivos e as ações de sala de aula apenas no contexto da pesquisa-ação em que a sequência didática do relatório técnico foi implementada. Digo isso, porque a pesquisa envolveu dois contextos: o primeiro que incluiu a mim, investida de sujeito da pesquisa como professora-pesquisadora que implementou a sequência didática em uma turma do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, e a professora colaboradora da pesquisa, que desenvolveu suas ações mediadas por seus dispositivos didáticos em outra turma do mesmo curso, mas sem a utilização dos recursos da Plataforma Moodle e sim dos recursos disponíveis pela WEB 2.0. O propósito inicial de escolher dois contextos diferentes era a triangulação dos dados tanto em relação à implementação da sequência didática do gênero relatório com base na teoria do ISD, quanto no uso da ferramenta Moodle em contraposição ao uso dos demais recursos disponíveis pela rede.

Mesmo tomando dois contextos de investigação, geramos dados para responder ao objetivo geral da pesquisa, que foi o de investigar o agir do professor de língua portuguesa em um contexto de ensino superior tecnológico de uma Instituição Federal por meio da análise das ações languageiras materializadas em textos prescritivos sobre o trabalho, em textos planejadores e em textos que se realizaram no trabalho de implementação e de validação de uma SD do gênero relatório técnico, tendo como mediação instrumentos semióticos e tecnológicos.

Para implementar os recortes temáticos e atender aos objetivos específicos, orientei-me pelas seguintes questões:

- Como estão construídas as representações sobre o agir do docente da educação profissional tecnológica nos textos que prescrevem o trabalho do professor pelas instâncias nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível do Tecnólogo e pela instituição local, como o Projeto do Curso? De que maneira as coerções sócio-históricas incidem sobre o agir docente?
- Como se dá o processo de planejamento e implementação das oficinas de uma sequência didática do gênero relatório técnico que vai prefigurar o agir docente? A ferramenta implementada pode ser validada para o curso superior de tecnologia da área de informática e estendida para os demais cursos desse nível de ensino?
- Do ponto de vista das dimensões psicológicas, o que revelam as representações de um indivíduo singular em relação ao seu agir e quais são suas implicações no coletivo de trabalho e na formação docente para o trabalho na educação profissional tecnológica?
- Como se reconfigura o agir docente com a mediação das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC) e do ambiente laboratorial de informática mediado pelo computador? Quais gestos didáticos específicos podem ser evidenciados?

Os recortes temáticos foram realizados a partir do seguinte corpus de textos coletados na pesquisa: 1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico; 2. Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet; 3. Plano de Curso da Disciplina de Práticas de Linguagem; 4. Entrevistas com Professores da Área Técnica; 5. Modelo didático do gênero relatório técnico; 6. Oficinas da sequência didática do gênero relatório técnico disponibilizadas na Plataforma Moodle; 7. Entrevista formal inicial com a professora do cotidiano do *métier* (PCM); 8. Recortes do Material Didático da professora do cotidiano do *métier* (PCM); 9. Transcrições de Aulas Presenciais da Turma A; 10. Registros do Diário de Pesquisa; 11. Produções dos Alunos da Turma B; 12. Textos do Encontro Final entre professora do cotidiano do *métier* (PCM) e da professora-pesquisadora (PP).

Todo esse arcabouço representativo das práticas languageiras em torno do agir do professor de Língua Portuguesa da Educação Profissional Tecnológica geraram dados para serem interpretados de forma a atender aos seguintes objetivos específicos:

- Perscrutar, nos textos que versam sobre o trabalho do professor do Curso de Tecnologia em Sistemas para a Internet, prefigurações do agir do tecnólogo em sistemas para a internet e, por conseguinte, prefigurações do docente de língua portuguesa desse contexto educacional, como também coerções externas materiais e simbólicas que incidem sobre o agir docente.
- Identificar nos textos produzidos sobre o trabalho planejado e em situação de trabalho realizado o desenvolvimento de capacidades docentes e discentes dos sujeitos envolvidos com vistas à validação da ferramenta sequência didática do relatório técnico para o trabalho na educação profissional de nível superior tecnológico.
- Investigar razões, intenções e motivações para o agir, bem como os recursos internos e externos, materiais e simbólicos de mediação para o agir do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica com vistas à reflexão sobre a atividade de trabalho e à construção de demandas de formação para esse gênero profissional.
- Construir representações sobre a (re)configuração do agir docente em situação de trabalho em ambiente laboratorial de informática com a mediação de instrumentos semióticos e tecnológicos com vistas ao levantamento de gestos didáticos específicos demandados por esse contexto educacional.

Além desta introdução, organizo o conteúdo temático de todo o percurso investigativo neste relatório final em duas partes distintas. Na PARTE I apresento os pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa e ela está organizada em quatro capítulos distintos.

No CAPÍTULO 1, registro as balizas epistemológicas gerais que orientaram esta pesquisa, ou seja, os pressupostos vinculados ao interacionismo sociodiscursivo (ISD) e conceitos de alguns autores que contribuíram com essa vertente de estudos sobre linguagem,

textos, gêneros e discursos. Entre os autores filiados ao ISD, destaca-se Bronckart (1999, 2006, 2008), que concebe a linguagem como instrumento propiciador de desenvolvimento humano e apresenta, em sua obra inaugural *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* uma engenharia de análise textual como proposta metodológica tanto para analistas de textos quanto para os formadores filiados ao ensino de línguas. Nesse capítulo há diálogos com Vigotski (2007, 2008), devido às contribuições em torno de temas como o desenvolvimento humano, mediação e instrumento psicológico; Marx e Engels e suas bases do materialismo histórico; Rabardel (1999) e o conceito de artefatos e gênese instrumental, além de contribuições conceituais sobre gêneros de autores como Bakhtin (2000), Bakhtin/Volochinov (2002), Marcuschi (2002), Rojo (2008), Fairclough (2001) e Schneuwly (2004). E, finalizando o capítulo, recorro a autores como Foucault (2004), Maingueneau (2000, 2004) e Fairclough (2001) para subsidiar conceitos em torno de formações discursivas.

No CAPÍTULO 2, a discussão temática centra-se na engenharia da Transposição Didática, subsidiada por autores como Chevallard (1991) e pesquisadores brasileiros, como Rojo (2000) e Almeida (2011). À luz do ISD o tema é desenvolvido por Machado (2009a) e, no processo de transposição dos saberes científicos aos saberes a ensinar, como modelo didático e sequência didática, recorro a autores como Nascimento (2009a, 2009b), Dolz e Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz *et al* (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Cristóvão e Nascimento (2004). Para subsidiar a compreensão da engenharia de desconstrução/descrição de um gênero de texto apresento a proposta de Bronckart (1999, 2008), e ampliando o tema sobre os parâmetros constitutivos das condições de produção trago contribuições de Maingueneau (2004), Fairclough (2001, 2003), além de Bakhtin (2000, 2002). Ainda nesse capítulo discuto o tema sobre capacidades de linguagem (MACHADO, 2005; NASCIMENTO, 2004), compreendendo-as como objeto-alvo de desenvolvimento dos alunos no ensino de línguas.

No CAPÍTULO 3, o tema-chave é o trabalho educacional na perspectiva sociodiscursiva e, para discuti-lo, apresento conceitos relativos a trabalho, compreendendo-o como um constructo das relações sociais e inerente à espécie humana. Com base no materialismo histórico (MARX, 2005), o conceito de trabalho é ampliado por Frigotto (2005)e, em Bronckart (2008) e Clot (2007) surgem os estudos sobre linguagem e trabalho com base em contribuições de teorias sobre o agir de Habermas e Ricouer, e sobre a teoria da atividade de Leontiev. A discussão amplia-se com conceitos sobre a semiologia do agir (BRONCKART, 2008) e sua filiação multidisciplinar com a Psicologia do Trabalho e com a

Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004); com a Filosofia da Linguagem em Bakhtin (2000) e com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Entendendo a linguagem como construto da atividade docente, trago discussões do Grupo ALTER, com Machado e Bronckart (2009); Machado *et al* (2009), Machado, Ferreira e Lousada (2011), Fillietaz (2004) que investigam textos produzidos sobre e no trabalho educacional. Para finalizar, apresento algumas contribuições em torno dos gestos didáticos que configuram o agir docente (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011, 2012, 2013).

No CAPÍTULO 4, encerrando o aporte teórico da pesquisa, discuto o tema sobre as mudanças tecnológicas que engendram novos letramentos e que desafiam o professor a reconfigurar o seu agir nessa era de novas práticas discursivas da alta modernidade. Para isso, trago contribuições de Xavier (2009), Ribeiro (2012), Lévy (1999), bem como discussões a respeito de multiletramentos ou letramentos digitais que engendram o cotidiano das ações didáticas desse novo contexto (ROJO, 2008, 2009); (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005). Para discutir sobre as ferramentas tecnológicas que estão disponíveis no cotidiano das ações sociais e que estão se tornando recursos para as ações didáticas de todos os níveis de ensino, recorro a Leffa (2006), Amaral e Amaral (2008), Araújo (2010b) e suas discussões sobre objetos de aprendizagem (OA). Finalmente, para debater sobre as ferramentas mediadoras da pesquisa, como o hipertexto e o AVA, trago contribuições de autores como Santaella (2008); Gomes (2011); Xavier (2009); Marcuschi e Xavier (2010); Koch (2003), Lévy (1996, 1999); Carvalho, Lima e Araújo (2013); Amaral e Amaral (2008); Leite *et al* (2010); Rojo (2013a).

Na PARTE II, apresento também quatro capítulos: um capítulo para a metodologia e três capítulos para a interpretação dos dados.

No CAPÍTULO 1 organizo os aportes metodológicos da pesquisa, partindo inicialmente da discussão em torno da vertente qualitativa-interpretativista (MICHEL, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008; ERICKSON, 1990). Debato, em seguida, a filiação à Linguística Aplicada, dentro de uma concepção contemporânea que envolve a transdisciplinaridade relacionada ao caráter histórico-social e psicológico dado às interpretações (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006). Nesse capítulo apresento as técnicas e os instrumentos da pesquisa, organizados em duas fases de geração de dados: 1ª Fase – pré-transposição didática, com as técnicas da pesquisa documental, da entrevista (BULEA, 2010) com os professores do coletivo de trabalho da área de informática e da professora do cotidiano do *métier* (PCM), da análise linguístico-discursiva da modelização do gênero relatório

técnico; 2ª Fase – Transposição Didática, com a técnica da pesquisa-ação (ANDALOUSSI, 2004; THIOLENT, 2003) para implementar a SD do gênero relatório técnico-científico, conforme as orientações teórico-metodológicas do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), a técnica da observação participante das ações didáticas da PCM e, por fim a técnica do encontro de confrontação, adaptada do método da autoconfrontação de Clot (2006). Nesse capítulo trago também dados referentes ao *locus* e aos sujeitos da pesquisa, bem como a história natural que desencadeou este processo investigativo. E, para finalizar, exponho os procedimentos de análise dos textos constitutivos da pesquisa conforme a proposta metodológica do ISD (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009; BULEA, 2010; MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011), com contribuições teóricas da AD (MAINGUENEAU, 2004; FAIRCLOUGH, 2001), encerrando com os textos constitutivos do corpus da pesquisa em consonância com objetivos delimitados para interpretação dos dados. O CAPÍTULO 2 inicia-se com a interpretação dos dados gerados a partir do corpus de textos coletados nesta pesquisa. Nele traço um painel histórico da instituição, como um construto de dados que configuram os parâmetros sócio-históricos (BRONCKART, 1999; Machado e Bronckart, 2009) dos textos que prefiguram a atividade do professor de Língua Portuguesa que atua no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, como também os agires de linguagem que constroem o cotidiano dos agentes que interagem nesse contexto educacional. Nesse capítulo apresento dados sobre as transformações por que passou a instituição *locus* do IFMT como parâmetros sócio-históricos mais amplos da pesquisa. Utilizando a metodologia proposta de Machado e Bronckart (2009), analiso textos que versam sobre o trabalho do professor do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo e o Projeto desse Curso, entendendo-os como documentos reveladores tanto de coerções socioideológicas institucionais e do mundo do trabalho, como também documentos prefigurativos de ambos os gêneros de atividade analisados nesta pesquisa: do tecnólogo em informática e do docente. Encerro o capítulo com uma análise sobre as prescrições dadas pelos documentos ao agir do professor de Língua Portuguesa no Curso, como também análises sobre as (re)configurações desse agir diante dos novos espaços arquitetônicos comumente usados para as ações didáticas do curso – o laboratório de informática – e as ferramentas decorrentes das NTIC presentes nesse espaço. Para desvelar tais interpretações, analiso quatro textos multimodais que representam arquitetonicamente os principais laboratórios de informática utilizados durante a pesquisa.

No CAPÍTULO 3, trato exclusivamente do tema sobre o agir docente do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica, por meio da análise de

textos sobre o trabalho e no trabalho. Para isso, inicio o capítulo pela interpretação do agir construído na entrevista inicial realizada com a professora do cotidiano do *métier* (PCM), considerando que os textos resultantes desse agir (BRONCKART, 2006) revelam as dimensões psicológicas de um indivíduo singular situado em um coletivo de trabalho mais amplo. Na segunda parte do capítulo, discorro sobre o processo de planificação do trabalho docente que foi implementado na pesquisa, ou seja, apresento as análises dos textos que se referem à transposição didática do gênero relatório técnico, os quais incluem a modelização do gênero e o levantamento dos elementos ensináveis desse instrumento semiótico. O último tópico do capítulo trata da implementação da sequência didática em ambiente presencial mediado por ferramentas tecnológicas, realizada em uma turma do 2º semestre letivo do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMT. Incluo nessa análise, produções de alunos em três fases de realização da sequência didática.

No CAPÍTULO 4, discuto o tema sobre a profissão docente: a tomada de consciência sobre o trabalho do professor a partir das interpretações da linguagem semiotizada no encontro de confrontação realizado após o encerramento das ações didáticas planejadas na sequência didática na turma B, implementada pela professora-pesquisadora e das ações didáticas protagonizadas pela PCM na turma A do curso selecionado. A ação semiotizada nesse encontro foi acionada e interpretada de acordo com Bulea (2010), cuja proposta metodológica parte do pressuposto de que as observações das propriedades do agir e das tomadas de consciência que promovem o desenvolvimento e as aprendizagens somente podem ser feitas pela linguagem materializada em textos organizados segundo os arquétipos de uma língua natural.

Encerro este trabalho com as Considerações Finais, pontuando as principais constatações relativas aos resultados obtidos e que respondem às quatro questões norteadoras da pesquisa, como também reflexões e sugestões para o trabalho do professor de Língua Portuguesa da educação profissional tecnológica.

PARTE I

APORTE EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

“O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social [...], não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano”.

(BRONCKART, 2006, p. 10)

CAPÍTULO 1

O INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO

“[...] a palavra primitiva não é um símbolo direto de um conceito, mas sim uma imagem, uma figura, um esboço mental de um conceito, um breve relato dele – na verdade, uma pequena obra de arte”.

(VIGOTSKI, 2008, p. 93)

Este capítulo reserva-se ao registro das balizas epistemológicas gerais que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, como os pressupostos vinculados ao interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) e conceitos de autores que contribuíram com o arcabouço teórico-metodológico dessa vertente de estudos sobre linguagem, textos, gêneros e discursos e sua aplicabilidade didática em torno do ensino de línguas. Entre os autores filiados ao ISD, destaca-se BRONCKART (1999, 2006, 2008), que entende a linguagem como instrumento propiciador do desenvolvimento humano, inaugurando sua engenharia de análise textual na obra *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*.

Na construção do seu arcabouço teórico, o ISD dialoga especialmente com autores como Vigotski (2007, 2008) e seus conceitos sobre desenvolvimento humano, mediação e instrumento psicológico. São referenciados Marx e Engels e sua discussão em torno do materialismo histórico e Rabardel (1999) com suas concepções sobre artefatos e gênese instrumental que subsidiam a compreensão do desenvolvimento humano pela mediação das ferramentas materiais e simbólicas. Complementando essa concepção de instrumentos, são introduzidos os conceitos de gêneros com contribuições de Bakhtin (2000) Bakhtin/Volochinov (2002), Marcuschi (2002), Rojo (2008), Fairclough (2001).

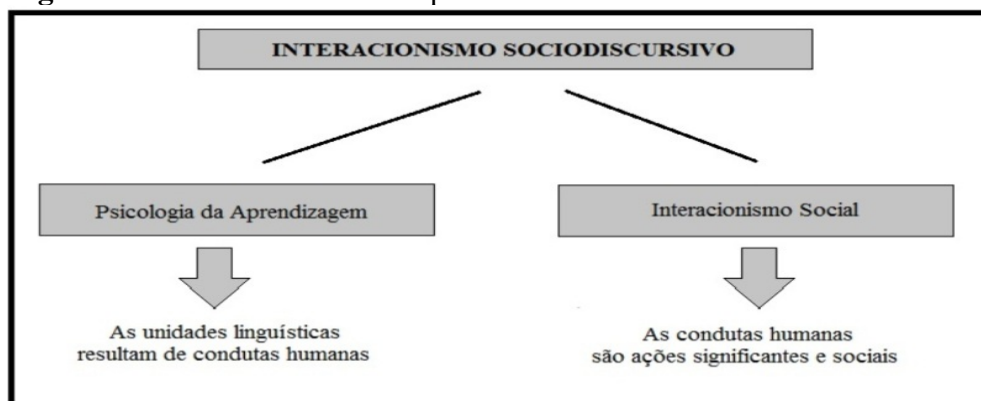
Para finalizar este capítulo, recorro a um breve suporte teórico da Linguística que focaliza os estudos sobre texto e discurso, a Análise de Discurso (AD), com destaque para os autores como Foucault (2004) e Maingueneau (2000) e Fairclough (2001) para discorrer sobre o conceito de formações discursivas. Schneuwly (2004), pertencente também ao campo da Didática das Línguas foi referenciado neste capítulo especialmente por sua concepção de gênero como megainstrumento semiótico nas mediações das diferentes ações comunicativas.

1.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DO ISD

O ISD faz uma releitura de várias correntes filosóficas e linguísticas para delinear seu arcabouço teórico-metodológico. Partindo de bases teóricas filiadas a várias vertentes disciplinares das ciências humanas e sociais, mais especificamente a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia e a Linguística, Bronckart (1999) fundamenta a sua proposta teórico-metodológica para subsidiar os estudos sobre textos/discursos, os estudos relacionados à didática das línguas e, mais recentemente, aos estudos que envolvem a linguagem e trabalho (BRONCKART, 2008, 2009). Conforme assevera o autor, a amplitude de suas filiações epistemológicas situa-o na “Ciência do Humano”, devido ao tratamento simultâneo dado aos “aspectos sociais, languageiros, psicológicos e educacionais” (MACHADO, 2004).

A base epistemológica do autor está reconfigurada⁶ na obra *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos – Por um Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 1999) e com ela é inaugurado um novo quadro teórico que contempla desde as condições de produção às operações linguísticas de funcionamento dos textos. O ISD caracteriza-se por seu pluralismo epistemológico, com destaque para filiações com a Psicologia da linguagem e o Interacionismo Social, partindo do pressuposto de que as produções languageiras são o resultado das ações humanas, cujos significados são construídos socialmente. A figura 1 traz as representações das bases teóricas principais do ISD.

Figura 1 - Bases Teóricas Principais do ISD



⁶ A abordagem teórico-metodológica de Bronckart teve início com a publicação de *Fonctionnement des discours* (FdD), de 1985 e a reconfiguração e ampliação da proposta do autor resultou na obra de 1999.

Contraopondo-se às correntes mentalistas e biologizantes das Ciências Humanas, Bronckart (1999) inscreve-se em uma psicologia interacionista-social para abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais e, dessa forma, filia-se a uma linha epistemológica atual e imprescindível dentro das novas perspectivas para o ensino de línguas. Outras contribuições multidisciplinares também subjazem sua teoria, como as de Hegel, Marx e Engels, Habermas, Ricoeur, Morin, Durkheim, Bourdieu e Moscovici.

As diversas correntes da filosofia e das ciências que orientam o interacionismo social contribuem para a compreensão de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Assim, como uma ciência que envolve a linguística, a filosofia e a sociologia, o ISD admite os signos languageiros como responsáveis pela construção do pensamento consciente e que estes constituem instrumentos semióticos que funcionam como uma mediação principal para o desenvolvimento humano, dentro de uma relação socio-historicamente estabelecida.

O ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. [...] sustentar que as práticas languageiras são o fundamento [...] de qualquer funcionamento especificamente humano não nos deve levar a negar a realidade indiscutível da emergência de capacidades cognitivas gerais, que tendem a se liberar das restrições sociais, culturais ou languageiras [...]. O importante aqui é considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 10)

Mesmo compondo-se de uma base epistemológica plural em seus métodos de análise, é no conjunto da obra de Vigotski, escrita e revisitada ao longo do século XX, que o ISD encontra seus aportes mais relevantes. Este psicólogo da linguagem, por sua vez, apoiando-se no quadro filosófico de Spinoza, Hegel e Marx-Engels, compreende o desenvolvimento do psiquismo pela via contínua de apropriação da cultura e, para isso, absorve conceitos do intelectualismo, das ferramentas intelectuais (simbólicas) e do determinismo de Spinoza⁷.

⁷ Para Bronckart (2006, p. 29) as bases spinozianas que influenciaram o pensamento vigotskiano foram: 1. O conjunto dos fenômenos atestáveis no mundo são ‘naturais’, pertencente a uma única matéria em permanente atividade; 2. A compreensão humana tem acesso a essa matéria por meio do corpo e da alma, considerando o pensamento preexistente à matéria e não somente espiritual, ou seja, é uma negação ao “idealismo objetivo”;

Em Hegel, Vigotski filia-se ao conceito de que “o mundo é o produto da ideia divina em permanente atividade”, com estreita relação ao idealismo objetivo e ao panteísmo spinozianos. A dialética hegeliana, entendida como método, também influenciou Vigotski dentro da concepção de que “o movimento do pensamento e da ciência não pode senão reproduzir a dialética da realidade”. (BRONCKART, 2006, p. 32). Já no materialismo histórico dialético de Marx e Engels, Vigotski apropria-se do conceito de que o homem diferencia-se dos demais animais pela via do trabalho e pela capacidade de manipular instrumentos para transformar a natureza.

Para resumir as contribuições filosóficas que construíram a base epistemológica do ISD, segundo Bronckart (2008), apresento, no quadro 1, os três grandes temas, bem como os princípios norteadores dos trabalhos desse grupo teórico:

Quadro 01 - A base filosófica do ISD

Bases temáticas do ISD	Princípios norteadores
O desenvolvimento humano é uma problemática da evolução do universo material	1. <i>Materialismo</i> – universo constituído pela matéria em permanente atividade; objetos e processos de pensamento da espécie humana são realidades materiais. 2. <i>Monismo</i> – os processos físicos e psíquicos apresentam uma diferença fenomenológica e não na essência, pois tudo é matéria. 3. <i>Evolucionismo</i> – a matéria ativa deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos e que eles produzem mecanismos de organização resultantes das interações comportamentais com o meio externo.
A evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica	<ul style="list-style-type: none"> - A genealogia humana deve ser compreendida em uma linha indireta ou descontínua. - As capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades coletivas com o uso de instrumentos e, conseqüentemente, de produções linguageiras. - As atividades gerais e os comentários linguageiros deram origem a um mundo de fatos sociais e de obras culturais que se sobressaíram ao meio físico e a reabsorção dos elementos desse mundo físico por indivíduos singulares constituiu o funcionamento psíquico consciente.
A concepção genealógica para compreender o funcionamento das capacidades humanas	<ul style="list-style-type: none"> - Negação de qualquer concepção essencialista e criacionista para explicar o funcionamento das capacidades psíquicas do ser humano. - O funcionamento humano tem base genética, compreendido em sua construção ou o seu vir-a-ser.

Bronckart (2006), discutindo a concepção vigotskiana, afirma que a evolução do psiquismo humano deve ser admitida a partir dos primeiros contatos que a criança estabelece com o seu mundo exterior de signos que medeiam as relações sociais. Para o autor, a linguagem não é apenas “um meio de expressão de processos que seriam

3. As propriedades do corpo e da alma são admitidas como modos, ou desdobramentos, ou como “produtos da atividade geral da matéria”, com destaque para o valor secundário aos seres e aos objetos e à utilização de “instrumentos abstratos” pelo homem na apreensão dos objetos. 4. O ser humano constitui apenas uma modificação dos atributos divinos, um aspecto particular, entendido como um “produto secundário”, em que estão manifestados vestígios da extensão e do pensamento ativo; 5. As ideias e os corpos são explicados cada qual dentro do seu próprio grupo.

estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções)”, mas sim “o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”. Ele afirma ainda que “as funções psicológicas superiores”, bem como suas “condutas ativas”, são provenientes da “semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução”. Diante disso, o autor escolhe, como unidades de análise, “a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente”(BRONCKART, 2006, p. 122).

O ISD propõe que a psicologia de base interacionista reconheça a dimensão discursiva da linguagem, mas, para isso, é preciso recorrer a trabalhos linguísticos e sociolinguísticos, deixando de lado “os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou” para considerar “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p. 32). Entretanto, como não temos acesso à ação do ponto de vista psicológico, o ISD propõe que as ações humanas sejam interpretadas nas e pelas produções languageiras realizadas nos textos e discursos. Essas interpretações podem ser evidenciadas nas pesquisas dos grupos filiados a essa linha epistemológica, especialmente nas pesquisas sobre linguagem e trabalho que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo LAF (Langage, Action, Formation), da Unige em Genebra, pelo grupo ALTER, sediado hoje na Universidade de São Paulo (USP) no Brasil e também por grupos de pesquisadores da UEL. E é o que se propõe mais especificamente esta pesquisa: interpretar as ações humanas de agentes sociais envolvidos em um contexto singular de práticas languageiras por meio de textos produzidos sobre e no trabalho.

Dessa forma, admitimos que as ações humanas resultem da “apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, uma atividade concebida como um “agir comunicativo” que produz “formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais” advindos dos mundos representados (BRONCKART, 1999, 42). E essa linguagem atua como instrumento de mediação para que as relações sociais sejam estabelecidas, negociadas, reconfiguradas de forma a manter a sobrevivência do homem. Seguindo a acepção saussureana, essa linguagem é composta de signos que incidem sobre os três mundos discursivos⁸: mundo físico, mundo objetivo e mundo social. Os conhecimentos acumulados que o homem utiliza em uma atividade são

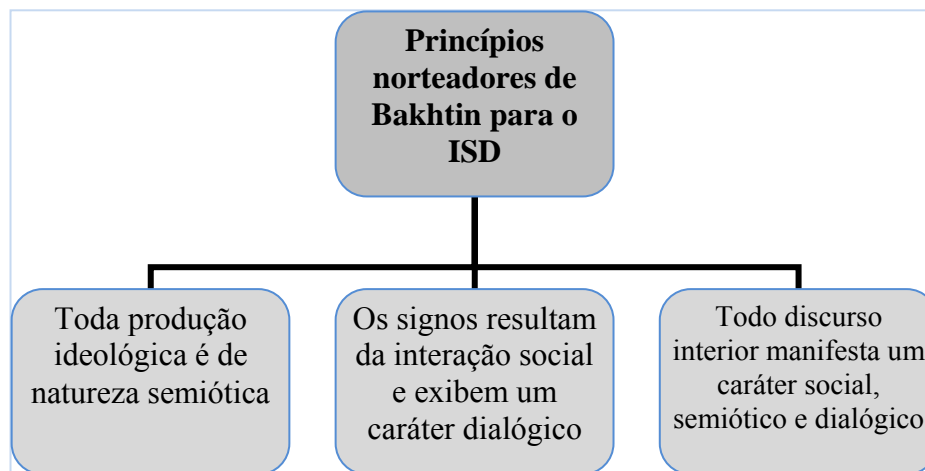
⁸ Os mundos discursivos advêm de uma concepção de Habermas. Segundo o filósofo, *mundo objetivo* equivale ao mundo físico, ou seja, ao conhecimento do mundo material, cujas coordenadas são do agir teleológico e do agir estratégico (influências externas); o *mundo social* equivale ao agir regulado por regras, convenções e sistemas de valores da comunidade; e *mundo subjetivo* é formado por processos psíquicos construídos sob influências sociais, cujo agir é denominado como dramático (HABERMAS *apud* BRONCKART, 2008).

constitutivos do mundo objetivo, mas para organizar a tarefa, o homem necessita de modalidades convencionais de um mundo social e, ao mesmo tempo, de um mundo subjetivo.

Concebida como forma de representação, a linguagem é produto da interação. Por intermédio dela os agentes sociais são transformados e ao mesmo tempo eles a transformam nas relações que se constituem socio-historicamente. No processo de semiotização, a linguagem materializa-se em textos e estes, aos serem diversificados nas atividades, assumem o estatuto de gêneros e essa materialização organizada do dizer humano é admitida por Bronckart (1999, p. 37) como “únicas realidades empiricamente atestáveis das línguas”.

Entendendo que os estudos da linguística estrutural não permitia compreender os fatos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas, Bronckart (2006, p. 127) dialoga com obra de Bakhtin (2002 [1929];)⁹ para se apropriar de conceitos conforme os que estão distribuídos na figura 2.

Figura 2 - Contribuições de Bakhtin para o ISD



Bronckart (2006) recorre aos preceitos saussureanos para explicar que a apropriação e a interiorização dos signos podem causar a emergência do pensamento consciente humano, sendo ele uma entidade fundamental processual, de caráter temporário e instável, que estabelece uma relação direta com o uso e com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos. Bronckart (2006) explora dois princípios básicos da teoria saussureana: o

⁹ Vale ressaltar que a eleição de Bakhtin no lugar de Voloshinov é uma forma de respeito à edição brasileira. Entretanto, por esta pesquisa filiar-se ao ISD, ela compreende as discussões iniciadas por Bronckart e Bota (2012), os quais tentam desvelar, por meio de pesquisas, que a autoria de muitos textos atribuídos a Bakhtin é de Voloshinov ou de Medvedev. A obra de 2002 citada, a qual trata do conceito de “dialogismo”, é de autoria de Voloshinov segundo Bronckart e Bota, 2012, p. 350).

caráter sociológico e histórico dado à língua e o papel determinante da semiose. O autor absorve as características atribuídas ao signo, como a imotivação, a discrição e a arbitrariedade radical do significante para compreender o funcionamento psíquico humano.

Por seu caráter *imotivado* [...] os signos conferem ao funcionamento psíquico uma *autonomia* real no que concerne às condições de reforço do meio, [...] condição para o estabelecimento de representações *permanentes*. Por seu caráter discreto, os signos introduzem delimitações, recortes no funcionamento representativo, [...] estabilizam *unidades*, [...] condição para que se possa instaurar um sistema de *operações* ou de pensamento. Finalmente, por seu caráter radicalmente arbitrário, enfim, os signos provocam um *desdobramento* do funcionamento psíquico; eles introduzem, sobre as imagens mentais idiossincráticas que todo organismo é suscetível de construir em suas interações com o meio, tipos de envelopes sociais que reagrupam e reanalisam essas mesmas imagens mentais, desdobramento gerador de uma possibilidade de se porem em relação essas duas ordens de representações, o que parece constituir uma condição de acessibilidade do pensamento a ele mesmo, ou seja, da emergência da consciência (BRONCKART, 2006, p. 113).

Bronckart (1999) apropria-se do conceito de formação discursiva, originário na teoria social de Foucault (1969 *apud* Bronckart, 1999) para compreender as relações entre discurso e poder e suas influências na construção dos discursos dos agentes sociais. Foucault (2004, p. 43) compreende que a “formação discursiva” corresponde a um “certo número de enunciados” em que seja possível descrever “uma regularidade”.

No campo da linguística, esse conceito foi amplamente explorado pela área da Análise do Discurso (AD), tanto de linha francesa quanto de linha anglo-saxônica, porém foi com Pêcheux que a noção de formação discursiva foi introduzida na AD. Partindo do marxismo althusseriano, Pêcheux¹⁰ articula as formações discursivas às formações ideológicas que circundam uma dada formação social, estabelecendo as relações entre as pessoas. Maingueneau (2000, p. 68) define “formação discursiva” como “sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito” para designar “uma certa conjuntura histórica” a exemplo do discurso comunista, o discurso de uma dada ciência, ou o discurso educacional, etc. A formação discursiva é marcada pelo agrupamento de posições ideológicas inter-relacionadas, processo denominado pelo autor como interdiscurso. Bronckart (1999, p. 141) amplia o conceito da AD ao preferir “formações

¹⁰ Na concepção de Pêcheux (1990) *apud* Maingueneau (2000, p. 68) toda “formação social”, passível de se caracterizar por uma certa relação entre classes sociais, implica a existência de “posições políticas e ideológicas, que não são o feito de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” e “essas formações ideológicas incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada”.

sociodiscursivas”, por sua compreensão das “diferentes formas que toma o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais”.

Assim, em um diálogo plural que o ISD faz com outras ciências humanas, Bronckart (2006) constrói sua proposta em torno de três níveis de análise, conforme está delineado no quadro 2.

Quadro 02 – Os níveis de abrangência das análises do ISD

Níveis de análise do ISD	Elementos constitutivos
Dimensões da vida social	Pré-construídos históricos: a) formações sociais, com seus processos constitutivos e fatos geradores; b) atividades coletivas gerais – atividades não-linguageiras que organizam as relações entre os indivíduos e seu meio ambiente; c) atividades de linguagem – uma língua natural materializada em gêneros; d) mundos formais – conhecimentos coletivos textualizados.
Processos de mediação formativa	Formados pelos processos de controle e avaliação das condutas verbais e não-verbais que se realizam desde o nascimento e depois nas instituições escolares.
Efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos	Provenientes das transformações do psiquismo sensório-motor interiorizado pelos signos e o do desenvolvimento resultante das relações com as representações individuais ou coletivas.

Considerando esse esquema geral, os trabalhos de Bronckart procuram demonstrar “como os mecanismos de produção e de interpretação” dos signos socialmente estabelecidos incidem sobre a “transformação dos agentes” sociais e, conseqüentemente, dos eventos sociais (BRONCKART, 2006, p. 130). E as mudanças que os instrumentos semióticos exercem sobre os agentes sociais também são objeto de investigação da Análise do Discurso Crítica (ADC), que insiste na possibilidade de o discurso contribuir para a transformação da sociedade e não apenas para a sua reprodução, como pregam alguns analistas do discurso. A ADC assevera que as mudanças ocorrem pelas práticas discursivas, ou seja, as “práticas discursivas em mutação são um elemento importante na mudança social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 82)¹¹. Já o ISD afirma serem os signos os promotores das transformações dos sujeitos sociais, e isso indica que ambas as linhas teóricas sinalizam que há mudanças em curso por intermédio da linguagem.

¹¹ Fairclough (2001) parte do pressuposto de que os textos, produzidos pelas práticas discursivas como forma de materialização das práticas sociais, podem indicar processos de mudança social. E o objetivo principal do autor é fazer de sua proposta metodológica, a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), um quadro teórico adequado para a pesquisa científica e social e, sobretudo, para o estudo da mudança social. Essa e outras questões em torno da ADC podem ser constatadas em Valezi (2005).

Assim, tomando como unidade de análise os textos e os discursos, o tópico a seguir delinea com mais acuidade esses importantes conceitos da proposta do ISD, bem como a sua relação com o desenvolvimento humano.

1.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA MEDIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Na concepção do ISD, a linguagem ocupa um papel essencial no desenvolvimento do agir humano, visto se constituir como instrumento mediador nas relações humanas. E, os gêneros de texto, que semiotizam agires de linguagem, exercem um papel fundamental nessa mediação, pois agem como construtos indexados de acordo com as formações sociodiscursivas dos indivíduos, cumprindo a função de tornar o ato comunicativo realizável e reconhecível pelos seus agentes produtores.

Assim, a atividade mediada, conceito apropriado pelo ISD pela obra de Vigotski, é compreendida como propiciadora de desenvolvimento. O ISD, em suas pesquisas sobre o papel da linguagem sobre o pensamento, busca evidenciar que ela não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir.

Segundo Vigotski (2008, p. 24), o real percurso do desenvolvimento do pensamento – em contraposição aos behavioristas e à teoria de Piaget – não parte do “individual para o socializado”, mas sim do “social para o individual”, ou seja, faz-se um percurso inverso. Esse valor dado ao social alterou significativamente os estudos sobre a língua e sobre o discurso, pressuposto assumido pelo ISD em suas pesquisas, pois essa linha teórica compreende que a linguagem não pode ser investigada fora dessa relação, visto que os seus processos constitutivos realizam-se em um contínuo que se estabelece sócio-historicamente.

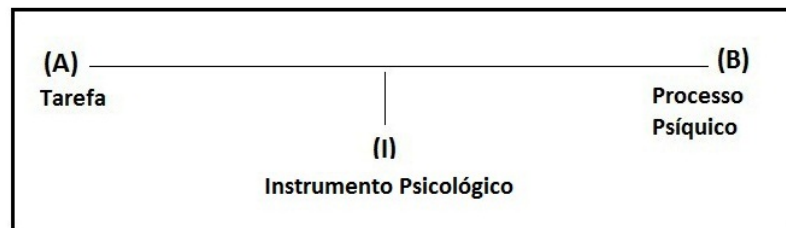
A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VIGOTSKI, 2008, p. 63).

Esse processo de desenvolvimento humano ocorre pela mediação de instrumentos, conforme Vigotski (2008), como elementos que mobilizam os meios para que o

trabalho se concretize. Desse modo, as ferramentas instrumentalizam as ações humanas nas mais diferentes interações sociais e, ao agir sobre o outro e sobre as coisas, o ser humano se apropria delas para realizar as suas atividades, ou, em um diálogo com o marxismo, entende-se que todo trabalho realizado pelo homem atinge seu objetivo dentro de um processo de mediação instrumental. Segundo Oliveira (1995), o instrumento é um elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, que tem objetivo e função pré-determinados, mas, como é social e historicamente instituído, ele é arquivado e ao mesmo tempo modificado. Na compreensão vigotskiana há dois tipos de elementos mediadores: 1. Os *instrumentos* (ferramentas/artefatos), que se interpõem entre homem e o mundo, ampliando as possibilidades de transformação da natureza; 2. O *signo* que, considerado exclusivamente humano, é admitido como instrumento psicológico externo que auxilia o homem em seu desenvolvimento psicológico interno.

Essa internalização do discurso exterior é contínua no desenvolvimento humano e, para que ele se efetive, são necessários os instrumentos semióticos e materiais nos diferentes níveis de ensino, como no nível superior tecnológico, ou seja, no processo de formação de adultos e de trabalhadores, pois, conforme enuncia Vigotski (2008, p. 105), o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. De acordo com Friedrich (2012, p. 114), a mediação é compreendida na diferença que se estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento, visto que o “o conhecimento não é dado [...] pelo professor”, mas ressaltado por ele e “construído pela criança”, e o que é mostrado pelo professor é usado como instrumento pela criança, modificando-se em objeto e sujeito ao mesmo tempo.

Sob a perspectiva ideológica marxista, Vigotski tornou-se conhecido como aquele que percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humanos. Entretanto, um exame do lugar ocupado por ele, na psicologia mundial, revela que a sua posição transcende tanto o funcionalismo habitual quanto o materialismo histórico convencional da ideologia marxista. Segundo Friedrich (2012, p. 53), Vigotski entende que “todas as funções psíquicas superiores [...] surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados”. A memória artificial, como uma das funções psicológicas superiores, realiza-se por meio de um instrumento psicológico. Esses “processos psíquicos superiores são, sempre e necessariamente, compostos de três elementos: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico necessário (B), conforme ilustra a figura 3, elaborada com base em Friedrich (2012, p. 55):

Figura 3 - A mediação instrumental

Vigotski preocupou-se especialmente com os estudos sobre esse tema, mais especificamente em relação ao papel essencial que o “controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais” exerce sobre o desenvolvimento humano, um processo reconhecidamente produzido pela ação instrumentalizada do homem. (FRIEDRICH, 2012, p. 63).

Vigotski (2007), com base em Marx e Engels, propõe um método para explicar os processos psicológicos elementares em processos complexos, entendendo que as mudanças históricas na sociedade e na vida material promovem mudanças na consciência e no comportamento humano. Assim, o pesquisador deve primar pela investigação tanto da origem quanto do percurso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.

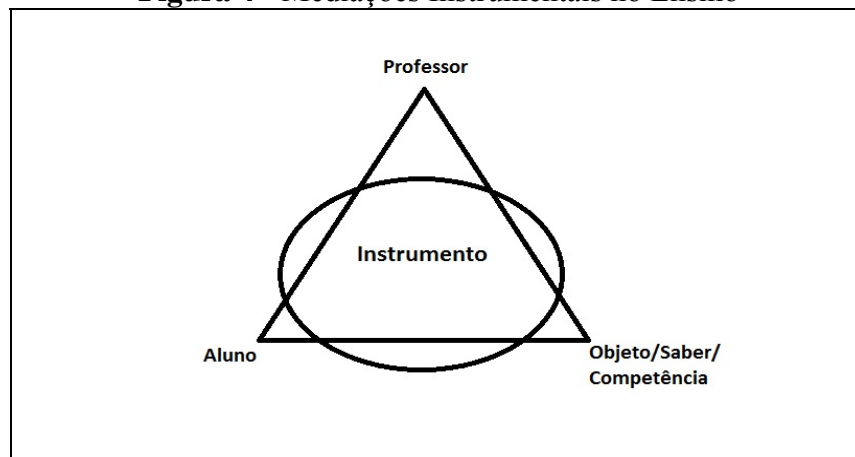
A tese vigotskiana resume-se nas afirmativas de que a “aprendizagem precede o desenvolvimento” e “o ritmo do desenvolvimento não coincide com o ritmo das aprendizagens”. Assim, reconhece-se o papel fundamental das aprendizagens no desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio das ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que engloba o movimento entre o que o indivíduo singular “sabe fazer” em direção ao que ele poderia conseguir fazer. Além disso, há uma “interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento”, sem haver prioridades entre eles, pois é pelo desenvolvimento que as aprendizagens se realizam. (FRIEDRICH, 2012, 109)

Nesse processo de desenvolvimento em que ocorre a instrumentalização do sujeito por meio de ferramentas, a linguagem, considerada como instrumento semiótico, constitui a principal delas. No tópico a seguir discuto o conceito da transformação do artefato em instrumento tanto para o professor quanto para o aluno no processo de mediação formativa.

1.2.1 Instrumentos: Artefatos Materiais ou Simbólicos na Mediação Formativa

E sua releitura da obra de Vigotski, Rabardel (1999) foi buscar em “Pensamento e Linguagem”, versão 1930, pressupostos para explicitar sua tese sobre o impacto que os instrumentos podem ter sobre os saberes construídos e sobre seus modos de construção. Para esse autor, os instrumentos configuram-se dentro de uma dupla função de uso, pois ao mesmo tempo em que eles fazem a mediação na construção de conceitos por parte dos alunos, eles também cumprem o papel de mediar o agir do professor em suas ações pedagógicas. A figura 4 mostra a relação triádica evidenciada na ação didática, em cujos polos encontram-se professor, aluno e objeto a ser ensinado e o papel central do instrumento nessa relação, que é o da mediação.

Figura 4 - Mediações Instrumentais no Ensino

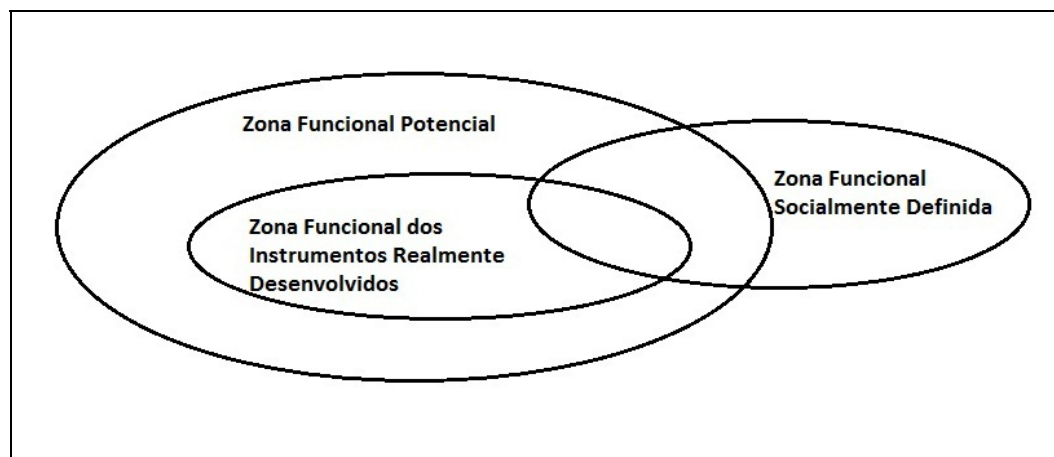


De início, Rabardel (1999, p. 08) trabalhou com o conceito de artefato para designar um “dispositivo material [...] utilizado como meio de ação”, mas com o tempo passou a admiti-lo não necessariamente como material, mas também como simbólico. Além disso, não se deve confundir instrumento e artefato, pois o “instrumento real do sujeito resulta de uma elaboração progressiva”. O autor considera que não é a totalidade do artefato que constitui o instrumento do sujeito, mas sim uma parte dele, de suas propriedades para a ação do curso da gênese instrumental. A totalidade do instrumento é “uma entidade mista que inclui uma parte, o artefato material ou simbólico, e de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e suas necessidades de utilização do artefato”.

Rabardel (1999) postula ainda que o instrumento é formado por duas partes: 1. um artefato, material ou simbólico, produzido pelo sujeito ou pelos outros; 2. um ou vários esquemas de utilização associados, resultante de uma construção própria do sujeito, autônomo ou resultante de uma apropriação de esquemas sociais de utilização (SSU)¹². Dessa forma, entende-se que o instrumento é construído pelo sujeito no curso da gênese instrumental, a qual reúne o artefato e os esquemas de utilização em consonância com as necessidades das práticas sociais. Para Bronckart (1999), a gênese instrumental configura-se como um processo que possibilita ao agente-produtor agir numa dada situação definida com a ajuda de um instrumento, como um gênero que, acionado conforme parâmetros que guiam a ação discursiva, desenvolve os esquemas de utilização prefigurativos a essa ação.

Esses esquemas de utilização socialmente articulados são compreendidos por Rabardel (1999) dentro de uma “zona funcional socialmente definida”, interseccionada parcialmente com outras duas zonas: 1. “a zona funcional potencial”, que se refere ao “conjunto dos valores funcionais potenciais de um artefato ocorridos em um momento dado, por sujeitos dados”; 2. “zona funcional dos instrumentos realmente desenvolvidos”, que engloba os “instrumentos desenvolvidos pelos sujeitos”. Essa intersecção está ilustrada na figura 5, baseada em Rabardel (1999).

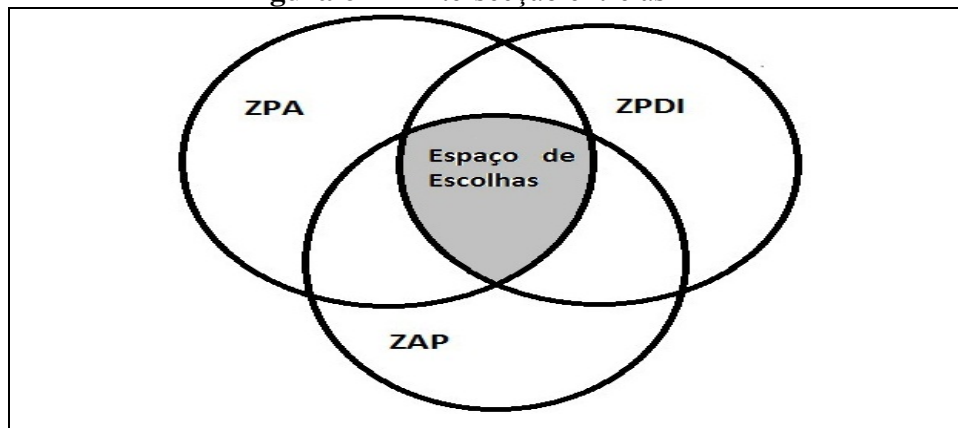
Figura 5 - A Intersecção entre as Zonas Funcionais



¹² Un instrument est donc formé de deux composantes: - d'une part, un artefact, matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres; - d'autre part, un ou des schèmes d'utilisation associés, résultant d'une construction propre du sujet, autonome ou résultant d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation (SSU).” (RABARDEL, 1999, 08) (tradução minha).

Aproveitando-se do conceito de ZPD de Vigotski, Rabardel (1999) procura explicar o “*espaço de escolhas didáticas possíveis*”, quando se considera o papel que isso pode ter sobre os instrumentos. N figura 6, esse espaço surge em uma relação interseccional com as três seguintes zonas: 1. Zona Proximal de Aprendizagem (ZPA), que envolve os saberes que os alunos já adquiriram e que auxiliam na construção dos objetivos do professor; 2. Zona Proximal de Desenvolvimento Instrumental (ZPDI), que compreende o que é dado pelos artefatos utilizados tanto pelos alunos quanto pelos professores; 3. Zona de Atividades Potenciais (ZAP), que compreende o espaço de instrumentalização dos artefatos tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores.

Figura 6 - A intersecção entre as ZDP



De acordo com Rabardel (1999, p. 10), o fato de que um mesmo artefato pode produzir funcionalidades diferentes conforme as relações que ele estabelece socialmente com os sujeitos produz um alto valor para as ações didáticas, pois os mesmos artefatos podem produzir múltiplos instrumentos tanto pelos alunos quanto pelos professores. Isso abre a possibilidade de o mesmo artefato permitir que os alunos ampliem as suas funcionalidades para além daquelas que o professor efetivamente instrumentalizou do artefato. E essa ampliação é bastante comum entre os alunos da educação profissional tecnológica, pois, motivados por objetivos muitas vezes decorrentes de suas necessidades urgentes do mundo do trabalho no qual já estão inseridos, eles se instrumentalizam com os artefatos simbólicos ou materiais – certos gêneros de texto ou ferramentas tecnológicas, por exemplo – antes mesmo de o professor se instrumentalizar com eles em suas ações didáticas.

1.2.2 Os Gêneros como Instrumentos Semióticos de Mediação

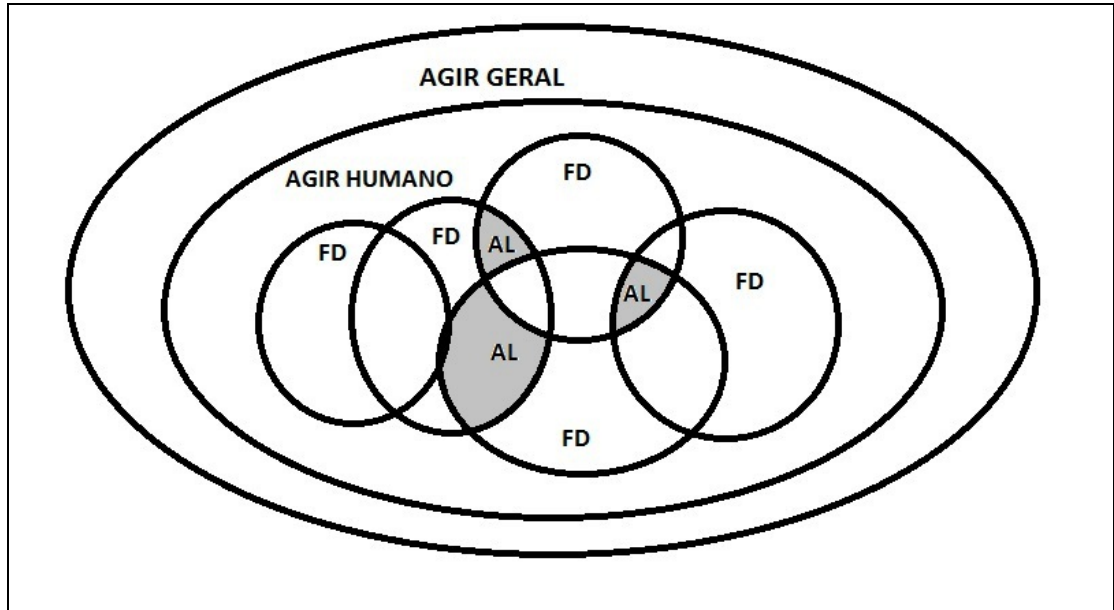
Partindo do pressuposto teórico vigotskiano sobre o desenvolvimento humano, assumindo a linguagem numa perspectiva sociodiscursiva e ideológica (BAKHTIN, 2002) e o trabalho numa abordagem marxiana (MACHADO, 2009), o ISD defende a importância dos textos (orais e escritos) como produto empírico de análise e de interpretação do agir humano. Nos seus estudos iniciais, Bronckart (1999) imprimiu um esforço concentrado em torno de um enorme conjunto de textos e assim construiu um quadro epistemológico para a análise de textos e de gêneros.

Para isso, Bronckart (2006) considerou pressupostos teóricos da teoria social do discurso, com autores como Bakhtin e Foucault, por exemplo, por este reconhecerem o caráter social da linguagem e contribuírem expressivamente para os estudos sobre os textos e discursos. Mas antes de chegar ao conceito de gênero propriamente dito como instrumento de mediação de práticas, vale ressaltar os conceitos de agir geral, agir de linguagem, texto e discurso que abarcam a teoria do ISD.

Para Bronckart (2006, p. 137-138), o agir coletivo é o espaço em que se constroem o conjunto dos acontecimentos, das estruturas e dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Segundo ele, agir refere-se a “qualquer comportamento ativo de um organismo” podendo se realizar por qualquer espécie. No entanto, a espécie humana é a única que mobiliza um agir comunicativo verbal, diferenciando-se o agir geral como não-verbal e o agir de linguagem como verbal. Para o autor, o agir geral relaciona-se à *ação geral* quando estiverem envolvidos um ou vários indivíduos singulares e essa ação significa “o resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva”.

A figura 7 é uma representação do que o autor compreende por agir de linguagem (AL), considerada como ações diversificadas atribuídas a sujeitos singulares como autores ou agentes-produtores (BRONCKART, 2006). Essas ações realizam-se em um processo de interação tanto com o agir geral, quanto com o agir geral humano, mas também com as diferentes formações discursivas (FD), na concepção de Foucault (2004), como em um processo de entrelaçamento, dialogicamente constituído (BAKHTIN, 2002).

Figura 7 – Agir de linguagem e sua relação dialógica com as formações discursivas



As ações de linguagem, admitidas também como práticas languageiras, realizam-se por intermédio dos *textos*, os quais acionam, no momento de sua realização, unidades linguísticas de uma determinada língua, dentro de determinados modelos pré-construídos sócio-historicamente. Entretanto, um texto, ao ser considerado como unidade linguística determinado por uma ação de linguagem, como produto semiótico dessa ação, é admitido como “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita”, cujas características particulares englobam a interdependência com o contexto de produção, com o modo singular de organização de seu conteúdo temático, bem como com as frases articuladas que estabelecem a coesão textual e a coerência interna. Para Bronckart (1999, p. 71), o texto é “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, é uma “unidade comunicativa de nível superior”.

Para o autor há características que diferenciam os textos um dos outros tanto por seus aspectos estruturais de um modo geral, quanto pelo estilo particular impresso por cada agente produtor nos textos, decorrentes do atendimento móvel evidenciado pelas necessidades e intenções dos sujeitos em suas relações sociais. Como a evolução histórica produz mudanças nas interações entre os indivíduos e nos suportes de comunicação, as “espécies de texto” tendem também à diversidade e à inovação, de forma que novos “gêneros de texto” são criados ou os conhecidos são reconfigurados, remodelados, ressignificados, especialmente quando as práticas languageiras e seus suportes de comunicação evoluem,

como é o caso do advento da tecnologia digital que tem promovido a emergência de novos gêneros de texto (MARCUSCHI, 2010) ou a transmutação dos já instituídos sócio-historicamente, como no caso dos chats (ARAÚJO, 2010a), seguindo uma perspectiva bakhtiniana.

Os estudos sobre os textos e os gêneros não é algo totalmente novo, conforme enuncia Rojo (2008). Sabemos que nos estudos aristotélicos já era dada significativa atenção aos diversos gêneros, como a epopeia, o poema trágico, a comédia, etc, usando-se, desde essa época, o termo “gêneros”. Assim, a tomada dos gêneros como instrumento de mediação no ensino, segundo a autora, é um retorno ao *trivium*, ou seja, à poética e à retórica aristotélica.

Mesmo tendo seu nascedouro na antiguidade greco-romana, o estudo sobre gêneros tem crescido nas últimas décadas do século XX e início do Século XXI. Marcuschi (2010, p. 19), por exemplo, assinala que os estudos sobre gêneros vêm desde os anos 60, quando surgiram a Linguística de Texto, a Análise da Conversação e a Análise de Discurso. E aos poucos as pesquisas têm se desenvolvido em diferentes áreas, especialmente no campo didático. Muitos linguistas têm procurado construir suas próprias definições na tentativa de amplamente caracterizar esse objeto de análise e a grande maioria deles dialoga com os pressupostos teóricos nascidos no círculo bakhtiniano, como o pesquisador Luiz Antonio Marcuschi, por exemplo. Este autor elege a expressão gênero textual em vez de gênero do discurso para se referir aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Para esse linguista, a comunicação verbal só é possível por intermédio de um gênero textual.

Marcuschi (2008, p. 155), por uma questão didática, estabelece algumas diferenciações entre gêneros textuais, tipos textuais e domínio discursivo. Segundo ele, gêneros são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, tipos textuais designam “uma espécie de construção teórica” (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc.) e domínio discursivo refere-se ao que Bakhtin (2000) denomina de “esfera de atividade humana”, a qual não abrange um gênero em específico, mas vários.

Na compreensão de Bronckart (1999), não é satisfatória a forma como os linguistas classificam os gêneros de texto atualmente devido à diversidade de critérios utilizados: ora se relacionam à atividade humana implicada, ora relacionam ao efeito

comunicativo, ora com o tamanho do texto ou de seu suporte, ou ainda com o conteúdo temático. Essa dificuldade de classificação advém da mobilidade estrutural dos gêneros que se dá pela evolução histórica, o que faz com que muitas vezes a tarefa de descrever e nomear um gênero torne-se complexa demais e quiçá desnecessária diante da dinamicidade das práticas discursivas. A WEB, por exemplo, como um espaço plural de práticas sociodiscursivas em expansão [...] que congrega e mescla não apenas gêneros de várias ordens, mas também outras esferas de comunicação (ARAÚJO, 2010a) faz mover gêneros mais estáveis, mas principalmente mobiliza gêneros de intensa instabilidade e fluidez que, em muitos casos, é difícil promover uma investigação linguística sobre eles.

Essa fluidez é reconhecida por Bronckart (1999) ao analisar os critérios para definir um gênero, como o das unidades e das regras linguísticas específicas. Para o autor, tal critério é insuficiente, porque um mesmo texto pode ter vários segmentos distintos ou apresentar semelhanças linguísticas estáveis e, dessa forma, podem ser classificados por critérios linguísticos, mas como a instabilidade é inerente a eles, esse critério não se aplica.

Diante das diferentes correntes de estudos de gêneros, e das diferentes escolhas terminológicas para nomear esse objeto de pesquisa, Bronckart (1999, 2006) elege *gêneros de texto* e *tipos de discurso*. Para debater a noção de gênero de texto, Bronckart (2006) discute o conceito de discurso em um diálogo com autores como Benveniste e Saussure. Na compreensão de Bronckart (2006, p. 140), ambos os autores colocam em oposição língua e discurso e o que Benveniste constrói para discurso é o que Bronckart chama de *atividade de linguagem*, a qual se materializa em um texto, considerado como uma “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Sabendo-se que “todo o texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero”, o autor adota a expressão “gênero de texto” em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 1999, p. 75).

Nos postulados da Linguística Textual de Adam (1990, 1992, 1999), Bronckart (2008, p. 82) passou a compreender o texto como algo não diretamente deduzido da “materialidade linguística”, mas dependente de “instâncias externas”. Dessa forma, Adam (1999 *apud* Bronckart, 2008, p. 83) articula a Linguística Textual utilizando a metodologia *ascendente* dos aspectos internos ao texto, com a AD, ao utilizar a análise *descendente* que segue o movimento da interação para o enunciado. Essa metodologia de análise distingue *discurso* e *texto*: o primeiro é entendido como a reunião do texto e de suas condições de produção, incluindo-se as formações discursivas que se distribuem em gêneros; já o segundo é

concebido como o discurso sem as condições de produção, incluindo as análises das regularidades transfrásticas atestáveis nesse produto que é a variável textual.

Para Bronckart (2006, p. 151), os gêneros são em número infinito, “são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem”, e os segmentos linguísticos, que ele prefere chamar de *tipos de discurso*, são contáveis e definidos por suas características linguísticas específicas. Isso acontece, porque eles são construídos com recursos de uma língua natural, que são finitos ou limitados, compõem de “unidades linguísticas infraordenadas” que comporão os textos.

Mesmo sabendo que existe um número limitado de tipos de discurso, analisar somente esse aspecto não é suficiente para definir os gêneros, porque, além deles, há outro elemento que imprime a singularidade nos textos: as características individuais, ou o estilo próprio do autor, que faz um texto se tornar único entre milhões. Isso ocorre, porque o autor faz as escolhas em relação ao modelo a ser usado em sua interação comunicativa, como também seleciona os tipos de discurso e os recursos linguísticos necessários à produção. Além disso, a singularidade de um texto decorre também do fato de que toda situação comunicativa constitui-se um evento único e é nela que se realiza a língua por meio de enunciados concretos orais ou escritos, os gêneros do discurso, constituídos basicamente pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Bakhtin (2000) reconhece certa estabilidade nos enunciados, ou seja, certos elementos estruturais, estilísticos e linguísticos que, por serem constituídos dentro de uma esfera de atividade que estabelece suas regras sociocomunicativas, mantêm-se, de certa forma, inalterados em um determinado período histórico. Todavia, essa estabilidade é admitida como relativa, pois se os fenômenos histórico-sociais estão em constante movimento e em mudança, os enunciados, por serem demandados socialmente, sofrem também transformações, de forma a fazer com que as fronteiras referentes à estrutura composicional e à estilística sejam fluidas.

E essa instabilidade dos gêneros é um aspecto bastante relevante no estudo sobre os gêneros, como discute Marcuschi (2006, p. 23), a qual precisa ser considerada mais que a própria estabilidade.

Os gêneros, como instrumentos semióticos, são acionados constantemente nas relações sociais e pré-determinados pela função sociodiscursiva, além de se caracterizarem como mecanismos de estruturação econômica de informações. Isso quer dizer que, quando o sujeito escolhe um gênero ou é introduzido automaticamente em uma determinada situação sociodiscursiva, ele precisa estar imbuído das convenções que o regulam. Tais convenções se encontram no espaço do já-dito, já-constituído, portanto, não precisam ser explicitadas pelos agentes sociais, mas se as convenções não tiverem sido ainda internalizadas no momento em que o ato comunicativo se realizar, o agente produtor não reconhecerá as formas do gênero, o que pode ocorrer problemas na interação verbal.

Para Bakhtin (2000), os gêneros de discurso são usados e reformulados com destreza, sem que para isso necessitemos conhecer teoricamente as formas estáveis do enunciado. Eles são assimilados no processo de aquisição da língua, sendo independente de sistematização, ou seja, ocorre antes mesmo de se aprender gramática, e o melhor, apreendemos a gramática da língua por meio da assimilação dos gêneros. O autor constata que recebemos tanto as prescrições da língua quanto as prescrições do enunciado e isso significa que os gêneros do discurso também assumem um *valor normativo* no agir comunicativo.

[...] gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Esse processo acarretará numa aprendizagem ativa de utilização concreta da língua e de reconhecimento, na fala dos outros, do gênero utilizado. E assim vamos moldando a nossa fala/língua conforme as características dos gêneros que se concretizam em textos em nosso cotidiano. E o reconhecimento do gênero, ou seja, a sua internalização configura-se como um “fator de economia cognitiva” (MAINGUENEAU, 2004, p. 63) para os agentes produtores no ato comunicativo, pois “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo de fala, [...] a comunicação verbal seria impossível” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Para Bronckart (1999, p. 137) os gêneros de texto configuram-se como “espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis” consideradas como “modelos indexados” a serem acionados pelos agentes-produtores da atualidade ou da posterioridade no processo de semiotização de um ato comunicativo, ou seja, na produção textual. Assim, todo texto empírico é um evento único, mas é construído com base em um modelo pré-estabelecido sócio-historicamente, resultante de escolhas relacionadas ao estilo e às intenções do dizer e atreladas às condições de produção.

[...] os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que, por sua vez, se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social (BRONCKART, 2006, p. 143).

No início de suas pesquisas, Bronckart (1999) adotava o termo *intertexto* para designar o espaço onde se reservam os pré-construídos humanos. Entretanto, ao analisar os pressupostos da Análise do Discurso (AD), constata-se que o termo designa o caráter dialógico assumido pelos textos de forma manifesta ou constitutiva. É o que afirma Fairclough (2001) sobre os textos que circulam por meio das práticas discursivas que podem ser transitórios e esquecidos, mas também podem ser transformados em outros textos. A Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001) adota esse termo a partir das contribuições iniciais de Kristeva, a qual, por sua vez, baseia-se na obra bakhtiniana. Citando Bakhtin, Fairclough (2001, p. 134) afirma que intertexto são “todos enunciados [...] demarcados por uma mudança de falante [...], orientados retrospectivamente para enunciados de falantes anteriores [...] e prospectivamente para enunciados antecipados de falantes seguintes”. Diante disso, Bronckart (2006, p. 145), partindo de contribuições da AD, conforme postulam Charaudeau e Maingueneau (2004), passa a empregar o termo *arquitexto* para designar o espaço em que são reservados os modelos prototípicos que fazem com que elementos organizacionais se repitam nos textos, demonstrando o caráter do pré-construído humano determinado por questões culturais e sociais.

Na vertente didática dos estudos sobre gêneros, Schneuwly (2004, p. 22) traz importantes contribuições sobre o gênero como instrumento de mediação. Em um diálogo com Rabardel (1999), o autor entende que o gênero é um instrumento que pode ser admitido como um “lugar privilegiado de transformação dos comportamentos”. Todavia, para que os instrumentos promovam a transformação da atividade é necessário que o sujeito construa e se aproprie dos esquemas de sua utilização, ou seja, a gênese instrumental. Conforme entende Rabardel, ela “pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”.

Schneuwly (2004) discute a teoria bakhtiniana para afirmar que a atividade envolve as necessidades temáticas, os interlocutores e a intencionalidade do autor e é ela que vai determinar o gênero a ser acionado no momento da interação. O autor destaca três elementos sobre o tema a partir da definição bakhtiniana: 1 – existe uma base de orientação para a atividade enunciativa; 2 – cada esfera de atividade elabora seus tipos possíveis de gêneros; 3 – mesmo em processo de mudança, os gêneros apresentam certa constância, pois o que vai ser dito em uma interação define-se pelo gênero ou vice-versa. Entretanto, Schneuwly (2004) faz uma importante ponderação relativa ao imediatismo da teoria bakhtiniana sobre escolha e utilização do gênero. Para o filósofo russo, ao afirmar que os gêneros sempre estão ao dispor do falante e de certa forma determinado, ele negligencia os esquemas de utilização do gênero, ou seja, os mecanismos de adaptação do gênero à situação concreta de produção. Schneuwly (2004, p. 27), propõe, então, que se reconheçam dois tipos de esquemas de utilização: 1. A articulação do gênero à ação discursiva, podendo ser ele acionado conforme a sua prefiguração ou podendo ser ele escolhido pelo falante, desde que reconhecido na ação de linguagem; 2. A articulação de operações de linguagem necessárias à produção de um texto, como a organização do conteúdo e dos mecanismos linguístico-discursivos. Na implementação desta pesquisa optei pelo primeiro esquema, ou seja, pela prefiguração de um gênero, ao elaborar uma SD, cujas operações de linguagem estão organizadas em oficinas de análise de textos em sua macro e microestrutura textual, reconhecendo que o gênero acionado, o relatório técnico é demandado por práticas sociais de referência da área de informática.

Em relação a esse segundo esquema de utilização, Schneuwly (2004, p. 28) entende que nele se faz uma “configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” e, por esse motivo, ele emprega a metáfora do gênero como “megainstrumento” nas ações languageiras. E ao discutir a concepção de

gêneros primários e secundários da teoria bakhtiniana, esse autor afirma que eles estabelecem uma diferença em relação à ação: enquanto os primeiros são acionados em situações espontâneas de comunicação, os segundos são acionados em práticas de linguagem mais complexas e evoluídas culturalmente, e por isso estes pressupõem a ocorrência e a “construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na ‘imediatos’ ” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28-30).

Assim, para explicar como se desenvolvem os gêneros secundários, o autor recorre a Vigotski e à compreensão que ele registrou sobre conceitos cotidianos e científicos. Na concepção vigotskiana, a aprendizagem escolar é tratada como um “tipo novo de aprendizagem”. Se os gêneros primários são adquiridos nas práticas sociais imediatas e espontâneas, os gêneros secundários são apropriados no ambiente escolar, ou seja, em um ambiente diferente de aprendizagem. Dessa forma, os gêneros secundários, segundo Schneuwly (2004, p. 35), introduzem dois níveis de ruptura: 1 - a independência do contexto imediato e 2 – a apropriação do gênero acontece por motivações mais complexas. Deste modo, o conflito da ZPD ocorre na aquisição dos gêneros secundários, pois eles tomam por base as habilidades linguísticas adquiridas anteriormente nas práticas imediatas de interação, ou seja, pelos gêneros primários, e há um processo de transformação, de ressignificação do que já foi assimilado, há uma “reestruturação e revolução” da linguagem.

No capítulo 2 a seguir apresento essa vertente didática do ISD de forma mais aprofundada ao discutir a engenharia da transposição didática e os pressupostos teóricos que a engendram.

CAPÍTULO 2

A ENGENHARIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A tomada de consciência das propriedades efetivas de seus próprios comportamentos, assim como de suas próprias tendências, sentimentos, mecanismos de pensamento, etc. é um processo suscetível de gerar (ou de favorecer) as aprendizagens e o desenvolvimento.
(BRONCKART; LEURQUIN, 2010)

Neste capítulo discuto os temas relativos à engenharia da Transposição Didática, como a origem do conceito em autores como Chevallard (1991) e de pesquisadores brasileiros, como Rojo (2000) e Almeida (2011), e também à luz do ISD com Machado (2009a). Para tratar dos temas como modelo didático e sequência didática, recorro a autores como Nascimento (2009a, 2009b), Dolz e Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004) Dolz *et al* (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Cristóvão e Nascimento (2004). Para discutir sobre a engenharia de desconstrução/descrição de um gênero de texto, faço rápidas abordagens teóricas em Bronckart (1999, 2008) e, ainda ampliar a compreensão sobre os parâmetros constitutivos das condições de produção com contribuições de Maingueneau (2004), Fairclough (2003), além de Bakhtin (2000, 2002). Discuto finalmente no capítulo o tema sobre capacidades de linguagem (MACHADO, 2005; NASCIMENTO, 2004), compreendendo-as como objeto-alvo de desenvolvimento dos alunos no ensino de línguas.

2.1 BALIZAS CONCEITUAIS SOBRE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Um dos grandes desafios que envolvem as capacidades docentes encontra-se na transformação do conhecimento científico, institucionalizado especialmente pela academia, em conhecimento a ser ensinado para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Essa etapa bastante desafiadora na formação do professor é denominada por Chevallard (1991) de *transposição didática*, que ele concebe como a transformação dos saberes científicos em saberes a ensinar. Para Almeida (2011), a expressão ‘transposição didática’ (doravante TD), atualmente é conhecida através da obra de Philippe Perrenoud (1993)¹³, consistindo na “ação

¹³ Almeida (2011) destaca que o termo TD originou-se em 1975, com o sociólogo francês Michel Verret e que foi amplamente divulgado e solidificado com o matemático e educador francês Yves Chevallard, em 1985.

de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação” em um sistema funcional de sala de aula.

Para Chevallard (1991), existe ampla diferença entre o conhecimento que permeia o contexto acadêmico e suas formas de divulgação, e o contexto escolar e os modos como esse conhecimento é desenvolvido. Essa transformação do saber institucionalizado pela ciência em saber a ser internalizado pelo docente, em primeiro lugar, e adaptado didaticamente para o ambiente de sala de aula a ser internalizado pelo aluno, constitui-se em um processo organizado, pelo autor, em três fases: *savoir savant* (saber do sábio), *savoir a enseigner* (saber a ensinar) e *savoir enseigné* (saber ensinado).

Na acepção de Halté (2008), a TD recontextualiza saberes, o que significa que conhecimentos são alocados de um campo a outro que, no caso, é do campo científico para o campo escolar. Entretanto, nos saberes a serem escolarizados, entram em cena não apenas os conhecimentos que têm comprovação científica, mas também as práticas sociais de referência, o extraescolar e o intraescolar, nas figuras constitutivas do evento de sala de aula, como o professor e o aluno e as relações que eles mantêm com o saber.

As transformações que sofrem o saber científico para ser trabalhado em sala de aula fazem-nos estabelecer um paralelo com alguns pressupostos evidenciados nos estudos sobre texto e discurso. Ao sabermos que um mesmo conteúdo temático assume formas e estilos diferentes conforme os diferentes agires linguageiros, é possível compreender que um mesmo conhecimento não pode ter o mesmo tratamento estilístico na academia e na escola. No contexto da educação profissional tecnológica, os gêneros ao se tornarem objetos a mediar as ações e a serem didatizados em uma TD, sofrem mudanças que passam pelas escolhas do docente sobre o conteúdo a ser ensinado, que comumente são controladas pelo perfil de formação do curso dado pelos textos prescritivos; sobre o estilo a ser empregado em relação ao que vai ser ensinado e ao como será ensinado – que no caso envolvem as escolhas linguístico-discursivas e os métodos – e o objetivo pretendido com aquele saber científico selecionado.

De acordo com Matos Filho *et al* (2008), esse processo de transformação faz com que o conhecimento científico receba uma “roupagem didática”, ou seja, são dadas novas formas a esse conhecimento. Baseando-se em Chevallard (1991), os autores citam a ideia de que a TD seja realizada por uma “Instituição ‘invisível’, uma ‘esfera pensante’” nomeada de “Noosfera”. Essa instituição comumente é composta de “pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras [...] irão definir que saberes devem ser

ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula” (MATOS FILHO *et al*, 2008, p. 03).

No Brasil, essa “noosfera” pode ser identificada, por exemplo, na base de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou das “Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo¹⁴”, cuja elaboração contou com a agentivação de especialistas filiados aos centros acadêmicos de excelência, bem como com técnicos governamentais. Mesmo havendo críticas bastante contundentes em relação às lacunas na base de orientação dos PCN, por exemplo, ou ainda em relação ao emaranhado teórico que subjaz suas prescrições, o documento foi considerado um marco na educação, um instrumento que acabou por promover certas rupturas no coletivo de trabalho dos atores envolvidos no ensino de línguas.

2.1.1 Transposição Didática e a Atividade Educacional sob a Ótica do ISD

Nos trabalhos de MACHADO (2009a, p. 52-53), a TD é compreendida como “um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis”, reconhecendo nesse fenômeno a existência de “deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes”. Nesse processo são considerados três níveis: sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático. No primeiro nível são traçadas as orientações gerais para a atividade educacional, bem como os objetivos requeridos de acordo com a formação que se deseja para o cidadão e interligada às demandas sociais. Nessa etapa os “saberes científicos”, transformados em saberes a seres ensinados, são veiculados por intermédio de diferentes textos prescritivos, como as diretrizes e os manuais didáticos, por exemplo, e controlados por autoridades da noosfera (CHEVALLARD, 1991). Na etapa do sistema de ensino, os saberes se transformam, pois passam a ser “conhecimentos efetivamente ensinados” pelos docentes, e esses saberes sofrem variáveis conforme as ações do professor e de seus gestos específicos (AMIGUES, 2004). E, finalmente, no sistema didático, os saberes são aprendidos pelos que constituem alvo desse processo, os alunos. A autora, citando Bronckart (2004), admite, ainda, um quarto nível de transposição, identificado como aquele em que ocorre a “transformação dos conhecimentos efetivamente aprendidos a

¹⁴ Objeto de análise entre os textos prescritivos sobre a atividade de trabalho do Tecnólogo e do Professor a ser apresentada na Parte II, Capítulo I e do artigo de Valezi e Nascimento (2012).

‘conhecimentos de aprendizagem avaliados’ por processos de avaliação” realizados na esfera micro ou macroeducacional (MACHADO, 2009b, p. 54), como os exames brasileiros aplicados pelo MEC, como o ENADE¹⁵ que vem sendo aplicado também nos cursos da modalidade tecnológica.

Machado (2009a, p. 55) discute algumas teses sobre TD de pesquisadores filiados à Didática Francesa, como as diferentes interpretações dadas ao conhecimento original, ao apagamento das vozes dos autores e à “reificação” dos conceitos construídos, para lançar sua tese em torno dos problemas encontrados na transposição dos conhecimentos referentes ao ensino de línguas: por um lado, a transposição deve resultar de um saber científico sobre a língua advindo não apenas das ciências linguísticas, mas também das práticas de linguagem em uso no cotidiano dos indivíduos, mas para isso é preciso haver o processo de experimentação e de compreensão desses saberes para que o professor não caia no senso comum de práticas; por outro lado, os estudos sobre a língua são regidos por vários sistemas teóricos que concorrem entre si na busca por descrições e definições sobre a linguagem. Para a autora, esse arcabouço colossal de subdivisões da linguística e de suas diferentes linhas epistemológicas pode acarretar “propostas de ensino global ou localmente incoerentes ou confusas”, como podemos evidenciar, por exemplo, nos manuais didáticos ou nos cursos de formação que não conseguem estabelecer diferenças entre gêneros de texto e gêneros do/de discurso, tipos de discurso ou tipologias textuais, ou ainda sequências linguísticas. A preocupação da autora é salutar, porque parece que essa confusão conceitual ainda está longe de ter o seu desfecho, mesmo após o crescente número de pesquisas filiadas às teorias dos gêneros e dos textos. Essa concorrência de teorias pode ser sentida inclusive em documentos oficiais, como é o caso dos PCN, que prescrevem a atividade docente.

Para a autora, o linguista deve ultrapassar as fronteiras de um mero fornecedor de conteúdos para o ensino de línguas, de forma a propor ações críticas e colaborativas aos processos da atividade educacional e por esse motivo ela propõe que, no nível do sistema educacional, os linguistas precisam colaborar na “seleção de conteúdos e práticas de linguagem a serem transpostos [...] de forma coerente” e, no nível do sistema didático, os linguistas devem se empenhar em desenvolver pesquisas sobre a “compreensão do trabalho real do professor¹⁶” (MACHADO, 2009a, p. 57). Além disso, cabe ao linguista a

¹⁵ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes aplicado aos alunos dos cursos superiores no Brasil.

¹⁶ No capítulo 3, discorro com mais propriedade o tema sobre o trabalho educacional nos moldes das recentes pesquisas desenvolvidas pelo ISD.

investigação discursiva dos textos oficiais de prescrição do trabalho do professor¹⁷, com o intuito de perscrutar “ideologias subjacentes” que interferem na atividade educacional.

A TD nessa concepção deixa de ser apenas mais uma técnica exclusiva para o trabalho do professor na tentativa de melhorar “sua ação pedagógica”. Ela passa a se constituir um processo amplo que envolve muitos indivíduos em prol da construção de ações que melhorem o ensino e, especialmente, antes disso, melhorem a formação e as condições de trabalho do professor. É a academia que sai do seu enclausuramento para acompanhar a atividade educacional não com vistas à crítica acachapante, mas sim a uma atuação colaborativa e/ou intervencionista para transformar práticas docentes.

2.2 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE UM GÊNERO: UMA ETAPA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Ao defender uma pedagogia para os gêneros, Nascimento (2009b) orienta-se pela perspectiva da Didática das Línguas, conforme propõem os pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Segundo DOLZ *et al* (2009, p. 19), essa área científica “estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas” entre a tripartição didática: ensino, aluno e língua(s) ensinada(s), e sua finalidade centra-se no “estudo da transmissão e da apropriação das línguas [...] em contexto escolar”.

Filiando-me a esse campo pluridisciplinar de estudos sobre a língua que envolve teorias linguísticas, psicológicas, sociológicas, etc, entendo que as atividades de linguagem devam ser organizadas em formas semióticas, a saber, os textos, e que eles são indexados por modelos disponíveis e constituídos socio-historicamente, os gêneros de texto. Assim, oriento-me pela afirmação de Nascimento (2009a) de que o ensino da leitura e da escrita deva ser distribuído ao longo de várias etapas as quais apresentam objetivos e estratégias planejadas em torno dos gêneros de texto e que “apropriar-se dos esquemas de utilização do gênero discursivo (textual) representa a aprendizagem das operações para a sua utilização”. E essas operações articulam-se às representações do agente sobre o contexto da ação: como a organização do conteúdo, a distribuição arquitetônica, os recursos de coesão e de enunciação, etc (NASCIMENTO, 2009a, p. 59).

¹⁷ E a autora efetivamente se empenhou em desenvolver pesquisas sobre o trabalho docente e o Grupo ALTER tem se empenhado em desenvolver análises sobre os textos prescritivos, como Machado e Abreu-Tardelli (2009); Abreu-Tardelli (2004), por exemplo.

No processo de TD, antes de organizar uma sequência de módulos de ensino em torno de gênero com o intuito de mediar ações didáticas, seja no nível fundamental ou no nível superior tecnológico, é necessário, segundo os pressupostos do ISD, proceder a modelização do gênero, ou seja, realizar uma descrição das características acionais, arquitetônicas e linguístico-discursivas constitutivas do gênero. Para essa linha teórica, modelizar um gênero é o mesmo que realizar uma “explicitação do conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados”. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), o modelo didático compreende “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”.

Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões: os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades de linguagem do aluno (DOLZ *et al*, 2010, p. 48).

Para a validação didática do modelo a ser construído sobre o gênero, é necessário observar três princípios básicos: a) *legitimidade*, que constitui o levantamento dos saberes teóricos sobre o gênero conforme a concepção de especialistas; b) *pertinência*, que reúne três aspectos como a verificação das capacidades dos alunos, os objetivos da escola e os processos de ensino-aprendizagem para a construção dos procedimentos didáticos em torno do gênero escolhido; c) *solidarização*, que envolve quais saberes sobre o gênero são pertinentes aos objetivos de ensino (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82).

Nascimento *et al* (2007, p. 98) complementa a definição de modelo didático ao dizer que ele “guia as ações do professor-pesquisador e, de outro lado, torna evidente aquilo que pode ser “ensinável” por meio de uma sequência didática”. Constitui, segundo os autores, em uma atividade descritiva de forma a fazer um levantamento do que é recorrente ou não em relação aos parâmetros macro e microcomposicionais de um determinado gênero, de forma a orientar o trabalho de planificação didática do professor. A figura 8 traz uma visão de conjunto dos elementos a serem descritos em uma modelização didática e foi baseado em DOLZ *et al* (2010):

Figura 8 – Visão de Conjunto – Modelo Didático



Nessa fase da TD, a descrição das características configura-se como aquela em que se faz um levantamento das (ir)regularidades do gênero dentro das práticas languageiras de referência, com vistas a identificar os mecanismos multimodais e linguístico-discursivos que caberão possivelmente em uma sequência didática (SD). Essa análise (des)construtiva implica não apenas a identificação dos elementos referentes ao agir comunicativo do qual o gênero faz parte, mas os elementos da estrutura visual do gênero, como o plano textual, a distribuição gráfica, e os aspectos multimodais do texto oral ou escrito, os meios paralinguísticos, bem como os mecanismos de textualização.

Vale ressaltar que quase todos os gêneros podem ser escolarizados para se tornarem instrumentos mediadores do ensino. Entretanto, essa recontextualização de saberes (HALTÉ, 2008), em que conhecimentos de um contexto são alocados para outro, ou seja, ao se introduzir um gênero nas mediações formativas em sala de aula, é certo que estamos alterando a sua funcionalidade sociodiscursiva. Isso quer dizer que a prática social de referência da qual o gênero faz parte sofre modificações, pois constituem contextos de circulação diferentes. Assim, como são alterados os objetivos sociocomunicativos, os gêneros também sofrem mudanças e, de certa forma, ele é admitido como um instrumento semiótico didatizado, um “gênero escolar”.

O professor deve apreender essa capacidade sociodiscursiva, mas não pode esquecer também que nesse processo não se cancela totalmente a função sociocomunicativa do gênero identificada na prática de linguagem de origem, mas que se introduzem novos

objetivos de circulação e tratamento do gênero, pois se pretende, em primeiro lugar, tomar o gênero com vistas a identificar, com mais acuidade, os elementos linguístico-discursivos que caracterizam a sua semiotização, a fim de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a atuação dos alunos em ações languageiras. E tais alterações funcionais não impedem que o professor desenvolva as capacidades de leitura do aluno a partir da construção de efeitos de sentido produzidos pelo texto conforme o seu suporte de circulação produtivo original, pois não se cancela totalmente sua função sociocomunicativa primária.

A seguir, no quadro 3, estão apresentadas as etapas consideradas no processo de modelização de um gênero de texto conforme propõem Cristovão e Nascimento (2004).

Quadro 03 – Etapas para a modelização de um gênero

1	<i>Síntese do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos</i>
2	<i>Síntese da literatura dos experts e especialistas do gênero</i>
3	<i>Análise do corpus de textos do gênero e construção do modelo didático correspondente</i>

As três etapas sugerem um trabalho com gêneros que se inicia pela observação do contexto de ensino no qual se pretende desenvolver as capacidades de linguagem. Essa etapa, no caso da educação profissional, é extremamente necessária, pois o desconhecimento do contexto profissional ou do perfil de formação do curso em que iremos atuar, como também suas principais práticas languageiras, podem ocasionar frustrações nas mediações formativas e impedimentos para o agir docente. Mas principalmente o conhecimento da relevância do gênero para a formação do aluno é uma forma de atender ao perfil do curso ou ao nível de ensino e, conseqüentemente, desenvolver-se-ão capacidades para que a atuação nos agires languageiros demandados para esse futuro profissional sejam adequados ao mundo do trabalho. Essa etapa foi realizada na TD externa do gênero relatório técnico, conforme proposto na pesquisa, pois entrevistamos os professores da área de informática e recebemos o retorno de que o gênero selecionado estaria de acordo com a demanda de formação do curso.

A segunda etapa trata-se de um movimento investigativo metódico com o intuito de desenvolver conhecimento especializado sobre o gênero selecionado. Seria trazer para o modelo didático o saber científico, institucionalizado pela academia, mas também o saber instituído pelas práticas de linguagem em uso, pois, além das descrições teóricas e

cientificamente comprovadas sobre o gênero, é preciso analisar os modelos prototípicos que circulam no cotidiano, que são realizáveis pelos agentes sociais em situações reais de uso, visto que as obras de referência não garantem a atualização dos modelos prototípicos dos gêneros em decorrência das mudanças praxiológicas. Essa etapa é bastante relevante, pois o levantamento extenso e sistemático de textos que materializam o gênero escolhido é uma forma de fazer com que o simulacro que se organiza no espaço da sala de aula em torno de um instrumento semiótico não esteja tão em desarmonia com a prática social concreta.

A terceira e última etapa do quadro permite ao professor debruçar-se sobre o seu objeto de ensino de forma a conhecer a sua estrutura arquitetônica e linguística, ou seja, os elementos que se constituem operações de linguagem a serem ensinadas. Bronckart (1999) sistematiza, teoricamente, esses elementos observáveis dos textos/ gêneros e esse levantamento metucioso pode e deve ser aplicado nessa etapa de desconstrução e modelização do gênero, como foi feito com o gênero relatório técnico. A identificação das (ir)regularidades arquitetônicas e linguístico-discursivas visa ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. A relação entre as capacidades de linguagem com os seus respectivos elementos ensináveis identificados a partir dessas (ir)regularidades encontra-se no quadro 4, baseado em Bronckart (1999).

Quadro 04 – Elementos analisáveis dos textos

<i>Elementos textuais ensináveis</i>	<i>Capacidades relacionadas</i>
Condições de produção	Capacidades de ação (mundo físico e sociossubjetivo)
Plano global do texto	Capacidades discursivas (plano geral, tipos de discurso e sequências linguísticas)
Mecanismos de textualização	Capacidades linguístico-discursivas, como a conexão, a coesão verbal e a coesão nominal.
Mecanismos enunciativos	Capacidades linguístico-discursivas, que envolvem as vozes, os posicionamentos enunciativos e as modalizações.

Os elementos de cada uma dessas quatro subdivisões do quadro, concebidos em um conjunto, constituem em um importante dispositivo analítico para instrumentalizar a atividade do professor no percurso da TD de um gênero, especialmente no que diz respeito ao levantamento dos saberes linguísticos sobre os objetos de trabalho no ensino de línguas.

A desconstrução/ descrição do gênero para uma modelização didática pode seguir a proposta teórico-metodológica de Bronckart (1999), como o que foi realizado nesta pesquisa com o gênero relatório técnico. A engenharia de análise textual proposta pelo autor permite a identificação dos elementos estruturantes do entorno de um agir de linguagem, bem como os elementos composicionais desse agir materializado em textos orais e escritos e para

isso ele esquematiza dois níveis macros de investigação: as *condições de produção* do texto e a *arquitetura interna*, conforme estão distribuídos no quadro 4 acima.

No nível macroestrutural, ou seja, em relação às condições de produção¹⁸, na proposta de Bronckart (1999, p. 91), o agente produtor mobiliza representações de mundo para agir concretamente em uma dada ação de linguagem. Ao acionar essas representações, ele constrói os parâmetros tanto para o contexto de produção, como para o conteúdo temático ou referente na produção textual. Portanto, para o autor, a ação de linguagem, como unidade psicológica, está atrelada às representações dos três mundos formais: o mundo objetivo ou físico, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos (BRONCKART, 2008).

Para o autor, portanto, o agente produtor aciona essas representações como constitutivas do contexto de produção, ou seja, como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). Esse conjunto de parâmetros organiza-se em mundos formais, designados pelo autor em dois planos distintos: mundo físico e mundo sociossubjetivo. Entretanto, vale lembrar que a identificação dos parâmetros de um plano leva imediatamente à identificação dos parâmetros do outro plano. Em sala de aula, por exemplo, a interdependência deve ser desenvolvida nas análises dos textos e didaticamente a sua divisão nem sempre se faz necessária.

Os parâmetros de análise do mundo físico são identificados dentro de uma ação verbal concretizada linguisticamente e, portanto, são marcados por mecanismos textuais que podem ser identificados em uma primeira leitura do texto, e eles se referem ao lugar e ao momento físicos de produção textual, bem como aos interactantes da ação, ou seja, ao emissor e ao receptor. Esses parâmetros podem também constituir indícios para situar o texto dentro de um suporte sociocomunicativo material (MAINGUENEAU, 2004).

Os parâmetros de análise do mundo sociossubjetivo relacionam-se ao agir linguageiro do agente-produtor dentro de uma dada “formação social” (PÊCHEUX, 1990 *apud* MAINGUENEAU, 2000), composta de um conjunto de valores, normas, leis subjacentes, etc, as quais se (re)configuram constantemente no percurso histórico e individual dos agentes sociais, interpelados por ideologias. Conforme compreende Althusser (1985, p. 96), “toda ideologia interpela os sujeitos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito” e Fairclough (2003, p. 09), corroborando esse filósofo, compreende ideologia como “representações de aspectos do mundo que podem ser revelados

¹⁸ O Capítulo 3 de Bronckart (1999) aprofunda o tema sobre as condições de produção.

para contribuir no estabelecimento, manutenção e mudança social nas relações de poder, dominação e exploração”¹⁹. Assim, podemos afirmar que a ideologia constitui os sujeitos e, enquanto agentes sociais, suas práticas discursivas vão revelar suas filiações ideológicas e elas, por sua vez, materializam-se pela/na linguagem. Assim, como histórico e social, o caráter ideológico é intrínseco aos textos, aos enunciados, às palavras, consideradas como signos ideológicos por excelência, ou seja, “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” que “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN, 2002, p. 41).

Assim, os textos, ao seguirem um modelo prototípico dentro de um agir linguageiro, orientam-se por parâmetros engendrados por formações ideológicas dos agentes sociais de que dele participa e, como um produto sócio-histórico, os agires de linguagem sofrem transformações (FAIRCLOUGH, 2001), porque são configurados dentro de “uma comunicação verbal concreta” que se realiza dentro de uma língua viva que evolui historicamente, porque “as relações sociais evoluem” (BAKHTIN²⁰, 2002, p. 124).

Ao acionar as representações do mundo sociossubjetivo, o agente produtor traz para a sua ação semiótica as relações de interação que são estabelecidas entre ele e o outro, ou seja, entre o receptor, bem como o interlocutor pretendido, e o espaço social ocupado e a finalidade pretendida – objetivo do texto – e também os valores ideológicos engendrados na organização discursiva que controlam e estabelecem o fio condutor do dizer.

Além desses parâmetros de análise, Bronckart (1999, p. 97) ainda identifica como um dos elementos requeridos pelos mundos formais, o conteúdo temático (ou referente), considerado como o “conjunto das informações” explicitadas no texto pelas “unidades declarativas da língua natural utilizada”. Os temas, construídos pelo agente-produtor e armazenados em sua memória, podem estar relacionados: 1. aos objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico; 2. aos valores sociais, ou seja, ao mundo social; 3. aos sentimentos ou mundo subjetivo; 4. ou ainda combinar esses mundos.

No nível da arquitetura interna dos textos, Bronckart (1999) define três níveis superpostos: *infraestrutura geral*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Essa hierarquização, segundo o autor, advém de uma necessidade metodológica. O primeiro nível comporta: a) o *plano geral do texto*, que se refere à organização

¹⁹ Texto original: Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 09). (Tradução minha)

²⁰ Respeitando a edição brasileira, citamos Bakhtin, mas vale ressaltar que o ISD orienta-se pelas proposições de Bronckart e Bota (2012) em relação à autoria de Volochinov para a obra citada.

arquitetônica do conjunto temático; b) os tipos de discurso, considerados como segmentos internos ao texto que se relacionam aos mundos discursivos, podendo ser classificados como *discurso teórico, narração, discurso interativo e relato interativo*; c) sequências linguísticas, consideradas como modos de planificação da linguagem, podendo ser classificadas como *narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas, argumentativas e dialogais*. O segundo nível de análise comporta os mecanismos de textualização, que envolve a *conexão, a coesão verbal e a coesão nominal*. E, finalmente, o terceiro nível de análise contempla os mecanismos enunciativos que organiza os elementos como o posicionamento enunciativo do agente-produtor, as vozes enunciativas e as modalizações²¹.

A engenharia de análise de textos proposta por Bronckart (1999) orientou o processo de modelização didática do gênero relatório técnico e a reformulação teórica que se seguiu nas pesquisas sobre linguagem e trabalho com Bronckart e Machado (2004), Bronckart (2008) e Machado e Bronckart (2009), objeto de explicitação do capítulo 3 deste Referencial Teórico, subsidiará as análises sobre o agir do professor de Língua Portuguesa da educação profissional tecnológica. Por ora, resta-me apresentar, a seguir, o próximo passo no processo de TD de um gênero, entendendo que o professor já dispõe de um modelo didático construído com todo o aporte teórico mencionado. Trata-se das sequências didáticas, considerada um dispositivo didático que irá instrumentalizar o professor em sua planificação do agir.

2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA FERRAMENTA MEDIADORA NA AÇÃO DOCENTE

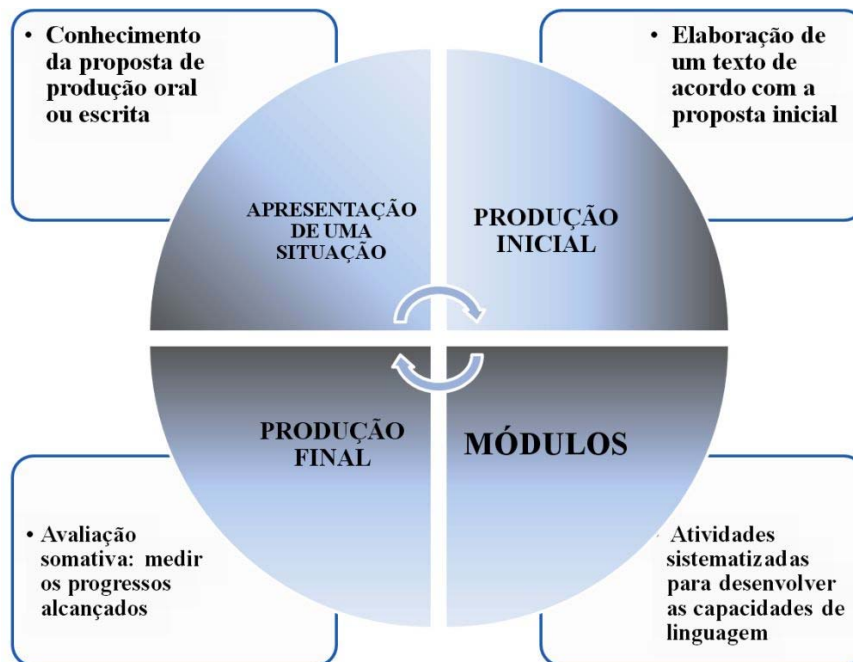
Em sua vertente didática, os pesquisadores do ISD propõem a construção de ferramentas denominadas *sequências didáticas* como forma de intervenção docente, o que inclui a utilização de gêneros textuais no ensino de línguas. Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) orientam que a prática pedagógica em torno da comunicação oral e escrita deve ser feita com base na elaboração de SD, concebidas por eles como “módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” dos alunos. Esses módulos construídos em torno de um gênero propiciarão o desenvolvimento dos alunos para a reconstrução e a apropriação de práticas para uma atuação social. De acordo com os autores, esse processo de reconstrução ocorre devido à integração de três fatores envolvidos na SD:

²¹ Os três níveis de análise estão melhor explicitados no capítulo sobre os Aportes Metodológicos na obra de Bronckart (1999), capítulos 5, 6, 7, 8, 9.

especificidades das práticas de linguagem que se tornam o objeto de ensino; o foco nas capacidades de linguagem dos alunos e a articulação de estratégias de ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), considerando as SD como “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, partem do pressuposto de que a escola precisa organizar o ensino em torno de gêneros, especialmente em torno daqueles que ainda não foram internalizados pelos alunos e que serão demandados em diferentes situações de comunicação. A SD, como dispositivo que organiza atividades em torno do gênero a ser internalizado pelo aluno, deve funcionar como um instrumento mediador nas ações didáticas. Os autores propõem um esquema de organização de uma SD, cujos passos estão expostos resumidamente na figura 9.

Figura 9 – Esquema de Organização de uma SD



De acordo com os autores, portanto, a SD parte de uma *situação-problema* a ser apresentada aos alunos, que pode se configurar a partir de um projeto pedagógico. Em seguida propõe-se uma *produção inicial* comumente feita por meio de uma proposta que objetiva diagnosticar quais capacidades já foram internalizadas pelos alunos, de forma a organizar ou ajustar as atividades e os exercícios previstos na SD. Os *módulos* são constituídos por várias atividades ou exercícios que, organizados sistematicamente e de forma aprofundada, visam desenvolver as capacidades de linguagem, incluindo os problemas identificados no gênero, ou ainda, as suas relativas estabilidades, de forma a promover o

melhor domínio do gênero, bem como o desenvolvimento de capacidades ainda não internalizadas nas primeiras produções. Por fim, faz-se a *produção final* que tem a finalidade de verificar o que o aluno internalizou, ou seja, identificar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas ou mesmo medir os progressos alcançados.

Vale destacar que as SD não podem ser concebidas como um projeto engessado, sem possibilidades de alterações, adaptações ou reformulações, pois como um trabalho cujos envolvidos são agentes sociais que são interdependentes no e pelo curso da história, há imprevistos, novidades e mudanças de percurso, acarretando a necessidade de um novo olhar sobre o objeto de ensino. Além disso, como o movimento circular central da própria figura representa, da mesma forma como uma situação-problema pode desencadear um projeto de produção textual, uma produção final poderá também desencadear uma nova situação-problema, devido a fatores como o surgimento de novos temas ou a necessidade de desenvolvimento de outras capacidades linguageiras demandadas pelos alunos.

Nascimento (2009a, p. 67) atenta para o fato de que optar pela elaboração de SD é uma forma de proporcionar “a renovação da forma como tradicionalmente professores de língua materna têm planejado e organizado o tempo escolar na educação básica brasileira”. É uma forma de fugir dos livros e dos manuais didáticos que prescrevem, muitas vezes, propostas que não têm fundamentos epistemológicos cientificamente comprovados e ao mesmo tempo oportunizar ao professor formas para assumir um trabalho de autoria e de autonomia em sala de aula. Na educação profissional essa autoria e essa autonomia são ainda mais salutares, pois os livros e os manuais didáticos comumente não atendem às demandas de formação dos alunos, devido aos diferentes perfis laborais e às práticas discursivas deles decorrentes.

Visto dessa maneira, planejar e executar ações didáticas de LP em uma SD é uma forma de “organizar as atividades didáticas sobre uma prática social de referência”. (NASCIMENTO, 2009a, p. 67) e isso constitui um trabalho sistematizado, o qual permite o desenvolvimento eficaz das capacidades de linguagem dos alunos, tema, aliás, abordado com mais acuidade no item a seguir.

De acordo com Rojo (2000, p. 36), as sequências didáticas podem ser construídas “tanto para *módulos didáticos* como para *projetos*, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemático ou monogênico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos”. A autora enfatiza que esse dispositivo didático tem boa aceitação no Brasil, especialmente em livros paradidáticos e ela sugere que os

próprios livros didáticos precisariam adotar esse formato em sua proposta metodológica, o que implicaria mudanças em muitos paradigmas internos da escola.

Certamente, a mudança de paradigmas não precisa ocorrer apenas para se adequar os livros didáticos, por exemplo, para atender às demandas sociais, como alterar os seus recursos multimodais, tornando-os mais atrativos, ou dinamizá-los, substituindo seu suporte tecnológico²². A mudança deve-se centrar, essencialmente, no desenvolvimento ininterrupto de capacidades docentes para que o professor seja o autor de seus próprios dispositivos didáticos, agindo, assim, de forma mais independente dos manuais didáticos prescritos muitas vezes em desacordo com as demandas de formação de seu aluno.

2.4 CAPACIDADES DE LINGUAGEM: OBJETO-ALVO NO ENSINO DE LÍNGUAS

O trabalho do linguista aplicado voltado para a área educacional, conforme entende Machado (2005), deve ser o de desenvolver modelos didáticos de gêneros conforme as contribuições de estudos sobre textos e discursos tanto do ISD quanto de outras linhas teóricas. Esses modelos didáticos devem guiar o olhar do professor para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. No entanto, conforme orienta a autora, o ensino de gêneros não significa tomá-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. Os pesquisadores do ISD destacam, ainda, que o objeto real no ensino de línguas são as *operações de linguagem* que constroem as *ações* e, conseqüentemente, são responsáveis pelo desenvolvimento das *capacidades de linguagem*.

A noção de capacidades de linguagem [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

²² As editoras estão longe de arrefecerem seu mercado dentro do programa PNLD, mesmo com o surgimento das NTIC, e já encontraram respaldo legal e financeiro nas instâncias públicas para o crescimento dessa veia produtiva: o MEC abriu um edital do PNLD 2015 para a elaboração de livros para o ambiente digital, principalmente em decorrência das demandas sociais: “inscrição de coleções compostas por livro impresso e livro digital para acesso de alunos e professores em domínios das editoras por plataformas múltiplas e equipamentos variados” (BRASIL, 2013, p. 1).

Nascimento (2004) propõe uma organização triádica para uma SD, em que são identificados níveis diferentes de desenvolvimento das capacidades de linguagem, percurso que permite a mobilização de operações de linguagem constitutivas da arquitetura macro e micro textual dos gêneros. O quadro 5, adaptado de Nascimento (2004) traz organizadas essas capacidades e as respectivas operações linguísticas a serem mobilizadas em elementos ensináveis nas atividades de uma SD.

Quadro 05 – Capacidades de Linguagem

Capacidades de linguagem	Operações linguísticas	Elementos ensináveis
<i>Capacidades de ação</i>	Mobilização de representações sobre o contexto de produção e sobre o gênero	- Mecanismos referentes aos parâmetros do mundo físico: lugar e momento de produção, emissor e receptor; - Mecanismos referentes aos parâmetros do mundo socio subjetivo: lugar social, posição social do emissor e receptor; objetivo e tema do texto.
<i>Capacidades discursivas</i>	Mobilização de representações sobre a infraestrutura geral do texto	- Mecanismos referentes aos aspectos do plano geral do texto, tipos de discurso e articulações entre eles, e as sequências linguísticas.
<i>Capacidades linguístico-discursivas</i>	Mobilização de representações sobre os mecanismos de textualização e enunciativos	- Mecanismos que estabelecem a: conexão; coesão verbal; coesão nominal; posicionamentos enunciativos; vozes, modalizações, tipos de enunciados e seleção lexical.

Os pesquisadores do ISD reconhecem a tripartição das operações de linguagem que constituem os três níveis das capacidades de linguagem, separando-as conforme as características que definem o externo e o interno ao texto. Mesmo admitindo essa divisão, não há como negar a existência de uma relação intrínseca entre os níveis de análise, ou seja, a análise de um implica também na identificação de elementos que compõem os outros dois, num movimento de ir e vir entre o que é interno e o que é externo ao texto.

Nesse processo de passagens analíticas entre o intratextual e o extratextual, identifica-se uma quarta capacidade de linguagem que está sendo desenvolvida: as capacidades de leitura que se apresentam em uma relação de intersecção com três capacidades. Cristóvão e Stutz (2011) propõem capacidades de significação (CS)²³ para o movimento de construção de “sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividades, atividades de linguagem e praxiológicas

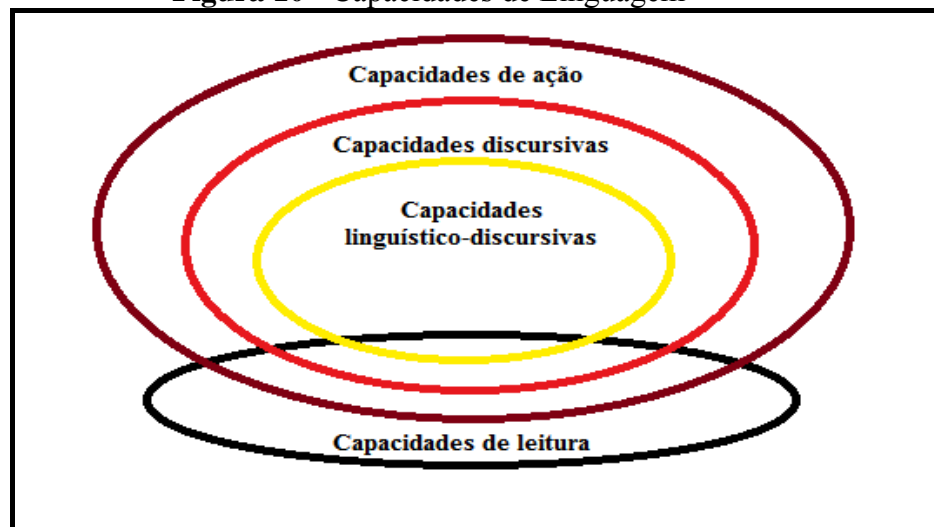
²³ Stutz (2012, p. 123), citando Cristóvão e Stutz (2011, pp. 22-23), apresenta a seguinte lista de capacidades de significação: (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)Conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos contextos.

e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.” (STUTZ, 2012, p. 123). As autoras entendem as capacidades de significação como sendo aquelas que estão no nível macroestrutural e, desenvolvidas na parte inicial de uma SD, elas têm o objetivo de orientar as demais atividades que envolvem as outras três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Ao nomear esse quarto nível como capacidades de leitura, refiro-me ao processo de cruzamento que ocorre quando são desenvolvidas as três capacidades de linguagem, pois ao serem identificados os elementos que dizem respeito às condições de produção, à distribuição arquitetônica de um gênero, bem como os mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos que constroem um texto, ocorre também a produção de efeitos de sentido do texto por parte do leitor. É importante observar que se desenvolvem as capacidades de leitura em todo o processo de reconhecimento das operações de linguagem de um texto. Os efeitos de sentido são produzidos de maneira adequada se os mecanismos de textualização, como certas escolhas sintagmáticas, como adjetivos, substantivos, verbos, modalizadores, forem analisados em uma relação com o gênero de texto e com as condições de produção, considerando tanto o contexto mais estrito de produção quanto o mais amplo relacionado às diferentes formações ideológicas que os engendram.

A figura 10 representa a intersecção que as capacidades de leitura fazem com as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Todas essas capacidades devem ser desenvolvidas nas ações didáticas do professor de línguas.

Figura 10 - Capacidades de Linguagem



Essa minha constatação resulta de uma discordância em relação a uma discussão que Rojo (2008, p. 99) faz ao afirmar que o trabalho com os gêneros na perspectiva do ISD pode comprometer a prática docente no sentido de não promover a leitura crítica e cidadã dos alunos. Como pode ser observado na figura acima, o desenvolvimento das operações de linguagem vai além da simples análise das fronteiras internas e externas do texto para seguir um objetivo essencial no ensino de línguas: desenvolver capacidades de leitura, e isso envolve o comprometimento com análises dentro de uma perspectiva crítica na formação do leitor. Ao ser construído em uma base transdisciplinar, O ISD abre possibilidades para que o professor recorra a outras linhas epistemológicas para ampliar os estudos sobre os gêneros, como as análises de discurso, a exemplo da Análise de Discurso Crítica (ADC). Essa vertente teórica concebe o discurso em uma visão tridimensional, entendendo-o como texto, como prática discursiva e como prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p.101), como está posto no excerto a seguir, o qual resume a proposta de análise de Fairclough (2001).

Eu não estou sugerindo uma redução da análise do discurso à análise textual ou linguística. A questão é antes se a análise incluiria instâncias concretas do discurso. Quando elas são incluídas na ADTO, elas seriam sujeitas não apenas às formas linguísticas de análise textual, mas à análise em três dimensões: análise do texto, análise dos processos discursivos de produção e interpretação textual (incluindo a questão de quais tipos e gêneros de discurso são tomados e como eles são articulados) e análise social do evento discursivo, em termos de suas condições e efeitos sociais em vários níveis. Assim, o que eu defendo é a análise textual em conjunção com outros tipos de análise, e a principal questão é se exemplos específicos (e textos) seriam analisados. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 82)

Ao identificarmos os parâmetros constitutivos das condições de produção, precisamos situar o texto em um dado momento sócio-histórico. Nesse nível de análise devem ser considerados os dados referentes aos valores ideológicos que se materializam na linguagem. Os pressupostos teóricos da AD ou mesmo da ADC subsidiam esse aspecto do nível macrotextual das análises de forma a desvelar as coerções hegemônicas engendradas nos textos. Ao conjugar tais dados às análises dos mecanismos de textualização e de enunciação, mais as questões referentes ao motivo e às intenções que levaram o agente-produtor a fazer suas escolhas lexicais, gramaticais ou mesmo arquitetônicas, é possível desenvolver capacidades para construir um leitor crítico e participativo.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA INTERACIONISTA

“Para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-) valorizar a profissão do professor e essa (re-) valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse ‘métier’ particular que é o ensino”.

(BRONCKART, 2009)

Neste capítulo, discuto os conceitos relativos a trabalho, compreendendo-o como um constructo das relações sociais e inerente à espécie humana. Em Marx (2005) e em Frigotto (2005) trabalho é entendido como aquele que envolve a espécie humana tanto na produção de objetos materiais e simbólicos quanto na construção de sua história e suas relações sociais. Para discutir algumas teorias de base que subsidiaram os estudos sobre linguagem e trabalho, apresento contribuições de Bronckart (2008) e Clot (2007) e sobre a historicidade do agir com Habermas e a teoria da Atividade em Leontiev, além da reconfiguração do agir em Ricouer.

Além disso, discorro sobre conceitos que engendram a semiologia do agir (BRONCKART, 2008) e sua filiação multidisciplinar com a Psicologia do Trabalho e com a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004); com a Filosofia da Linguagem em Bakhtin (2000) e com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004).

No último tópico, entendendo a linguagem como construto da atividade docente, filio-me ao arcabouço teórico-metodológico do Grupo ALTER, com Machado e Bronckart (2009); Machado *et al* (2009), Machado, Ferreira e Lousada (2011), Fillietaz (2004), por suas investigações em torno de textos produzidos sobre e no trabalho educacional que objetivam perscrutar as representações sobre o trabalho do professor em diferentes contextos educacionais, de forma tanto a caracterizar esse *métier*, como a reconhecer as suas necessidades físicas e psicológicas. Para finalizar, trago algumas contribuições a respeito dos gestos didáticos que configuram o agir docente (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011, 2012, 2013).

3.1 TRABALHO: (RE)CONSTRUÇÃO DO HOMEM AO LONGO DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Trabalho é algo peremptório na construção do ser humano desde sua origem e no decorrer de todas as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos séculos. Como imaginarmos hoje uma sociedade sem as relações de trabalho? Ou ainda, como não pensarmos em ações a fim de capacitar as novas gerações para gerar novas formas de trabalho?

Assim, em todas as relações sociais, incluindo a sua microconstituição de base familiar, são delineados objetivos direcionados à preparação dos pequenos homens para se constituírem em cidadãos capazes de sobreviverem no futuro de forma independente, capacitada e bem-sucedida. Pensando dessa forma, o trabalho, constitutivo das relações sociais, tem moldado as práticas sociais, construído as coletividades e, ao mesmo tempo, constituído o homem, de forma que este tem sofrido as coerções de que delas brotam.

O trabalho, compreendido como algo constitutivo da gênese da espécie humana, advém inclusive da concepção criacionista do mundo. Com ela, por exemplo, o trabalho foi dado ao homem como parte premente de sua existência na Terra: “o Adão bíblico deveria cuidar de todas as outras criações de Deus”. Uma das diferenciações entre os homens e os outros animais pode ser identificada nessa dicotomia: ao homem foi dado o “poder”, o “domínio” sobre os outros animais. E mesmo depois de expulso do Paraíso, o homem foi obrigado a produzir o seu próprio alimento, “comer o pão com o suor do rosto”, ou seja, trabalhar duramente para produzir seus bens de consumo. De forma análoga, essa concepção de trabalho traz à tona a origem no latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura, de sofrimento, um efeito de sentido que atravessa muitas vezes sociais em práticas discursivas de várias esferas profissionais em diversas fases históricas, incluindo algumas da atualidade.

Ao longo de sua história, o trabalho foi sendo reconfigurado conforme as diferentes formações ideológicas engendradas pelos grupos sociais e suas lutas hegemônicas. De escravagistas a capitalistas, os agentes sociais foram sendo atravessados por diferentes concepções que evoluíram conforme a criação de novas ferramentas materiais ou simbólicas para instrumentalizar os indivíduos na produção. Mesmo que haja a reconfiguração, modernização ou invenção de novas formas para mediar o trabalho humano, sob a alegação de facilitar os processos de produção, os donos do poder continuam a lutar para manter suas relações de dominância, especialmente em um mundo de hegemonia capitalista.

Essa concepção de que o trabalho é uma atividade ontológica, estruturante do ser social, encontra respaldo em Frigotto (2005, p. 59), na afirmação de que o “trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em ‘anjos’”. Além disso, o trabalho surge dentro de uma relação com a natureza e com os outros para atender às necessidades humanas, conforme assevera Marx (2005, p. 29): o trabalho é algo “socialmente necessário” e por isso “gera valor”. Em um diálogo com Marx, Frigotto (2005) faz referências à mediação que o homem exerce sobre a Natureza pela via do trabalho, de forma a transformá-la e ser transformado por ela. Dessa forma, ao atuarmos sobre os objetos de trabalho, ao mesmo tempo em que os transformamos, somos transformados por eles.

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria via. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e a modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983 *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 58).

Em Marx (2005), a concepção de trabalho assume um caráter socialista, ou seja, é compreendido como força de trabalho referente ao que é considerado como mercadoria, ou produto a ser vendido pelos operários dentro de uma sociedade capitalista. Essa aceção de trabalho dentro dos pressupostos do materialismo histórico resvala uma ideologia alienante e penosa para o homem. Entretanto, o trabalho também pode ser apreendido sob a perspectiva da atividade criadora, assumido como algo que enobrece e dignifica o homem, conforme entende Ciavata (2005, p. 92), em uma tentativa de valorizar a ação produtiva, motivando os indivíduos à inserção ao mundo do trabalho.

Assim, compreender o trabalho nessa relação dicotômica é uma forma de admiti-lo como algo fundante da “especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz”, na concepção marxiana. Assim, o homem “produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva”, fazendo com que a história seja o resultado da produção pelo “trabalho humano”, conforme enuncia Frigotto (2011, p. 29). Se para um agir criador ou para um agir alienante, a atividade de trabalho, corroborando as constatações do autor, constitui um foco para a evolução da espécie humana.

As concepções marxistas contribuíram na construção teórica de diferentes correntes epistemológicas, de sociológicas a linguísticas, como o que ocorreu com o círculo bakhtiniano (BAKHTIN, 2002) em seus estudos sobre língua e linguagem. E este, por sua

vez, influenciou os estudos sobre trabalho como Faïta (2004a), por exemplo, que utilizou noções do marxismo bakhtiniano, especialmente a de gênero de discurso, para construir seu conceito de “gêneros de atividade”, admitido como instrumento social construído por grupos em sua relação com os diferentes domínios da atividade.

Entretanto, essa noção de trabalho, segundo Bronckart (2008), foi se constituindo com o tempo, pois muitas atividades coletivas do ser humano que se configuravam como econômicas e visavam à sobrevivência por meio da produção de bens materiais, com regras, relações hierárquicas, distribuição de papéis e de responsabilidades, nem sempre eram consideradas como trabalho, mas era usada, por exemplo, a expressão “agir”. Para o autor, o termo “trabalho” apareceu apenas nas línguas românicas no início do século XVI e as relações trabalhistas foram se restabelecendo com maior força com o advento do capitalismo industrial, impelindo o Estado a prescrever ações reguladoras nas relações econômicas, nos postos de trabalho, nos empregos, nos preços e nos salários.

Como a compreensão sobre o trabalho que prevalecia era a da robotização do agir humano, surge então a *ergonomia* como forma de oposição ao taylorismo²⁴. Fundada por Murrell (1949)²⁵ e ampliada por Clot (2006, 2007) com sua Clínica da Atividade, a “nova” ergonomia concebia o taylorismo como “loucura racional”, pois não admitia as subjetividades do trabalhador, presentes em sua construção histórica como sujeito social.

Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a ergonomia de Clot (2007), entende trabalho como uma “atividade dirigida” que garante, por intermédio de serviços particulares, tanto a existência de todos quanto a sua própria. Na perspectiva vigotskiana de aprendizagem, a atividade de trabalho é vista como uma construção permanente das pessoas, por haver, nas situações de trabalho coletivizadas, a possibilidade de surgimento de ZDP para promover diferentes maneiras de aprendizagem (BRONCKART, 2008, p. 100). Para Clot (2007), o trabalho é considerado como uma “função psicológica central”, o que permite o estudo de suas “implicações das atividades de trabalho para o

²⁴ Segundo Bronckart (2008, p. 95), Taylor foi quem fundou uma “ciência do trabalho” com o intuito de estabelecer os princípios de uma “*organização científica das usinas*”, mas no sentido de maximizar a renda para atender aos interesses exclusivamente patronais, aplicando experimentos que objetivavam a rapidez e a eficiência na produção. Todavia, ao longo da história, mesmo que os princípios do taylorismo sofressem alterações e na metade do séc. XX passassem a compor um quadro de referência na organização do trabalho industrial e nos métodos de pesquisa da psicologia do trabalho, eles continuaram a focalizar as “condições de adaptação dos trabalhadores às características objetivas de suas tarefas”, ou seja, “adaptar o homem a seu trabalho e encontrar para ele o seu melhor lugar” ou, ainda, garantir maior rentabilidade aos meios produtivos.

²⁵ A ergonomia objetivou, inicialmente, analisar “os problemas de funcionamento dos operadores humanos”, porém sua abordagem central foi a “análise da efetividade do trabalho” [...] desde que considerado “o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar”, com vistas a compreender o trabalho segundo a perspectiva dos trabalhadores (BRONCKART, 2008, p. 97).

desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas”. Dentro da concepção vigotskiana, “o desenvolvimento só pode ser apreendido e definido no seu desenrolar histórico, e não de forma unidirecional e predeterminado do exterior da situação de trabalho” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 18).

Essa concepção de trabalho em sua vertente psicológica compreende a atividade em suas dimensões individuais, contemplando a subjetividade como princípio do desenvolvimento, e as dimensões sociais coletivizadas pelo mundo social se revelam por meio de regras prescritas de forma tácita ou explicitamente materializadas pela linguagem em textos sobre o trabalho. Essa vertente psicológica que auxilia os estudos do ISD sobre o trabalho educacional subsidia as pesquisas em torno da “clarificação das relações entre atividades e ações docentes, e de suas representações [...] nos e pelos textos” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 19).

Segundo Machado (2007), aportes da linguística foram inseridos nas pesquisas sobre trabalho na década de 1990, na França, por uma demanda nas investigações das ciências do trabalho. O ISD, como partícipe dos estudos sobre a linguagem, oferece um arcabouço instrumental para compreender as representações do agir em situação de trabalho, sendo esse o tema do próximo tópico.

3.2 OS ESTUDOS DO ISD SOBRE LINGUAGEM E TRABALHO: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR

As bases vigotskianas, baktinianas e marxistas atrelam-se aos estudos de Bronckart (2006) sobre a linguagem, gêneros e textos. Essas contribuições epistemológicas são compreendidas, porque as nossas ações, manifestadas na e pela linguagem, não podem ser observadas fora de sua relação com o meio social. Assim sendo, o autor atribui um valor significativo à dimensão social da linguagem para os estudos sobre textos e discursos, sobre linguagem e trabalho, reconhecendo sua importância e emergência para a compreensão do funcionamento do pensamento consciente humano. Com base nesse reconhecimento, Bronckart (2006) conduz um grupo de pesquisadores em seus estudos sobre o funcionamento e a produção de textos e discursos, e sobre as capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem, mas não como parte de uma corrente linguística, ou psicológica, ou sociológica, mas como componente de uma Ciência do Humano integrada.

Para fundar essa Ciência do Humano, Bronckart (2008) faz uma releitura de temas e de autores das Ciências Humanas. Entre eles destacam-se a teoria da atividade humana e do agir comunicativo do filósofo e sociólogo Habermas, o estatuto da ação

conforme a Psicologia do desenvolvimento de Vigotski e a teoria da atividade e da ação em Leontiev.

Nos postulados de Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2008, p. 21) a atividade humana é apreendida como aquela determinada não apenas por regras de racionalidade e de eficácia, mas por representações coletivas organizadas por mundos formais, classificados a partir de uma divisão triádica dos três mundos: objetivo, social e subjetivo²⁶.

Nos postulados de Habermas (1989, p. 162), o agir comunicativo reconstrói “os estádios da consciência moral; pois ela se refere a estruturas de uma interação guiada por normas e mediatizada linguisticamente”. Entretanto, Bronckart (2008) não reconhece essa distinção dicotômica do *agir comunicativo*, pois a concepção do agir praxiológico, regulado por normas e o agir comunicativo, equivalente às práticas languageiras, estão intrinsecamente articulados.

[...] o agir comunicativo é o instrumento por meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas de agir praxiológico e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores, o agir comunicativo também é o *organizador* das representações que esses atores constroem sobre sua situação de agir e, portanto, também é o *regulador* de suas intervenções efetivas. Em outros termos, sem agir comunicativo, não poderia haver desenvolvimento das formas de agir praxiológico atestáveis nos seres humanos [...]. (BRONCKART, 2008, p. 25, *grifos do autor*).

Entendendo ser a teoria de Habermas insuficiente no plano linguístico, Bronckart (2008), complementou suas proposições no estatuto dos signos, com base em uma análise genética vigotskiana. Considerando a palavra como signo que se realiza a partir de um “conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social” (SAUSSURE, 2003, p. 17), o agir praxiológico manifesta-se pela validação coletiva feita pelos signos que se transformam e nunca se estabilizam por completo. Os signos se estruturam em textos que, por sua vez, são organizados em gêneros. Nesse raciocínio, “é na prática dos signos organizados em textos que se constroem e se transformam os mundos representados” (BRONCKART, 2008, p. 27).

Em uma discussão a partir das teses da reconfiguração do agir nos discursos de Ricouer, Bronckart (2008, p. 37) afirma que, além dos textos escritos que o filósofo-hermenêutico propõe analisar sobre a ação humana, a função de reconfiguração também pode

²⁶ A tripartição dos mundos discursivos de Habermas já foram explicitados no capítulo 1 deste Aporte Epistemológico.

ser feita em textos orais, mesmo porque muitos textos antes de se tornarem escritos passaram pela modalidade oral, como os textos da antiguidade, por exemplo.

[...] se os textos contribuem para a clarificação, para a modelização ou para a *morfogênese das ações*, não somente em suas dimensões causo-temporais tematizadas por Ricoeur, eles contribuem também, necessariamente, para a clarificação do quadro social em que as ações se desenvolvem e, portanto, para a *morfogênese* do conjunto dos *construtos coletivos* ou do conjunto dos fatos sociais. (BRONCKART, 2008, p. 38). (*grifos do autor*).

Bronckart (2008, p. 64), tomando por base a obra de Vigotski, preocupou-se em “identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano” sob a ótica da finalidade, de forma a incluir “as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas, etc. das condutas humanas”. O quadro 06 traz as contribuições de Vigotski à teoria do agir de Bronckart (2008):

Quadro 06 – Tópicos do Esquema de Desenvolvimento em Vigotski

Contribuições de Vigotski e sua dialética da continuidade e da mudança	O ser humano é dotado de equipamento biocomportamental e psíquico inicial e, mesmo originário da evolução contínua das espécies, apresenta características novas.
	Essas novas capacidades possibilitam a realização de atividades coletivas complexas.
	A gestão dessas atividades demanda emergência de um instrumento de regulação, de línguas próprias aos diversos grupos.
	A prática dos signos languageiros, em sua relação com as atividades, permite a elaboração das obras e dos fatos socioculturais.
	A apropriação e a interiorização desses signos, em suas relações com as atividades e os fatos sociais gera, paralelamente, o pensamento significativo dos indivíduos.

Leontiev (1979 *apud* Bronckart, 2008, p. 64-65) absorve a teoria da atividade em continuidade ao projeto de Vigotski do agir significativo como unidade central das Ciências Humanas. Baseando-se em teses marxistas, esse autor, negando o empirismo e o racionalismo, afirma que “os conhecimentos e as obras dos seres humanos [...] são produtos de suas práticas” constituídas socio-historicamente. Seguindo essa perspectiva, o “agir socializado” é responsável por mover o “desenvolvimento humano” e a *práxis* é evidenciada em três níveis: *atividade, ação e operação*. O primeiro nível aplica-se tanto à vida animal quanto à vida humana e se orienta por uma finalidade, podendo ser mediada por instrumentos. O segundo nível é o agir coletivo orientado por objetivos, sendo consciente e atestável no ser humano pela via das representações e, por fim, o terceiro nível equivale à ação realizada com vistas a atingir um objetivo.

Reavaliando esses conceitos, Bronckart (2008) distingue *atividade* e *ação* em sua teoria, considerando o papel mediador do instrumento em seus postulados de análise sobre a linguagem. Bronckart (1999, p. 31) propõe que *atividade* seja concebida como

“organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente”. Consideradas sociais, essas atividades funcionam em um sistema de cooperação que visa à sobrevivência, além de ser regulada e mediada por interações verbais. Esse processo é chamado de agir comunicativo.

Assim, para melhor definir as figuras interpretativas do agir, em uma releitura de termos como agir, ação e atividade, Bronckart e Machado (2004), e Machado e Bronckart (2009) estabelecem uma terminologia mais estável, conforme constatamos no quadro 7.

Quadro 07 – As figuras interpretativas do agir

<i>Semiologia do Agir</i>	<i>Características</i>
Agir	Designa qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo do trabalho, cuja estrutura decompõe-se em tarefas.
Atividade	Designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, podendo ser materiais ou da ordem das representações.
Actante	Refere-se a qualquer pessoa implicada no agir-referente, fonte do agir, designa a estrutura psíquica que se constrói diacronicamente em cada organismo, sujeito singular.
Ator	Nomeia as configurações textuais construídas sobre o agir do actante quando ele é dado como fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções.
Agente	Nomeia as configurações textuais construídas sobre o agir do actante, mas quando ele não é dotado de capacidades, motivos e intenções.

De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 34), “agir” e “actante” são termos mais “neutros” e se referem “ao nível ontológico do conjunto de condutas individuais” que sofrem a mediação pela “atividade coletiva de trabalho” e dos indivíduos que atuam nele e “referem-se aos ‘objetos’ das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos”. E nas análises interpretativas sobre o agir, se há “razões”, “intenções” e “recursos internos e externos para o agir”, pode-se afirmar que ocorre uma “ação ou uma atividade, desenvolvidas por um só ator ou por vários atores”. Entretanto, se não houver “razões, intenções e recursos”, deve-se utilizar o termo agente para “designar o actante a quem essas propriedades não são atribuídas”. Bulea (2010, p. 82) explora o “processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento linguageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” com seu conceito de morfogênese da ação.

No campo da psicologia do trabalho e da ergonomia, Fillietaz (2004, p. 209) afirma que atividade abrange o “agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade”, enquanto ação aponta para as “condutas finalizadas assumidas pelos agentes” sociais em

dadas “situações de ação típicas, mas concretas”. Dessa forma, tem-se a ação compreendida como um acontecimento situado e essencialmente “singular de uma atividade social”.

Já Amigues (2004, p. 40) utiliza os termos *tarefa* e *atividade* em relação ao trabalho para atribuir, ao primeiro caso, o que é prescrito, que pode ser descrito e definidos os objetivos, comumente elaborados por instâncias superiores; e ao segundo caso, ao que o sujeito representa simbolicamente em sua mente e que é observável em sua ação concreta. Sobre esse aspecto, Amigues (2004, p. 40), citando Clot (1999), diz que a “atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria fazer, etc”.

[...] pode-se dizer que cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados. Ou seja, a atividade realizada é uma ínfima parte do que é possível. Acredito que isso seja muito importante, porque existe em Vigotski, o que pessoalmente eu formulei da seguinte maneira: há uma diferença entre a atividade realizada e o real da atividade. O real e o realizado não são a mesma coisa. O realizado não tem o monopólio do real na vida psicológica. O real é muito mais amplo (CLOT, 2006, p. 21).

Surgem, dessa forma, os conceitos sobre *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real*. No primeiro caso, o trabalho equivale às tarefas que o trabalhador deve fazer; no segundo caso às tarefas visivelmente realizadas pelo trabalho e, no último caso, envolve-se um quadro bastante complexo e parcialmente virtualizado, pois ao trabalho realizado somam-se as atividades contrariadas do trabalhador, impedidas por fatores próprios da situação de trabalho (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011). Esses aportes teóricos, por exemplo, são bastante significativos para os estudos sobre o trabalho educacional, pois auxiliam na compreensão das fontes de estresse desse *métier*²⁷.

Conforme Clot (2007, p. 60), a ausência de correlação total entre atividade, ou “trabalho real” e tarefa, ou “trabalho prescrito”, ocorre porque os trabalhadores não são apenas agentes sociais, mas “atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente [...]”.²⁸ E essa falta de correlação entre o prescrito e o realizado em consequência das subjetividades e das diferentes filiações sócio-históricas do sujeito constitui um aspecto revelador – muitas vezes inaceitável por muitos reguladores do trabalho – e que

²⁷ Muitos são os fatores que podem ser considerados fonte de estresse do professor e no contexto da educação profissional, em especial, temos o não funcionamento de dispositivos das NTIC, o que exige constantemente uma replanificação das ações didáticas; movimentos grevistas; ausência de planificação no coletivo de trabalho para desenvolver atividades perfiladas com as práticas discursivas do mundo do trabalho.

²⁸ O professor no Brasil tende, inclusive, a ter uma tripla jornada de trabalho, o que equivale a 60 horas de trabalhos semanais ou mais, para melhorar sua renda. Além do aumento de sua carga de trabalho devido ao aumento em sua jornada de trabalho, há ainda os outros papeis sociais que permeiam seu cotidiano e que não podem ser ignorados em sua constituição como agente social.

faz evoluir a humanidade, pois “graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis” (CLOT, 2007, p. 61).

Fairclough (2001, p. 128) faz referências às mudanças sociais promovidas pelos agentes sociais por meio de sua análise sobre a combinação de “convenções discursivas, códigos e elementos” efetuadas de forma nova em “eventos discursivos inovadores”. Assim, de maneira cumulativa, esses agentes, ou trabalhadores, vão produzindo transformações estruturais nas ordens de discurso institucionais e societárias²⁹. Cada ordem de discurso (FOUCAULT, 2002) dos diferentes grupos de trabalhadores, portanto, apresentam seus contratos discursivos, suas coerções engendradas pelas prescrições tácitas ou documentais, porém, as escolhas e os estilos individuais vão configurando o agir, transformando práticas e promovendo as inovações.

A teoria ergonômica entende o trabalho real do ser humano como um trabalho pensado, impedido, possível. Baseando-se em Bakhtin (2000), Clot (2007) e Faïta (2004a) utilizam a noção de *gênero e estilo de discurso* para se referirem aos gêneros profissionais como tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional. Assim, da mesma forma como a sociedade organiza seus gêneros de texto para mediar as ações de linguagem, ela organiza gêneros de atividade profissionais para estabelecer relações e ações de trabalho. E em ambos os casos os gêneros são pré-construídos históricos e seguem regras que os mantêm relativamente estáveis, e vão se desestabilizando a medida que as demandas sociais sofrem reconfigurações. Os diferentes gêneros de atividade, portanto, surgem para atender às novas reconfigurações sociais. E assim novas profissões, como a de Tecnólogo em Sistemas para Internet, só pode ser criada com a chegada da Web 2.0, nos anos 2000, quando os agentes sociais passaram de “consumidores” a “produtores” de informação, ou seja, consolidando a interação por meio de redes de compartilhamento, críticas e comentários. Assim, foi preciso instituir um gênero de atividade para planejar, construir e gerenciar páginas da rede para que possam ser mantidas e controladas essas relações entre produto e consumidor. E assim há uma infinidade de novos gêneros de atividades que foram e ainda estão emergindo neste contexto das NTIC.

²⁹ Originário em Foucault, o termo “ordem de discurso” equivale “à totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, e o relacionamento entre elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 67). Segundo Foucault, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 09). O autor ainda afirma que, “ninguém entrará na ordem de discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificadas para fazê-lo”, pois há “certo número de regras” que não permitem que todos os indivíduos tenham acesso a certas ordens de discurso (FOUCAULT, 2002, p. 27).

A escolha de Clot (2007, p. 43) por “gênero de atividade” em vez de apenas “gênero do discurso” procede de sua compreensão de que a “atividade de linguagem é uma modalidade de atividade humana que pode servir de analisador [...] para outras modalidades dessa atividade”. Para o autor, o gênero compreende um instrumento de ação que exerce um papel de “antecipação da atividade do outro”, como um pré-construto para a “troca social” no trabalho, garantindo a sua sequência, por estar no espaço do “sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo” (CLOT, 2007, p. 51). O gênero de atividade será reconhecido pela representação das normas e coerções constitutivas do agir linguageiro coletivizado e institucionalizado e também particularmente pela “compreensão do outro” que irá “validar ou invalidar a seleção efetuada dentre as formas de fazer e dizer” (FAÏTA, 2004, p. 69). Essa constatação corrobora o que diz Bakhtin (2000, p. 304), pois recebemos, além das “formas prescritivas da língua comum”, as “formas prescritivas do enunciado”. Dessa forma, os gêneros do discurso e, conseqüentemente, os gêneros de atividade, assumem um “valor normativo” no agir comunicativo para haver “um entendimento recíproco entre locutores”. As normas funcionam como multiplicadoras de atividades, como pré-organizadoras para os homens agirem sobre o mundo, segundo Clot (2007).

Entretanto, mesmo havendo a moldagem do gênero ou mesmo o controle de seu uso por meio da normatização, devemos reconhecer que, da mesma forma como a língua, por seu aspecto evolutivo em decorrência de seu construto social, faz evoluir os gêneros de texto ao longo da história, os gêneros de atividade, por se realizarem na interdependência com os sujeitos em suas relações sociais, também sofrem mudanças. Sobre esse assunto, entram em cena dois aspectos importantes no ato comunicativo: as *escolhas discursivas* do agente-produtor e o *estilo* assumido por ele.

O primeiro aspecto relaciona-se ao que articula Faïta (2004a, p. 68) sobre o agente-produtor que evoca “mundos de discurso ou tipos de discurso diferentes”, os quais não se enquadram, necessariamente, ao gênero demandado pelo agir comunicativo. Nesse caso, o gênero permite fundar “simbolicamente o *mundo* no qual se processa a atividade dos sujeitos” por meio de “modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas”, limitada pelas normas socialmente constituídas, mas também pode efetuar “transformação, transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante”.

O segundo aspecto que diz respeito ao estilo do agente-produtor, relaciona-se às escolhas feitas por ele que passam pela relação subjetiva estabelecida com o objeto de discurso. Os gêneros são transformados pelo estilo dos agentes que dele fazem uso ou dele participam, permitindo um retrabalhar contínuo deles em situação concreta. As escolhas feitas

pelo sujeito singular diante das coerções reconfiguram o gênero de atividade: pode haver o controle normativo, mas as subjetividades podem sinalizar escolhas possíveis para moldar novas formas do gênero.

Só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas, podendo o *gênero de discurso*, ou mais amplamente o *gênero de atividade* [...] ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social [...] e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante (FAÏTA, 2004, p. 68).

Os estilos individuais muitas vezes não conseguem fazer grandes rupturas em um gênero de atividade, como pode acontecer nos gêneros literários³⁰, por exemplo, mas conseguem fazer com que uma aula realize-se como um evento único devido aos estilos de cada professor. Reconhece-se de imediato qual gênero de atividade está sendo acionado, mas, diferente de uma linha de produção industrial, o estilo profissional psicológico e socialmente articulado no curso do agir evidenciam a heterogeneidade da ação didática. Na concepção bakhtiniana, o estilo³¹ permite a mudança do gênero no curso de sua história de uso, como os diversos tipos de romances ou os gêneros que se remodelam ou são criados no ambiente virtual, por exemplo, e, conseqüentemente, os gêneros de atividade.

Para Clot (2007, p. 50-51), o estilo é admitido como um aspecto transformador do gênero da atividade, pois se configura como um “movimento mediante o qual (o) sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas”. Assim, os gêneros são produtos “inacabados”, mas que “assume sua forma acabada – é moldado – nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida”. A atividade docente – como as demais atividades profissionais – é entendida, dessa forma, como um produto em construção, dentro de um processo em evolução contínua e permanente, pois é vista como uma atividade socialmente estabelecida, reconfigurada e ressignificada pelos agentes engendrados nela.

³⁰ A literatura é rica em exemplos de transgressões a construtos pré-estabelecidos pela sociedade e na maioria dos casos o que faz um escritor ou um poeta diferente e inovador é sua contravenção às regras pré-estabelecidas. Manuel Bandeira, como um típico e importante representante do movimento modernista brasileiro, rompe convenções clássicas ao construir poemas em forma de prosa, como o seu clássico “Poema tirado de uma notícia de jornal”.

³¹ Segundo Bakhtin (2000, p.283), “o estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.

Além das contribuições da Clínica da Atividade, da Filosofia da Linguagem e da Ergonomia da Atividade, o ISD, em seus estudos sobre trabalho, dá primazia ao social com forte apoio nos estudos da linguagem, por compreender que ela constitui o instrumento pelo qual se observa o desenvolvimento humano e é por meio dela que se tem acesso direto e indireto à ação do ponto de vista psicológico.

[...] as produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais. Tal construção, então, se dá nas atividades sociais, reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, em negociações permanentes (frequentemente conflituosas) entre as avaliações do outro e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, negociação essa que gera a sua transformação contínua (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 18).

Assim, em Bakhtin (2002), o ISD assume que a linguagem é produtora de objetos de sentido, constitutiva da representação do pensamento humano, mas que reúne o semiótico e o social ao mesmo tempo. Para o filósofo da linguagem, “todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico: são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes”, e estes signos, acima de tudo, resultam da interação social. Além disso, eles apresentam um caráter dialógico pela presença indubitavelmente das figuras do locutor e do outro no ato discursivo (BRONCKART, 2008, p. 75).

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2002, p. 113) (*grifos do autor*).

Com esse arcabouço epistemológico, os estudos sobre o trabalho passaram a receber um novo olhar e a promover reflexões sobre questões que permitiram perscrutar aspectos sobre as interações dos trabalhadores que antes não eram objeto de estudo. Além disso, as pesquisas sobre a atividade de trabalho permitem uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo dos agentes sociais em seus mais diferentes gêneros profissionais, desde os mais “mecanizados” aos mais “intelectualizados”, ou seja, todos aqueles que fazem mover o êmbolo dos “chãos de fábricas” da sociedade produtora de bens de consumo materiais, intelectuais e culturais. E, no caso da Didática das Línguas, que contribuições essas pesquisas podem trazer para intermediar as relações entre educação, trabalho e saúde no contexto das constantes mudanças da modernidade tardia, de forma a promover reflexões

sobre o trabalho docente e imprimir ações transformadoras para contribuir com a melhoria da profissão-professor. É esse o tema que o tópico a seguir procura discutir.

3.3 O GÊNERO DE ATIVIDADE DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA SEMIOLOGIA DO AGIR

As pesquisas que abordam o papel da linguagem na constituição da atividade docente iniciaram seus trabalhos dentro da Linguística Aplicada, em uma perspectiva de multidisciplinaridade, por buscar subsídios teóricos e metodológicos em outras áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Pedagogia, a Antropologia, a Estatística, a Informática, etc. Em especial, as pesquisas sobre o trabalho docente têm estreita filiação com a ergonomia, uma ciência preocupada em “amalgamar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos coproduzidos pelo coletivo de trabalho”. Ela se ancora na contraposição de “trabalho prescrito ou tarefa/trabalho realizado ou atividade” e é entendida como um “conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 84).

Segundo Machado (2007), somente na década de 1990 foram iniciadas as pesquisas sobre o trabalho educacional dentro da perspectiva de base ergonômica. Como resultado das mudanças nas relações hegemônicas de produtividade da era pós-moderna, a atividade docente, concebida como um bem intelectual, passou a ser introduzida nos discursos governamentais e, por conseguinte, reformas educacionais foram sendo implantadas em ações políticas materializadas em textos orais e escritos.

Os estudos sobre o *ensino como trabalho* partem da tese de que as “ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos”, mas também pela observação das coerções que emergem nos textos prescritivos ou nas próprias ações dos indivíduos envolvidos. Assim as análises sobre o trabalho educacional não são realizadas em torno das “condutas diretamente observáveis”, mas dos textos produzidos em situação de trabalho educacional ou fora dele, conforme enunciam Machado *et al* (2009, p. 18).

Nos últimos anos um grupo de pesquisadores filiados ao ISD têm se voltado para questões relacionadas à linguagem e trabalho, e mais especificamente sobre o trabalho educacional, especialmente em estudos em torno de instrumentos semióticos que desvelam as representações construídas sobre o professor. Diante da intensa pressão que as estatísticas públicas e privadas têm exercido sobre o ensino no Brasil, as quais apregoam resultados cada

vez mais catastróficos sobre a atividade docente, os pesquisadores do Grupo ALTER, atualmente sediado na Universidade de São Paulo (USP)³², objetivam compreender as relações entre educação, trabalho e saúde, principalmente no contexto sócio-político-econômico da alta modernidade.

Motivados pelas pesquisas do grupo LAF (*Langage, Action, Formation*) (2004), da Unidade de Didática das Línguas da Unige, em Genebra, a qual elaborou “um amplo programa de pesquisa sobre ‘a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho’” (MACHADO, 2004), os pesquisadores brasileiros estão promovendo não apenas reflexões sobre o agir humano configurado na atividade docente, como também contribuindo para a compreensão de questões relevantes, como se atentar com mais acuidade investigativa sobre o trabalho do professor, em uma tentativa de romper discursos hegemônicos, como o de “sacerdócio”, para ser compreendido como uma verdadeira atividade profissional.

Nessa perspectiva, Machado (2009) liderou grupos de pesquisa sobre o ensino como trabalho, baseando-se e ampliando concepções desenvolvidas por Bronckart (1999, 2006, 2008), Clot (1999, 2006; 2010), Clot e Faïta (2004), Amigues (2002, 2004), Saujat (2002, 2004), Rabardel (1995) e na Filosofia da Linguagem de Bakhtin (2000, 2002), no que se refere às dimensões do trabalho, à organização do meio do trabalho e à utilização e transformação de artefatos em instrumentos para o trabalho, contribuindo, assim, para a compreensão da atividade docente na sociedade pós-moderna e suas implicações individuais, coletivas, institucionais, prescritivas, etc. que incidem sobre a saúde do professor e sobre a sua atuação em sala de aula.

Na concepção do ISD (BRONCKART, 2008), a *situação de trabalho* configura-se a partir de toda uma rede de discursos orais e escritos e a análise dessa rede é o instrumento que pode nos desvelar as relações entre linguagem e trabalho, presentes em textos de diferentes modalidades: *linguagem sobre o trabalho; linguagem como trabalho e linguagem no trabalho*, que constituem subconjuntos de textos prescritivos, textos planejadores, textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e/ou (auto) avaliativos. O estudo sistemático desses textos têm se mostrado produtivo para compreender o trabalho educacional tanto em relação ao agir do professor em situação

³² Anna Rachel Machado organizou a obra “O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva”, publicada pela Editora da Universidade Estadual de Londrina, em 2004. Este livro foi um marco nos estudos em que se considera a atividade educacional, ou seja, a atividade do professor, como trabalho. A linha de pesquisa Linguagem e Trabalho a partir da visão do Grupo ALTER, sediado na PUC-SP e criado em 2002, deixou um importantíssimo legado para os estudos da linguagem e do trabalho educacional. A partir de 2013, o Grupo ALTER passou a ser coordenado por Eliana Lousada e hoje tem sede na USP.

concreta de ensino-aprendizagem, quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem nas produções textuais sobre essa atividade.

Com base em três pilares epistemológicos, o ISD defende a importância dos textos (orais e escritos) como produto empírico de análise e interpretação do agir humano. Esses pilares compreendem o pressuposto teórico vigotskiano sobre o desenvolvimento humano, a linguagem numa perspectiva sociodiscursiva e ideológica (BAKHTIN, 2002) e o trabalho numa abordagem marxiana (MACHADO, 2009).

Com base na Psicologia do Trabalho e na Ergonomia de Língua Francesa, o trabalho do professor é concebido como uma atividade *social, instrumentada e direcionada*. Não é uma “atividade individual, limitada à sala de aula”, como querem alguns, mas se inscreve em um contexto sócio-histórico estabelecido por convenções, que envolve grupos de sujeitos, e não apenas os alunos, mas também os pais e os demais colegas da instituição escolar. Além disso, ela é mediada por objetos e segue regras explícitas ou implícitas para não apenas desencadear a ação do professor, mas constituir sua atividade. Enfim, é uma “atividade coletiva” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Saujat (2004, p. 19) discute, em particular, a emergência do “agir profissional do professor” nas pesquisas do grupo LAF. O autor destaca aspectos relativos ao estilo pedagógico do professor, que é composto dos estilos pessoal, relacional-interacional e didático. Sua proposta de trabalho contempla uma abordagem ergonômica para compreender um tema que, para ele, apresenta-se como emergente: o “ensino como trabalho”, o que envolve contemplar olhares sobre questões relativas à multifinalidade do agir do professor, ou seja, aos objetivos e aos motivos que o levam às suas práticas profissionais, e que também é fonte de inúmeros conflitos. Conforme enuncia o autor, a urgência dos estudos sobre o trabalho educacional justifica-se em “face de um paradoxo”: mesmo sendo muito estudada, sabemos pouco sobre a atividade de ensino em sua vertente como trabalho.

Assim, Machado e Bronckart (2009), motivados por essa demanda de pesquisa, fazem com que a atividade docente passe a receber um olhar investigativo sob a perspectiva do trabalho em conjunto com uma abordagem discursiva. A tentativa do grupo ALTER, ao desenvolver suas pesquisas sobre o trabalho docente, é a de quebrar discursos hegemônicos que concebem o professor como o sujeito que sempre está lhe “faltando algo”, como “conhecimento”, “vontade de mudança”, “reflexão”, etc. (MACHADO *et al*, 2009, p. 17).

Conforme postulam Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 20), os estudos do grupo entendem que os textos são materializações de “representações sociais e racionais

que permitem que os indivíduos situem-se e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais”. Assumindo todo o aporte teórico-epistemológico do ISD, as pesquisas do grupo partem do pressuposto de que o “desenvolvimento dos trabalhadores se realiza pelo confronto mútuo entre as representações que os textos que cada um constrói sobre o seu próprio agir ou sobre o agir do outro” e ainda no conflito gerado pela linguagem materializada nas “avaliações externas”.

O ISD, mantendo-se na linha epistemológica filiada aos princípios e ao esquema de desenvolvimento vigotskiano, propõe uma análise da atividade languageira em uma perspectiva descendente seguindo uma ordem composta por três níveis, com destaque para a influência primordial da relação sócio-histórica humana. Esses níveis devem ser observados dentro de um permanente movimento dialógico de construção e reconstrução, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas podem se desenvolver pela mediação dos pré-construídos humanos, elas também interferem ininterruptamente nas ações coletivas. Esse movimento de (re)construção é intrínseco e continuamente estabelecido entre o coletivo e o individual, e muitas vezes não é possível delimitar fronteiras. O quadro 08, baseado em Bronckart (2008), organiza esses níveis da análise.

Quadro 08 – O método descendente de análise da atividade languageira

<i>Etapas</i>	<i>Componentes analisáveis</i>
1. Análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>atividades coletivas complexas</i> – atreladas às atividades languageiras, são consideradas como elemento fundamental do ambiente humano. b) <i>formações sociais</i>: formas concretas de organização da atividade humana e que se relacionam em função dos contextos físicos, econômicos e históricos, as quais geram regras, normas, valores, conflitos, hierarquização, jogos de poder. c) <i>textos</i>: objeto empírico das atividades languageiras, são as unidades comunicativas globais que se distribuem em múltiplos gêneros social e historicamente indexados. d) <i>mundos formais de conhecimento</i>: (objetivo, social e subjetivo) produtos de operações de descontextualização e de generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam.
2. Análise dos processos de mediação sociosemióticos de formação do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> - Processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a transmissão e a reprodução dos pré-construídos, os quais são provenientes dos seguintes grupos: <ul style="list-style-type: none"> a) Educação informal, normas e valores advindos de atividades conjuntas. b) Educação formal, dentro de sua dimensão didática e pedagógica. c) Transação social, desenvolvido nas interações sociais cotidianas entre indivíduos dotados de pensamento consciente.
3. Análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa (desenvolvimento)	<ul style="list-style-type: none"> - Efeitos que a transmissão dos pré-construídos produzem sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas. Há 3 campos de investigação: <ul style="list-style-type: none"> a) Análise das condições de emergência do pensamento consciente, resultante da interiorização dos signos languageiros. b) Análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas e ao mesmo tempo análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir. c) Análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação contínua dos pré-construídos coletivos

Para compreender esses três níveis de análise da ação de linguagem materializada em um texto, o ISD tem construído e aprimorado a longo de suas pesquisas o seu arcabouço teórico-metodológico, revisitando critérios de análise linguístico-discursiva e inaugurando outros em diálogos transdisciplinares. Por esse motivo que a engenharia de análise textual proposta por Bronckart em 1999 foi reorganizada e adaptada para os estudos dentro desse novo contexto de investigação, com o acréscimo de novos elementos, como pode ser analisado nos trabalhos do grupo ALTER e seus afiliados. A descrição dessa proposta será apresentada no item 1.5 – Procedimentos de Análise – no Capítulo 1 de Metodologia, Parte II.

Entre os trabalhos do ISD sobre a análise do gênero de atividade docente, Machado e Bronckart (2009) delinearam, a partir das características dadas à atividade de trabalho, algumas características específicas para o trabalho docente, como está exposto no quadro 09.

Quadro 09 – Características do Trabalho Docente

<i>Características do trabalho Docente</i>	<i>Definições</i>
Pessoal e único	Envolve a totalidade das dimensões do trabalhador, como as físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.
Interacional	Como sujeito social age sobre o meio, transformando-o e sendo transformado por ele.
Mediada	É sempre mediada por instrumentos materiais ou simbólicos
Interpessoal	Em uma relação dialógica, a interação com o outro é latente, seja no espaço do real concreto, do virtual ou do interiorizado pelo sujeito.
Impessoal	Delimitado por tarefas prescritas ou prefiguradas por instâncias externas.
Transpessoal	Orientado segundo “modelos do agir”, específicos de cada <i>métier</i> .

Segundo Machado e Bronckart (2009), o trabalho docente configura-se como uma atividade conflituosa, pois envolve escolhas, conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, com os objetivos pré-determinados e com outros que constrói para si, em uma relação com os documentos prescritivos, com a situação em que se encontra e com as suas próprias capacidades psíquicas e físicas.

Na concepção desses autores, as análises sobre o trabalho docente visam identificar as “representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si”. O professor, em sua atividade de trabalho, movimenta seu “ser integral”, em sua constituição multiforme, com vistas a construir um “meio propício de aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos”. Além das prescrições, a atividade docente segue *modelos de agir*, que são

internalizados pelo professor pelas e nas práticas interativas com os demais actantes em sua atividade. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39),

As práticas discursivas que engendram a formação inicial e em serviço ao longo da atividade de trabalho dos professores constroem os diferentes modelos de agir. Assim, no agir em sala de aula surgem ações variadas e ao mesmo tempo únicas, na medida em que os sujeitos são singulares e interdiscursivamente constituídos por um imbricado e complexo conjunto de textos e de discursos. Os modelos de agir evidenciam o *métier*, mas ao mesmo tempo surgem os controles interno e externo do agir que vão reconfigurar o evento da sala de aula como algo único e de difícil reprodução em uma linha de produção em massa.

Da mesma forma, no contexto da educação profissional, em específico no *locus* de pesquisa analisado, há diferentes modelos de agir internalizados pelos professores de língua portuguesa. Entretanto, a ausência de modelos de agir mais afinados com as especificidades dessa modalidade educacional geram conflitos que, em vez de promover desenvolvimento em prol de iniciativas de criação de projetos para melhorar as condições de trabalho desse gênero de atividade, têm promovido distanciamentos cada vez maiores entre os seus agentes e suas ações docentes.

Ao desdobrarmos alguns elementos conceituais de gênero do discurso (BAKHTIN, 2000) para a compreensão de gênero de atividade (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004), identificamos a *relativa estabilidade* como algo inerente a ambos e, assim, da mesma forma como os pré-construídos sócio-históricos não são totalmente estáticos, a atividade docente também recebe diferentes reconfigurações. Da mesma forma como há peculiaridades prescritivas internas e externas para o ensino fundamental, há também para a atividade docente no nível superior, ou ainda para a esfera de formação profissional, cujas instabilidades em suas configurações decorrem de prescrições macro e microsociais bastante específicas.

Desse modo, as prescrições constituem elementos essenciais para a compreensão do trabalho educacional. E são elas que vão reconfigurando as subdivisões dentro da atividade docente. Mas muitas vezes, vagas e imprecisas, obriga o professor a construir suas próprias tarefas (AMIGUES, 2004, p. 42) e essa indefinição prescritiva pode levar a uma multiplicidade de conteúdos e de agires docentes que acabam por acarretar resultados catastróficos no ensino, como certos agires docentes que presenciamos na educação profissional³³. Alguns cursos de perfil profissional, tanto os de nível médio quanto os de nível

³³ Valezi e Nascimento (2012) discutem a ausência de prescrições claras para a atividade docente no contexto da educação tecnológica a partir da análise do documento prescritivo que regulamenta a Educação Superior

superior, por exemplo, por receberem diferentes roupagens ao longo da história educacional no país, impedindo prescrições e regulamentações mais precisas e duradouras, não conseguem se estabelecer de forma a promover ações docentes mais sintonizadas entre os agentes envolvidos na atividade docente. As instituições de ensino profissional, no caso os atuais Institutos Federais (IF), sempre viveram essas imprecisões reguladoras: a cada novo governo, novas prescrições quase sempre imprecisas e dificilmente objetos de discussão em eventos de formação, o que promove novos conflitos e novas dificuldades de estabelecer ações mais perfiladas com um trabalho prefigurado sistematicamente.

Diante desse caos de imprecisões prescritivas³⁴, os professores acabam, cada qual, “redefinindo suas tarefas” (AMIGUES, 2004), ora nos coletivos de trabalho mais amplos, como aqueles formados nos departamentos de cursos; ora em coletivos menores, como os de uma mesma disciplina; ou ainda de forma individualizada e isolada. Esse agir isolado decorrente da motivação interna muitas vezes é construído pela formação acadêmica, como nos casos de muitos professores de nossa instituição que, por terem construído sua formação predominantemente em estudos literários, apresentam discursos atravessados por vozes societárias filiadas a formações ideológicas em prol de um agir docente predominantemente mediado por objetos de ensino que presentificam conteúdos temáticos da literatura clássica ou da arte contemporânea, renunciando aos objetos que presentificam gêneros representativos de práticas discursivas de referências dos cursos de formação profissional, como os relatórios técnicos, por exemplo.

As redefinições de tarefas ou autoprescrições dos professores na educação profissional, no caso da nossa instituição, pode ser observada pela fluidez nas fronteiras de seus agires docentes: diferentes níveis de ensino estão no quadro de formação oferecido pela instituição e os professores, especialmente os alocados na base comum, como de humanas, por exemplo, coercitivamente assumem diferentes cursos em diferentes níveis: o professor de português deve atuar, em um mesmo semestre, pela manhã em duas turmas de 4º ano do nível médio integrado da área da construção civil, à noite deve atuar em uma turma de técnico de pós-médio em informática e em outra turma de tecnólogo em automação e controle e ainda em outra turma de engenharia da computação. Fluidez nos contextos, fluidez nos agires.

Tecnológica no Brasil, as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional de Nível Tecnológico. As representações sociais construídas na rede discursiva indicaram que o professor não é agentivado linguisticamente no documento e não há prescrições para as tarefas nesse contexto educacional.

³⁴ Abreu-Tardelli (2011) analisa o Decreto n. 2.494/1998 que regulamenta a EaD no Brasil. A autora constata que esse primeiro documento prefigurativo do trabalho do professor dessa modalidade de ensino também oculta o professor, pois os temas são os principais protagonistas do agir. Dessa forma, têm-se também imprecisões quanto às prescrições ao trabalho docente da educação a distância.

As prescrições e os modelos pré-construídos na e pela atividade coletiva desencadeiam gestos genéricos e as escolhas individuais do professor desencadeiam gestos específicos. Na concepção bakhtiniana, toda comunicação verbal vem acompanhada de atos sociais não verbais, como gestos que complementam o dizer. Na compreensão do agir de sala de aula, entram em cena também esses movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas e a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores (DOLZ, 2009). Os gestos do trabalho nesse contexto demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber da didática da disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino. (NASCIMENTO, 2011).

Para Nascimento (2013), “a noção de gestos profissionais leva o pesquisador a perceber que não se trata apenas de conceber gesto como uma gesticulação ou um movimento, mas também de compreendê-lo como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor”. A autora salienta que a noção de gestos profissionais implica a observação das maneiras diversas como os professores agem, adaptam-se aos diversos públicos, escolhem seus objetos e instrumentos de trabalho, regulam seu trabalho e o dos alunos, avaliam e modificam os projetos didáticos.

Na relação com os objetos ensinados, Schneuwly (2009), Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Nascimento (2011, 2012, 2013) apontam os gestos didáticos fundadores do *métier* educacional. O quadro 10, adaptado de Nascimento (2012, 2013), organiza esses gestos com suas respectivas características:

Quadro 10 – Gestos Didáticos Fundadores

<i>Gestos Didáticos Fundadores</i>	<i>Características</i>
Formulação das tarefas	Gestos que nos dispositivos didáticos constituem os enunciados de comando ou de instrução e que permitem presentificar o objeto de ensino. Consiste no ato de propor tarefas aos alunos com vistas a presentificar o objeto de ensino, pontuando ou não as suas dimensões.
Criação da memória didática	Gestos que intencionam resgatar os saberes do aluno, constituindo a memória da classe. Os componentes do objeto de ensino são retomados de forma retroativa, ocorrendo a sua reconfiguração dentro de um conjunto de saberes.
Regulação /avaliação	Gestos que envolvem a obtenção de informações, a interpretação, a correção dos saberes ensinados ao longo do trabalho realizado através dos dispositivos didáticos, podendo ser de forma interna, quando a regulação é feita por algum dispositivo como avaliação diagnóstica, e local, quando surge uma interação entre professor e aluno que visa, por exemplo, à aquisição de uma metalinguagem específica.
Institucionalização	Gestos que são responsáveis pela aprendizagem explícita de um saber, destacando o seu caráter utilitário em outro contexto.
Presentificação	Gestos de (re)apresentação do objeto de ensino ao aluno da forma menos

	ficcionalizada possível.
Delimitação do objeto de ensino	Gestos de dimensionamento/elementarização/delimitação do objeto, consistindo na desconstrução e na adequação dos elementos ensináveis ao contexto determinado.
Implementação de dispositivos didáticos	Gestos de emprego de recursos materiais e semióticos para mediar as ações didáticas.

Amigues (2004, p. 43) entende os gestos profissionais como formas que desencadeiam “regras do ofício”, instrumentos responsáveis por estabelecer vínculos entre os profissionais da atividade coletiva, como uma “memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”. O autor classifica os gestos como *genéricos*, aqueles coletivizados pelos professores e os *específicos*, aqueles que se desenvolvem dentro de uma disciplina.

Muitos gestos didáticos específicos podem ser gerados devido a especificidades de uma dada disciplina, como é o caso da Língua Portuguesa. É comum, por exemplo, utilizar, como dispositivo didático, um texto produzido por um aluno da sala, para tomar como objeto de análise operações de linguagem como a pontuação, por exemplo, e assim desenvolver capacidades linguístico-discursivas. Há, dessa forma, uma resignificação do texto, de produto do trabalho do aluno a ser avaliado individualmente somente pelo professor passa-se a objeto a ensinar na moldagem ao mesmo tempo de um gesto genérico – implementação de um dispositivo didático – e principalmente específico do agir do professor de língua materna, que é a reconstrução do texto passo a passo em parceria com os alunos e, portanto, objeto de avaliação da coletividade em sala.

As particularidades dos gestos também são identificáveis quando os espaços físicos são modificados. De uma sala de aula tradicional para um laboratório de informática, por exemplo, surgem novos gestos específicos que não são exclusivos de uma disciplina, mas emanados pelas ações que as ferramentas disponíveis no ambiente demandam. No caso da sala de aula reconfigurada como um laboratório de informática, os trabalhos não são enviados em dispositivo material físico, ou seja, no papel, mas pelo ambiente digital, a se atualizar na tela do computador no horário da aula ou na residência do professor, ou ainda nos mais diferentes lugares onde for possível ter acesso à rede mundial. No lugar do quadro e do giz, surgem gestos específicos de montagem de equipamentos e de apresentadores multimídia, de montagem de tela de apresentação e de acionamento de computadores; no lugar do caderno,

surge o manuseio do mouse, de teclados, de telas digitais, de lasers multimídia, etc. Como vemos, não são gestos específicos demandados pela disciplina, mas sim gestos demandados pelas particularidades do ambiente do trabalho do professor, seja ele de pertencente a qualquer área de conhecimento, desde que suas ações se realizem em ambientes mediados por ferramentas tecnológicas.

Nos gestos do professor há uma intersecção da linguagem verbal e não verbal: a formulação de uma tarefa pode ser feita pela via do instrumento da exposição oral combinada a movimentos não verbais que podem representar tanto ao como fazer a tarefa ou mesmo ao espaço onde a tarefa está localizada, como movimentos manuais direcionados aos dispositivos materiais de suporte da tarefa. No desenvolvimento das capacidades técnicas em disciplinas específicas da formação tecnológica, os gestos didáticos do professor predominantemente representam os aspectos multimodais entre o gestual e o oral: no laboratório de informática, por exemplo, é muito comum observar o agir dos professores da área de informática mesclado com diferentes formas semióticas, enquanto a formulação da tarefa é instrumentalizada pela exposição oral, o professor digita em seu computador os procedimentos de como manipular imagens da Web, ao mesmo tempo em que os alunos acompanham sua orientação e fazem a tarefa de forma regulada em suas próprias máquinas. De uma exposição verbocêntrica mesclam-se outras multimodais, como gesticulações manuais, entoações da voz, expressões faciais, digitação, apelo à imagem disponível no ambiente digital. Essas combinações podem mobilizar recursos didáticos que irão implicar em novos instrumentos de ensino e aprendizagem (NASCIMENTO, 2012).

Em suas pesquisas sobre linguagem e trabalho, Bronckart (2008, p. 106) constata, nas abordagens multidisciplinares, quatro tendências nas análises. Entre elas, o autor identificou o “caráter multicanal e plurissemiótico” dos agires languageiros estudados em situação de trabalho, como “olhos, gestos, mímicas e enunciados verbais”. Segundo ele, as produções languageiras no coletivo de trabalho realizam-se em estreita relação com ações não verbais, o que requer “uma abordagem *multimodal* voltada para os mecanismos de orientação recíproca do agir verbal e do agir não verbal e para os efeitos dessa interdependência na elaboração das significações”.

Em ações docentes em ambientes mediados por computadores no ensino presencial, os gestos evidenciam essa multimodalidade. E é possível observar um movimento de enfraquecimento da exposição verbocêntrica para fomentar o surgimento de diferentes gestos multimodais: hoje o teclado mediatiza os gestos nas aulas em ambientes com computadores, mas amanhã poderá ser a tela *touch* de tablets que mediatizará os gestos, como

já é possível presenciar em ações didáticas mediadas por lousas digitais presentes em alguns espaços laboratoriais em certos *campi* no interior do Estado de Mato Grosso³⁵.

Ferreira (2011, p. 30), a partir de sua experiência com as TIC e com os AVA, faz considerações a respeito do trabalho do professor diante dos desafios que as novas ferramentas digitais têm trazido para o seu agir cotidiano. De acordo com a autora, o uso das TIC não é mais uma “opção ou um gosto [...] mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo”. E todos os que pretenderem continuar a participar do mundo intelectualizado de forma ativa terá que se instrumentalizar com os novos artefatos e, por esse motivo, a autora propõe uma “reorganização da situação do trabalho docente” de forma a favorecer a “apropriação das TD” por parte dos professores.

Ao escolher o uso dos computadores como ferramentas para as aulas de Língua Portuguesa e um AVA para o ambiente de mediação formativa dos alunos o professor promove sua autoprescrição para a tarefa, e conseqüentemente, reconfigura seus gestos didáticos, que perpassa tantos os gestos na perspectiva do gênero da atividade, como os gestos específicos, dentro da perspectiva do estilo na visão bakhtiniana, quanto do que é desencadeado pela própria ferramenta.

No capítulo 4 a seguir, discuto as NTIC aplicadas à atividade docente, em especial para a mediação do agir do professor de língua portuguesa em aulas na modalidade presencial da educação superior tecnológica.

³⁵ No dia 05/06/2012 fui ministrar um curso sobre Redação Científica em um evento científico no IFMT – Campus de Pontes e Lacerda – unidade da rede localizada a 400 km da capital matogrossense – e tive a oportunidade de mediar minhas ações em uma lousa digital preparada com o programa Smart Keyboard, conforme informações do professor responsável pelo laboratório de informática. Depois de um período de insistência para resolver problemas de compatibilidade de versões dos programas de meu computador e o da tela digital, ação que demonstrou um real empenho do professor para atender à minha ansiedade em trabalhar com essa nova ferramenta, pude vê-la finalmente funcionar e em seguida ter a grata experiência de me instrumentalizar com ela.

CAPÍTULO 4

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Disponível em <http://www.aloestudantil.com.br/charge-educacao-moderna/>

Neste capítulo discuto o tema sobre as mudanças tecnológicas que engendram novos letramentos e que desafiam o professor a reconfigurar o seu agir nessa era de novas práticas discursivas da alta modernidade. Para isso, trago contribuições de Xavier (2009), Ribeiro (2012), Lévy (1999), bem como discussões a respeito de multiletramentos (ROJO, 2008, 2009) ou letramentos digitais (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2005) que engendram o cotidiano das ações didáticas desse novo contexto.

Para discutir sobre as ferramentas tecnológicas que estão disponíveis no cotidiano das ações sociais e que podem se tornar recursos a serem explorados como mediadores nas ações didáticas de todos os níveis de ensino, recorro a Leffa (2006), Amaral e Amaral (2008), Araújo (2010b, 2013) e suas discussões sobre objetos de aprendizagem (OA).

Finalmente, para debater sobre o tema a respeito das ferramentas mediadoras utilizadas na implementação da pesquisa, como o hipertexto e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), trago contribuições de autores como Santaella (2008); Gomes (2011); Xavier (2009); Marcuschi e Xavier (2010); Koch (2003), Lévy (1996; 1999); Carvalho, Lima e Araújo (2013); Amaral e Amaral (2008); Marcuschi (2010); Leite *et al* (2010); Rojo (2013a).

4.1 MUDANÇAS TECNOLÓGICAS: NOVOS LETRAMENTOS E NOVOS DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE

Os alunos entram no laboratório de informática, ligam as máquinas e acessam a internet e suas páginas da WEB conforme o interesse de cada um. Como já é de conhecimento de todos, a mais acessada nestes últimos anos, entre as redes sociais, é a página do Facebook, como foi na década passada à do Orkut. Esse microcenário educacional que vivenciamos em nosso cotidiano como professor dos cursos de tecnologia da área de informática, da instituição *lócus* da pesquisa, é uma cena corriqueira em algumas instituições escolares também. Entretanto, essa sala de aula equipada com computadores e internet que, para nós – professores pertencentes ao quadro docente do curso –, pode parecer familiar e “quase” natural, para outros professores pode se configurar como algo estranho e bastante desafiador. Se hoje nós, professores das instituições federais de ensino (IF), já convivemos com muitas ferramentas tecnológicas em decorrência das novas práticas languageiras mediadas pelo ambiente virtual, as demais instituições escolares caminham – na dependência ainda de muitos fatores sócio-político-econômicos – para a apropriação de instrumentos desse novo aparato tecnológico.

Esse cenário que ambienta a atividade docente, como um espaço de práticas sociais, é construído por formações discursivas filiadas a diferentes esferas de atividade humana, as quais engendram as práticas discursivas no cotidiano de seus actantes. Por esse motivo, como há transformações sócio-históricas decorrentes da “tecnocracia” (XAVIER, 2009, p. 21) que envolve a “nova ordem mundial” reconfigurando hegemonias nas relações socioculturais, há também transformações na esfera educacional. Se hoje temos o computador e a internet ocupando o espaço de sala de aula e mediando as interações professor-aluno em vários contextos de ensino – mesmo que em ações educacionais isoladas –, é porque as práticas sociais em constante mudança impelem a escola a se inserir nesse processo.

Apesar de haver embates ideológicos entre grupos díspares – temerosos diante das inovações tecnológicas de um lado e imersos ou nativos digitais³⁶ de outro –, as transformações emanarão – em menor ou maior velocidade – nas práticas da atividade

³⁶ De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 11), os nativos digitais são aqueles que nasceram depois de 1980, um período em que as “tecnologias digitais, como a *Usenet* e os *Bulletin Board Systems*, chegaram *on line*”. Esses nativos digitais, além de ter “acesso às tecnologias digitais”, “têm habilidades” para manuseá-las e eles “conectam-se entre si através de uma cultura comum”. Os autores destacam o fato de que os “principais aspectos de suas vidas – as interações sociais [...]” se realizam pela mediação tecnológica e parecem não conhecer “outro modo de vida diferente”.

docente³⁷. Aliás, elas sempre aconteceram, mesmo diante dos conflitos: se antes havia apenas a voz como instrumento mediador da interação professor-aluno para promover o desenvolvimento, as inovações tecnológicas trouxeram o giz e mais recentemente a lousa digital. Se antes a televisão foi considerada abominável, hoje ela se faz presente como uma das ferramentas – mesmo que pouco e muitas vezes inadequadamente explorada – no cotidiano das salas de aula presencial e a distância espalhadas pelos recônditos do país.

Com a nova era tecnocrata, pelo senso comum as tecnologias são comumente associadas aos computadores, aos *tablets*, aos *smartphones*, ou a objetos ligados a fios, a sensores luminosos, ou ainda àqueles acionados ao toque dos dedos, ao comando do olhar ou ao movimento das mãos. Entretanto, vale lembrar que as tecnologias fazem parte do cotidiano do homem há milhares de anos, ou seja, são constitutivas da história da humanidade: ao mesmo tempo em que o ser humano inventa e reinventa as ferramentas disponíveis na natureza, atribuindo-lhes novas funções, essas mesmas ferramentas alteram os modos de produção de forma a reconstruir as relações sociais ao longo dos anos e dos diferentes períodos históricos e evolutivos do homem. O trecho a seguir, retirado das “Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível do Tecnólogo³⁸”, registra essa constatação de que as tecnologias estão intrinsecamente ligadas à história da evolução das ferramentas que instrumentalizaram o homem em suas atividades de produção.

Seria interessante chamar a atenção para o fato de que, ao contrário do que imagina um certo senso comum, a questão da tecnologia e de seus efeitos sociais não é historicamente recente. Ela é, na realidade, mais antiga que a própria História. Já se afirmou que “a pré-história é, antes de tudo, uma história das técnicas”. A sucessão, no tempo, de artefatos mais e mais elaborados, forma uma trama única com centenas de milhares de anos, desde a infância da humanidade. Os diferentes estágios de fabricação de instrumentos, a partir de pedras lascadas, constituem, em si mesmos, práticas de natureza tecnológica, tanto quanto os marcos, a partir dos quais surgiu uma História propriamente dita, com o desenvolvimento da agricultura e das cidades ou, em outros termos, das tecnologias de cultivo da terra e de construção de edificações. Daí em diante, cada sociedade ao longo da História não apenas dominou e aplicou seu próprio conjunto de conhecimentos tecnológicos como também foi, em grande medida, caracterizada por eles (BRASIL, 2002, p. 24).

³⁷ Perrenoud (1999, p. 06), ao discutir o tema sobre “formar professores em contextos sociais em mudança” afirma que “a despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui *lentamente* porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas. É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz *ipso facto* por uma evolução das práticas pedagógicas”.

³⁸ Esse documento, configurado como uma prefiguração da atividade docente no contexto da educação tecnológica, constitui um dos objetos de análise do 1º capítulo da Interpretação dos Dados.

Ao longo de sua existência, conforme enuncia Ribeiro (2012, p. 19), os agentes sociais vão se “apropriando da nova parafernália e transformando seus usos” conforme as necessidades e os “novos modos de agir”. A escrita, por exemplo, em sua forma icônica dada pelos hieróglifos, também pode ser entendida como uma tecnologia. Xavier (2009, p. 51), ao analisar a evolução da linguagem desde a argila à tela digital, concebe a escrita alfabética como uma “tecnologia linguística”, isto é, uma “tecnologia instrumental desenvolvida para dar visibilidade a uma língua” e isso implica em afirmar que, por um código específico inventado “arbitrariamente, a escrita torna uma dada língua visível e permanente na história³⁹”.

E hoje, como afirma Ribeiro (2012), dominá-la exige um aparato tecnológico diferente, pois além de entrar em cena o lápis e o papel, outros artefatos materiais, como o notebook, o desktop, ou o tablet já se configuram como os preferidos e mais cotidianamente presentes nas interações dos agentes sociais da atualidade para mediar a produção de textos, sejam eles de circulação em esferas de atividades mais íntimas, como as mensagens e *e-mails*, sejam eles de circulação mais formais, como as correspondências oficiais e comerciais. Para isso, no entanto, surgem novas capacidades tanto semióticas quanto técnicas/tecnológicas para que o produto final, o texto, consiga obter o efeito sociocomunicativo esperado dentro do contexto em que ele irá se concretizar.

O cenário que se nos apresenta com a cultura digital, ou Cibercultura⁴⁰ (LÉVY, 1999), bate à porta da escola, ou seja, “do mecânico ao digital, sutilmente fomos conduzidos ao mundo ultratecnológico” (XAVIER, 2009, p. 21). E nós, professores, o que fazemos diante dessa nova ordem mundial que local e mundialmente nos aflige? Se o giz e a

³⁹ O conceito de senso comum de “tecnologia” está fortemente ligado a dispositivos da informática, tais como computador, celular, MP7, *IPad* etc. Conforme Silva (2002), tecnologia pode ser definida como um conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos e de ferramentas e técnicas utilizadas no desenvolvimento, na produção e comercialização de bens de serviço e na satisfação das necessidades e dos desejos dos indivíduos, envolvendo não só o conhecimento, mas também o saber-fazer. Assim, tecnologia não diz respeito apenas à ferramenta, à técnica e ao conhecimento, mas deve ser compreendida articuladamente à sociedade, à educação e ao ensino. É um conjunto de conhecimentos produzidos nas relações dos indivíduos com a natureza, com os outros membros da cultura e consigo mesmo. Nesse sentido, o livro didático poderia ser entendido como uma tecnologia, porque envolve conhecimentos científicos e um conjunto de procedimentos regidos por regras de uso pensadas anteriormente. O livro didático é capaz de modificar/transformar o ambiente social e humano, podendo, a partir dele, o indivíduo modificar o meio (escola, alunos e entorno), a si mesmo e a própria ferramenta ao fazer uso dela. É tecnologia não apenas no sentido físico, porque, embora seja uma ferramenta, é também “o conhecimento que está por trás desse artefato, não apenas o resultado e o produto, mas a concepção e a criação” (VERASZTO *et al.*, 2008, p. 77).

⁴⁰ Conforme postula Lévy (1999, p. 17), a cibercultura é um neologismo resultante do crescimento do ciberespaço. Enquanto este termo designa uma rede de “comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, que engloba tanto a “infraestrutura material da comunicação digital”, “o universo oceânico de informações que ela abriga” e “os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”; aquele designa o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

lousa em décadas passadas já não eram as únicas ferramentas existentes e suficientes para mediar as nossas aulas, cresce, a cada dia, o impacto que a parafernália decorrente das novas tecnologias de informação e de comunicação (doravante NTIC) promove na atualização constante do docente e das instituições escolares. Ao mesmo tempo em que elas permitem um acelerado desenvolvimento dos agentes sociais e, conseqüentemente fazem evoluir a história, as inovações sempre acabam promovendo conflitos e inseguranças no agir daqueles que são motivados internamente ou coagidos a se apropriarem delas.

Em contextos educacionais que nos permitem o acesso direto às NTIC, vemos como crucial que, no coletivo de trabalho, haja uma reflexão mais apurada no sentido de imprimir ações docentes que absorvam as contribuições desta nova etapa da evolução histórica como formas de potencializar o agir da sala de aula. As ferramentas tecnológicas não são – e comumente não conseguirão ser – substitutas do trabalho humano ou do cérebro humano, como enuncia a charge no início deste capítulo. Todavia, se apropriados os seus recursos e gêneros de texto que dela emanam, elas podem instrumentalizar o professor de forma a se adequarem ao planejamento para desenvolver capacidades desse *métier* e, conseqüentemente, auxiliar na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Além das diferentes ferramentas que cumprem o papel de suportes comunicacionais e de repositórios dos objetos de ensino, o professor depara-se com as múltiplas linguagens que compõem os textos materializados nesses suportes, especialmente aqueles que se atualizam na tela do computador. Desafiam-nos, nesse caso, os multiletramentos (ROJO, 2009) em decorrência das múltiplas tecnologias que engendram os agires sociais há várias décadas e ganham ainda mais força com as NTIC.

Vale ressaltar que a multimodalidade, que tem sido amplamente discutida nos estudos científicos nos últimos anos como resultado das pesquisas em torno dos suportes hipermidiáticos, é concebida, por Dionísio (2006, p. 133), como “um traço constitutivo do texto falado e escrito”, ou seja, mesmo materializados na folha impressa, os textos que chegam às nossas mãos também são reconhecidamente multimodais, devido a sua distribuição arquitetônica no papel, o tipo de letra e algumas escolhas icônicas ilustrativas, e a fala – concebida também como multimodal – realiza-se por meio de palavras, gestos, entonações, etc. A autora justifica essa classificação com base principalmente no fato de que “as ações sociais são fenômenos multimodais”, ou seja, na interação com o outro usamos, no mínimo, “dois modos de representação”.

Mesmo reconhecendo pertinentes essas constatações de Dionísio (2006), é preciso admitir que o tema multimodalidade tenha recebido maior proeminência no momento

em que os gêneros digitais ganharam espaço no cotidiano das práticas discursivas dos últimos anos. A própria autora em seu artigo faz a análise de um texto que recebeu maior destaque na esfera midiática após o desenvolvimento dos recursos das NTIC, como os da computação gráfica. Ela analisa o gênero “infográfico”, arquitetonicamente organizado com enunciados verbais curtos, imagens iconográficas, como desenhos, tabelas, fotografias, etc., constituindo um forte recurso de edição presente em reportagens de revistas e jornais, cuja evolução tem acompanhado as mudanças tecnológicas: hoje vemos infográficos cuja realização de sentidos atinge seu ponto capital no desenrolar interacional do movimento do mouse do agente diante da tela do computador. E a multimodalidade permeia os objetos de ensino nos cursos de tecnologia em informática, como aconteceu na implementação da SD, visto que a formação dos alunos contempla o desenvolvimento de capacidades relacionadas às múltiplas semioses, como as cores, sons, imagens e movimentos, ao elaborarem websites.

Diante dessa realidade e impulsionada pelas mudanças nas práticas discursivas decorrentes dos inúmeros gêneros que circulam nas hipermídias, a atividade docente – com destaque para a área de linguagens – precisou rever seus paradigmas educacionais. Os documentos oficiais, como os parâmetros curriculares, evidenciaram essas mudanças e passaram a prescrever, para o trabalho docente, a inclusão das múltiplas semioses, ou “letramentos múltiplos”, conforme é possível verificar no excerto a seguir, retirado das OCNEM, no caderno sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com o que está posto, as atividades de sala de aula não devem ser estritamente voltadas para o trabalho com gêneros “monomodais”, ou seja, aqueles cuja semiose seja apenas a da letra. É preciso ampliar o trabalho de sala de aula introduzindo também uma variedade de linguagens advindas das diferentes “mídias” presentes nos agires de linguagem das esferas de comunicação humana⁴¹.

⁴¹ Melo, Oliveira e Valezi (2012) publicaram um artigo com uma proposta em uma obra organizada por Roxane Rojo e Eduardo Moura com os resultados de trabalhos realizados em dois cursos que Rojo ministrou sobre o tema “Multiletramentos e ensino” em duas universidades: Unicamp e UFMT. Nesse artigo, a proposta de trabalho com a multimodalidade traz uma SD com gêneros poéticos e multimodais para alunos do nível médio. Nela é feita uma interface entre ambos os gêneros com o objetivo de tomar, como objetos a ensinar, conteúdos temáticos e operações de linguagem relacionados à literatura, à análise linguística e à leitura, como a distribuição arquitetônica do poema e o estilo modernista, a objetividade X a subjetividade na linguagem, a interdiscursividade entre textos literários e outros gêneros multimodais, como videoclipes, obras de arte, etc.

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. [...] (A) escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 28).

Ante ao recrudescimento das coerções oficiais e sociais, os professores e, por conseguinte, os manuais didáticos, passaram a inserir os gêneros multimodais como instrumentos semióticos para mediar as aulas. Destacaram-se, nas mediações formativas, gêneros como charges, propagandas, filmes, tirinhas, vídeos, etc, os quais evidenciaram especialmente o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. A introdução desses gêneros no trabalho do professor de línguas constituiu um passo importante – e ainda constitui – pois permitiu que o aluno tivesse acesso aos diferentes agires discursivos que permeiam o nosso cotidiano. E com o advento das NTIC, os gêneros que delas emanam também desafiam as “tecnologias de ler e escrever”, ou seja, enquanto o “manuscrito” constituiu-se, em épocas passadas, “um modo de escrever hegemônico, de alta relevância para certo regime de cultura escrita”, hoje a “digitação no computador e a impressão em máquinas” assume essa hegemonia (RIBEIRO, 2012, p. 24).

Entre os desafios neste novo contexto, Coscarelli e Ribeiro (2005) e Ribeiro (2012) trazem o conceito de letramento digital para discutir sobre as novas práticas discursivas exigidas quando se trata de introduzir novos suportes para as mediações formativas. Ribeiro (2012, p. 40) considera que a amplitude do conceito de letramento⁴² estende-se também para o de letramento digital, pois da mesma forma como há uma infinidade de práticas sociais distribuídas e móveis geográfica e historicamente, permitindo formas de leitura e de escrita diversas, “o ambiente digital oferece tantas possibilidades quanto o mundo fora do virtual”. O filósofo Lévy (1999) admite que no ambiente digital seja

⁴² Letramento é um tema recorrente nos meios acadêmicos e surgiu no Brasil em meados dos anos de 1980 como tradução do termo inglês *literacy* para designar “a condição de ser letrado” ou o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e fazer distinções entre alfabetização. Segundo Soares (2003, p. 80) a definição de letramento é bastante complexa, pois ela envolve “um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. Retomando essa discussão, Rojo (2009, p. 98) entende que letramento busca recobrir “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

possível haver maior mobilidade e rapidez entre as fronteiras das práticas discursivas, se considerarmos a velocidade e a fluidez do universo digital. Consequentemente há um desenvolvimento diferente de práticas de leitura e de escrita no universo digital, mas também tão complexo quanto amplo que o letramento que se realiza fora dele, no mundo ordinário.

Rajo (2008, p. 90), insere-se nos estudos sobre as novas práticas discursivas decorrentes do “mundo multissemiótico” ao desenvolver pesquisas sobre “múltiplos letramentos” ou multiletramentos, conforme propõe o Grupo de Nova Londres⁴³ (ROJO, 2013b), em uma tentativa de repensar e redimensionar o quadro que nos foi posto com as mudanças freneticamente aceleradas nestas “sociedades densamente semiotizadas” em uma era de alta modernidade e globalização. O desenvolvimento dos letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) nas instituições escolares parte do pressuposto de que as oficinas de leitura e de escrita contemplem os diferentes gêneros de texto disponíveis nas múltiplas práticas letradas das diferentes mídias que circulam em nosso cotidiano. De acordo com a autora, as tecnologias digitais constituem uma das “armas a favor da construção da coligação contra-hegemônica” e a escola, com o desenvolvimento dos letramentos críticos, constituiria a outra arma. Esse outro letramento de que fala a autora inclui discutir as relações de poder que decorrem desse movimento ofegante pela inovação e pelo consumo. Abreu-Tardelli (2011, p. 170), em sua tese que trata do professor iniciante em EaD, menciona esse tema ao concluir que o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, que marca acentuadamente o capitalismo, não é uma marca exclusiva dessa hegemonia econômica, mas as NTIC são, sem sombra de dúvida, uma forma de “manutenção desse sistema, cujo enfoque é o aumento da produtividade e da lucratividade” e o que irá “marcar o desenvolvimento tecnológico no capitalismo é sempre estar na frente de seu concorrente, com custos menores e técnica menor”.

Com vistas a promover o letramento crítico, é preciso discutir a polifonia dos textos, identificando os conflitos das “culturas valorizadas” ou não, “cosmopolitas, patrimoniais”, a fim de “criar coligações contra-hegemônicas para translocalizar lutas locais” e “transformar patrimônios em fratrimônios” (ROJO, 2009, p. 114). Assim a escola precisa permitir que o aluno, como cidadão imerso em um universo de multissemioses, desenvolva capacidades para se tornar protagonista dos multiplurais agires de linguagem do mundo

⁴³ A proposta desse grupo implicada no prefixo “multi” envolve duas práticas de letramento: “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” e “a pluralidade e a diversidade culturais trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO, 2013, p. 14).

tecnocrata. E o professor, para isso, também precisa desenvolver seu letramento crítico diante das NTIC.

O conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Conforme destaca Rojo (2009, p. 105), as NTIC promoveram quatro grandes mudanças nos estudos sobre letramentos, pois houve transformações nas formas de leitura, de produção e de circulação de textos, como: rapidez, intensidade e diversidade na circulação da informação; diminuição das distâncias espaciais, de forma a desconstruir fronteiras e identidades; diminuição das distâncias temporais; multiplicidade de modos de significar.

Pinheiro e Araújo (2012, p. 15) discutem, dentro desse contexto das NTIC, o letramento hipertextual, compreendendo que nas interações em que as tecnologias digitais são acionadas, além da escrita, presenciam-se outras modalidades linguísticas, como a sonora e a visual. Os autores, baseando-se em Snyder (2002), discutem as capacidades leitoras em um “mundo eletronicamente mediado”. Nesse contexto, os interactantes constroem sentidos ao estabelecer relações com os “sistemas de ícones presentes nas telas de computador – com todas as combinações de signos, símbolos, imagens, palavras e sons”.

Assim, com a exigência dos diferentes letramentos que emergem nesta era digital, os agentes precisam internalizar capacidades de manuseio tanto das ferramentas socio-historicamente materiais já estabelecidas por um tempo mais longo de uso, como o papel, o lápis e o giz; e outras que já convivemos nas últimas décadas, como o computador, o celular, o *smartphones*; e ainda as outras ferramentas semióticas organizadas pelas múltiplas semioses que alimentam as ferramentas materiais, como a palavra, a imagem, a música, as cores, o movimento, etc.

Assim, imerso nesse contexto, tanto as ferramentas tecnológicas, como aparato material, quanto as ferramentas semióticas materializadas nelas, constituindo um aparato simbólico, são desafios para o professor no desenvolvimento de suas capacidades para o agir em sala de aula. Rojo (2012, p. 26), em suas mais recentes pesquisas que abordam a multiplicidade das linguagens propõe uma “pedagogia dos multiletramentos”, que envolve um trabalho com a multimodalidade decorrente dos gêneros, dos hipertextos e das hiperfídias.

As mídias digitais e conseqüentemente os gêneros que dela emergem desafiam o professor, porque em muitos casos, a formação profissional inicial ou a continuada não contemplaram o desenvolvimento das capacidades de manuseio das ferramentas tecnológicas ou o letramento digital. E como as gerações que estão na atividade docente não são nativas digitais e ainda vivem uma fase de transição, as ações de linguagem mediadas por instrumentos tecnológicos já internalizadas no cotidiano do aluno tornam-se um empecilho muitas vezes colossal e quase intransponível, principalmente quando vemos nosso aluno manipular uma imagem no computador como se estivesse montando um Lego do mundo ordinário.

Assim, ao propor utilizar as ferramentas tecnológicas em ações em sala de aula, viso apreender operações técnicas e operações de linguagem e assim desenvolver a gênese instrumental (RABARDEL, 1999) por meio da internalização dos esquemas de utilização dos instrumentos do aparato tecnológico para a ação de sala de aula, pela mediação das tarefas entre os agentes – professor e alunos – e o objeto a aprender. A apropriação dos artefatos materiais e/ou simbólicos resulta de um duplo processo: funções atribuídas ao artefato e acomodação de competências do actante, como adaptação, uso e objetivos (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Essa apropriação dos artefatos pode ocorrer em etapas diferentes da formação do professor: em formação inicial ou continuada, ou mesmo no coletivo de trabalho, nas atividades de planificação, ou ainda no trabalho realizado, em atividades de interação com o aluno, considerando que muitas capacidades técnicas e tecnológicas já foram internalizadas por ele, como nativo digital, ou na interação com os alunos de cursos de tecnologia em informática, cuja troca de saberes sobre dispositivos tecnológicos entre agente-professor e agente-aluno é altamente produtiva, como tem sido em nossa atividade como docente da educação tecnológica.

No item a seguir, discuto algumas das características e das funções didáticas das principais ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, concebendo-as como o atual aparato material que desafia mais uma vez o professor a reconfigurar a sua atividade docente, bem como o seu agir em sala de aula. Trato de alguns desses repositórios materiais como dispositivos para instrumentalizar os professores no contexto de ensino presencial⁴⁴.

⁴⁴ Destaco o uso das ferramentas tecnológicas no ensino presencial devido à modalidade de ensino selecionada nesta pesquisa. Todavia, é sabido que as ferramentas tecnológicas que surgiram com o advento da Tecnocracia são bastante usadas no ensino a distância e à medida que cresce a oferta de cursos em EaD no Brasil, cresce também o número de pesquisas acadêmicas que abordam temas envolvendo essa modalidade

4.2 AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS: (DES)VELANDO ALGUNS NÓS PARA AS AÇÕES DOCENTES

Na concepção vigotskiana, o agir docente realiza-se pela mediação de instrumentos materiais ou simbólicos, como a lousa, o livro didático, o texto impresso, o brinquedo pedagógico, o gênero de texto, o dispositivo didático, etc, com o objetivo de proporcionar desenvolvimento. Com o advento das NTIC aplicadas à educação, desenvolveu-se o conceito de objetos de aprendizagem para designar os “recursos digitais que podem ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado”, ou ainda “todo material digital que fornece informações para a construção de conhecimento”. E essa informação pode se materializar sob a forma de uma “imagem, uma página HTML, uma animação ou uma simulação” (AMARAL; AMARAL, 2008, p. 16).

Esses objetos de aprendizagem, portanto, mediatizam as ações em sala de aula, constituindo, muitas vezes, como repositórios ou recursos para que os verdadeiros objetos a ensinar sejam efetivamente ensinados (CHEVALLARD, 1991). Os artefatos materiais, como os vídeos, os AVA, a televisão, os equipamentos laboratoriais reconfiguram os instrumentos semióticos, como as obras de arte, a escrita, os desenhos, os gêneros de texto, as SD, de forma também a reconfigurar o agir do professor sobre os objetos de ensino.

Da mesma forma como as NTIC trouxeram avanços às relações sociais, facilitando o acesso às informações e reconfigurando os agires no cotidiano do trabalho, do lazer, da família, é preciso fazer o mesmo na atividade docente de forma que haja a apropriação desses objetos para que os professores se beneficiem das evoluções, em vez de os considerarem empecilhos para o agir ou apenas sobrecargas de trabalho (ABREU-TARDELLI, 2011), ou ainda fonte de estresse (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009).

Na concepção de Leffa (2006, p. 19-20), atualmente os objetos de aprendizagem (OA)⁴⁵ são admitidos como “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo),

educacional, a exemplo de Abreu-Tardelli (2011); Araújo e Araújo (2013); Araújo *et al* (2010); Shepherd e Saliés (2013) e outros.

⁴⁵ Os OA somente se desenvolveram e conseqüentemente cada vez mais estão ocupando as interações em sala de aula após a evolução do computador na década de 1970 (LÉVY, 1999). Segundo o autor, o computador de uso pessoal surgiu na Califórnia e passou a funcionar como editor de textos e de imagens ou para a diversão e outras funções comunicativas. Uma nova virada importante na história dessa nova ferramenta tecnológica ocorreu “no final dos anos 80 e início dos anos 90”, quando um “movimento sociocultural originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campi americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial”. Tratava-se do início de um movimento de conexão contínua e exponencial, sem planejamento prévio, entre “as redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70”, surgindo, assim, as tecnologias digitais como “a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de

desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem”. Baseando-se em Mendes, Sousa e Caregnato (2004), Araújo (2010b, p. 159) e Araújo (2013) e Leffa (2006), as principais características desses OA, considerados como repositórios dos objetos a ensinar, estão registradas no quadro 11.

Quadro 11 – As características dos OA

<i>Características</i>	<i>Definição Funcional</i>
<i>Reusabilidade</i>	O objeto pode ser utilizado várias vezes e em diferentes contextos e ambientes de aprendizagem.
<i>Adaptabilidade</i>	Equivale ao ajustamento do objeto às diversidades educacionais.
<i>Granularidade</i>	O “conteúdo atômico” permite sua reutilização.
<i>Acessibilidade</i>	O acesso à rede mundial de computadores permite a disponibilidade em diferentes locais para diferentes usuários.
<i>Durabilidade</i>	Possibilita contínuo uso, mesmo com mudança de tecnologia.
<i>Interoperabilidade</i>	Envolve a operação de uma variedade de <i>hardwares</i> e de <i>browsers</i> .

O computador, ao criar novos espaços sociais de comunicação e de interação, desestabilizou culturas entre os migrantes digitais e criou novas entre os nativos digitais, é mais uma ferramenta causadora de zonas de conflito e conseqüente desestabilizadora da atividade docente e dos parâmetros educacionais. E da mesma forma como o computador surgiu para atender às necessidades humanas e não o contrário, essa ferramenta mediadora também pode atender a determinadas demandas educacionais.

A disciplina de língua Portuguesa, como língua materna – ainda tímida em ações didáticas beneficiadas pela mediação das NTIC – pode se beneficiar de equipes multidisciplinares no desenvolvimento de OA para o agir docente em sala de aula. A multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade, por exemplo, permitiria que os instrumentos semióticos sistematizados pelas teorias de texto e de discurso sejam disponibilizados em ambiente digital em um trabalho colaborativo com a área de informática, em cursos técnicos e tecnológicos, por exemplo. Existem projetos de pesquisa no IFMT em que professores estão desenvolvendo OA em artefatos móveis – celulares e smartphones – e aguardam contribuições de dispositivos didáticos de disciplinas da base comum, além das técnicas da informática que já contemplam em seus projetos⁴⁶ para alimentar esses OA. Assim, os instrumentos semióticos para a mediação formativa dos alunos passam a ser beneficiados

organização e de transação, mas também novo mercado de informação e de conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 32).

⁴⁶ Recebi o convite, em 2011, para fazer parte dessa equipe multidisciplinar da instituição, mas, como licenciada para o doutorado, não pude participar do projeto de construção de dispositivos didáticos de língua portuguesa para alimentar um aplicativo educacional para suportes tecnológicos móveis, no caso em específico o celular.

pelas características dos OA apontadas por Araújo (2010b, p. 159), como, por exemplo, a reusabilidade, considerada maior do que se o dispositivo didático fosse impresso no papel.

A interação multidisciplinar permite que os professores das diferentes áreas de formação – humanas e técnicas/tecnológicas – desenvolvam capacidades docentes tanto para a produção de dispositivos didáticos quanto para a aquisição de instrumentos psicológicos para manuseá-los. Araújo (2013), por exemplo, analisou dois OA publicados em um repositório público, o BIOE⁴⁷, e constatou a necessidade de um especialista para acompanhar o desenvolvimento do tema ao se produzir um OA. O acompanhamento de um especialista da área de informática é salutar no processo de elaboração de projetos didáticos mediados pelas NTIC, especialmente quando surgem empecilhos ao agir como a ausência do desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à formação específica mais avançada da área de informática, como a linguagem HTML ou CSS. O professor de português, por exemplo, pode até internalizar algumas operações da linguagem HTML, mas “dominá-la” é uma forma de aumentar a sua carga de trabalho.

Não podemos ignorar que nos últimos anos tem crescido as ações públicas e privadas para inserir o professor no contexto das novas tecnologias. Há páginas na WEB, por exemplo, que disponibilizam cursos de formação, artigos, entrevistas e outras ferramentas para auxiliar no desenvolvimento de capacidades docentes para o manejo, para a apropriação das operações de uso, como o site www.escrevendoofuturo.org.br⁴⁸. Por meio dessa ferramenta é possível participar de cursos on line e desenvolver capacidades sobre gêneros digitais, como o blog, por exemplo. Há ainda sites como o <http://educarparacrescer.abril.com.br> que oferece aos seus internautas jogos educativos sobre os mais diferentes temas, especialmente relacionados às séries iniciais. E não são apenas os professores os possíveis destinatários dos jogos interativos, mas também os pais e os alunos.

Há essas e outras muitas iniciativas que não pretendemos listar neste texto. O que desejamos ressaltar é o que Araújo (2010b) e Silveira (2008) constatam em suas abordagens sobre instrumentos mediadores para o ensino de línguas: o trabalho de mediação

⁴⁷ O BIOE - Banco Internacional de Objetos Educacionais – foi criado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e da Tecnologia, a Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (RELPE), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e outras entidades/instituições (ARAÚJO, 2013, p. 190).

⁴⁸ Um programa do MEC, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, criado em 2002, em cuja proposta de trabalho estão incluídas atividades como concursos de redação para alunos e cursos a distância e presenciais para professores. Seu objetivo principal é o ensino das práticas de linguagem escritas como, por exemplo, os gêneros textuais resenha, crônica, artigo de opinião, memórias etc em um projeto que se materializa em um concurso nacional de redação denominado de Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa.

pelas NTIC ainda é tímido, especialmente quando se trata do ensino de língua portuguesa⁴⁹. E nossa proposta de pesquisa é uma tentativa de ampliar as possibilidades de ação em torno da aplicabilidade desses recursos às ações do professor, especialmente das disciplinas relacionadas ao ensino de língua materna.

Mesmo havendo poucas iniciativas, Araújo (2010b) conseguiu pinçar um exemplo em um repositório de OA. Trata-se de um OA denominado de “*Um ponto muda um conto*”, um jogo educacional que, segundo a autora estará disponível no BIOE⁵⁰ e no Portal do Professor⁵¹. Organizado arquitetonicamente como “história em quadrinhos eletrônica”, ele “retextualiza o conto clássico ‘A pequena Sereia’, de Hans Christian Andersen” e é destinado a alunos do ensino médio. O objeto a ensinar nesse jogo é a “intertextualidade intergenérica⁵²”, tendo como mediação diferentes gêneros.

Eis um exemplo de dispositivo didático disponibilizado em ambiente digital construído para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além desses, entra em cena também o papel do hipertexto como um importante repositório de textos, surgido especialmente com a evolução das práticas discursivas com o advento da internet e que podem – e já estão se tornando – importantes suportes para dispositivos didáticos no ensino de línguas. E esse é o tema do próximo tópico.

4.2.1 O Hipertexto: um Suporte para os Objetos a Ensinar

Há muitos pesquisadores que se preocuparam em conceituar hipertexto e por isso é possível encontrar diferentes concepções advindas de várias áreas epistemológicas, como as que se relacionam, sobretudo, às ciências da computação. Todavia, em se tratando de uma megaferramenta digital que envolve o acionamento de diferentes agires de linguagem

⁴⁹ Não tenho a intenção de desmerecer, com esta fala, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre as ferramentas digitais no Brasil. Há grupos de pesquisa, como o Hiperged-UFC, de Fortaleza, coordenado pelo prof. Dr. Júlio César Araújo (ARAÚJO *et al.*, 2010) ou o grupo Nehte – Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação, coordenado pelo prof. Dr. Antonio Carlos Xavier (XAVIER, 2009), ou ainda o Grupo de LDP – Properfil, coordenado por Roxane Rojo (ROJO, 2013), que trata dos temas sobre multiletramentos, língua materna e materiais didáticos. Esses grupos têm desenvolvido vários trabalhos sobre as ferramentas digitais, mas, diante do ritmo das transformações das NTIC, pode-se dizer que ainda há muito que investigar, especialmente em se tratando de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa em ambiente presencial mediado pelas NTIC.

⁵⁰ Pesquisar em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>.

⁵¹ Pesquisar em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>.

⁵² A autora trabalha com o conceito de intertextualidade intergenérica com base em Koch, Bentes e Cavalcante (2008) que entendem ser um fenômeno que ocorre quando um gênero assume a função de outro. Araújo (2010a, p. 162) expande o conceito anteriormente referido por Marcuschi (2002) ao admitir que a “intergeneratividade se realiza não apenas quando um gênero exerce a função de outro, mas também quando, mantendo sua própria função, adapta-se e ‘imiscui-se’ em outro gênero”.

materializados em textos, as ciências linguísticas, especialmente as teorias que estudam o texto e o discurso, têm se ocupado insistentemente em ajustar suas diferentes linhas teóricas para definir esse dispositivo simbólico-digital e suas particularidades em relação a sua interdependência com o ciberespaço.

Na abordagem de Santaella (2008, p. 47), o hipertexto surge como uma “novidade surpreendente [...] para o texto escrito” em um período – final do século XX – cuja linguagem predominante passou a ser a da “imagem e dos meios audiovisuais”. Segundo a autora, o texto escrito foi absorvido pelos “processos de digitalização do computador”, fazendo com que ele migrasse para as “telas dos monitores”. Nesse processo de absorção, o texto foi transformado na “forma de hipertexto”, ou seja, “de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones)” que enviam, conforme a escolha do interactante à frente da tela, a diversos outros textos ou *links*, em “cascatas simultâneas e interconectadas”.

O hipertexto surgiu por uma necessidade humana: organizar o número crescente de publicações que, mesmo com o método da indexação, constituía uma tarefa que estava se tornando cada vez mais complexa para as bibliotecas de todo o mundo. Com os recursos tecnológicos que emergiram na pós-modernidade, Vannevar Bush⁵³ viu uma solução para atender a essas necessidades humanas e assim o hipertexto nasceu como uma megaferramenta facilitadora das pesquisas e do acesso às informações. Entretanto, foi com Theodore Nelson, em 1960, que o hipertexto, baseado em computador, foi desenvolvido por meio do projeto Xanadu, um sistema mundial de hipermídia e um precursor da web, cujas informações são acessadas de forma imediata e os “documentos podem aparecer em múltiplos contextos sem terem sido duplicados fisicamente” (GOMES, 2011, p. 19).

Entre os pesquisadores brasileiros que têm desenvolvido trabalhos sobre o tema, destaco as contribuições de Xavier (2009) e Marcuschi e Xavier (2010). Conforme concebe Xavier (2009, p. 23), o hipertexto é admitido como “protocolo oficial da Tecnoocracia em tempos de Pós-modernidade” e se apresenta como uma opção na abordagem de dados, na

⁵³ Grande parte dos pesquisadores que abordam a temática sobre o hipertexto, ao fazer referências históricas a ele, rememora o método não linear de acesso à informação, conforme foi inaugurado por Vannevar Bush (RIBEIRO, 2012; SANTAELLA, 2008; GOMES, 2011). Esse físico e matemático desenvolveu, no artigo “As We May Think”, que objetivava discutir “o modo como pensamos, ou parecemos pensar, isto é, por meio de associações e não de forma linear” e, baseando-se na ideia-chave de que “a mente não trabalha linearmente” (GOMES, 2011, p. 16) desenvolveu “uma rede de conhecimento global, um dispositivo chamado de *Memex* (*memory expander*), criado com o objetivo de auxiliar a humanidade na organização, documentação e recuperação [...] de informações”. Conforme seus propósitos iniciais, esse dispositivo não foi finalizado, mas deixou o legado que compreende a memória com possibilidade de extensão seletiva, de armazenamento e de associações.

construção de informações, na comunicação e na distribuição, em um ritmo mais “rápido, prático e acessível” aos seus usuários ao redor do planeta, ao se conectarem à internet. O autor complementa dizendo que o “hipertexto tende a ser a tecnologia enunciativa mediadora das interações entre sujeitos e instituições”, é uma ferramenta, portanto, para produzir e fazer circular o “saber na denominada Sociedade da Informação”.

O hipertexto deve ser visto como o *locus* de processos virtuais que dá vida ao *modo de enunciação digital*. Este, por seu turno, é uma forma singular de enunciar, isto é, uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística – fato este que o torna distinto da escrita alfabética, ainda que dependente e profundamente nela enraizado (XAVIER, 2009, p. 92).

Não obstante o hipertexto tenha sido uma forma de inovação para o texto escrito, conforme enuncia Santaella (2008), principalmente pela presença de links que somente serão acionados de acordo com o projeto de leitura do interactante, conferindo-lhe o caráter não linear, deve-se admitir que muitas características atribuídas exclusivamente ao hipertexto podem ser também identificadas em um texto verbal impresso comum ao mundo ordinário ou presencial. Muitos linguistas, principalmente os filiados à Linguística Textual, como Koch (2003, p. 61), defendem que, “do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto”, porque no processo de leitura dos textos impressos, por exemplo, também são feitas “linkagens”, como consultas a notas de rodapé ou a informações no final do livro ou fora dele, ou há leitores que seguem métodos diferentes de leitura, como seguir imediatamente para o final da reportagem ou do romance e, caso tenha sua atenção despertada, retorna ao seu início.

Na abordagem filosófica de Lévy (1999, p. 56), o hipertexto, definido em oposição ao “texto linear”, é admitido como “um texto estruturado em rede [...], constituído por nós [...] e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’, indicando a passagem de um nó a outro”. Entretanto, o filósofo também admite a não linearidade como uma característica inerente a outros textos anteriores à evolução das NTIC, como os dicionários, os atlas, os sumários, etc. O diferencial entre os gêneros de texto divididos pela evolução histórica marcada pelo surgimento do hipertexto digital está em sua materialização, ou seja, no suporte de veiculação. Koch (2003, p. 61) também atribui ao suporte, mais a forma e a rapidez de acesso, os diferenciais do hipertexto eletrônico, pois o hipertexto é um “suporte linguístico-semiótico [...] para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (KOCH, 2003, p. 63).

Assim sendo, o suporte, por se fixar no espaço da virtualidade, acaba por alterar a configuração dos textos que nele circulam e a recepção feita pelos interactantes. Gomes (2011, p. 15) afirma que o hipertexto é um “texto exclusivamente virtual que possui exclusivamente a presença de links”, os quais irão permitir que outros textos ou hipertextos se atualizem na tela. E na compreensão de virtual, recorro a Lévy (1996, 1999) que, diferentemente da aceção comum que o entende como ilusório ou não concreto, como a ponta oposta à dicotomia real-irreal, considera-o como oposição ao atual, ou seja, “virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1996, p. 15). Com base na filosofia, o autor conceitua “virtual como aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização”. Esse autor admite a “desterritorialização” como um aspecto característico de toda “entidade virtual”, as quais podem se tornar diversas “manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p. 47).

E no suporte digital, em que os espaços fronteiros comuns ao texto impresso se desterritorializam, surgem os hipertextos, e é pelo virtual que “eclode [...] a subjetividade humana no circuito, [...] e a propensão do texto a significar” (LÉVY, 1996, p. 40). E o fator da virtualidade atribui ao hipertexto algumas características principais, conforme está registrado no quadro 12, organizado com base em Koch (2003).

Quadro 12 – Características do Hipertexto

H	<i>Não-linearidade</i> : a sequência do texto é realizada em co-autoria com o usuário
I	<i>Volatilidade</i> : decorrente da natureza virtual do suporte
P	<i>Espacialidade Topográfica</i> : o espaço de escritura/leitura não é limitado
E	<i>Fragmentariedade</i> : não há um centro regulador imanente
R	<i>Multisssemiose</i> – pode absorver diferentes manifestações semióticas
T	<i>Interatividade</i> – relação do leitor com múltiplos autores
E	<i>Iteratividade</i> – natureza polifônica e intertextual
X	<i>Iteratividade</i> – natureza polifônica e intertextual
T	<i>Descenração</i> – deslocamento indefinido de tópicos
O	

Os textos que emergem no entrelaçamento da hiperlinkagem (ARAÚJO; LOBO-SOUZA, 2009) do hipertexto, na “matriz de textos potenciais” (LÉVY, 1996), são igualmente selecionados dentro dos modelos prototípicos disponíveis na arquiteitualidade (BRONCKART, 2006) do ciberespaço, entre os “produtos de *configurações de escolhas* entre possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” e assim surgem diferentes possibilidades de reunião de gêneros de texto ao serem acionados os

hiperlinks. Nessa rede de escolhas, reconfiguram-se os textos e os gêneros devido às mudanças socio subjetivas (MARCUSCHI, 2010) relacionadas às condições de produção e ao suporte material.

Assim, os hipertextos também constituem ferramentas a serem exploradas como recursos e como suportes de objetos a ensinar nas mediações formativas em sala de aula, especialmente em se tratando de ações didáticas mediadas por AVA, cujas ferramentas de acesso e de navegação no ambiente são predominantemente por meio de hipertextos. No próximo tópico discuto o papel do AVA, portanto, como um recurso a ser utilizado nas ações de sala de aula em ambiente presencial.

4.2.2 AVA: Suporte para Objetos de Ensino a Serem Didatizados

Muitos são os espaços físicos representativos de uma sala de aula. A mais comum é a sala arquitetonicamente organizada entre quatro paredes, com dezenas de carteiras e cadeiras distribuídas em três ou quatro filas em que os alunos se sentam um atrás do outro, uma mesa do professor à frente e um quadro de giz em suas costas, janelas e portas de diversos tamanhos, distribuídas em várias posições nesse quadrado. Outros espaços geográficos também representam a sala de aula, conforme os objetivos da atividade docente ou das condições socioeconômicas da instituição escolar, podendo ser um laboratório de química, uma sala multimídia, uma quadra de esportes ou mesmo embaixo de uma árvore.

Como as demandas por educação formal sempre existiram, especialmente nos lugares em que a sua oferta é escassa, os êmbolos sociais fizeram mover as demandas por diferentes cursos e, conforme foi crescendo o nível de escolaridade da população, cresceu também a demanda por cursos de nível superior, por exemplo, e, conseqüentemente, os institutos de educação a distância no país, especialmente os privados, viram isso como um filão para um grande negócio, e se permitiram evoluir conforme as transformações das mídias tecnológicas: do rádio para a televisão e, na última década, a inserção do computador, da internet e de seus recursos. Com as NTIC, muitas ferramentas de mediação foram criadas, muitas foram e continuam sendo remodeladas e outras ainda irão surgir para atender especialmente à EaD.

E muitas dessas ferramentas tecnológicas, comumente idealizadas para a educação a distância, também estão mediando o ensino presencial, quando este tem acesso às ferramentas tecnológicas que disponibilizam os softwares educacionais ou mesmo quando o

acesso à internet é real e não apenas discurso de campanha política⁵⁴. A aceitação dos recursos oferecidos pelas NTIC é compreendida, porque elas “contribuem significativamente para a popularização e democratização do conhecimento de uma forma muito mais rápida e ampla”. No ensino de línguas⁵⁵, por exemplo, surgem os “gêneros digitais, como e-mails, chats, blogs, fóruns eletrônicos [...] (que) podem ser fundamentais no estreitamento da comunicação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno” (CARVALHO; LIMA; ARAÚJO, 2013, p. 160).

Entre essas ferramentas, destaco os AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que Leite *et al* (2010, p. 65) classifica como pertencente ao quadro das tecnologias dependentes e dos programas de computador. Segundo os autores, eles foram desenvolvidos com o objetivo de “oferecer um ambiente de aprendizagem que possibilite a realização de atividades de ensino-aprendizagem online, ou seja, a distância”. São softwares exclusivamente desenvolvidos com fins didáticos, diferentemente de outros dispositivos, como blogs, ou redes sociais, como o Facebook ou o Twitter, cujas fronteiras interacionais são altamente fluidas entre as diferentes esferas sociais, das mais íntimas e familiares às mais públicas e formais. Segundo Amaral e Amaral (2008), os AVA simulam um ambiente real de aprendizagem, mas com a mediação das TIC, ou seja, no espaço do virtual, no ciberespaço, ele se configura como um (mega)instrumento indutor da inteligência coletiva (LEVY, 2006).

Conhecidos como “Learning Management Systems (LMS) ou Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC)”, os AVA são materializados por diferentes softwares. Um dos mais conhecidos no Brasil é o Moodle⁵⁶, por ser um software do tipo *open source*⁵⁷ (fonte aberta). Há ainda o TelEduc, desenvolvido pelo Nied⁵⁸, da Unicamp, e outros de acesso

⁵⁴ O Ministério da Educação lançou, em fevereiro de 2012, o projeto Educação Digital – Política para computadores interativos e tablets, com o objetivo de oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das TIC nas escolas públicas federais, estaduais e municipais. Armazenados em um depósito da Secretaria de Educação do Município de Cuiabá, aguardando programas de capacitação aos professores, 2.500 tablets, distribuídos pelo programa do MEC, foram roubados no dia 04 de abril de 2013. Um prejuízo de 1,15 milhão entre os 150 milhões de reais propostos pelo Governo Federal para o programa. Enfim, eis um município sem programa de capacitação planejado pelas instâncias públicas, sem internet nas instituições escolares e agora sem *tablets* enferrujando e se tornando ultrapassados nos porões dos prédios governamentais.

⁵⁵ Araújo e Dieb (2013) discutem uma proposta de e-mail/endereço eletrônico na alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita. Rojo (2013) discute propostas de multiletramentos com as ferramentas tecnológicas, como “fanfics”, “Google Docs”, “blogs”, “MUD”, etc.

⁵⁶ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

⁵⁷ Conceito para software livre que permite que “várias pessoas, no mundo inteiro, engajem-se no desenvolvimento e na ampliação de soluções para o mesmo”. O Moodle hoje é considerado uma das soluções de referência em SGC no mundo (GARCIA *et al*, 2010, p. 09).

⁵⁸ O Núcleo de Informática Aplicada à Educação desenvolve o TelEduc como um AVA para os cursos a distância da Unicamp, como pode ser constatado em <http://www.nied.unicamp.br/>.

restrito, desenvolvidos por entidades privadas para atender às suas próprias comunidades acadêmicas, como o *eCollege*⁵⁹.

Os AVA podem ser considerados, etnograficamente, como comunidades que compartilham interesses educacionais, “uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e de práticas sociais como produção, distribuição e uso de bens coletivos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26). As fronteiras dessa comunidade virtual circulam entre diferentes esferas de comunicação: a vastidão de agires de linguagem disponíveis na rede mundial interseccionada com os diferentes agires de linguagem da esfera de comunicação escolar.

Como suporte de interação entre agentes filiados em uma atividade educacional, os AVA abrem-se em *homepages* multilíneas que disponibilizam diversos hipertextos e por ele é possível realizar diferentes ações didáticas síncronas e assíncronas, como troca de mensagens, disponibilização de textos para leitura e estudos, resolução de exercícios, questionários de verificação, atividades de avaliação, vídeos-aula, etc. E, para a realização dessas ações de linguagem, esse suporte repositório precisa disponibilizar ferramentas semióticas realizáveis apenas no ambiente digital, como os fóruns, os chats, os *e-mails*, os blogs, as videoconferências, os *links*, etc. e outras adaptadas a esse ambiente, como os questionários, os exercícios, os textos para leitura e outros. Como vemos, muitas práticas sociais de linguagem do cotidiano extraescolar sofrem uma transposição didática para o contexto da sala de aula no ambiente virtual. E, da mesma forma como as práticas discursivas da cultura do papel sofrem adaptações para se transformarem em objetos didáticos, é necessário que, no trabalho com ferramentas tecnológicas, haja também a internalização de saberes tecnológicos (CHEVALLARD, 1991) sobre as ferramentas disponíveis em suportes como o Moodle, por exemplo. O trabalho com as NTIC não é uma simples troca de suporte – do papel para o computador – mas sim uma forma de potencializar o ensino (RIBEIRO, 2012).

Segundo Leite *et al* (2010, p. 66), no processo de didatização é necessário observar certos parâmetros como o perfil social do aluno a interagir no ambiente, o conteúdo a ser disponibilizado ao professor/tutor que mediará as ações docentes no curso. É preciso ainda observar os parâmetros técnicos da área de informática, como a dinamicidade do caráter multimodal dos textos das ferramentas a serem disponibilizadas. Para isso, a elaboração de um AVA necessita de equipe “multidisciplinar”, como “um especialista em educação

⁵⁹ Em <http://www.pearson.com.br>, site da editora Pearson, estão disponibilizados cursos a distância pelo *eCollege*.

(*designer* instrucional) para definir o conteúdo e os princípios pedagógicos, e um especialista em linguagem computacional (analista e/ou programador). Antes de ser implantado, o AVA deve ser testado por alunos e professores e receber atualização constante. É preciso ainda que haja a oferta de cursos de formação para o desenvolvimento de capacidades de manipulação das ferramentas e dos recursos disponíveis no ambiente para ambos os agentes envolvidos nessa atividade de trabalho, ou seja, professores e alunos. Destaco alguns fatores críticos que Araújo Jr. (2008, p. 38) apresenta como forma de reflexão aos professores que iniciam no processo de “mudança de paradigma da educação presencial para a educação com uso de ambientes virtuais de aprendizagem”. O autor considera as ferramentas tecnológicas como um potencial “motivador, significativo”, mas ao mesmo tempo elas devem ter “pertinência” com a “disciplina, seu conteúdo, habilidades e competências”. O autor ressalta o fator capacitação para que haja a apropriação dos instrumentos psicológicos para o agir (MACHADO, 2011, p. 24) utilizando os recursos digitais “de forma equilibrada, considerando a capacidade e maturidade do estudante”. Ele reconhece também a utilização de outros recursos físicos, como bibliotecas e laboratórios nesse processo e ainda é preciso dimensionar a atividade, considerando o tempo, o objetivo, o procedimento, os resultados e o conteúdo da disciplina; a flexibilidade das atividades síncronas e assíncronas em relação ao tempo e ao espaço; o bom aproveitamento dos recursos e das estratégias e, por fim, adequação da linguagem com proximidade de uma sala de aula presencial.

Sabemos que os AVA são ferramentas essenciais no EaD, como suportes de mediação da maior parte das atividades propostas pelas disciplinas dos cursos ofertados pelas instituições privadas e pelas universidades públicas, como tem ocorrido nos últimos anos com a crescente oferta de cursos pelo sistema UAB⁶⁰. Entretanto, conforme defendo nesta pesquisa, esses recursos materiais dispostos em ambiente digital, ou repositórios de ferramentas semiótico-digitais – hipertextos, áudio, vídeo – podem se tornar valiosos instrumentos no ensino presencial.

⁶⁰ O Programa Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 com o objetivo de expandir a educação superior no país, com foco na formação de educadores, utilizando a modalidade *Ead*. Entretanto, várias iniciativas pioneiras de ensino a distância já existiam no país antes disso, mais especificamente na década de 1990 em instituições como: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1995; a Universidade Federal do Paraná, em 1998; a Universidade Estadual do Ceará, em 1998; a Universidade Estadual de Santa Catarina, em 1998. O Nead (Núcleo de Educação Aberta e a Distância), da UFMT, iniciou, em 1995, a sua experiência precursora em curso de graduação na modalidade a distância no Brasil, reunindo um grupo de 350 professores da rede pública para atender a região norte do Estado de Mato Grosso (PRETI, 2005).

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados nos diferentes níveis de ensino como complemento às atividades da educação presencial ou mesmo como uma característica básica dessa modalidade de ensino e de aprendizagem, ampliando possibilidades de uso e exploração desses ambientes por parte dos estudantes. Ainda é preciso ressaltar que o potencial de recursos de comunicação e colaboração nesses ambientes possibilita o uso da tecnologia graças a aplicativos, [...] dentro do ambiente escolar. [...] (Eles) apresentam recursos para disponibilização de conteúdos, materiais de apoio, informações gerais sobre professores, fóruns, *chats*, *e-mails*, salas de aula virtuais [...], ferramentas de avaliação com diversas opções de escolha (ARAÚJO JR, 2008, p. 28).

Conforme entende Rojo (2013a), um AVA presentifica a tecnologia WEB 2.0, pois trazem ferramentas multimodais tanto mais interativas quanto mais limitadas. A pesquisadora afirma que um AVA sozinho não faz uma Educação a Distância, mas é preciso do material, mais o curso que está posto. Ela acrescenta ainda que esse ambiente deve ser colaborativo, interativo e que busque a solução de um problema, a produção de uma coisa nova, ou seja, o sujeito deve ser um “produzuidor [...] ser um protagonista [...]”. Para isso a autora baseia-se na “ideia de colaboratividade”, entendida como “uma obra aberta e criativa”, em que se agrupam “repertórios de conhecimentos do grupo como um todo para construir uma coisa nova, inovadora e que remixa e que redistribui outras palavras de outras pessoas”. Trata-se de um fazer em conjunto, mas para isso é preciso incentivar o novo que vai surgir, a partir de uma proposta de uma situação-problema, da elaboração de um produto final interessante que faça “todo mundo pensar junto”.

Como suportes de ferramentas materiais e simbólicas, os AVA disponibilizam inúmeros gêneros de texto digitais. Marcuschi (2010, p. 18), inserido no avanço das discussões promovidas pelas teorias de gêneros com o advento da era digital, fez um levantamento dos “gêneros desenvolvidos no contexto (da) tecnologia computacional, a partir dos anos 70 do século XX”. O autor reconhece a natureza altamente interativa dos dispositivos da mídia digital, e afirma que isso produzirá uma revisão de paradigmas sociais. Assumindo a concepção de gênero como “artefato cultural” (MILLER [1984], 2012), o autor compreende os gêneros como produtos de “situações sociais recorrentes”, conseqüentemente, as interações virtuais, como agires de linguagem recorrentes, também materializam gêneros de texto.

Marcuschi (2010, p. 31) faz um levantamento significativo de gêneros de texto digitais⁶¹, mas antes menciona os suportes que funcionam como seus repositórios, como

⁶¹ Conferir Marcuschi (2010) e sua análise minuciosa dos gêneros da mídia digital. Corroborando o que diz o autor, é “impossível” apresentar uma “visão completa de todos os gêneros” do ambiente digital, mas em seu artigo há uma boa oferta de fontes de pesquisas para os interessados em aprofundar o tema.

a WEB, por exemplo. Sem intenção de esgotar o tema sobre as ferramentas materiais e simbólicas que podem mediar a atividade docente, organizo, na figura 11, partindo de contribuições desse linguista e de outros pesquisadores, como Amaral e Amaral (2008) e Leite *et al* (2010), uma lista de ferramentas semioticodigitais que, se não estão se tornando recursos para o agir docente, estão disponíveis para instrumentalizar o professor. A divisão da lista refere-se às características de repositório de objetos a ensinar de um lado, e gêneros digitais propriamente ditos de outro, os quais também podem se tornar repositórios de outros gêneros e, conseqüentemente, de objetos a ensinar.

Figura 11 - Recursos para o agir docente

FERRAMENTAS SEMIOTICODIGITAIS	
Ambiente Web Ambiente de Correio Eletrônico Ambiente de Chat Ambiente de Videoconferência AVAs Redes Sociais <i>Youtube</i>	E-mail Chats (aberto, reservado, agendado, privado, educacional) Entrevista com convidado Aula virtual Videoconferência Lista de discussão Fóruns Blogs <i>Wikis</i> Vídeos <i>Podcasts</i>

Vale lembrar que esta lista é de longe uma tentativa de esgotamento dos recursos disponíveis no imenso emaranhado das NTIC, ainda mais com o acelerado desenvolvimento das ferramentas resultantes das transformações dos agires de linguagem que não se cansam de se (re)(i)novarem. Se o ritmo da evolução mundial e das relações socioeconômicas segue cada vez mais acelerado, hoje temos essas e tantas outras ferramentas digitais e amanhã serão outras mais avançadas ainda, de forma que as atuais zonas de conflito dos agentes sociais não nativos digitais diante do aparato tecnológico podem se reconfigurar em um futuro próximo em novas zonas de conflitos para os atuais nativos digitais.

Assim, tanto o docente quanto o aluno, nas ações pedagógicas, para se instrumentalizarem com as ferramentas tecnológicas, precisam internalizar os esquemas de utilização prefigurativos a essa ação, a gênese instrumental (RABARDEL, 1999). Os instrumentos materiais ou simbólicos, sejam eles o tablet, o Facebook ou o *e-mail* ou mesmo

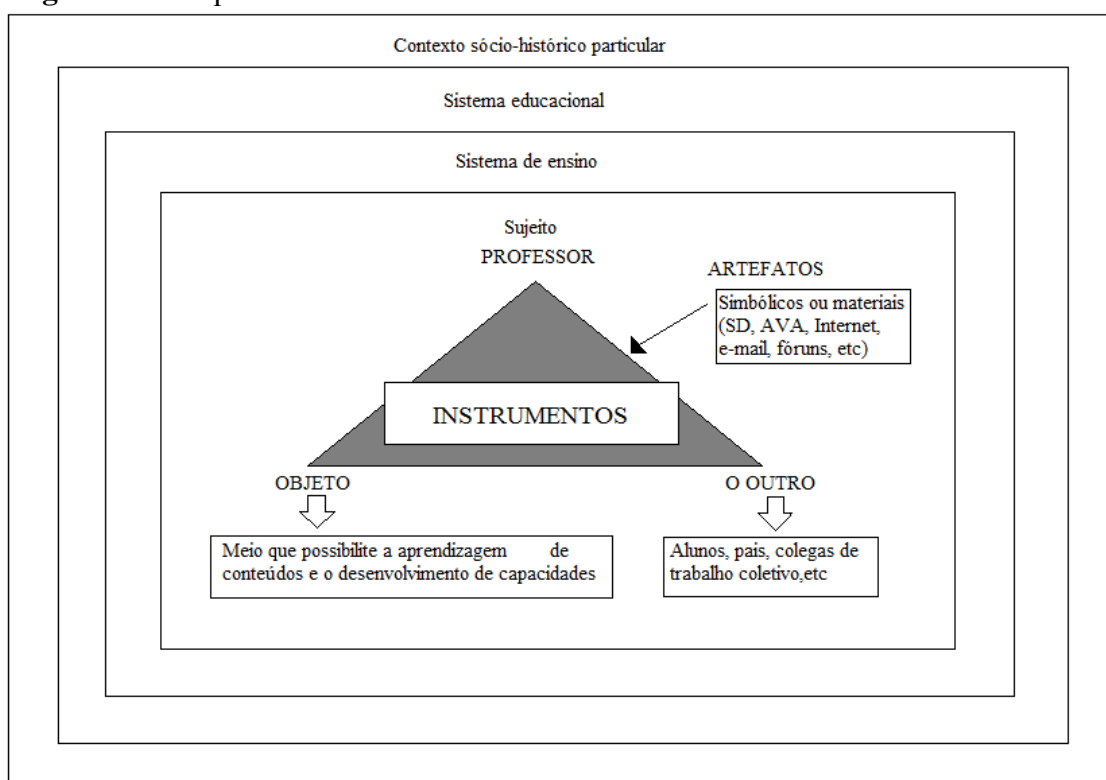
um AVA, precisam ter os esquemas de utilização internalizados pelos agentes-produtores conforme as necessidades das práticas sociais da sala de aula.

Araújo Jr. (2008, p. 29) destaca que os recursos das NTIC são apenas “potenciais” para a atividade de ensino e que eles somente se tornarão “reais” – e acrescentaria atuais e adequados – pelo modo como será apropriado pelos professores e alunos. E isso é um “desafio que deve ser enfrentado não só por professores, mas também por estudantes” e, para isso, é preciso “romper paradigmas da educação tradicional na direção de uma educação mais flexível”, de forma a fazer com que o professor exerça seu papel de mediador do processo, orientando e facilitando o desenvolvimento do aluno, e este assumo o seu papel como autônomo e responsável por sua formação.

A evolução das práticas de linguagem em consequência da Tecnoocracia (XAVIER, 2009) faz o professor caminhar para a inovação, mesmo havendo discursos resistentes e dissonantes. Há a preocupação, por exemplo, de que o computador irá substituir o professor. Entretanto, Pinheiro e Araújo (2012, p. 16) citam um documento que trata dos letramentos de alunos nos Estados Unidos e nele consta que o “uso dos computadores na educação evoluiu rapidamente do computador como professor para computador como ferramenta” e diz ainda que os educadores “letrados tecnologicamente” são aqueles que se encontram passíveis às transformações educacionais, cujo propósito seja o de mediar o desenvolvimento dos estudantes nas “habilidades para usar computadores, redes de informação, mídia digital e outras tecnologias de informação, considerando seus objetivos de aprendizagem.”

Dessa forma, o computador e seus recursos entram em cena como artefatos socialmente disponibilizados para a realização do agir. A figura 12, construída com base em Machado (2007), traz os elementos que compõem a atividade docente.

Figura 12 - Esquema de uma atividade de trabalho docente



Nessa figura, os quadros representam o contexto mais amplo e mais restrito que incidem sobre a atividade docente, composto do contexto socio-histórico particular e dos sistemas educacional e de ensino. No centro há uma imagem triangular que traz as figuras do agente-professor, do objeto como meio propiciador do desenvolvimento e das aprendizagens, e dos outros agentes que participam direta ou indiretamente da ação didática. No centro, mediando a interação entre os três elementos do triângulo, encontram-se os instrumentos resultantes da gênese instrumental dos artefatos materiais ou simbólicos, que podem envolver as NTIC.

Os elementos desse quadro representativo da atividade docente foram considerados como base de orientação para a compreensão dos dados desta pesquisa, como pode ser constatado nos capítulos da interpretação de dados a seguir, organizados na Parte II.

PARTE II

APORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“As produções se constituem como uma atividade autônoma, que implica escolhas de conteúdos e de modalidades de expressão e que, portanto, embora os enunciados observados possam relatar aspectos significativos do agir no trabalho, eles também são necessariamente, formatações desse agir significante, que levam inelutavelmente à sua transformação ou à sua reconfiguração”.

(BRONCKART, 2008, p. 107)

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

“A bola de bilhar não interpreta o ambiente. Mas os homens em sociedade sim, e diferentes homens o interpretam diferentemente. Eles atribuem significados às ações dos outros e agem de acordo com suas interpretações. Porque tais ações baseiam-se em interpretações, estão sempre abertas a possibilidade de reinterpretção e mudança”.

(ERICKSON, 1990, p. 98)

Este capítulo organiza todos os procedimentos metodológicos que envolveram esta pesquisa de base qualitativa e de perspectiva interpretativista (MICHEL, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008; ERICKSON, 1990). Como uma pesquisa que envolve o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, ela está filiada à Linguística Aplicada, seguindo uma concepção contemporânea de transdisciplinaridade, cujos estudos reconhecem o caráter histórico-social e psicológico de suas interpretações e busca a resolução de um problema de linguagem, em um contexto sócio-histórico de trabalho educacional (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006).

Além de apresentar a natureza metodológica da pesquisa, faço uma breve narrativa sobre a história natural da pesquisa para, em seguida, organizar as técnicas e os instrumentos desta investigação em duas fases de geração de dados. Na primeira fase – a pré-transposição didática – foram utilizadas as técnicas de: a) pesquisa documental, com vistas ao desvelamento das coerções socioideológicas institucionais globais e do mundo do trabalho que prefiguram o agir do profissional da área tecnológica, bem como do professor que atua nesse contexto educacional; b) entrevistas (BULEA, 2010) com os professores da área técnica de informática do curso e com a professora-colaboradora da pesquisa; c) modelização do gênero relatório técnico e organização das oficinas da SD desse gênero seguindo a engenharia de análise textual do ISD e sua vertente didática.

Na 2ª fase, a da Transposição Didática, foram utilizadas as técnicas de: a) pesquisa-ação (ANDALOUSSI, 2004; THIOLENT, 2003) para implementar a SD do gênero relatório técnico, conforme as orientações teórico-metodológicas do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), tendo como mediação tanto os instrumentos semióticos quanto as ferramentas tecnológicas disponíveis principalmente no ambiente virtual da Plataforma Moodle; b) observação participante para gerar dados acerca das ações didáticas da professora-

colaboradora; c) e, por fim, um instrumento de (auto)avaliação que estou nomeando de encontro de confrontação, em uma adaptação da proposta de Clot (2006).

Neste capítulo organizo ainda os dados acerca do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de análise dos textos constitutivos da pesquisa, conforme a proposta metodológica do ISD (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009; BULEA, 2010; MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011), e com contribuições teóricas da AD (MAINGUENEAU, 2004; FAIRCLOUGH, 2001). E, finalmente faço uma listagem dos textos constitutivos do corpus da pesquisa em consonância aos objetivos delimitados para a análise dos dados.

1.1 NATUREZA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa em questão configura-se como qualitativa, pois concebe o processo investigativo dentro de uma perspectiva interpretativista, cuja significação constrói-se pela e na interação entre os atores envolvidos. Assim, os dados foram gerados pela observação das interações dos participantes da pesquisa nas situações concretas de linguagem e analisados a partir da significação que estes atribuíram às suas próprias ações (MICHEL, 2005). De acordo com Denzin e Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa “localiza o observador no mundo”, pois a fonte direta de coleta dos dados é o ambiente natural e a investigação focaliza o significado dos atores sociais observados.

Há que considerar, nesse tipo de estudo, em especial o papel do próprio pesquisador como instrumento de coleta de dados, pois, investido de sua perspicácia em apreender, observou e participou como ator das ações languageiras e, assim, os significados foram sendo tecidos no cotidiano da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-49), além de ressaltar essa característica, enfatizam o caráter descritivo da pesquisa qualitativa, ao afirmarem que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Nesse procedimento descritivo-interpretativista das ações humanas, deve-se considerar que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Nesse tipo de investigação, os dados são analisados de maneira indutiva, pois não se objetiva confirmar hipóteses pré-concebidas, mas sim realizar uma interpretação à medida que os dados são gerados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50) e também eles não são comprovados numérica ou estatisticamente, mas são interpretados pela “experimentação

empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente” (MICHEL, 2005).

Um dos métodos da pesquisa qualitativa, especialmente quando se trata de analisar as ações de sala de aula, é o etnográfico, cujo objetivo primário é a descrição de culturas e, no caso de uma sala de aula, trata-se de uma microcultura (ERICKSON, 1990, p. 102). Seguindo essa perspectiva, devemos considerar que todos os dados gerados no meio natural podem compor a construção dos significados. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), nesse método o pesquisador identifica “processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Por isso é preciso desvelar “os significados das rotinas” que condicionam o professor tanto no cotidiano de suas ações quanto em uma “matriz social mais ampla”.

As possíveis influências do pesquisador no processo investigativo da pesquisa etnográfica em seu caráter reflexivo inerente (HAMMERSLEY; ATKINSON 1983 *apud* DETONI, 1995) refere-se ao fato de que esta pesquisadora faz parte do mundo social que está analisando não como aquela que apenas se inseriu nele por certo período, vinda de outras culturas, com outros olhares investigativos, mas como aquela que está imersa nele há vários anos e cujo olhar rotineiro de professora revestiu-se da *persona* de pesquisadora para procurar ver “a invisibilidade do cotidiano”, a considerar o ambiente familiar visível e passível de investigação, ou seja, a re-significar o desgastado (ERICKSON, 1990). O antropólogo Clyde Kluckhohn ilustra a invisibilidade do cotidiano mediante o aforisma: “o peixe é a última criatura a descobrir a água”. Na expectativa de continuar resistindo nesse imenso mar de desafios em que estou imersa há mais de vinte anos, investi-me de pesquisadora para não continuar como um professor imperceptível diante da água ao meu redor, mas explorar caminhos e “alimentos” para sobreviver nesse gênero de atividade, de forma também a assessorar outros em meu entorno profissional, especialmente aqueles que recentemente foram alocados no nosso contexto específico de formação para o trabalho.

Em se tratando primordialmente de uma coleta de dados em ambiente real, realizei uma pesquisa de campo (MICHEL, 2005), pois os dados foram coletados a partir dos textos orais e escritos produzidos nas ações internas da instituição escolar na qual trabalho, na interação face a face e em ambiente digital a distância entre os professores, coordenadores, diretores e alunos, além de textos produzidos pelos órgãos oficiais do governo regulamentadores da educação no país, os quais exercem suas coerções sobre o cotidiano escolar analisado.

Considerando que a pesquisa envolve a investigação de fatos em torno de um contexto de ensino-aprendizagem de línguas, filio-me à Linguística Aplicada, com vistas à resolução de um problema de linguagem, cujo “interesse primário de conhecimento [...] abrangeria entender, explicar, ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes” (EVENSEN, 1998, p. 91). Moita-Lopes (2006, p. 96), ao explicitar a nova Linguística Aplicada contemporânea, mestiça, compreende-a como um “processo de renarração ou redescrição da vida social”, o que implica o estudo da linguagem dentro de uma perspectiva sócio-histórica, no estabelecimento de investigações com outras ciências sociais como a “sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc”.

É a Linguística Aplicada transdisciplinar de que fala Rojo (2006, p. 258) que, além de suas “configurações teórico-metodológicas próprias, autônomas não só da linguística inaugural” busca em outras disciplinas de referência, como a filosofia, a sociologia, a política, a antropologia, a história da educação, a psicologia, as análises do discurso e especialmente a teoria da enunciação bakhtiniana contribuições para as investigações sobre os estudos relacionadas à linguagem. Na defesa por essa transdisciplinaridade nas interpretações em linguística aplicada, Rojo (2006, p. 263), ao discutir postulados de autores que fundamentam o ISD, como Vigotski e Volochinov/Bakhtin, afirma que “nenhum dos dois autores manteve o foco nesse ponto fugidio de intersecção entre o sociopolítico (macro) e o psicológico (micro)”. Entretanto, a autora admite ser o grupo de Genebra, com os autores como Schneuwly e Bronckart que, ao trabalharem o conceito de “linguagem não só como atividade, mas também como processo complexo exterior-interior-exterior”, foram os que conseguiram “dar conta desse ponto de intersecção” (ROJO, 2006, p. 266).

Na perspectiva do ISD, portanto, os estudos que se enquadram no Brasil como filiados à Linguística Aplicada fundam-se em uma “ciência do humano, considerando que ela deve tratar, ao mesmo tempo, dos aspectos sociais, languageiros, psicológicos e educacionais”, visto que a preocupação do grupo centra-se nos “processos que operam no desenvolvimento (histórico) humano” (BRONCKART, 2004).

Ao ser motivada por um problema social em um contexto escolar específico – porém particularmente familiar à minha formação profissional docente – propus-me investigar o agir do professor de língua portuguesa em um contexto de ensino superior tecnológico da área de informática – Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet – em uma Instituição Federal de Ensino, ao mesmo tempo em que implementei uma SD do

gênero relatório técnico-científico em ambiente presencial mediado por ferramentas tecnológicas.

Debruçar-me de forma sistemática sobre esse objeto de estudo visou à sua problematização para a criação de “inteligibilidade sobre ele”, de forma a encontrar alternativas (MOITA-LOPES, 2006, p. 20) para uma ressignificação do agir docente para esse contexto de ensino à luz das propostas didáticas filiadas ao ISD, especialmente diante da urgência de modelos de agir para os professores de língua portuguesa da educação profissional em geral.

1.2 HISTÓRIA NATURAL DA PESQUISA

A implementação desta pesquisa tinha previsão de se realizar no 2º semestre de 2011, mas isso não foi possível, porque não havia nenhuma turma em que a disciplina de Práticas de Linguagem (PL) estava sendo ofertada no curso de Sistemas para Internet. A ausência dessa disciplina no curso ocorreu, porque não foi aberta uma nova turma desse curso no início do ano letivo. Diante da impossibilidade de aplicar a SD do gênero relatório técnico que já havia sido desenhada, sugeri um Curso de Extensão que foi proposto gratuitamente aos alunos matriculados nas turmas do 3º ao 6º semestre do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet. De acordo com a proposta, a carga horária desse curso seria distribuída em duas semanas e, sob o aval da coordenação e da chefia do departamento, ele foi prefigurado como Atividade Complementar, atendendo a uma de suas previsões de complementaridade curricular, conforme prescrições dadas pelo Projeto do Curso (Ver anexo 2, item 2.4, p. 16).

Após as devidas providências administrativas, pedagógicas e técnicas, como encaminhamento de ofícios e do Projeto do Curso de Extensão tanto para o coordenador quanto para o chefe do departamento e, após a aprovação de ambos os responsáveis, bem como o agendamento do laboratório de informática para o período previsto e acordado o trabalho de um técnico multimídia da instituição para gravar as aulas, iniciei os contatos com os alunos presencialmente e, diante da inscrição de 12 alunos, programei o início do curso para os dias 03 a 07 de outubro de 2011. Entretanto, ele precisou ser adiado, porque uma greve foi deflagrada justamente nesse período e o curso foi então suspenso.

Quando a greve foi encerrada, reagendei nova data para o início do curso e, nesse período, decidi então entrar em contato com alguns professores da área técnica de informática para apreender capacidades de manuseio da Plataforma Moodle, pois objetivava organizar os dispositivos didáticos e fazer as mediações formativas utilizando esse AVA,

visto que minhas experiências anteriores com e-mails institucionais ou *e-mails groups* não tinham sido muito eficazes. Fiquei sabendo então que a instituição disponibilizava essa Plataforma gratuitamente aos professores. Assim, entrei em contato com o funcionário de TI responsável pelo sistema e, após os trâmites burocráticos, o curso foi aberto com o nome de Curso de Extensão de Língua Portuguesa: O Relatório Técnico-Científico Aplicado à Informática⁶², com o número de vagas para 20 alunos, para acontecer no período de 12 a 19 de dezembro de 2011. Mas ele acabou não acontecendo, porque os alunos não compareceram na data programada para seu início. Vários fatores vieram à tona para justificar tal ausência: retomada de semestre letivo após um movimento grevista, encerramento de semestre e vésperas de recesso escolar. Depois de outras tentativas frustradas, resolvi cancelar definitivamente o curso e aguardar para implementar a SD na turma do próximo semestre letivo, feita definitivamente em 2012.

Como o ano letivo de 2011 estava atrasado por causa da greve, ele se estendeu até março de 2012 e as aulas do 1º semestre do novo ano letivo iniciaram somente em abril. Com a autorização para aplicação da pesquisa dada pela chefia do Departamento, iniciei os procedimentos para a sua realização, como contatos com a professora regente da disciplina de Práticas de Linguagem do curso, cuja anuência em participar da pesquisa já havia sido manifestada em ano anterior, mas que, por prescrições da coordenação, não havia sido escalada para o trabalho na turma selecionada para a pesquisa. Após algumas reuniões que fizemos com a coordenação da Área de Base Comum, essa professora acabou ficando como regente da turma, de forma a poder atender à sua motivação pessoal para desenvolver capacidades docentes relativas ao uso de ferramentas didáticas com base na teoria do ISD.

Outro fato que despertou a atenção tanto desta pesquisadora quanto da professora-colaboradora foi a tomada de decisão, quando estávamos fazendo o planejamento para o início das aulas, de que ambas as turmas do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet seriam reunidas em uma única turma durante as aulas de Práticas de Linguagem, porque não havia professor de Português para assumi-las separadamente. Todavia, nas demais disciplinas as turmas continuariam separadas. Para tentar resolver um problema administrativo, como a falta de professor, a representação construída e semiotizada pelos dirigentes da instituição era reunir ambas as turmas apenas na disciplina de Práticas de

⁶² Esse curso ainda pode ser visualizado no endereço da plataforma Moodle da instituição em: <http://moodle.cba.ifmt.edu.br/moodle/>, no link dos cursos de 2011. Mas, para acessá-lo, é preciso fazer a inscrição como aluno utilizando um código. Ele ainda traz, em sua página inicial, alguns dispositivos didáticos que foram disponibilizados para os dois primeiros dias do curso, mas como ele não aconteceu, os demais dispositivos planejados não foram introduzidos à página.

Linguagem, porque suas aulas não necessitavam de laboratórios de informática – diferentemente das demais disciplinas do curso, especialmente as técnicas – e, portanto, poderiam ser realizadas em uma sala de aula comum, visto que não haveria laboratório de informática que tivesse número suficiente de máquinas para atender à soma de 47 a 50 alunos. No departamento, o maior laboratório dispõe de apenas 24 computadores.

Após convencer a coordenação de que as aulas da disciplina necessitavam ser realizadas quase que exclusivamente com a mediação dos computadores, mesmo porque se assim não fosse a oferta do ambiente de formação do curso estaria sendo incoerente ao seu perfil profissional, ambas as turmas foram ofertadas em salas separadas, ou seja, cada qual teria um laboratório de informática exclusivamente para que 100% das aulas de todas as disciplinas do curso pudessem ser efetivadas.

Como professora-pesquisadora, agendei vários encontros com a professora-colaboradora para que ela pudesse conhecer os dispositivos materiais que seriam utilizados nas aulas com a turma B. Nos meses de fevereiro e março, além de encontros em que planejávamos as aulas das duas turmas e analisávamos as atividades das Oficinas da SD, disponibilizava-lhe textos teóricos de autores do ISD sobre gêneros de texto. Além dos encontros presenciais, fazíamos também muitos contatos por e-mail para encaminhamento dos dispositivos didáticos e dos textos teóricos e para planejamento das ações didáticas. A maioria dos encontros presenciais aconteceu na primeira semana de março. Neles pudemos também socializar experiências anteriores de ações docentes que se efetivaram no curso *lócus* da pesquisa, como também as muitas angústias e empecilhos que permeiam o trabalho docente na educação profissional, especialmente em se tratando da coleta de modelos prototípicos de gêneros demandados pelas esferas de atividade profissional com a qual os professores de português devem trabalhar e a ausência de formação.

O principal dos encontros presenciais aconteceu no dia 12 de março para o Planejamento da Disciplina. Durante o processo, decidimos aplicar a SD do gênero relatório elaborada segundo a perspectiva do ISD, utilizando o AVA-Moodle e sob a regência desta pesquisadora na turma B. Já na turma A seria aplicada a SD conforme a proposta metodológica e a regência da professora colaboradora. Essa segunda proposta poderia ser encerrada tanto com a produção final de um relatório, seguindo orientações da SD aplicada na turma B, ou com a produção do artigo final, conforme planejava a SD da professora-colaboradora. Entretanto, ao longo das aulas, os dispositivos didáticos da SD elaborados pela professora-pesquisadora foram aos poucos sendo adaptados pela professora-colaboradora e aplicados em suas aulas na turma em que era regente. Portanto, ela não conseguiu seguir até o

fim a proposta inicial conforme a planificação coletiva. Ao longo da aplicação de sua proposta didática, mesclava dispositivos elaborados por ela mesma, dispositivos utilizados na turma B da mesma forma como foram aplicados – sem a mediação do Moodle – ou com tênues alterações feitas por ela.

Além das aulas do semestre letivo terem sido iniciadas apenas em 10 de abril de 2012, houve novo movimento grevista que fez com que o 1º bimestre, que era para encerrar no dia 20 de junho, fosse suspenso para reiniciar em 25 de setembro de 2012 e encerrar com avaliações em 02 de outubro. O 2º bimestre então teve início em 04 de outubro, encerrando em 29 de novembro de 2012.

As aulas na turma A foram primordialmente ministradas pela professora-colaboradora, enquanto, como professora-pesquisadora, eu exercia o papel de adjuvante das ações didáticas, ou seja, como observadora das aulas. Entretanto, em vários momentos das aulas, meu papel de adjuvante era substituído para o de protagonista das ações didáticas, ou em momentos em que era necessário representar figuras de ação canônicas, conforme a demanda por explicitação de discursos teóricos sobre conceitos gramaticais e de teorias discursivas, ou quando me tornava regente das aulas em decorrência da ausência da PCM por problemas de saúde especialmente, ou ainda no atendimento individual dos alunos na realização das tarefas da disciplina presencialmente ou a distância por e-mail.

As aulas da turma B foram ministradas essencialmente por mim, como professora-pesquisadora, mas na maioria delas a professora-colaboradora estava presente tanto como adjuvante, ou seja, como observadora das minhas ações didáticas, como também agindo como protagonista, pois em vários momentos complementava as exposições teóricas com seus conhecimentos e suas experiências didáticas, ou ainda fazia atendimento aos alunos presencialmente durante as aulas.

Um dos fatores que merece destaque no percurso da pesquisa diz respeito ao número de alunos. Na turma A, eram 24 alunos matriculados no início do ano, mas, no final do semestre restaram apenas 16 alunos, ou seja, 33,33% de desistência. Na turma B eram 26 matriculados e ao final restaram somente 09 alunos, ou seja, 65,38% de desistência. Portanto, o número de desistentes foi bastante elevado em ambas as turmas, mas a porcentagem foi bastante acentuada na turma em que estava implementando a SD do relatório técnico-científico.

A desistência de ambas as turmas foi um fenômeno que ocorreu desde o início do ano, acentuando-se com o movimento grevista. E isso não foi evidenciado apenas em Práticas de Linguagem, mas também nas demais disciplinas do curso. Muitos alunos

desistiram, porque se mostraram desmotivados desde o início do ano ou porque não estavam fazendo o curso desejado, ou ainda porque o trabalho era-lhes prioritário. No período de greve alguns foram motivados a sair, pois foram aprovados em outros cursos superiores, e ainda outros tiveram ofertas de trabalho integral ou no horário em que faziam o curso. Essa desistência é comum nos cursos de tecnologia, especialmente porque o status social ainda recai sobre os cursos de bacharelado e as práticas discursivas do cotidiano insistem em manter essa hegemonia historicamente constituída para a formação superior.

A desistência tão acentuada, especialmente na turma B, foi um fator externo que arrefeceu os ânimos tanto dos demais alunos que continuaram, quanto de nós, professoras, especialmente para dar continuidade às nossas ações didáticas. Além disso, o semestre letivo que representou durabilidade de quase um ano também foi bastante desmotivador para o trabalho docente.

Devido ao perfil da turma B, como dificuldades de acompanhamento das atividades, foi preciso replanejar as oficinas da SD e as 26 oficinas propostas para as 72 h/aulas transformaram-se em 11 oficinas trabalhadas em 75 h/aulas. O replanejamento foi ainda mais imperativo após o retorno pós-greve, pois o 2º bimestre ficou bastante reduzido e faltava ainda desenvolver a proposta de produção do relatório final.

Outra grande mudança realizada na planificação da SD diz respeito à proposta de produção do relatório final a ser feita pelos alunos. Enquanto no planejamento das oficinas previa que os alunos produzissem objetos de aprendizagem e depois fizessem os relatórios sobre o processo de produção, vimos que as capacidades tecnológicas deles ainda não tinham sido desenvolvidas de forma a atender à proposta final e não haveria tempo hábil para desenvolvê-las sob a orientação de professores da área técnica. Ela deveria ser planificada interdisciplinarmente no coletivo de trabalho antes de se realizar a SD.

A reformulação da proposta de produção final aconteceu após contatos com a professora regente da disciplina “Ferramentas para Construção de Websites”, que fazia parte da grade do 2º semestre e se configurou como uma importante parceira na atividade interdisciplinar proposta. Assim, planificamos, no coletivo de trabalho, a seguinte tarefa para os alunos de ambas as turmas – A e B: desenvolver três produções: um projeto do site, com orientações das professoras de ambas as disciplinas envolvidas; um site, conforme as oficinas de trabalho da disciplina de Ferramentas para Construção de Websites; e um relatório final como um produto semiótico resultante das oficinas da SD sobre o relatório técnico-científico. E assim se deu o trabalho final de encerramento de ambas as disciplinas, com direito à apresentação oral dos sites produzidos pelos alunos, tendo a participação das professoras

regentes das disciplinas de Práticas de Linguagem e de Ferramentas para Construção de Websites e por mim.

Ao final de implementação da SD do relatório técnico, realizamos o encontro final de confrontação para avaliarmos nossas ações docentes.

1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A proposta inicial da pesquisa baseava-se exclusivamente na TD do gênero relatório técnico-científico e em sua implementação em um curso superior de tecnologia. Entretanto, as demandas pela investigação do agir do professor de língua portuguesa nesse contexto acabaram por ampliar o olhar investigativo e, por isso, vários instrumentos foram sendo usados nesta pesquisa de campo.

Considero importante ressaltar que o percurso dessa investigação organizou-se em duas fases distintas e cada qual foi motivada por instrumentos diferentes para a geração de dados: 1. A fase da Pré-Transposição Didática e 2. A fase da Transposição Didática. Explicito a seguir cada um dos instrumentos conforme sua organização nessas fases da pesquisa.

1.3.1 Fase da Pré-Transposição Didática

Na primeira fase, como instrumentos de geração de dados, utilizei pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e ocasionais, modelização do gênero relatório técnico-científico e organização de oficinas em uma SD do gênero relatório para o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, filiado à área de informática da instituição *locus* da pesquisa.

Na pesquisa documental, seguindo a proposta teórico-metodológica dos pesquisadores do ISD (BRONCKART; MACHADO, 2004, 2009), analisei textos que versam, em primeiro lugar sobre a prefiguração do agir do profissional em tecnologias, especialmente do Tecnólogo em Sistemas para Internet, e também a prefiguração do agir do professor que atua no curso selecionado. Dois textos são destaque nessa análise: 1. As Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo; 2. O Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. A ementa da disciplina de Práticas de Linguagem e o Plano de Curso foram analisados como textos planejadores que prefiguram o agir do professor de língua portuguesa desse contexto educacional.

Para reconstruir a história da instituição, foram utilizados dados documentais analisados no período de minha pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem, realizado na UFMT. Os textos que geraram os dados encontram-se no acervo da biblioteca do IFMT, como compêndios comemorativos de aniversário, trabalhos de produção científica desenvolvidos na instituição ou ainda dissertações de mestrado. Para atualização desses dados acerca das mudanças ocorridas após esse período, 2005, alguns documentos foram pinçados no site da instituição local⁶³ e no site do Ministério da Educação, em especial da SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica⁶⁴.

O segundo instrumento de pesquisa desta primeira fase refere-se às entrevistas. Citando Blanchet e Gotman (1992), Bulea (2010, 38) diz que essa ferramenta constitui um “dispositivo técnico” cujo objetivo é a produção de um discurso para traduzir “um certo número de fatos psicológicos e sociais” ou para evidenciar os “pensamentos dos atores concernentes a seus comportamentos sociais e de seus estados mentais”.

Inicialmente, realizei entrevistas semiestruturadas com quatro professores da área de informática: o chefe do departamento de informática, o coordenador do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e dois professores de disciplinas técnicas do curso. Dois participantes desse processo encaminharam as respostas da entrevista por e-mail e dois participaram desse agir linguageiro em interação face a face, nas dependências do departamento de informática da instituição e suas respostas foram anotadas em dispositivo impresso e registradas em dispositivo eletrônico de gravação.

Seguindo a orientação metodológica dada por Bulea (2010), as questões da entrevista com os professores foram organizadas em segmentos temáticos, SOT e STT, conforme mostra o quadro 13. Apresento os segmentos temáticos desse instrumento nesta parte do texto, pois eles não fazem parte das análises principais dos Capítulos de Interpretação dos Dados, mas os textos produzidos geraram dados para a fase da Pré-Transposição Didática, especialmente na elaboração dos dispositivos didáticos e na interpretação dos textos prefigurativos da atividade do professor da educação tecnológica:

⁶³ Disponível em <http://www.ifmt.edu.br>.

⁶⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799.

Quadro 13 – Segmentos Temáticos da Entrevista com os Professores da Área Técnica

<i>SOT</i>	<i>STT das questões</i>
Perfil do Professor	Formação acadêmica, tempo e experiências no métier na esfera empresarial e na atividade docente.
Atividade docente	Formação para a atividade docente, tempo de atuação no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, disciplinas ministradas; representações sobre a formação do tecnólogo.
Disciplina Práticas de Linguagem	Representações sobre os gêneros de texto demandados pela área acadêmica e profissional do curso, representações sobre a disciplina, a interdisciplinaridade no curso, coleta de modelos prototípicos do gênero relatório.
Ferramentas Tecnológicas	Representações sobre as ferramentas digitais e semióticas que fazem a mediação do agir em sala, interação professor-computador-aluno.

A entrevista semiestruturada também foi realizada com a professora-colaboradora – que recebe nesta pesquisa a sigla PCM (professora do cotidiano do *métier*) – no início da pesquisa e os textos produzidos a partir desse agir linguageiro foram analisados no capítulo II da interpretação dos dados. Os objetivos que orientaram a utilização desse instrumento estão organizados no quadro 27 – Corpus da pesquisa e objetivos específicos – apresentado no final deste capítulo. As questões que prefiguraram a entrevista estão organizadas no quadro 14:

Quadro 14 – Questões da entrevista inicial com a PCM

01	Qual é sua formação acadêmica?
02	Como foi sua experiência antes de ingressar na educação profissional?
03	Relate o início de sua experiência na educação profissional.
04	Como foi a preparação para atuar na Educação Profissional como um todo e na Educação Tecnológica?
05	Quando e como foi sua experiência inicial na Educação Tecnológica?
06	Em quais cursos tecnológicos e em quantas turmas você trabalhou?
07	Relate sua experiência interdisciplinar na instituição nos cursos de tecnologia.
08	Qual foi o primeiro contato com os gêneros textuais no trabalho em sala de aula e como ele evoluiu ao longo de sua experiência?
09	Quando e como foi sua experiência com a teoria dos gêneros – o ISD?
10	Qual sua opinião sobre o modelo didático do gênero relatório técnico-científico?
11	Para você, qual a importância de se trabalhar o gênero relatório técnico-científico?
12	Como é sua relação com os professores da área técnica no trabalho com os alunos?
13	Relate sua experiência de trabalho com os ambientes virtuais de aprendizagem e com as ferramentas digitais de ensino.
14	Na sua concepção, como deve ser o trabalho com a Língua Portuguesa nos cursos tecnológicos? Qual deve ser o foco do ensino?

O processo de modelização do gênero teve início com a coleta de exemplares do gênero relatório técnico da área de informática, de forma a compará-los com outros modelos prototípicos do gênero e, assim, identificar os elementos ensináveis para a organização de uma SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; NASCIMENTO, 2004, 2009). Para isso utilizei a engenharia de análise textual, conforme propõe Bronckart (1999), em seus parâmetros relacionados à macroestrutura textual externa, em que são acionados os

parâmetros sociais, políticos, ideológicos e históricos dos textos, e os parâmetros microtextuais que semiotizam o dizer discursivo e são recorrentes no gênero modelizado⁶⁵.

No quadro 15 há um esboço dos parâmetros relacionados ao mundo físico e sociossubjetivo, conforme proposto por Bronckart (1999):

Quadro 15 - Parâmetros analisáveis das condições de produção

1º PLANO	2º PLANO
<i>Parâmetros do Mundo físico</i>	<i>Parâmetros do Mundo sociossubjetivo</i> normas, valores e regras sócias e a imagem que o agente atribui a si
- Lugar de produção - Momento de produção - Emissor - Receptor	- Lugar social – modo de interação do texto - Posição social do emissor – papel social - Posição social do receptor – papel social atribuído ao destinatário - Objetivo – o efeito que se produzirá no destinatário

Em relação aos parâmetros microtextuais, ou seja, relacionados à arquitetura interna dos textos, Bronckart (1999) faz uma divisão triádica por uma necessidade metodológica: infraestrutura textual geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. No quadro 16 apresento um esboço dessa divisão dada pela engenharia de análise textual de Bronckart (1999).

Quadro 16 - Esboço das camadas dos planos de análise textual

<i>Camada do Folhado Textual</i>	<i>Parâmetros de análise</i>	<i>Características funcionais</i>
INFRA- ESTRUTURA GERAL	Plano Geral	Organização do conjunto temático, resumo
	Tipos de discurso ⁶⁶	Diferentes segmentos que o texto comporta
	Articulações entre tipos de discurso	Encaixamento de segmentos de discurso, ou relação de dependência entre os segmentos
	Sequências ⁶⁷	Modos de planificação de linguagem
MECANISMOS DE TEXTUALIZA- ÇÃO ⁶⁸	Conexão	Articulação da progressão temática, organização do plano geral do texto, estabelecimento de relações entre tipos de discurso, entre fases de uma sequência ou entre frases sintáticas
	Coesão Nominal	Introdução dos temas e/ou personagens novos, retomada dos personagens/temas ou sua substituição, organização de cadeias temáticas no interior do texto
	Coesão Verbal	Estabelecimento da organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto; articulação dos verbos a outras unidades de valor temporal; estabelecimento de relações com os mecanismos de textualização e os tipos de

⁶⁵ Para melhores esclarecimentos sobre os parâmetros constitutivos da macroestrutura textual ou das condições de produção, ver Capítulo 3 de Bronckart (1999). Os parâmetros constitutivos da microestrutura textual encontram-se nos Capítulos 5 a 9 da referida obra.

⁶⁶ Para melhores esclarecimentos sobre tipos de discurso, ver capítulo 5 (BRONCKART, 1999).

⁶⁷ Para melhores esclarecimentos sobre sequências discursivas, ver capítulo 6 (Ibid).

⁶⁸ Para melhores esclarecimentos sobre mecanismos de textualização, (Ibid.), capítulo 7 que trata da conexão e da coesão nominal, e o capítulo 8, que trata da coesão verbal.

		discurso
MECANISMOS	Posicionamentos enunciativos	Papel atribuído ao agente-produtor, que constrói o mundo discursivo e organiza as vozes verbais
ENUNCIATIVOS ⁶⁹	Vozes verbais	Voz do autor empírico, vozes sociais, vozes de personagens
	Modalizações	Avaliações de alguns aspectos do conteúdo temático

Na descrição do plano geral de um texto considero que, além de se fazer uma descrição sumarizada do conteúdo temático é preciso observar a distribuição arquitetônica desse conteúdo em relação aos seus aspectos multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) como as cores, formas, sons, movimentos, tipo de letra, fonte, distribuição gráfica do conteúdo, etc, os quais se entrelaçam significativamente na organização do conteúdo temático em conjunto com a linguagem verbal. Esses autores, segundo Rojo (2013b, p. 23), baseiam-se na “linguística funcional de Halliday” para projetar uma gramática “para outras semioses e mídias (ou modalidades de linguagem). Os gêneros da área de informática, como sites, blogs, jogos eletrônicos, quadros, desenhos, tabelas, etc apresentam essa multimodalidade na linguagem e por isso as ações didáticas nesse contexto precisam realizar a TD desse saber científico, de forma a organizar objetos a ensinar sobre esse tema.

Baseando-me nesse arcabouço teórico-metodológico, modelizei o gênero e construí as oficinas da SD, e em seguida foi realizada a fase da transposição didática do gênero relatório técnico, cujas técnicas de implementação estão expostas no tópico a seguir.

1.3.2 Fase da Transposição Didática

Na fase da TD, a investigação incidiu sobre dois contextos de análise: 1. implementação da SD do gênero relatório seguindo a proposta do ISD e realizada pela própria professora-pesquisadora (doravante PP) em uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet; 2. Implementação da proposta pedagógica da professora no cotidiano do *métier* (doravante PCM) em outra turma do mesmo curso. Na mediação formativa de ambas as turmas também foram utilizadas ferramentas tecnológicas como recursos para o agir. Entretanto, no contexto 1 foi utilizado especialmente um AVA, a Plataforma Moodle, disponibilizado pela instituição local e, no contexto 2, foram utilizadas as ferramentas disponíveis pela rede mundial que já eram comuns às ações didáticas da PCM, especialmente o e-mail e as ferramentas de busca.

⁶⁹ Para melhores esclarecimentos sobre essa divisão do folhado textual, ver capítulo 9 (Ibid.).

A escolha pelos dois diferentes contextos de análise foi motivada por objetivos relacionados à triangulação de resultados com a aplicação de SD diferentes, utilizando-se, como suportes para essas SD, ferramentas tecnológicas e semióticas diferentes, bem como atores diferentes.

1.3.2.1 Contexto 1 – A pesquisa-ação

No contexto 1 utilizei o método da pesquisa-ação, visto que, investida no papel de PP, inseri-me no processo de observação participante não como agente incorporada à turma que apenas vê e ouve as ações humanas que pretende analisar, mas também como um ator que age sobre elas, de forma a exercer influências nos agentes que participaram do cenário investigado. Como diz Andaloussi (2004, p. 105), na pesquisa-ação o pesquisador constitui-se como um ator, pois “adquire simultaneamente a consciência de seu entorno social e cultural e de sua forma de agir para transformá-lo”. Assim, com vistas a promover transformações nas ações didáticas em torno do ensino de línguas na educação superior tecnológica, elegi esse método de pesquisa.

Na concepção de Thiollent (2003, p. 16), a pesquisa-ação é uma pesquisa social que se caracteriza por: a) apresentar ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada, produzindo prioridades ante os problemas e soluções concretas; b) seu objeto de investigação constitui a situação social e os problemas levantados e não as pessoas; c) o seu objetivo é a busca pela resolução desses problemas; d) o processo de investigação é acompanhado de forma intencional pelos atores da situação; e) a ação objetiva tanto o desenvolvimento de saberes por parte dos pesquisadores quanto o desenvolvimento consciente dos participantes.

A pesquisa-ação, utilizada para a implementação da SD do gênero relatório técnico, realizou-se na Turma B do 2º Semestre Letivo do curso selecionado, no período matutino. A programação inicial para a aplicação das oficinas na disciplina de Práticas de Linguagem era de 60 horas, conforme a carga horária prescrita. Entretanto, como pode ser observado no quadro 17, o número de aulas excedeu ao trabalho planejado, totalizando 75 h/aulas.

Quadro 17 – Dias e Aulas ministradas na Turma B

	<i>Mês</i>	<i>Dias</i>	<i>Aulas Ministradas</i>
1º Bimestre	Abril	10, 12, 17, 19, 24, 26	12 h/aulas
	Maio	03, 08, 10, 15, 17, 22, 24, 29, 31	18 h/aulas
	Junho	05, 12, 14	06 h/aulas
	Setembro	25, 27	06 h/aulas
	Outubro	02	02 h/aulas
2º Bimestre	Outubro	04, 09, 11, 16, 18, 20, 23,25	16 h/aulas
	Novembro	01, 06, 08, 22, 27, 29	15 h/aulas
			Total = 75 h/aulas

Conforme o horário programado para a disciplina, prescrito pelo Departamento de Informática, as aulas ocorreram às terças-feiras, no 2º e 3º tempos, das 7h55min às 9h40min e às quintas-feiras, das 10h às 11h45min. Isso equivale a 2 h/aulas diárias e 4h/aulas semanais. Por necessidade de reposição ou troca de aulas com outros professores, excepcionalmente no dia 25/09 foram ministradas 4h/aulas e, no dia 08/11, foram ministradas 5h/aulas.

Conforme pode ser observado no quadro 17, o 1º bimestre letivo foi interrompido por 100 dias aproximadamente, por causa de um movimento grevista que envolveu tanto os Institutos da Rede Federal de Ensino Profissional, quanto as Universidades Federais do País. Como a carga horária do 1º bimestre ainda não havia sido completada, quando as aulas foram reiniciadas, o calendário escolar foi adequado para que o trabalho planejado do 1º bimestre fosse realizado. O segundo bimestre foi organizado nos meses de outubro e novembro, encerrando, portanto, o semestre letivo em 29 de novembro de 2012.

As ações didáticas e as interações entre professor-computador-aluno ocorridas em sala na turma B foram gravadas em câmera de áudio e vídeo, posicionada em diferentes lugares: ora era no fundo da sala, ora era na frente, ao lado da mesa da PP. Algumas das aulas, no entanto, não foram gravadas, porque não foram ministradas pela PP (ausência por motivos de viagem), mas pela PCM, ou por problemas técnicos na câmera. O quadro 18 registra os dias e o tempo de gravação de cada dia de aula ministrada, bem como a totalidade das gravações ao final da pesquisa.

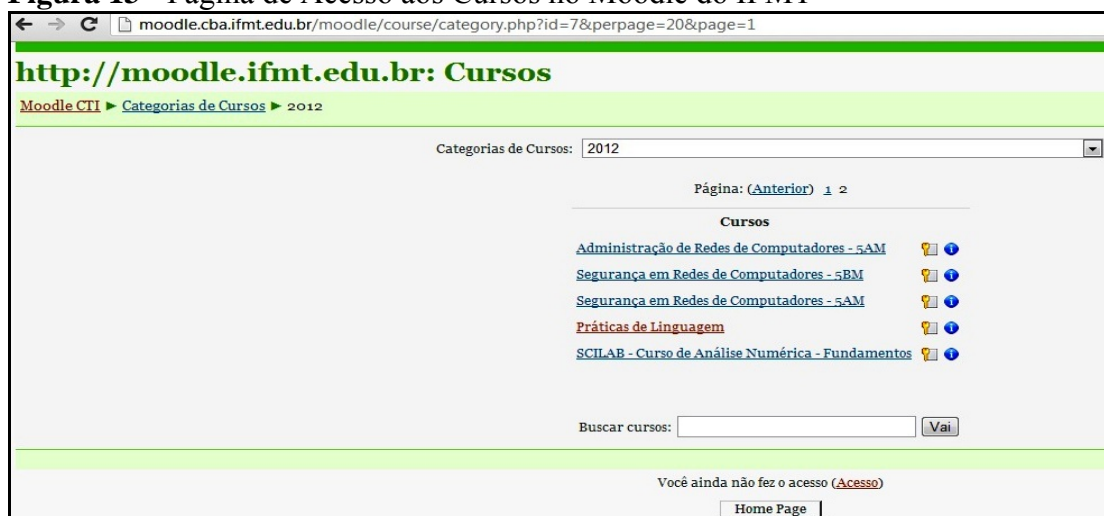
Quadro 18 – Organização das Gravações das aulas da Turma B

	Mês de Abril		Mês de Maio		Mês de Junho		Mês de Setembro		Mês de Outubro	
	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação
1º Bimestre	10	1h32min37seg	3	1h18min21seg	5	Não há gravação	25	1h47min46seg	2	1h35min15seg
	12	0h3min35seg	8	1h35min54seg	12	1h13min23seg	27	0h12min23seg		
	17	1h36min32seg	10	1h37min11seg	14	Não há gravação				
	19	1h20min32seg	15	1h18min29seg						
	24	1h39min24seg	17	1h33min02seg						
	26	1h29min59seg	22	1h23min34seg						
			24	0h40min30seg						
			29	1h12min40seg						
		31	1h37min11seg							
2º Bimestre	Mês de Outubro		Mês de Novembro							
	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação						
	4	1h06min45seg	1	0h28min16seg						
	9	1h24min33seg	6	1h32min48seg						
	11	1h29min47seg	8	2h57min15seg						
	16	1h33min06seg	22	Não há gravação						
	18	1h16min58seg	27	1h27min09seg						
	20	Não há gravação	29	0h03min51seg						
	23	1h41min02seg								
	25	1h32min56seg								
TOTAL DE GRAVAÇÃO DOS 2 BIMESTRES								4h22min44seg		

As gravações foram arquivadas em mídias digitais para transcrição de recortes de ações languageiras para as análises sobre o agir do professor no espaço interacional da sala de aula entre PP e alunos, PCM e alunos, PP e PCM, e ainda PP, PCM e alunos. Os recortes das ações foram feitos de acordo com sua emergência temática e direcionados aos objetivos da pesquisa, os quais estão apresentados no quadro 27 ao final deste capítulo.

Além das ações didáticas terem se realizado no espaço presencial, elas tiveram a mediação material de um ambiente virtual de aprendizagem, a Plataforma Moodle, utilizado como um recurso ao agir do professor, especialmente para funcionar como repositório dos dispositivos didáticos semióticos organizados na forma de oficinas de atividades e de textos. Outras ações didáticas também foram realizadas por intermédio dessa ferramenta tecnológica, como o encaminhamento das tarefas dos alunos, troca de mensagens, envio de avisos aos alunos, como também a correção de atividades. A figura 13 traz o recorte da imagem da página do Moodle disponibilizado pelo IFMT. O hiperlink em vermelho textualiza a disciplina “Práticas de Linguagem” (doravante PL) no quadro dos cursos disponíveis pela instituição, entre as que foram ofertadas no ano de 2012. No alto da página, em verde, o protocolo iniciado pela sigla <http://> refere-se ao endereço do website para acesso aos cursos oferecidos pela Plataforma Moodle e acima na caixa tem-se o endereço gerado pela página.

Figura 13 - Página de Acesso aos Cursos no Moodle do IFMT



Para a inserção da disciplina no ambiente, foi feita uma solicitação à técnica do departamento de Tecnologia da Informação (TI) do IFMT. Para a distribuição dos dispositivos didáticos e manipulação das ferramentas do ambiente, investi-me no papel de técnica de informática e, ao contrário do que orientam Leite *et al* (2010), não contei com uma equipe multidisciplinar para fazer a assessoria técnica de criar e alimentar a página da disciplina. Para desenvolver capacidades técnicas de manipulação das ferramentas do ambiente obtive orientações informais da mesma técnica de TI e auxílios esporádicos, no coletivo de trabalho, de professores do departamento de informática que utilizam o Moodle como ferramenta em suas disciplinas presenciais e a distância. Algumas orientações desses agentes ocorreram antes do processo de disponibilização dos materiais e outras quando foram surgindo dificuldades técnicas de inserção, de mudanças de dados na Plataforma ou de manuseio dos recursos disponíveis nela.

No percurso de implementação da pesquisa, tive a oportunidade de participar de um curso de “Introdução a Ambiente Virtual de Aprendizagem”, ofertado gratuitamente pela Secretaria de Tecnologias da Informação e da Comunicação, órgão ligado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)⁷⁰. Esse curso, entretanto, aconteceu presencialmente somente no dia 16 de agosto e se estendeu, com algumas atividades à distância, até o dia 16 de setembro de 2012, ou seja, já haviam passado quatro meses de manuseio do Moodle na disciplina de Práticas de Linguagem. Mas sem sombra de dúvida, o

⁷⁰ Essa Secretaria, além de atender a aspectos ligados à gestão de sistemas de Tecnologias da Informação (TI) de sua instituição, também desenvolve projetos relacionados à educação mediada pelas NTIC. Por esse motivo tem ofertado cursos de capacitação para manuseio de ferramentas tecnológicas, como a Plataforma Moodle, a professores da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Cuiabá e do Interior do Estado. Para maiores informações sobre as ações dessa secretaria, acesse <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=sti>

curso desenvolveu algumas capacidades que ainda não haviam sido internalizadas sobre a Plataforma.

Elegi um AVA na disciplina com o objetivo de disponibilizar primeiramente, de forma organizada, as atividades das Oficinas da SD. Entretanto, as diversas interfaces disponíveis no ambiente, como o chat, o fórum, o blog, o correio eletrônico, as mensagens, os downloads, os uploads, etc, permitem a mediação das ações didáticas tanto em relação à materialização dos dispositivos didáticos, como os textos e as atividades das oficinas, como também maior controle no envio e no recebimento das tarefas dos alunos. O quadro 19 registra as principais ferramentas do AVA usadas nas ações didáticas da turma B, definidas com algumas características linguístico-funcionais conforme acepções de Amaral e Amaral (2008) e Marcuschi (2010), com uma adaptação ao léxico do ISD.

Quadro 19 - Recursos utilizados da Plataforma Moodle na implementação da SD

<i>Ferramentas</i>	<i>Características linguístico-funcionais</i>
<i>Correio Eletrônico (e-mail⁷¹)</i>	Ferramenta semiótica assíncrona ⁷² comum na rede mundial digital, cuja funcionalidade e modelização estrutural assemelham-se a uma correspondência tradicional; é também um recurso disponível no AVA para a comunicação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor.
<i>Recursos</i>	Ferramenta para os alunos executarem downloads dos dispositivos didáticos utilizados nas oficinas; ele funciona como hipertexto em que são abertas janelas para novos textos, sites, links, etc.
<i>Chats⁷³</i>	Ferramenta semiótica síncrona em que os interactantes estão conectados e interagindo simultaneamente na rede, transformando suas mensagens em conversas em tempo real, que pode ocorrer entre dois ou mais actantes.
<i>Fórum</i>	Comumente utilizado em AVAs, é uma ferramenta semelhante a uma lista de discussão e cumpre a função de promover um debate assíncrono sobre um determinado tema comumente iniciado e postado por um mediador e ampliado por seus interactantes.
<i>Tarefas</i>	Dispositivo de envio de atividades realizadas pelos alunos na forma de upload

Além dos dispositivos do ambiente AVA, a World Wide Web (WWW) foi utilizada como ferramenta cotidiana das ações didáticas, funcionando como biblioteca virtual, ou seja, como um repositório de dados gestados pelo sistema de hipertexto, disponibilizados na rede mundial de computadores. Esse repositório hipertextual, como instrumento que medeia as mais diferentes ações languageiras conectadas à internet, também instrumentalizou as ações docentes em ambas as turmas da pesquisa.

⁷¹ Assis (2005); Marcuschi (2008) Marcuschi e Xavier (2010) fazem uma análise mais apropriada dessa ferramenta digital.

⁷² Amaral e Amaral (2008, p. 13) definem o e-mail como uma ferramenta assíncrona, porque “destinatário e remetente de mensagens eletrônicas não necessitam estar conectados ao mesmo tempo”.

⁷³ Araújo (2010b) afirma que o chat é um gênero em constituição por ocorrer no interior do hipertexto e faz uma ampla discussão sobre essa ferramenta semiótica digital em seu artigo, incluindo definições e uma classificação para os tipos de chat.

O *e-mail* também foi uma ferramenta bastante utilizada fora do AVA, especialmente nos períodos em que a Plataforma Moodle apresentou problemas de acesso antes ou durante a implementação da pesquisa-ação, em períodos que duravam até mais de uma semana, devido à demora na resolução dos problemas que a ferramenta apresentava.

Nesse contexto 1, a técnica de análise linguístico-discursiva também foi utilizada para fazer uma sondagem nas produções dos alunos e ela seguiu os critérios de verificação adotados pela proposta do ISD, como a identificação dos parâmetros constitutivos dos três níveis da arquitetura textual, com vistas à averiguação do desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas e de apropriação da gênese instrumental do gênero relatório técnico. A fim de comparar os resultados relacionados ao desenvolvimento e às aprendizagens dos alunos pela triangulação de dados, analisei as produções dos alunos em três fases de execução da SD: a produção inicial, uma produção intermediária e a produção final. Para registro nesta pesquisa, selecionei apenas a produção de um aluno em cada uma das três fases de realização.

1.3.2.2 Contexto 2 – Observação participante

No contexto 2, utilizei a técnica da observação participante, pois, integrei-me como agente para ver e observar as ações didáticas da PCM realizadas na outra turma do 2º Semestre Letivo do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, período matutino, turma A. Com essa técnica, incorporei-me ao grupo, confundindo-me com ele (MICHEL, 2005) e muitas vezes fundindo-me a ele em várias ações didáticas, como em momentos em que era convocada a agir na formulação de tarefas devido à ausência da PCM ou ainda a agir na presentificação de objetos de ensino conforme surgiam dúvidas nas análises de textos entre PCM e os alunos. Os objetivos dessa técnica de pesquisa encontram-se no quadro 27 – Corpus da pesquisa e objetivos específicos – ao final deste capítulo. Ressalto que, de início, essa técnica e a eleição por essa turma objetivava gerar dados de controle entre a proposta didática da PCM e a SD do relatório técnico sob a perspectiva do ISD, bem como a mediação das ferramentas tecnológicas, mas, em relação aos dispositivos didáticos semióticos, o planejado não foi o realizado, pois a PCM acabou por se instrumentalizar com vários dispositivos da SD elaborada pela PP.

Da mesma forma como aconteceu com a turma B, a programação inicial era para que as aulas acontecessem nas 60h conforme a carga horária da disciplina de PL, mas,

como pode ser observado no quadro 20, o número de aulas excedeu ao trabalho planejado, totalizando 75 h/aulas.

Quadro 20 – Dias e Aulas ministradas na Turma A

	<i>Mês</i>	<i>Dias</i>	<i>Aulas Ministradas</i>
1º Bimestre	Abril	10, 12, 17, 19, 24, 26	12 h/aulas
	Maio	03, 08, 10, 15, 17, 22, 29, 31	16 h/aulas
	Junho	05, 12, 14	06 h/aulas
	Setembro	25, 27	07 h/aulas
	Outubro	02	02 h/aulas
2º Bimestre	Outubro	04, 09, 16, 18, 20, 23,25	16 h/aulas
	Novembro	01, 06, 08, 22, 23, 27, 29	16 h/aulas
			Total = 75 h/aulas

Conforme o horário prescrito pelo Departamento de Informática para a disciplina, as aulas da turma A aconteceram às terças-feiras, no 4º e 5º tempos, das 10h às 11h45min e às quintas-feiras, das 7h55min às 9h40min. Isso equivale a 2 h/aulas diárias, num total de 4h/aulas semanais. Por necessidade de reposição ou troca de aulas com outros professores, excepcionalmente, no dia 25/09 foram ministradas 5h/aulas e, nos dias 20/10 e 08/11, foram ministradas 04h/aulas cada um.

Além das ações didáticas da PCM terem sido registradas como notas em diários de pesquisa, enquanto PP realizava suas observações, um grande número das aulas foi registrado em câmera de áudio e vídeo. Assim, as interações entre professor-computador-aluno e as ações singulares do professor em sala puderam ser arquivadas como dados para a pesquisa e para mediar os encontros futuros de confrontação. Algumas das aulas ocorridas nessa turma A não foram gravadas, porque a PP estava ausente. O quadro 21 registra os dias e o tempo de gravação de cada aula ministrada, bem como a totalidade das gravações.

Quadro 21 – Organização das Gravações das Aulas da Turma A

	Mês de Abril		Mês de Maio		Mês de Junho		Mês de Setembro		Mês de Outubro	
	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação
1º Bimestre	10	0h15min04seg	3	1h26min06seg	5	Não há gravação	25	Não há gravação	2	0h26min14seg
	12	Não há gravação	8	1h13min47seg	12	1h17min02seg	27	0h29min41seg		
	17	1h22min21seg	10	1h16min46seg	14	Não há gravação				
	19	1h19min45seg	15	0h03min49seg						
	24	Não há gravação	17	0h49min03seg						
	26	0h50min36seg	22	0h50min35seg						
			24	0h41min14seg						
			29	0h42min14seg						
		31	1h31min52seg							
2º Bimestre	Mês de Outubro		Mês de Novembro							
	Dia	Tempo de gravação	Dia	Tempo de gravação						
	4	0h33min28seg	1	1h11min04seg						
	9	1h0min36seg	6	Não há gravação						
	11	Não há gravação	8	Não há gravação						
	16	0h20min15seg	22	0h41min55seg						
	18	0h58min11seg	27	1h17min48seg						
	20	Não há gravação	29	0h05min30seg						
	23	0h42min09seg								
	25	Não há gravação								
Total de Gravação dos 2 bimestres 22h16min36seg										

1.3.3 O Encontro Final de Confrontação – Um Instrumento de Desenvolvimento

Conforme os pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007), o estudo psicológico sobre o trabalho predispõe a análise de um sujeito singular ou de um grupo ou de vários e sua relação com seu entorno social. Essa análise inclui as ações dos sujeitos, suas provocações e soluções ou não para seus conflitos e, por esse motivo, a psicologia do trabalho enfrenta, conforme afirma Clot (2006, p. 127), “habilidades anônimas, representações do senso comum, análises da razão prática e subjetiva” desses sujeitos. Assim, comparando-a à psicologia científica, a psicologia do trabalho, na concepção do autor, volta-se para a interpretação dos “objetivos e motivações dos atos humanos” e ao mesmo tempo em que ela é pessoal, é também coletiva, concreta e “verdadeiramente viva”. Entendendo que a “verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social”, que ela é uma “legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade” (CLOT, 2006, p. 135), compreende-se que um dos métodos de análise dessa linha de pesquisa tome, como objeto, uma ação languageira, um megainstrumento promotor de desenvolvimento de seus agentes participantes.

Faïta (2004b), estabelecendo a relação entre gêneros de discurso e gênero de atividade e reconhecendo no enunciado concreto a materialização da ação languageira, propõe as análises das situações, dos atos e dos pensamentos humanos, implantando, assim, novas modalidades em análise sobre o trabalho. Assim, inaugura-se um método de investigação baseado no dialogismo bakhtiniano, a “autoconfrontação”, que se destina a otimizar o conhecimento das atividades humanas baseadas no confronto de trabalho em uma situação

única, a atividade de trabalho de uma pessoa com a atividade de linguagem utilizados para recuperar esta primeira atividade mais tarde, ou seja, para entender a si mesmo. Esse método visa, por meio da interação entre agentes-produtores, a produção de novos discursos para se levar “à tomada de consciência pelo movimento argumentativo no qual as polarizações e, conseqüentemente, os conflitos se encontravam.” (FERNANDEZ, 2011, p. 187).

Durante a realização desta pesquisa, especialmente no processo de implementação da SD do relatório na turma B e da observação participante na turma A, vários encontros entre PP e PCM realizaram-se com o objetivo de confrontar ações didáticas, ou seja, realizadas para produzir reflexões por meio da linguagem. Muitos deles aconteceram de forma natural, ao final da realização das aulas ou em rápidos intervalos entre elas, e alguns deles foram filmados pela câmera de vídeo, em ocasiões em que a interação entre PP e PCM realizava-se ao final das aulas e a câmera era esquecida ligada. As ações didáticas, nesse caso, tinham acabado de ser realizadas e, da mesma forma, tornava-se recente a construção das representações sobre ela.

Um encontro de confrontação, todavia, foi prefigurado – como o encontro final – e realizado no dia 25 de maio de 2012. Porém, tanto esse quanto o encontro final não se realizaram conforme o objetivo inicial, ou seja, apresentar alguns vídeos das aulas à PCM para que, no coletivo, pudéssemos analisar as ações realizadas em sala a fim de gravar a produção linguageira oral produzida durante essa análise. Acabamos por confrontar nossas ações por meio da retomada delas pela memória discursiva de ambas as agentes e não pela análise dos vídeos, especialmente em respeito à negativa da PCM em não assistir às suas aulas. Portanto, o método da autoconfrontação conforme as orientações da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007, VIEIRA; FAÏTA, 2003, FAÏTA 2004b) não foi respeitado, mas adaptado. Entretanto a essência bakhtiniana, bem como a proposta de Bulea (2010) de se construir, dialogicamente, pelo discurso, uma ação linguageira a fim de se confrontar os sujeitos com sua atividade de trabalho foi mantida e as interpretações dos textos materializados no encontro comprovaram que, mesmo reconfigurado, esse instrumento de pesquisa mostrou-se altamente eficaz no desenvolvimento dos adultos envolvidos nesta pesquisa e sua validação completa poderá ser feita em pesquisas futuras.

Assim, o encontro final, como um agir linguageiro materializado na forma de texto oral realizado ao final da implementação da pesquisa entre PP e PCM, denominado de “encontro final de confrontação”, deve-se à pretensão inicial de utilizar o método de autoconfrontação, mas que não se efetivou conforme o planejado devido às escolhas e motivações internas das agentes desse evento. Ressalto que não se pretendia negligenciar o

método e reconheço a importância de se observar os parâmetros constitutivos desse gênero propulsor de desenvolvimento proposto pela Clínica da Atividade, o qual poderá orientar trabalhos futuros desta pesquisadora.

Esse encontro, realizado com o objetivo de confrontar o trabalhador com “sua atividade e com seu discurso” a fim de “possibilitar transformações na situação de trabalho e no contexto social no qual se envolve a atividade” (FERNANDEZ, 2011, p. 188), aconteceu no dia 19 de dezembro de 2012 e somente os textos que o semiotizaram foram considerados como objetos de análise para esta pesquisa. Sua escolha deve-se ao fato de que os temas abordados nele envolveram todo o percurso de implementação da pesquisa, atendendo aos principais objetivos pretendidos na interpretação dos dados.

Para prefigurar o conteúdo temático do encontro final de confrontação, organizei questões conforme estão expostas no quadro 22. As questões de 1 a 7 objetivaram orientar o agir linguageiro na construção de representações em torno do agir da PCM e dos alunos nas interações no contexto da turma A; as questões de 8 a 13 objetivaram orientar a construção de representações sobre o agir da PP e dos alunos nas interações no contexto da turma B e as questões de 14 a 17 objetivaram a construção de representações sobre as ferramentas semióticas e tecnológicas utilizadas na pesquisa e sobre as ações interdisciplinares desenvolvidas em ambas as turmas. Essas questões, como foram organizadas pela PP, acabaram por ser predominantemente respondidas pela PCM, mas os temas que delas emanavam tornaram-se objetos de análise de ambas as agentes produtoras.

Quadro 22 – Questões para o Encontro Final de Avaliação do Semestre Letivo

Questões referentes à Turma A	
01	Que representações conceituais você tem do seu material trabalhado na turma A?
02	Qual sua análise da interação com os alunos do curso de sistemas durante as aulas e a mediação do computador e das ferramentas que você usou com eles? Houve mudanças no decorrer do semestre?
03	Que representações você tem construído do agir dos alunos da turma A nas aulas da disciplina de Práticas de Linguagem? Houve mudanças no decorrer do semestre?
04	Em sua opinião, até que ponto a greve influenciou a motivação e a continuidade dos alunos no curso e no seu trabalho em sala de aula na turma A?
05	Que representações você tem construído do seu agir em sala de aula?
06	Houve mudanças e desenvolvimento em sua formação no decorrer do semestre?
07	Que coerções você considera que são as que mais incidem sobre o seu agir? São as prescrições externas dadas pelos documentos da esfera nacional, prescrições institucionais locais, prescrições do mundo do trabalho ou prescrições internas da sala de aula? Justifique.
Questões referentes à Turma B	
08	Que representações você construiu do material trabalhado na turma B que segue a linha teórica do ISD?
09	Que representações você tem construído do agir dos alunos da Turma B nas aulas da disciplina de Práticas de Linguagem? Houve mudanças neles no decorrer do semestre?
10	Em sua opinião, até que ponto a greve influenciou a motivação e a continuidade dos alunos da turma

	B no curso?
11	Que representações você construiu do agir da professora-pesquisadora na interação com os alunos?
12	Houve mudanças no agir da professora-pesquisadora na interação com os alunos e com as ferramentas?
13	Que representações você construiu do agir da professora-pesquisadora no manuseio das ferramentas semióticas e tecnológicas?
Questões Gerais	
14	O que você considera que precisa ser ampliado, modificado em relação à proposta de trabalho com as ferramentas semióticas nos cursos de tecnologia da área de informática?
15	Que representações você construiu sobre a experiência interdisciplinar realizada entre Práticas de Linguagem e Ferramentas para a Construção de Websites?
16	Que representações você tem construído em torno do agir do professor na era do ensino mediado com as novas tecnologias, especialmente com a experiência que tivemos nas turmas deste semestre letivo?
17	Outras sugestões, observações e críticas a serem registradas.

Diante desses contextos, resta agora conhecer quais são os atores sociais que participaram desse processo investigativo e qual o *locus* em que eles atuaram. Tais informações encontram-se delineadas no próximo tópico.

1.4 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição *locus* da pesquisa é o IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), conhecida, sobretudo, pela oferta de cursos de formação profissional, especialmente os de nível médio técnico. A partir de 2002, ela passou a ofertar também cursos superiores de nível tecnológico. De “Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso” (1909), passando pela “Escola Técnica Federal de Mato Grosso”, em 1968, Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), em 2002, e chegando ao atual Instituto Federal, a partir de 2008, a instituição sempre esteve atrelada às mudanças decorrentes das políticas de desenvolvimento do país. Com a expansão da rede federal de ensino profissional no Brasil nos últimos anos, novos IF foram criados e os já existentes, como o IFMT, ampliou sua área de atuação para o interior do estado com a criação de novos *campi*. Esse alargamento da rede federal atesta o intrínseco vínculo entre crescimento econômico e a demanda pela qualificação de operários para a nação⁷⁴.

Desse *locus*, o recorte microsocial selecionado foi o contexto educacional que envolve o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. Esse nível superior foi implantado em 19 de agosto de 2002, quando a instituição transformou-se de ETFMT para

⁷⁴ Faço uma ampla discussão sobre o *locus* da pesquisa no 1º Capítulo de Interpretação dos Dados, ao tratar do tema “Cenário da Pesquisa”. Considero que os dados referentes à história da instituição, desde sua constituição inicial até sua atual formação, compõem o contexto macrosocial da pesquisa, e eles cumprem a função de desvelar as formações histórico-ideológicas que engendram o cotidiano dos agentes sociais que participam da pesquisa.

CEFET-MT, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, publicado no Diário Oficial da União (DOU), nos termos da Lei nº. 8.948/1994. O curso selecionado foi criado e aprovado em 2002 com o nome inicialmente de Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas para Web, pelo Conselho Diretor, conforme a Resolução nº 002, de 18/12/2002. Em 2005, houve uma reformulação curricular e seu nome foi alterado para Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, a fim de atender à prescrição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do Ministério da Educação. O curso foi aprovado pelo Conselho Diretor pela Portaria nº 12, de 14/08/2006 e, em 2007, foi reconhecido pelo MEC, conforme a Portaria/DOU, nº 244, de 07/03/2007.

Pertencente à área Tecnológica de Informática, o curso oferece, ao seu estudante egresso, a continuidade dos estudos em nível de bacharelado ou de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Conforme o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, as competências do tecnólogo em Sistemas para Internet são: desenvolvimento de programas, de interfaces e aplicativos, do comércio e do marketing eletrônicos, além de páginas e portais para internet e intranet; gerenciamento de projetos de sistemas, inclusive com acesso a banco de dados, desenvolvendo projetos de aplicações para a rede mundial de computadores e integrando mídias nas páginas da internet; manuseio de tecnologias emergentes como: computação móvel, redes sem fio e sistemas distribuídos; implantação, atualização, manutenção e segurança dos sistemas para internet⁷⁵ (BRASIL, 2010, p. 56). Conforme o mesmo Catálogo, a carga horária mínima para o curso é de 2000 horas, mas no IFMT, ele oferece uma carga horária de 2.228 horas, com duração de 3 anos e organizado semestralmente.

O caráter etnográfico da pesquisa, ou seja, a descrição de uma cultura em ambiente educacional põe em destaque a ação dos sujeitos do contexto natural como um dos principais instrumentos de coleta e de interpretação dos significados. Esses sujeitos estão distribuídos em dois quadros. No primeiro, o quadro 23, organizo os dois principais sujeitos da pesquisa, os protagonistas desta ação investigativa, com suas respectivas funções.

⁷⁵ O curso de Sistemas para Internet, como compõe o contexto microsocial da pesquisa, é melhor analisado no 1º Capítulo de Análise de Dados, entendendo que o enquadramento de seu perfil de formação e de seu currículo constituem prescrições para o agir do professor de língua portuguesa nesse contexto.

Quadro 23 – Sujeitos-protagonistas da pesquisa

Sujeitos	Funções
Professora-pesquisadora (PP)	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração da proposta pedagógica, o que incluiu a construção do modelo didático do gênero e de sua SD; - Disponibilização das oficinas da SD no ambiente digital de aprendizagem; - Implementação da SD nas aulas presenciais com os alunos da turma B; - Acompanhamento do agir coletivo dos alunos em aulas presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle; - Observação do movimento de internalização das capacidades de linguagem dos alunos da turma B, por meio da análise das produções textuais em três diferentes fases de realização; - Acompanhamento, pela observação participante, do agir individual da professora-colaboradora na turma A; - Participação dos encontros de confrontação com a PCM; - Participação na formação da PCM com a disponibilização de textos teóricos e na discussão de conceitos da teoria do ISD.
Professora do cotidiano do métier (PCM)	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de sua SD na disciplina de Práticas de Linguagem na turma A; - Acompanhamento da aplicação da SD da PP na turma B em ambiente presencial e a distância; - Análise os dispositivos didáticos da SD da PP usados na mediação das ações didáticas na turma B; - Auxílio na reformulação de atividades de algumas oficinas da SD elaborada pela PP; - Acompanhamento do agir coletivo da Turma A em ambiente presencial; - Observação do movimento de internalização das capacidades de linguagem dos alunos das turmas A e B, por meio da avaliação de suas atividades e de suas produções textuais; - Participação nos encontros de confrontação do seu agir individual em sala de aula em conjunto com a PP.

Além desses protagonistas do agir, é preciso considerar a existência de sujeitos que, mesmo não constituindo o alvo principal de geração de dados da pesquisa, interferiram significativamente no processo investigativo, por pertencerem ao cenário educacional analisado. Não é possível ignorar o agir linguageiro que permeia o cotidiano dos agentes que atuam nesse contexto, pois com ele são construídas representações em torno da atividade de trabalho do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica. É possível admitir, para esta pesquisa, que eles se configuraram como adjuvantes no processo investigativo, porém suas ações, em vários momentos, se analisadas com perspicácia discursiva, podem revelar atorizações. Assim, no quadro 24, organizo o segundo grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, como também as funções desempenhadas por eles na investigação.

Quadro 24 – Sujeitos-adjuvantes da pesquisa

Sujeitos	Funções
Professores da área técnica do curso	- Contribuição com dados para a construção de representações sobre a atividade de trabalho do professor de língua portuguesa no curso escolhido e com o gênero de atividade do tecnólogo em sistemas para internet. - Auxílio no trabalho interdisciplinar em atividades propostas pela SD da PP e da PCM.
Alunos da turma B	- Realização das atividades da SD da PP aplicada nas aulas presenciais e no ambiente virtual da disciplina de Práticas de Linguagem, contribuindo, assim, com dados para a ação didática e de controle da investigação.
Alunos da turma A	- Realização das atividades propostas nas ações didáticas da PCM, contribuindo, assim, com dados de controle para a proposta de pesquisa da PP.

Conhecendo, assim, os sujeitos protagonistas da pesquisa e os seus adjuvantes, prossigo, no item a seguir, para a delimitação dos procedimentos de análise desta investigação etnográfica.

1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Admitindo que “todo agir languageiro se traduz em um texto”, compreendido como uma “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87), analisei o agir languageiro do professor de língua portuguesa inserido no contexto da educação profissional tecnológica conforme foi materializado em textos orais e escritos. Nessa análise, utilizei parâmetros conforme a orientação metodológica do ISD, distribuída em dois níveis: 1. a macroestrutura textual, que inclui os parâmetros do *contexto mais amplo* e *contexto mais restrito* de produção; 2. a microestrutura textual, cujos parâmetros aparelham-se nos níveis *organizacional*, *enunciativo* e *semântico*. No entanto, destaco que nem todos os textos nos Capítulos de Interpretação dos Dados foram analisados no enquadre desses dois níveis, mas apenas os que mereceram maior destaque na investigação.

A análise do nível que envolve os parâmetros constitutivos das condições de produção foi orientada pela proposta de Machado e Bronckart (2009) e Machado, Ferreira e Lousada (2011), a qual indica, em primeiro lugar, o estudo sobre o contexto sociointeracional mais amplo, que inclui tanto as informações históricas do entorno textual quanto às que coercitivamente são universalmente determinantes para mover as ações que engendram as políticas educacionais. Nessa análise, dialogo também com conceitos e contribuições de autores da Análise do Discurso, como Fairclough (2001) principalmente, para perscrutar as

formações discursivas (FOUCAULT, 2004) que engendram as representações do(s) enunciador(es) sobre o contexto de produção.

Em relação ao contexto imediato de produção, segui orientações de Bronckart (2008) e Machado e Bronckart (2009) para identificar: 1. o conjunto de parâmetros físicos, como o emissor, o receptor, o espaço e o tempo da atividade linguageira concreta; 2. o conjunto dos parâmetros sociossubjetivos, como o tipo de interação, os objetivos pretendidos pelos agentes produtores e o papel exercido pelos actantes do agir linguageiro. Desse contexto imediato ainda foram identificados os conhecimentos temáticos expressos no texto e o suporte, ou seja, o modo de existência material do texto (MAINGUENEAU, 2004), que constitui o meio concreto de sua veiculação, e suas relações socioideológicas com o contexto mais amplo. Foi incluída também a análise do gênero mobilizado pelos textos, reconhecendo-o no quadro de modelos mais amplo em sua relação com a arquiteitualidade (BRONCKART, 2008).

No nível da microestrutura textual, os parâmetros que envolvem os níveis organizacional, enunciativo e semântico, utilizados na análise dos textos que versam sobre o agir do professor de língua portuguesa, estão organizados no quadro 25, conforme orientações de Machado e Bronckart (2009),

Quadro 25 - Panorama dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD

Níveis de análise linguístico-discursiva do ISD		
<i>1º Nível</i>	<i>2º nível</i>	<i>3º nível</i>
<i>Nível organizacional</i>	<i>Nível enunciativo</i>	<i>Nível semântico</i>
<p>1. <i>Organização temática</i>: plano textual global e temas.</p> <p>2. <i>Tipos de discursos</i>: segmentos que estabelecem diferentes relações com a situação de ação linguageira com as coordenadas gerais dos mundos discursivos: expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto, narrar autônomo disjunto</p> <p>3. <i>Tipos de sequências</i>: narrativas, injuntivas, expositivas, argumentativas, dialogais</p> <p>4. <i>Mecanismos de textualização</i></p> <p>a) <i>Conexão</i>: progressão temática por organizadores textuais;</p> <p>b) <i>Coesão Nominal</i>: introdução de unidades de informação nova, o que assegura as suas retomadas por séries de unidades ou processos anafóricos;</p> <p>c) <i>Coesão Verbal</i>: organizam a temporalidade dos processos por terminações verbais ou unidades temporais)</p>	<p>1. <i>Marcas de pessoa</i>: marcas explícitas - 1ª p. sing. ou pl., discurso dir./ind., aspas, ou marcas implícitas inseridas na fala do enunciador.</p> <p>2. <i>Modalizações</i>: contribuem para a coerência pragmática do texto; avaliações formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático.</p> <p>3. <i>Vozes</i>: entidades que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.</p>	<p>1. <i>Elementos do agir</i>:</p> <p>- As <i>razões</i>, podendo ser de ordem interna ou externa ao agir.</p> <p>- A <i>intencionalidade</i>: finalidades ou intenções individuais ou coletivas.</p> <p>- Os <i>recursos</i> para o agir: instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto recursos externos e internos, respectivamente.</p> <p>2. <i>Tipos de agir</i>:</p> <p>a) Agir como instrumento simbólico ou material</p> <p>b) Agir como processo mental</p> <p>c) Agir como atribuição de capacidade.</p>

Na nova proposta de análise de textos, Machado e Bronckart (2009) reorganizam os parâmetros em três níveis: *organizacional, enunciativo e semântico*. No nível *organizacional* foram analisados os parâmetros da estrutura global do texto, seguindo a proposta de Bronckart (1999), com o objetivo de compreender seu estatuto dialógico, ou seja, de que forma os parâmetros constituintes da infraestrutura textual permitem identificar o papel exercido pelos principais actantes colocados em cena e, assim, identificar os protagonistas do agir. No caso das pesquisas sobre trabalho educacional – como esta investigação se propõe – se o professor aparece como agente ou como ator no movimento linguageiro, por exemplo, pelas séries coesivas. Nesse nível os autores reconhecem também que os tipos de discurso e os valores assumidos pelas unidades dêiticas que os caracterizam permitem compreender os movimentos do texto identificados, por exemplo, nos dêiticos de pessoa. Os tipos de sequências linguísticas são analisados dentro do valor dialógico com os tipos de discurso.

Nas análises do nível *enunciativo* recorro às contribuições de Bronckart (1999), às reformulações teóricas de Bronckart (2008) e Machado e Bronckart (2009). Entretanto, da mesma forma como os pesquisadores filiados ao ISD, como Machado, Ferreira e Lousada (2011) recorrem a contribuições da AD para analisar os parâmetros desse segundo nível de análise, considero pertinente um diálogo com alguns pressupostos teóricos de autores dessa linha epistemológica, como Fairclough (2001), Maingueneau (2004). Nesse nível, destaco o atravessamento de vozes que, segundo Machado, Ferreira e Lousada (2011), é uma forma de mostrar como ocorre a interiorização das capacidades docentes, ou seja, como as vozes dos outros agem sobre o trabalho e se tornam vozes de si, mostrando como é feita a passagem, segundo Saujat (2004), do *métier* impessoal, proveniente da prescrição, para o *métier* de si. A análise dos modalizadores também compõe esse nível e eles marcam textualmente a enunciação de duas formas, conforme enunciado por Maingueneau (2004, p. 139). Para ele, a modalização apresenta-se sob a forma textual de mecanismos que podem cumprir a função de indicadores de que o que está sendo dito não é da responsabilidade do enunciador ou sobre a forma de avaliadores do dizer. A análise das modalizações permite identificar regras, obrigações e permissões, ou seja, o trabalho real. Na proposta de Bronckart (1999), os principais tipos de modalizações são classificadas como “lógicas”, “deônticas”, “apreciativas”, “pragmáticas”⁷⁶.

⁷⁶ Os tipos de modalizações são apresentados no Capítulo 9, em Bronckart (1999, pp. 331-335).

No nível *semântico*, no quadro da semântica do agir, Bulea (2010, p. 82), compreende o agir-referente como “o nível ontológico do ‘objeto’ a interpretar” que equivale ao “conjunto das condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva”; e o processo de criação das formas interpretativas ou o movimento languageiro no qual se produz a interpretação do agir é conhecido como “morfogênese da ação”. Nesse processo são analisadas as escolhas semânticas que aparecem no texto, como a frequência de uso de determinados sintagmas verbais, sintagmas nominais, como substantivos e adjetivos, e advérbios que configuram um agir languageiro ou não languageiro, permitindo identificar motivos, intenções e recursos para o agir. Os motivos são explicitados por deliberações externas na atividade coletiva ou internalizadas pelo sujeito, as intenções são explicitadas pelas finalidades mobilizadas coletivamente ou individualmente e os recursos para o agir constituem os artefatos socialmente disponíveis para a realização das tarefas, que podem ser simbólicos e materiais, instrumentos psicológicos, capacidades ou recursos mentais/comportamentais (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 24). As interpretações desenvolvidas nesse nível dão suporte às interpretações referentes aos outros níveis de análise linguístico-discursiva, como o nível organizacional e enunciativo, e o nível macroestrutural, ou seja, o contexto de produção.

As interpretações das unidades linguísticas detectadas acima à luz da semântica do agir propõem a análise das “figuras de ação”. Conforme enuncia Bulea (2010), elas são interessantes para se pensar a ação sob o ângulo do desenvolvimento e a observação de diferentes momentos ao longo do tempo, ou ainda a interpretação de uma interação mais longa com os interactantes da ação permitiria construir diferentes figuras em textos coletados em diferentes momentos, usando figuras diferentes para o mesmo conteúdo temático, evidenciando, assim, o desenvolvimento. A autora identificou cinco configurações transversais e recorrentes, ou seja, cinco figuras de ação, as quais estão organizadas no quadro 26, com suas respectivas características funcionais e suas recorrências linguístico-discursivas.

Quadro 26 – As figuras de ação e suas características

FIGURAS DE AÇÃO	CARACTERÍSTICAS
<i>Ação ocorrência</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Constitui uma compreensão do agir-referente como adjacente à sua textualização. - Forte grau de contextualização, pois mobiliza elementos do entorno imediato do actante. - Contextualização feita na identificação e na designação dos ingredientes do agir sob o ângulo de seu caráter particular.
<i>Ação acontecimento passado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão retrospectiva do agir invocado em sua singularidade. - Delimitação de uma unidade praxiológica extraída do passado, com feição de uma “história” e cuja contextualização é manifesta, mas fragmentária e seletiva. - Tem valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões. - Trata-se de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa.
<i>Ação experiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal, ocorrências vividas do agir, como uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa. - Relaciona-se a um contexto singular, apresenta-se como abstrata, descontextualizada, mas recontextualizável.
<i>Ação canônica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do agir sob forma de construção teórica, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua. - Apresenta-se como uma forma prototípica e neutra, comportando a estrutura cronológica geral do curso do agir tomado em sua totalidade, como evocação de elementos alvos ou de normas. - Propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante.
<i>Ação definição</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do agir-referente como objeto de reflexão ou como suporte e/ou (re) definição por parte do actante. - É descontextualizada, pois não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante. - Não tematiza nem os actantes, nem os gestos ou atos constitutivos da tarefa.

Conforme entendem Machado, Ferreira e Lousada (2011), as figuras de ação parecem assegurar a colocação em interface das representações coletivas e individuais e é nelas e na alternância no mesmo texto ou em textos produzidos em momentos diferentes que é possível entender sua funcionalidade: apreender a atividade de linguagem do sujeito sob o ângulo de como ele representa sua ação nos e pelos textos. A interpretação das figuras de ação com o objetivo de apreender as representações do sujeito sobre sua ação e evidenciar desenvolvimento foi um dos focos do último Capítulo da Interpretação dos Dados.

1.6 OS TEXTOS DO *CORPUS* DA PESQUISA

Ante ao acervo de textos coletados nesta pesquisa por meio dos diferentes instrumentos utilizados, como a pesquisa documental, as entrevistas, a pesquisa-ação em que se implementou a SD, a observação participante, o encontro de confrontação, além dos dispositivos didáticos que mediarão a pesquisa-ação, como o modelo didático do gênero relatório e as oficinas da SD, foi necessário proceder a um recorte, orientada pela emergência dos objetivos específicos delineados pela pesquisa em torno da construção de representações

sobre o agir-referente do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica. O conjunto de textos que delineiam as interpretações desta pesquisa está organizado no quadro 27, bem como os objetivos que orientaram as análises de cada conjunto em específico.

Quadro 27 – Corpus da pesquisa e objetivos respectivos

<i>Textos</i>	<i>Objetivos</i>
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ações semiotizadas no texto por meio do levantamento dos elementos constitutivos do contexto físico e socio subjetivo do documento, do folhado textual e dos mecanismos de textualização. - Perscrutar as coerções socioeconômicas globais e institucionais que incidem sobre a organização dos cursos de tecnologia no país, sobre a atividade do tecnólogo e sobre a atividade do docente desse nível educacional. - Perscrutar representações sobre o gênero de atividade de trabalho do tecnólogo. - Identificar textualizações prescritivas sobre a atividade do professor para atuar na educação profissional tecnológica.
Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar textualizações sobre a organização curricular, especialmente a função da disciplina de práticas de linguagem na formação profissional demandada pelo curso. - Perscrutar as representações sobre o gênero de atividade do tecnólogo em sistemas para internet e sua relação praxiológica com o mundo do trabalho.
Ementa da Disciplina de Práticas de Linguagem Plano de Curso da Disciplina de Práticas de Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, nas prescrições ao trabalho planejado do professor de LP, as práticas linguageiras contempladas e suas implicações na formação do Profissional de Tecnologia em Sistemas para Internet, considerando suas relações com as práticas sociais de referência do mundo do trabalho. - Perscrutar as prescrições dadas para o agir do professor de LP para o nível superior tecnológico.
Entrevistas com Professores da Área Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Construir representações sobre a atividade de trabalho do tecnólogo em sistemas para internet; - Gerar dados sobre as práticas sociais de referência do contexto profissional do tecnólogo em sistemas para internet. - Construir representações sobre o agir docente em ambiente de aprendizagem mediado por dispositivos tecnológicos, bem como sobre a atividade de trabalho do professor da educação profissional tecnológica.
Modelo didático do gênero relatório técnico-científico	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os parâmetros constitutivos das condições de produção e da infraestrutura multimodal dos textos que compõem os modelos prototípicos selecionados na pesquisa sobre o gênero relatório técnico, bem como os mecanismos de textualização e enunciativos da microestrutura textual. - Identificar os aspectos ensináveis do gênero relatório técnico para organizar as oficinas da SD.
Oficinas da SD do relatório técnico disponibilizadas no AVA	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher o trabalho do professor de LP nas aulas do curso selecionado. - Subsidiar as análises do trabalho efetivamente realizado e do trabalho real do professor de LP no curso em relação às ferramentas semióticas e tecnológicas que mediaram as ações didáticas.
Entrevista formal inicial com a PCM	<ul style="list-style-type: none"> - Perscrutar representações sobre a formação do professor de língua portuguesa para o trabalho na educação profissional tecnológica. - Investigar as prescrições que incidem sobre a atividade de trabalho educacional no contexto de educação profissional tecnológica. - Investigar razões, intenções e motivações para o agir, bem como os recursos internos e externos, materiais e simbólicos de mediação para o agir. - Perscrutar representações sobre o agir do docente de LP e suas mediações formativas para o curso de tecnologia da área de informática.
Material Didático da PCM	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a prefiguração do agir do professor colaborador e as teorias subjacentes que regem a composição das atividades.
Registros de Aulas Presenciais da Turma	<ul style="list-style-type: none"> - Construir representações sobre o agir docente em situação de trabalho realizado em contexto laboratorial de informática mediado pelas ferramentas semióticas e

A	tecnológicas. - Perscrutar os gestos didáticos específicos do professor de língua portuguesa em contexto de educação profissional tecnológica.
Registros de Aulas Presenciais da Turma B	- Construir representações sobre o agir docente em situação de trabalho realizado em contexto laboratorial de informática e a distância, com a mediação de ferramentas semióticas e tecnológicas. - Perscrutar os gestos didáticos específicos do professor de língua portuguesa em contexto de educação profissional tecnológica.
Produções dos Alunos da Turma B	- Registrar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos pela triangulação dos dados advindos das produções textuais de três fases da execução da SD: produção inicial, produção intermediária e produção final.
Textos do Encontro Final entre PCM e PP	- Observar o desenvolvimento de capacidades docentes no espaço do confronto construído em um agir linguageiro.

Diante de todo esse aparato metodológico, com o tipo de pesquisa registrado, com os métodos, os instrumentos e os procedimentos descritos, bem como com os textos e os objetivos delineados, prossigo para o próximo capítulo considerado o cerne da pesquisa, ou seja, a interpretação dos dados gerados por esta investigação social realizada em um contexto educacional tecnológico.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO MACRO E MICROTTEXTUAL NA PREFIGURAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

(BAKHTIN (VOLOCHINOV), 2002, p. 43)

Em se tratando de uma pesquisa histórico-social, filiada a um arcabouço teórico-metodológico que entende a linguagem como um construto que emana das e nas relações sócio-histórico-ideológicas, faço, neste capítulo, um painel histórico da instituição desde o início de sua organização até a sua configuração atual como Instituto de nível superior por admitir que, para compreender como está configurada a atividade do professor de língua portuguesa da educação profissional de nível tecnológico é importante trazer evidências, pela linguagem, do cotidiano macro e microtextual das práticas sociais dos atores envolvidos no trabalho educacional da instituição *lócus* da pesquisa.

Para isso, reúno dados que configuram os parâmetros sócio-históricos (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009) dos textos que prefiguram o agir do professor de Língua Portuguesa nas ações realizadas no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, como também prefiguram os agires de linguagem que constroem o cotidiano dos agentes que interagem nesse contexto educacional.

Início o capítulo com a apresentação de dados sobre as transformações por que passou a instituição locus da pesquisa, o IFMT, entendendo que elas evidenciam os parâmetros sócio-históricos mais amplos que compõem o cenário da pesquisa e ao mesmo tempo engendram os agires linguageiros dos agentes sociais de que dela fazem parte, especialmente os professores-sujeitos da pesquisa.

Por meio da metodologia de análise de textos, conforme a proposta de Machado e Bronckart (2009), perscruto textos que versam sobre o trabalho do professor do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo e o Projeto do Curso, entendendo-os como documentos reveladores tanto de coerções socioideológicas institucionais e do mundo do trabalho, como também documentos prefigurativos de ambos os gêneros de atividade analisados nesta pesquisa: do tecnólogo em informática e do professor de língua portuguesa.

Encerro o capítulo com uma análise de documentos prescritivos sobre o agir do professor de Língua Portuguesa no Curso de Sistemas para Internet, como a ementa da disciplina e com a descrição de quatro textos multimodais – desenhos da planta baixa dos laboratórios de informática usados na pesquisa – com o objetivo de demonstrar que aspectos da reconfiguração espacial incidem sobre o agir docente.

2.1 AS TRANSFORMAÇÕES NO IFMT REVELANDO OS PARÂMETROS SÓCIO-HISTÓRICOS MAIS AMPLOS DO CENÁRIO DA PESQUISA

O IFMT – Campus Cuiabá tem seu nome intitulado como Coronel Octayde Jorge da Silva em homenagem a um dos diretores que fizeram a história da instituição e cujas ações atravessam a voz de muitos discursos saudosistas que rememoram o período militar que marcou fortemente o coletivo de trabalho da instituição. Alguns valores ideológicos de base militarista são reconhecidos também na própria estrutura arquitetônica do Campus Cuiabá: sua principal e mais antiga construção encontra-se no alto e no final de uma avenida no centro da capital matogrossense e sua distribuição predial assemelha-se a uma fortaleza, pois seu edifício de três andares apresenta uma larga extensão que ocupa todo o quarteirão e se impõe como se quisesse se proteger dos ataques externos. Para os cidadãos comuns, o IFMT – Campus Cuiabá apresenta-se como uma instituição idealizada, cujo acesso em seus quadros docente e discente é almejado por muitos devido à sua tradição no ensino de nível médio e profissional, pela garantia de sucesso e empregabilidade aos seus egressos, como também garantia de melhor renda para o profissional docente ao ingressar na carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com a possibilidade de ascensão por tempo de serviço e por capacitação em cursos *lato e stricto sensu*.

Essa unidade do IFMT constitui o nascedouro da educação profissional em nível federal no Estado de Mato Grosso. Hoje ela se configura como uma extensão da rede de formação profissional no Estado, vinculada a uma Reitoria, mas, ao longo dos mais de 100 anos de existência, construiu a história da formação profissional de muitos cuiabanos e de outros cidadãos matogrossenses. O IFMT - Campus Cuiabá, nomeado durante mais de trinta anos como ETF ou Escola Técnica, foi sendo simbolicamente representado pelas e nas práticas discursivas como uma “escola” de qualidade entre os grupos sociais da Capital e de alguns municípios circunvizinhos. Durante quase toda a sua existência, especialmente no período militar a partir de 1968, quando passou a oferecer cursos de nível médio, por quase 30 anos ela reinou “soberana” como uma instituição que, mantida por recursos federais, sempre

ofereceu estrutura e professores de qualidade em meio a escolas estaduais que engatinhavam em sua organização curricular e humana devido a um processo de formação de um estado que ainda não tinha vivido o seu ápice de desenvolvimento econômico. Além disso, a oferta de cursos de nível médio em escolas particulares configura-se como um fenômeno recente na cidade para os egressos do ensino fundamental. Restava-se, então, ingressar na ETF por falta de escolha, ou para acompanhar o elitismo intelectual, ou ainda para atender aos anseios da família. E os “vestibulinhos” passaram a ser instrumentos de meritocracia e altamente seletivos entre os adolescentes na idade de 14 a 15 anos da capital⁷⁷.

O Campus Cuiabá é uma unidade cuja administração é feita por uma Direção geral em coindpendência à Reitoria do IFMT e este, por sua vez, como órgão federal, está sujeito às alterações promovidas pelas instâncias superiores, como as do MEC e SETEC. Possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar⁷⁸ e, após ser transformado em instituto federal, tem o Estado de Mato Grosso como sua área de atuação, contando atualmente com onze campi em funcionamento e outros três em fase de instalação⁷⁹.

E assim, conforme as prescrições dos órgãos governamentais, ao longo de sua história no país a instituição tem sofrido transformações que incluem mudanças em seu nome e na oferta de diferentes níveis de ensino e de cursos. Conseqüentemente, isso tem alterado as representações em torno da atividade de trabalho e do agir do professor diante dos seus novos contextos de atuação. E essas mudanças ao longo de sua história revelam o estreito entrelaçamento com as mudanças sócio-históricas que o meio produtivo tem promovido nas políticas públicas e que ressoam coercitivamente nos agires languageiros oficializados nos documentos prescritivos da esfera educacional. Esse estreitamento é ainda mais evidenciado no contexto de formação profissional, pois as vozes desveladas nos discursos evidenciam ainda mais o atravessamento da ideologia capitalista devido à proximidade maior com o mundo do trabalho.

⁷⁷ Ainda é possível evidenciar o atravessamento de vozes sociais em agires languageiros enunciando como sinal de meritocracia a aprovação nos exames de seleção de nível médio da instituição localizada na capital.

⁷⁸ Para mais informações, acesse o site da instituição: http://cba.ifmt.edu.br/?_=/post/1000400&wtd=WeVpJY9ceyvUCKLZ. Acesso em 09 de abril de 2013.

⁷⁹ Os onze *campi* instalados funcionam com cursos de nível médio técnico e cursos de nível superior, três *campi* estão em processo de organização, como aquisição de terrenos e futuras instalações em parcerias com prefeituras. O campus Cuiabá, o mais antigo de todos integrou o IFMT juntamente com outros *campi*, como o Campus Cuiabá - Bela Vista – antes uma extensão do Campus Cuiabá –, e os *Campi* de São Vicente e de Cáceres – antes Escolas Agrotécnicas localizadas no interior do estado. E mais recentemente integraram-se à rede, como unidades recém-criadas, os *campi* das cidades de Barra do Garças, Confresa, Juína, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Rondonópolis e Sorriso. Nas cidades de Várzea Grande, Primavera do Leste e Alta Floresta os campi estão em processo de implantação.

Essas vozes podem ser identificadas desde o início da história da educação profissional no país, em 1909, textualizada, por exemplo, em um dos objetivos educacionais apresentados em seus documentos históricos: “munir o aluno de uma arte que o habilitasse a ganhar a vida e a se manter como artífice” (VALEZI, 2005). E da mesma forma como hoje somos pressionados por órgãos internacionais para promover o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, gerar o crescimento econômico-social em prol da produção cada vez maior de bens de consumo, a educação profissional no país, desde o início de sua implantação, esteve sob as mesmas coerções internacionais, especialmente atreladas a moldes europeus. Segundo Paula *et al* (1990), “o sistema de ensino ministrado na Escola de Aprendizes Artífices, no período de 1910 a 1959 era desenvolvido com base no sistema educacional europeu”, com aulas de “cultura geral”, de disciplinas como “português, matemática, ciências físicas e biológicas” e de “cultura técnica”, pois os alunos desenvolviam habilidades para serem tipógrafos, marceneiros, sapateiros, alfaiates e serralheiros.

O decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sob a governabilidade do Presidente Nilo Peçanha, criou a Rede Federal de Ensino Profissional no País e cada capital do Brasil, 19 no total, recebeu uma instituição de ensino profissional com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, constituindo, assim, um instrumento político-assistencialista criado para os “pobres e humildes desvalidos da sorte”. Kunze (2006), em seus estudos sobre esse período histórico da instituição, destaca um trecho desse documento prescritivo. Nele, na voz da instância pública vê-se atravessada a prática ideológica assistencialista, materializada nos sintagmas nominais “desfavorecidos da fortuna”, “ociosidade ignorante”, “úteis à Nação”. No excerto a seguir emerge o embate social entre grupos elitizados e classe “proletária”. Na tentativa de “habilitar” os pobres desvalidos da sorte, espera-se preparar mão de obra ou força de trabalho (MARX, 2005) tanto para mover os êmbolos do desenvolvimento econômico do país quanto para criar “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987). A evidente hegemonia capitalista que atravessa a voz das instâncias da administração pública revela que é preciso formar trabalhadores tanto para atender a distintos gêneros de atividades manuais, quanto para manter a ordem nacional, ou seja, conter rebeliões e dissensões sociais. Conforme Kunze (2006, p. 32), no nível do pressuposto, o excerto a seguir enuncia a urgência de fazer com que os marginalizados socialmente, como antigos “escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados”, que também estavam formando a sociedade brasileira, pudessem ser “atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil”, de forma a não se “rebelar contra a Pátria”. Assim, os processos disciplinares garantiriam o “controle minucioso das operações do corpo”, realizando “a

sujeição constante de suas forças” e impondo uma “relação de docilidade – utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar *os filhos dos desfavorecidos da fortuna* com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da *ociosidade ignorante*, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos *úteis* à Nação (BRASIL, 1913 *apud* KUNZE, 2006, p. 32) (grifos meus).

Antes desse período de organização oficial da rede federal da educação profissional havia as “escolas-oficinas” situadas em colégios e residências jesuíticas localizadas em centros urbanos do Brasil-Colônia e já nesse período as transformações atrelavam-se à demanda tecnológica empresarial e à natureza dos serviços que se transformavam – e continuam a se transformar – pela lógica da alta modernidade (VALEZI, 2005). O trecho a seguir, que semiotiza um momento histórico da instituição, o aniversário de 75 anos do IFMT, enuncia, em seus sintagmas nominais “vida de progresso e ascensão”, “dinamicamente na direção dos outros” e “estágios crescentes do desenvolvimento” que a dinâmica do desenvolvimento econômico propagado pela hegemonia capitalista sempre esteve embrenhada na história da instituição. E ainda, mesmo em um período em que nela não se ofertavam cursos de tecnologia, já havia a preocupação com a demanda tecnológica evidenciada pelo valor semântico do sintagma adjetival destacado em “desafio *agressivo* da tecnologia”.

Vida de progresso e ascensão, moldada dinamicamente na direção dos outros, a Escola Técnica Federal de Mato Grosso, pela própria razão de ser e pelo exemplo, revogou toda e qualquer prescrição originária de pretensões egoísticas ou acomodáticas. [...] Acompanhou, destemidamente e em passos largos de gigante, os *estágios crescentes do desenvolvimento*. Arrancou-se da fase incipiente, mas já pioneira da Alfaiataria, Marcenaria, Sapataria, Selaria, Serralheria, como Escola de Aprendizes Artífices, para se arrojar, em resposta corajosa, ao *desafio agressivo da tecnologia*, através do ensino profissionalizante (COMPÊNDIO, 1984, p. 04) (grifos meus).

Diante desses fatores histórico-ideológicos que fazem mover as práticas sociais que permeiam os parâmetros reguladores da educação profissional no país, é possível compreender as motivações do governo federal em torno de suas políticas de constantes mudanças nas instituições federais de ensino profissional: tenta-se acompanhar o ritmo

frenético das transformações tecnológicas e sua consequente demanda de mercado. E esse ritmo pode ser observado no quadro 28, onde estão registradas as mudanças históricas que o governo federal promoveu na instituição local, no atual IFMT – Campus Cuiabá, ao longo dos seus mais de 100 anos de instalação no estado do Mato Grosso. Tais mudanças podem também ser identificadas na maioria das demais instituições federais de educação profissional no país⁸⁰, ressalvadas pequenas diferenças em relação ao tempo de implantação e adaptação entre as novas prescrições governamentais e a tentativa de manutenção dos antigos moldes por questões políticas locais.

Quadro 28 – Mudanças Históricas do IFMT – Campus Cuiabá

Ano	Nome da Instituição	Decreto/lei/ data	Cursos Ofertados
1910	Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT)	Decreto n°. 7.566, de 23 de setembro de 1909	Ensino primário de primeiras letras, de desenho; ofícios de alfaiataria, carpintaria, ferraria, sapataria, selaria e tipografia.
1937	Liceu Industrial de Mato Grosso	Lei n° 378/ art. 37/ 13 jan. 1937/Circ. n° 1.971, 05 set.1941	Ensino primário de primeiras letras, de desenho; ofícios de alfaiataria, carpintaria, ferraria, sapataria, selaria e tipografia.
1942	Escola Industrial de Cuiabá (EIC)	Decreto-lei n°. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942	Cursos industriais básicos de alfaiataria, sapataria, artes de couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernação
1961	Escola Industrial de Cuiabá (EIC)	LDB n°. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Curso ginásial industrial de alfaiataria, sapataria, marcenaria, tipografia, linotipia e encadernação
1965	Escola Industrial Federal de Mato Grosso	Lei n°. 4.759, de 20 de agosto de 1965	Curso ginásial industrial de alfaiataria, sapataria, marcenaria, tipografia, linotipia e encadernação
1968	Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)	Portaria n°. 331, de 17 de junho de 1968/ Lei 5692, de 11 de agosto de 1971	Cursos técnicos de 2º Grau Integrado ao propedêutico: Secretariado, Estradas, Eletrotécnica, Edificações, Eletrônica, Agrimensura, Telecomunicações, Desenho Industrial, Turismo, Refrigeração e Ar Condicionado; Cursos básicos como Telefonista, Mestre de Obras e outros.
2002	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT	Decreto de 16 de agosto de 2002, nos termos da Lei n° 8.948/94	Nível Médio Propedêutico Nível Técnico – Modular por competência de áreas da Construção Civil, Eletrônica, Telecomunicações, Eletrotécnica, Topografia e Geoprocessamento, Refrigeração e Ar Condicionado, Sistemas de Informação, Química, Secretariado, Hotelaria. - Nível Superior Tecnológico: Controle de Obras, Desenvolvimento de Sistemas para Web design, Automação e Controle. - Especialização em Geoinformática no

⁸⁰ As mudanças por que passaram as demais instituições federais de educação profissional no país não constituíram um dos objetivos desta pesquisa, portanto não foram registradas. No site do MEC/SETEC <http://redefederal.mec.gov.br/> é possível fazer uma pesquisa de todas as instituições filiadas à rede federal e obter tais dados.

			Planejamento das Cidades, em Redes de Computadores, em Gestão Ambiental.
2008	IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Decreto Presidencial nº 177/2008, 29 de dezembro de 2008	Diversos Cursos nos níveis de Bacharelado, Ensino Médio Integrado, Licenciatura, Pós-graduação, Proeja, Subsequente/Pós médio, Tecnólogo. Cursos em Educação à Distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A cada mudança histórico-social, novo sintagma nominal a compor o nome da instituição e, conseqüentemente, a motivação dos agentes produtores para a escolha desse sintagma revelam suas filiações ideológicas para criar os novos gêneros de atividade demandados pelos sistemas produtivos. Como Escola de Artífices, a instituição formou profissionais para gêneros de atividades manuais, como marceneiros, por exemplo. Como Escola Industrial, novos cursos de formação com níveis de escolarização mais elevados foram criados para atender aos gêneros de atividade ligados ao processo de crescente industrialização do país. Elevando-se o grau de exigência de escolarização e profissionalização, surge a Escola Técnica, cuja vocação principal era ministrar o ensino de 2º Grau, a partir da promulgação da LDB nº 5.692/71. Seguindo um modelo mecanicista e tecnicista, os governos militares desse período, em atendimento às críticas ao elitismo educacional brasileiro, instituiu a obrigatoriedade da educação profissional para todos os alunos em nível de 2º Grau. O Brasil vivia o seu “milagre econômico” e a educação tecnológica da mão de obra empregável apresentava-se como um imperativo para todos os jovens cidadãos (VALEZI, 2005, p. 10).

De Escola Técnica Federal, ou apenas ETF (seu nome mais conhecido na cidade), transformou-se em CEFET⁸¹, em consonância às prescrições governamentais que exigiam a implantação de cursos de nível superior tecnológico como uma formação profissional para atender aos novos postos de trabalho criados com o avanço tecnológico. Assim, os cursos de nível tecnológico atrelam-se à imperativa profissionalização rápida como uma forma de acompanhar o ritmo do desenvolvimento econômico, como pode ser constatado no excerto a seguir, retirado das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. No enunciado em análise, em “cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente destinadas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos”, tem-se, na forma de discurso

⁸¹ Frigotto *et al* (2005, p. 46-51) faz uma discussão sobre o período conturbado de transformação e de organização dos CEFET após o Decreto n. 2.406/97 que criou os cursos de tecnologia. Para o autor, esses cursos, como uma forma de elevar a escolaridade dos trabalhadores, seria uma forma de aliviar a “pressão sobre o nível superior”, pois “formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base fordista”.

citado marcado pelas aspas, a inserção da voz de uma instância social para avaliar, por meio dos sintagmas adjetivais “longos” e “dispendiosos” os cursos de graduação e, assim, enunciar que a curta duração dos cursos de tecnologia garantem o sucesso desse novo gênero de atividade. Confirmando o que diz Frigotto *et al* (2005, p. 48), a razão externa para esse agir é a necessidade em “capacitação de massa” e “barateamento dos custos profissionalizantes”.

O anteprojeto de lei sobre organização e funcionamento do ensino superior, que redundou na reforma universitária implantada pela Lei Federal nº 5.540/68, propunha a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, ministrados em universidades e outros estabelecimentos de educação superior, ou mesmo “em estabelecimentos especialmente criados para esse fim”. A justificativa do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto de lei era “cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente destinadas ou atendidas por graduados em cursos *longos e dispendiosos*”. Essas áreas profissionais não precisavam necessariamente ser atendidas por bacharéis, em cursos de *longa* duração. A saída era a oferta de cursos de *menor duração*, pós-secundários e intermediários em relação ao bacharelado (BRASIL, 2002, p. 09).

Com a recente transformação da instituição, cujo processo deu-se início em 2007, em resposta ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Institutos Federais (IF) foram constituídos a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica com as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais existentes no interior de vários estados brasileiros, inclusive no Mato Grosso⁸². Diante de iniciativas locais de transformação do CEFET-MT em UTF-MT (Universidade Tecnológica Federal de Mato Grosso), o discurso governamental de criação dos IF era coercitivo no sentido de afirmar que a única universidade tecnológica no Brasil seria a do Paraná, pelo menos no período do atual governo.

Assim, com a implantação dos IF, houve a expansão da educação profissional com o aumento de cursos e de vagas nos *campi* já existentes e nos demais que foram sendo inaugurados pelo interior dos estados filiados à Rede Federal de Ensino Profissional.

Com essa reforma da Rede Federal de Educação Profissional feita pelo Governo Federal em 2008, pela gestão do 2º mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva,

⁸² Vale ressaltar que algumas instituições não acataram as exigências governamentais para mudarem de CEFET para IF, decidindo permanecer como CEFET, como é o caso de Minas Gerais e Rio de Janeiro. E outras ainda, como a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) que, depois de lutas locais corajosa e organizadamente instituídas, conseguiram criar a primeira Universidade Tecnológica no Brasil, à revelia do poder público federal, conforme enunciavam certos discursos governamentais no período de implantação dos Institutos Federais. Com a criação da UTFPR abriu-se uma prerrogativa para que os antigos CEFET pudessem também se transformar em Universidades Tecnológicas, mas diante de discursos coercitivos dos representantes do MEC, os demais CEFET não se arriscaram a iniciar um processo de transformação para Universidade.

o IFMT passou a ser conhecido como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, incluindo cursos superiores a distância pelo Programa do MEC conhecido como Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸³. Seu alcance de atuação, portanto, é bastante amplo e seu público-alvo envolve cidadãos motivados por diferentes formações, desde a formação básica à pós-graduação, como pode ser constado no quadro 29.

Assim, muitos cidadãos são motivados a ingressarem na instituição pela necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho por meio da formação em nível técnico ou tecnológico, comumente organizada em cursos de curta duração de 1,5 ano a 3 anos, ressoando, assim, a voz das instâncias públicas na busca por uma profissionalização mais curta. Além disso, a amplitude da atuação educacional dos institutos federais no Brasil revela o quanto o governo federal – especialmente no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva⁸⁴ – ávido por atender ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo pressionado pela hegemonia capitalista – imprime a mesma coerção sobre os agentes que atuam na atividade docente dos institutos federais. Assim, essa constante inserção de novos modelos educacionais ou de remodelações de antigos fazem com que se exaurem as forças dos docentes na tentativa de se adequar às diferentes modalidades e níveis educacionais implantados pela instituição. Mal assimilamos um novo modelo e surgem outros e, sem tempo hábil para nos familiarizarmos com o recém-implantado, logo temos que assumir a sala de aula. No quadro 29, que traz os objetivos educacionais do IFMT, é possível constatar a ampla formação oferecida pela rede no estado, incluindo o Campus Cuiabá.

⁸³ Informações disponibilizadas no site da instituição: http://cba.ifmt.edu.br/?_=/post/1000400&wtd=WeVpJY9ceyvUCKLZ. Acesso em 09 de abril de 2013.

⁸⁴ A expansão da oferta da Educação Profissional no país foi um dos lemas de campanha de eleição e reeleição do ex-presidente Lula, devido à sua própria história profissional filiada ao gênero de atividade técnica vinculada às indústrias automobilísticas. E, da mesma forma como ressoou em seus discursos de campanha, esse foco também passou a atravessar os discursos de seus discípulos que agem no atual governo.

Quadro 29 – Objetivos do IFMT

<i>Objetivos da Instituição</i>
Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.
Ministrar cursos de formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidades [...] nas áreas da educação, ciência e tecnologia.
Ministrar em nível de educação superior: <ul style="list-style-type: none"> a) cursos superiores de tecnologia para diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, para formação de professores da educação básica (áreas de ciências e para a educação profissional); c) cursos de bacharelado e engenharia para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização; e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado.

Ampliando ainda mais esse contexto sócio-histórico, as práticas linguageiras da ordem governamental veiculam as relações da modernidade tardia, a qual reproduz hegemonias em favor da manutenção das relações de poder e de um capitalismo global irrestrito. Esse movimento que se renova constantemente, mas que luta para manter a relação assimétrica de poder entre os grupos sociais, transforma todos os sujeitos – independentemente de suas formações sócio-ideológicas – em consumidores em potencial de bens materiais e imateriais. (FAIRCLOUGH, 2001).

Em decorrência dessa corrida pelo consumismo exacerbado, o mundo precisa de “mão-de-obra” produtiva e são as nações emergentes, a exemplos do Brasil, da China e da Índia, que se apresentam como o “canteiro de obras” para atender à demanda de produção internacional, para atingir “os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas”, conforme Frigotto *et al* (2005, p. 48). Assim, são produzidas ferramentas humanas para a produção de bens de consumo por meio dos cursos profissionais, como os de tecnologia, ou por meio de cursos ainda mais rápidos que configuram a profissionalização em massa, como o Pronatec⁸⁵, por exemplo.

Bronckart e Machado (2004, 2009), ao analisarem o trabalho docente, também mencionam essas coerções internacionais constitutivas dos discursos que emergem dos textos oficiais que regulam a educação no país. Os autores fazem referência às reformas educacionais que nos últimos anos têm sido implantadas na América Latina, em decorrência principalmente da “ideologia neoliberal” de órgãos internacionais. Os discursos desses aparelhos ideológicos de controle são crivados de argumentos que ressaltam os “altos índices de evasão e de repetência, a inadequação dos currículos aos novos desenvolvimentos das

⁸⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica, conforme pode ser constatado no site do MEC, em <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>.

ciências e das tecnologias, a falta de qualidade e de renovação dos métodos de ensino, a transformação do público escolar [...]” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 141).

E para Frigotto (2005), as reformas educacionais que têm sido implantadas no Brasil nas duas últimas décadas atendem às exigências de qualificação as quais têm efeito cíclico. Representando o capital, órgãos como o BIRD, a OMC e o FMI regulam o desenvolvimento econômico dos países em prol das relações entre produção-consumo-riquezas. Diante dessa coerção internacional, o MEC tem promovido reformas no sistema educacional desde a educação básica à educação superior, sem se esquecer da educação profissional, com a ampliação da rede e com a oferta de diferentes modalidades de cursos⁸⁶, ou ainda com a elaboração de documentos prescritivos para regular a ação de professores, coordenadores e diretores em todos os estabelecimentos de ensino. Para isso, muitos documentos prescritivos foram elaborados, como as diversas Diretrizes Curriculares que regulamentam os diferentes níveis de ensino no país. No caso da Educação Profissional de Nível Tecnológico, a prescrição governamental está materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo, um instrumento semiótico que prescreve *modelos de agir* para o coletivo de trabalho envolvido nesse contexto educacional, a ser analisada no tópico a seguir.

Outras ferramentas de controle e verificação da qualidade do ensino também foram implantadas, a exemplo do ENADE, criado como um instrumento avaliador da qualidade dos cursos superiores de graduação, já estendido também para vários cursos superiores de tecnologia.

2.2 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL SEMIOTIZADA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES

Como a pesquisa adota o curso de Tecnólogo em Sistemas para Internet para a transposição didática do gênero relatório, resta-me trazer à discussão fatos históricos e coerções ideológicas que engendraram o processo de implantação desse nível de ensino na instituição, quando de sua instalação em CEFET, definitivamente efetivada no ano de 2002. Digo isso, porque a cefetização da rede federal de educação profissional no Brasil teve início

⁸⁶ É possível averiguar a corrida exacerbada do MEC pela ampliação da oferta de cursos profissionalizantes pelas diferentes modalidades e cursos oferecidos pela Rede de Educação Profissional no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800.

a partir de 1994, com a criação dos primeiros CEFET nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, pela Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

Pressionado para suprir a demanda por profissionais adaptados a ambientes laborais cada vez mais abrangentes no que se refere às novas tecnologias, o ensino profissional não tem parado de se renovar e de sofrer transformações (VALEZI, 2005, p. 13). Para discutir esse processo acelerado de desenvolvimento em decorrência das novas tecnologias, de modo a conclamar os profissionais a assumir “novos” padrões de comportamento e a desenvolver capacidades e competências de múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.) para os novos gêneros profissionais, recorro ao documento prescritivo que permeia a atividade docente dos Cursos de Tecnologia no país, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo (Anexo 1).

2.2.1 Os Parâmetros das Condições de Produção das Diretrizes Curriculares

Seguindo a engenharia de análise textual de Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), identifiquei, como parâmetros físicos, que o documento “As Diretrizes” foi primeiramente publicado no Diário Oficial da União, no dia 13/12/2002, conforme despacho do Ministro da Educação. Atualmente o seu espaço de publicação é o site do MEC/SETEC. Esse documento está disponível, em ordem de acesso, pelos hiperlinks “Legislação”, “Graduação Tecnológica” e “Parecer CNE/CP N.29/2002”, que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo”. Assim, como um hipertexto de suporte digital, o documento atualiza-se e assim se realiza (LEVY, 1996) todas as vezes em que um interactante o aciona ao clicar seu hiperlink.

Como agentes produtores do documento, ou “emissores”, aparecem os registros de seis assinaturas ao final do texto, cujo papel social conforme está registrado é o de conselheiro. Seus nomes e suas funções representativas na elaboração do documento são: Francisco Aparecido Cordão – Relator, Francisco Cesar de Sá Barreto – Presidente, Ataíde Alves, Arthur Roquete de Macedo, Lauro Ribas Zimmer, Arthur Fonseca Filho. Filiados ao órgão governamental responsável pela regulamentação, organização e manutenção das ações educacionais brasileiras, eles evocam a voz social do MEC.

Pressupostamente, como prováveis “destinatários”, temos os professores, coordenadores, diretores de instituições públicas ou privadas de formação profissional distribuídas pelo país e os alunos dos cursos de tecnologia. Devido à abrangência de acesso

permitida pela rede mundial de computadores, o documento, ao ser disponibilizado em um site de um órgão governamental de acesso irrestrito, passa a ser passível de rastreamento por qualquer internauta interessado em um dos temas de seu conteúdo. Como “objetivo” sociocomunicativo, esse instrumento semiótico pretende regular a implantação e o funcionamento da educação tecnológica no Brasil. Assim, como documento prescritivo representativo da voz de uma instância pública federal, todas as instituições interessadas em organizar, regulamentar ou adequar seus cursos superiores de tecnologia deverão se orientar por ele.

Em relação aos parâmetros sociossubjetivos, identifiquei, inicialmente, os elementos que compõem o “contexto linguageiro imediato”. Esse documento oficial foi produzido no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro Prof. Dr. Paulo Renato, após amplos debates nos anos de 2000 a 2002 em atendimento a uma demanda social, como está enunciado em “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 02), cuja voz social, intercalada pelas aspas, enuncia coerções socioideológicas em prol de mudanças educacionais.

O contexto linguageiro imediato compreende, portanto, toda a esfera da educação profissional de nível tecnológico no Brasil, que equivale ao período de implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia em todo o país, na maioria das instituições federais de educação profissional. As antigas Escolas Técnicas Federais, para se transformarem em CEFET, tiveram que implantar cursos nessa modalidade de ensino conforme as prescrições governamentais, além de haver uma motivação externa para isso: o Governo Federal atrelou aumento de “verba orçamentária” à “criação de cursos superiores”.

No IFMT foi implantado primeiramente o Curso de Tecnologia em Controle de Obras (área da Construção Civil), de forma experimental, sem ao menos ter sido regulamentado pelas Diretrizes. Diante dos cursos de tecnologia que já estavam em funcionamento no país, o MEC não poderia mais prorrogar a sua regulamentação, como está enunciado no excerto a seguir, em sequências narrativas como “educação profissional de nível tecnológico que já está sendo oferecida por um grande número de estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados. Elaborar as Diretrizes, segundo o seus agentes-produtores, “é como cumprir a tarefa de abastecer o avião em pleno voo”, cuja coesão verbal no presente representa uma ação em andamento. Assim, não se prescreve algo a se realizar, mas algo que já está em processo, tarefa complexa como a expressa pela metáfora “abastecer o avião em pleno voo”.

Por isso mesmo, o grande desafio da comissão especial foi o de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para uma *educação profissional de nível tecnológico que já está sendo oferecida por um grande número de estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados. É como cumprir a tarefa de “abastecer o avião em pleno voo”*. Inúmeros cursos de tecnologia já são reconhecidos, bem como uma série de solicitações de reconhecimento de cursos já foi analisada pela Câmara de Educação Superior do Colegiado e, atualmente, está sendo analisada pelo MEC/SEMTEC e pelo próprio CNE [...] (BRASIL, 2002, p. 03) (grifos meus).

Em relação ao contexto linguageiro mais amplo das Diretrizes, considero que o item 2.1 deste Capítulo traz as análises essenciais para a compreensão sobre que lugar sócio-histórico-ideológico o documento está situado. Nesse item foi constatado que os êmbolos econômicos regem as relações de poder e conseqüentemente as relações humanas e sua história. Mas vale ressaltar que há períodos em que as transformações econômicas são mais evidentes, como o foi na industrialização e como está sendo agora com a Tecnocracia (XAVIER, 2009). Esse processo ocorrido no final do século XX, tem gerado a ampliação da “rede de escolas técnico-profissionais públicas”, como os IF, e a criação de instituições mantidas por entidades privadas, mas que recebem também verbas públicas, como o Sistema S⁸⁷, cujas primeiras unidades foram criadas na década de 40 para atender à demanda por trabalhadores qualificados e pelos novos gêneros profissionais da sociedade tecnológica. O excerto a seguir insere os sintagmas nominais “microinformática, telemática e mecatrônica” como representantes desses novos gêneros de atividade surgidos com a nova era tecnológica, os quais desafiam as instituições de formação profissional. À medida que a sociedade brasileira foi transformando seu setor econômico e produtivo em decorrência da crescente internacionalização das relações econômicas e do desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas, agregadas à produção e à prestação de serviços, as empresas passaram a exigir trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados, polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação, como evocam as escolhas lexicais do excerto: “dinamismo”, “agilidade” “flexibilidade”, “aprender continuamente”, “decidir diante de situações novas e imprevistas” para se referir aos novos requisitos exigidos aos trabalhadores.

⁸⁷ *Sistema S* corresponde ao grupo de instituições de Formação Profissional de Nível Técnico que visam atender à indústria, ao comércio e serviços e ao meio rural, as quais reúnem instituições conhecidas no Brasil como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Elas comumente recebem apoio financeiro do Governo Federal para promover os seus cursos profissionalizantes, especialmente nestes dois últimos anos com a criação do programa PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

[...] é interessante verificar que, ao longo de quase seis décadas de existência, essas instituições tiveram como preocupação permanente acompanhar, com seus cursos, os processos de expansão e de diversificação da economia nacional, e as mudanças equivalentes em termos de tecnologias de produção. Com esse espírito, desde o início da década de 90, as instituições de educação profissional passaram a discutir intensamente como enfrentar, com propriedade, os desafios trazidos pelo desenvolvimento e pela influência de tecnologias como as da *microinformática, telemática e mecatrônica*. Em um quadro que parece caracterizado pela transformação contínua, o próprio processo de aprendizado precisa ser permanente e flexível. Já não é suficiente, como nos métodos definidos pelo taylorismo, dominar um certo conjunto de procedimentos de produção e reproduzi-los mecanicamente a cada dia. *O dinamismo das novas tecnologias demanda agilidade e flexibilidade em relação à mudança*. O que se passa a exigir do trabalhador especializado é sobretudo a capacidade de *aprender continuamente* e de decidir diante de situações *novas e imprevistas* (BRASIL, 2002, p. 28) (*grifos meus*).

2.2.2 A Infraestrutura Textual do Documento

Na versão disponível atualmente⁸⁸, as *Diretrizes* se materializam em um texto apresentado em arquivo em formato PDF (*Portable Document Format*), o qual assegura que suas informações e formatação não sejam alteradas ou copiadas por outros. Entretanto, mesmo havendo chaves de segurança, é sabido que nem sempre o respeito à autoria tem sido mantido nas mãos dos *crackers*⁸⁹. O formato do arquivo em PDF caracteriza o texto como multimodal, pois, além da modalidade escrita, ele utiliza outras linguagens comuns aos suportes virtuais de comunicação, como a leitura na vertical, a distribuição de ícones e barras de orientação nos cantos marginais da página, para que o usuário, caso necessite, faça alterações de escritura ou de leitura do texto. A arquitetura verbo-visual do conteúdo traz também a expressão “pareceres” em toda a extensão vertical do texto, repetida a cada página, intercaladamente disposta ora pelo lado direito, ora pelo lado esquerdo, e acompanhada por uma linha. Além disso, o documento se materializa a partir de um hipertexto, gerado por hiperlinks sobre o tema “Legislação”, encontrados na página do MEC. Conforme o título e o hiperlink do documento, tem-se um gênero de texto oficial que circula na esfera de interação do poder executivo do Governo Federal, representada por um de seus braços ministeriais.

⁸⁸ Em análises anteriores, o documento, acessado no site do MEC, que trata das Diretrizes, recebia outro formato, com cabeçalho informando elementos identificadores, como o nome do órgão governamental, do relator e do destinatário do documento e sua localização geográfica; o assunto, composto pelo título do documento; o nome do relator – Conselheiro Francisco Aparecido Cordão; o número do processo; o número do parecer – CNE/CP 29/2002; a sigla do Colegiado – CP, e a data da aprovação do documento: 03/12/2002. Trazia ainda o brasão da República Federativa do Brasil, no alto da página, seguido do título do órgão governamental e sua respectiva divisão administrativa: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

⁸⁹ Termo usado como uma variante de *hacker* para indicar aquele internauta que invade computadores e sistemas de segurança de forma antiética ou criminosa.

Dentro dos modelos disponíveis no arquivado, o documento está identificado como “Parecer”, conforme consta em seu título – Parecer CNE/CP N. 29/2002. Ele constitui, portanto, um instrumento semiótico que registra os resultados de uma análise coletiva sobre uma dada proposta de regulamentação do nível superior tecnológico. O tema dessa proposta aparece identificado no subtítulo do documento: “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo”. Assim, o gênero Parecer, ao gerar a avaliação da proposta, traz incluso o conteúdo dela na distribuição arquitetônica do texto.

O documento está composto por 57 páginas com conteúdo temático predominantemente distribuído na modalidade verbal-escrita, em parágrafos longos, com listas dispostas por marcadores gráficos, por letras em ordem alfabética ou por números. No quadro 30 está organizada a divisão do conteúdo temático do documento:

Quadro 30 – Organização arquitetônica das Diretrizes

Divisões do Documento	Subtítulos
I. Histórico	Histórico da Educação Tecnológica no Brasil
	A Educação Tecnológica na Legislação Educacional Atual
	Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo
	Princípios Norteadores e Objetivos da Educação Profissional de Nível Tecnológico
	Organização da Educação Profissional de Nível Tecnológico
II. Voto da Comissão	Proposta de publicação ao Conselho Pleno, indicação do local, data e nome dos seis conselheiros
III. Decisão do Conselho Pleno	Sanção do Conselho Pleno
	Projeto de resolução, organizado sob uma arquitetura textual semelhante ao gênero “lei” – conteúdo disposto sob a forma de artigos e parágrafos.
	Assinatura do Presidente do Conselho Nacional de Educação

Em relação ao tipo de discurso, predominantemente as Diretrizes organizam-se pelo “discurso teórico”, porque as representações do agente-produtor relacionam-se de forma direta e autônoma às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem. Os movimentos discursivos do dizer estão relacionados ao objeto de definição/descrição do texto – diretrizes para a organização de cursos de formação do tecnólogo – e não aos agentes-produtores ou aos interlocutores. Ora as instâncias de agentividade centram-se nos responsáveis pela nomeação ou organização do documento como em o “Ministro de Estado de Educação, Prof. Dr. Paulo Renato Souza, através do Aviso Ministerial nº 120/2000, encaminhou à deliberação do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2002, p. 01), ora as instâncias recaem sobre os agentes produtores como em “Este

colegiado já registrou, no Parecer CNE/CEB nº 16/99” (BRASIL, 2002, p. 07), ora os temas, como instâncias inanimadas, elevam-se à categoria de agentes do discurso, como em “O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional ‘apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional’ [...]” (BRASIL, 2002, p. 04).

Há baixa ocorrência de dêiticos⁹⁰ de 1ª pessoa no documento. Entre os que aparecem, há aqueles que remetem a uma voz coletiva da equipe de Conselheiros responsáveis pela organização e avaliação do conteúdo e não à voz de um único agente-produtor, a exemplo do sintagma verbal em “propomos ao Conselho Pleno a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico” (BRASIL, 2002, p. 53).

Também aparecem os dêiticos de 1ª pessoa referindo-se à voz social coletivamente representada, ou seja, funcionam como uma generalização do dizer, em uma tentativa de inclusão do interlocutor no enunciado, como no sintagma verbal em “Tanto isto é assim, que chegamos à última década do século vinte ainda tratando a educação para o trabalho com o mesmo tradicional e arraigado preconceito [...]” (BRASIL, 2002, p. 08).

Entre os mecanismos de textualização que caracterizam o “discurso teórico”, destaco o número significativo de segmentos verbais na voz passiva, que acentua o caráter de autonomia em relação aos parâmetros da ação de linguagem, em especial dos agentes-produtores. E como o texto é composto por partes que objetivam registrar o percurso histórico da produção do documento e da história da educação tecnológica e profissional no país, há segmentos da ordem do narrar ancorado, denominados de “script”⁹¹, comum nos relatos (BRONCKART, 1999).

Em relação às sequências discursivas, vale destacar o que diz Bronckart (2006) sobre o estatuto dialógico gerado entre elas, de forma a tornar complexa a tarefa de delimitar a fronteira linguística para analisá-las. Mesmo diante da complexidade dessa tarefa, é possível identificar sequências narrativas na forma de relatos materializando dados históricos sobre a educação no Brasil, mas principalmente sequências explicativas e descritivas que constroem representações sobre a profissão de tecnólogo. Há também sequências argumentativas que promovem o convencimento sobre o objeto de discurso do

⁹⁰ A noção de dêixis articula-se à noção de dêitico, pois se entende comumente por dêixis a localização e a identificação de pessoas, objetos, processos, eventos e atividades em relação ao contexto espaço - temporal, criado e mantido pelo ato de enunciação (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 147).

⁹¹ Segundo Bronckart (2003, p. 238), *script* é um segmento textual pertencente à ordem do Narrar em que as ações e/ou acontecimentos são dispostos em ordem cronológica, sem apresentar qualquer processo de tensão (o que faria do segmento uma sequência narrativa).

documento. Mas certamente essas análises mereceriam mais acuidade investigativa, ação que não se configura como proposta neste momento.

2.2.3 O Conteúdo Temático das Diretrizes: Alguns Recortes Revelando Práticas Ideológicas

Entre os recortes do conteúdo temático das Diretrizes, destaco, além dos fatos históricos já mencionados, a concepção de educação profissional filiada a valores ideológicos de base “escravista” e “colonialista” que insiste em se manter arraigada em muitas vozes sociais. Essa concepção emerge no documento para ser refutada pelos agentes produtores, na forma de discursos materializados que se posicionam dicotomicamente entre a elite condutora do país de um lado, representada pela academia e pelos grupos intelectualizados, e a mão de obra tecnicista manualmente empregável de outro.

Nessa abordagem sobre as relações sociais e de trabalho que compreendem a história da educação brasileira, o excerto a seguir destaca uma educação profissional oferecida a estratos sociais opostos a essa elite intelectual. Na série coesiva que trata desse tema destacam-se os sintagmas nominais “arraigado preconceito”, “preconceituosa”, para adjetivar repetidamente o modo como a educação profissional tem sido aventada. A maneira encontrada para enfraquecer a voz social que concebe a educação profissional de forma preconceituosa é, pela via do contradiscurso, propor “uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado”. Assim, com o enunciado “não seja apenas”, o agente-produtor enuncia, em nível de pressuposto (FAIRCLOUGH, 2001) que o tecnólogo não pode ser visto como um técnico melhorado – como ainda concebem muitos professores de nossa instituição – pois trata de um curso de “nível superior”. Mesmo que se textualize uma tentativa de desconstrução das pré-construções sócio-históricas, continuam a se materializarem vozes sociais enunciando que o tecnólogo precisa estar em sintonia com a realidade demandada pelas relações de produção do capital, como em “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Esse panorama não mudou muito ao longo destes últimos dois séculos de história nacional. A educação para o trabalho permaneceu entendida como formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes econômicas, fora da elite intelectual, política e econômica, em termos de “formação de mão de obra”. Tanto isto é assim, que chegamos à última década do século vinte ainda tratando a educação para o trabalho com o mesmo tradicional e *arraigado preconceito*, colocando-a fora da ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho. Essa visão *preconceituosa* foi profundamente reformulada em 1988, pela Constituição Federal e, em decorrência, em 1996, pela atual LDB, a Lei Darcy Ribeiro de Educação Nacional, a qual entende que “a educação profissional,

integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduz o cidadão ao “*permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”. A tarefa, agora, com este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, é a de romper de vez com esse *enraizado preconceito*, nesta primeira década do século vinte e um, oferecendo *uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado*, simplesmente pós-secundária ou sequencial. *O grande desafio é o da oferta de uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia* (BRASIL, 2002, p. 08) (*grifos meus*).

No excerto acima, ressalto ainda que o mecanismo textualizador destacado em “A tarefa, agora, com ‘este conjunto de *Diretrizes Curriculares Nacionais*’, é a de romper de vez com esse enraizado preconceito [...]”, revela que o agente que irá promover as mudanças nas formações ideológicas enraizadas historicamente são os documentos prescritivos e não os agentes sociais que as representam e que são o alvo de suas prescrições. Assim, o documento é elevado à categoria de protagonista da ação que se está propondo realizar.

Os instrumentos podem promover mudanças, mas somente se forem internalizados pelos seus agentes, mas isso nem sequer aconteceu em nossa instituição, pois as Diretrizes, como um documento prescritivo, não foram divulgadas entre os professores que atuam nos cursos de tecnologia. Tomei conhecimento que ela existia quando iniciei minha pesquisa de doutoramento, mas antes disso não tive nenhum evento em que ela fosse tomada como instrumento de mediação para o desenvolvimento de capacidades docentes. Nas entrevistas formais e informais com professores durante a pesquisa, aqueles que disseram conhecer esse documento foram especialmente os coordenadores que precisaram se instrumentalizar com elas para (re)elaborar os projetos dos seus cursos. Como então promover mudanças sem promover a gênese instrumental desse documento? Se as Diretrizes continuarem apenas em seu suporte virtual sem se atualizar e se tornar instrumento para promover rupturas e desenvolvimento no professor, o agir linguageiro no coletivo de trabalho continuará atravessado pelo “*arraigado preconceito*”.

Outro tema a ser destacado nas Diretrizes refere-se à “tecnologia”, que vem agentivizada no texto, ou seja, ela se eleva à categoria de agente impulsionador de mudanças não apenas sociais, mas também educacionais, em especial na formação profissional. Para isso, identifiquei as séries coesivas do cotexto linguístico-discursivo no item “Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo”, textualizadas nas pp. 24 a 31 do documento (Anexo 1).

Já de início a tecnologia é posta com valor impulsionador das mudanças sociais desde a pré-história, com a criação de artefatos, passando pela agricultura e seus avanços, e chegando ao desenvolvimento do microcomputador e da internet. Para isso, o texto é organizado por anáforas predominantemente nominais, como os exemplos citados a seguir:

- a) sintagmas idênticos: – “tecnologia”, “produtos de tecnologia”, “tecnologias das telecomunicações”, etc.
- b) sintagmas parcialmente reconstruídos com outros elementos lexicais, construindo referentes compostos com derivações do léxico “tecnologia”, alterando-lhe, dessa forma, a função sintático-morfológica – adjunto adnominal ou adverbial – como nos sintagmas “elaborações tecnológicas”, “artefatos tecnológicos”, “natureza tecnológica”, “desenvolvimento tecnológico”, “produtos tecnologicamente”, etc.
- c) sintagmas ressignificados com a introdução de outros elementos morfológicos (biotecnologia, nanotecnologia).

O tema *tecnologia* também é retomado por anáforas pronominais (a “mesma”, “seus” efeitos, “que” vem, “ela” é, etc.), mas em um número bastante reduzido, se comparado às anáforas nominais. Dessa forma, o tema é desenvolvido pela repetição idêntica ou parcialmente idêntica de sintagmas nominais, garantindo uma densidade sintagmática elevada, conforme se caracteriza o discurso teórico (BRONCKART, 1999, p. 271). O apelo discursivo em relação ao tema “tecnologia” é realizado para se introduzir os temas “educação tecnológica” e “formação do tecnólogo”, os quais assumem, desde o título, um valor secundário. Somente na página 26 aparece o sintagma nominal “nível superior tecnológico” para introduzir o tema “educação tecnológica e formação do tecnólogo”. Ao longo do item analisado são utilizadas anáforas nominais idênticas para retomar ambos os temas. São utilizadas também anáforas compostas por outros elementos, como em “formação técnico-profissional”, ou ainda pela simplificação do sintagma, como em “tecnólogo”. Assim os actantes⁹² que poderiam assumir a categoria de atores desse processo de mudanças, no caso os professores ou mesmo os alunos, figuram-se com valor secundário, pois não entram na pauta

⁹² Para se referir aos seres humanos que intervêm em um determinado agir encenado pelo e no texto, Bronckart (2008) recorre ao termo actante para designar qualquer pessoa implicada em qualquer tipo de agir. O actante será considerado como ator quando, no texto, a ele são atribuídos motivos e intenções, recursos e capacidades. O actante é considerado como simples agente quando a ele não são atribuídos motivos, intenções, recursos e capacidades para o agir.

de discussão e de orientação das Diretrizes. É a “tecnologia” a grande propulsora do desenvolvimento socioeconômico e educacional, conseqüentemente.

Snyder (2009, p. 34) trata desse tema nomeando-o de determinismo tecnológico. Para a autora, quando “as qualidades na tecnologia são responsáveis por mudanças que inevitavelmente afetam as relações sociais” ocorre o “determinismo tecnológico”. Esse fenômeno é materializado nas Diretrizes, pois a “tecnologia aparece como o sujeito ativo de uma afirmação”, de forma a atribuir muito poder a esse ser simbólico, esquecendo-se da ação humana e do seu agente que a fizeram existir. Se à “tecnologia é dado muito poder”, ou seja, se há discursos que consideram que as ferramentas produzidas por ela possam substituir o agir docente, existe o determinismo. Entretanto, grande parte das ações didáticas que se realizam com a mediação dos artefatos tecnológicos requerem a protagonização de um agente humano, o professor, para que os objetos de ensino sejam transpostos, efetivamente ensinados e efetivamente aprendidos pelos agentes-alunos, tanto no ensino presencial quanto no EaD.

2.2.4 Os Cursos Superiores de Tecnologia: um Nível Educacional em Construção

Com a transformação das antigas ETF em CEFET pelo decreto 2.406/97, como já mencionado no item 2.1 deste Capítulo, os cursos de tecnologia foram definitivamente implantados em todo o país⁹³ sob a legislação do Decreto n. 2.208/97, que instituiu o nível tecnológico como nível superior da educação profissional. Essa regulamentação também designou as finalidades e as características dos cursos de tecnólogo, instituindo as cargas horárias mínimas, que equivalem ao dobro da carga horária instaurada nos cursos de nível técnico (FRIGOTTO *et al*, 2005).

De acordo com as Diretrizes, o cargo de tecnólogo está registrado na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) sob o nº 0.029.90, cujas prefigurações descritas são: “estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação”. Em sua versão atual, CBO/2002, as prefigurações ao agir do tecnólogo são: “planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas,

⁹³ As Diretrizes registram, como precursores dos cursos de tecnologia, os cursos de engenharia de operação, considerados de curta duração, os quais objetivavam o atendimento às demandas da indústria, especialmente automobilística. Esses cursos foram regulamentados pelo artigo 104, da 1ª LDB, Parecer CFE nº 280/62 e foram oferecidos nos primeiros CEFET do Brasil, com a criação da Lei Federal nº 5.540/68. Em 1968 eles surgiram nas ETF de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná e em 1969 foi criado o CEFET de São Paulo com o objetivo de ofertar os primeiros cursos superiores de tecnologia.

aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente” (BRASIL, 2002, p. 17).

No quadro 31, organizo, com base nas Diretrizes, a concepção atribuída aos cursos de tecnologia, bem como os objetivos pretendidos para a formação nessa modalidade de ensino. Nos enunciados apresentados, materializam-se sintagmas nominais “científicos” e “tecnológicos”, “criação artística e cultural”, “empreendedorismo”, os quais constroem a progressão temática, mantendo a série coesiva sobre o tema “curso de tecnologia”. Nessa série são envolvidos dois campos semânticos que evocam a dicotomização entre técnica e ciência, ou seja, o novo profissional da área tecnológica além de “fazer”, precisa “saber-fazer”. Tais competências relativas ao trabalho manual e ao trabalho intelectual são semiotizadas no objetivo geral, ao prescrever a esse gênero de atividade o desenvolvimento de capacidades envolvendo tanto “a correta utilização e aplicação da tecnologia” quanto “o entendimento das implicações daí decorrentes”.

As vozes sociais atreladas à hegemonia capitalista também atravessam o texto no objetivo geral em “processo produtivo” e nos objetivos específicos em “produção de bens e consumo”. A tentativa de promoção de mudanças nos paradigmas conceituais em torno da educação profissional vem impressa nos sintagmas nominais “capacidade empreendedora”; “inovação científico-tecnológica”; “criação artística e cultural”, uma vez que se espera que o tecnólogo também desenvolva competências que estejam além das técnicas-manuais comumente atribuídas aos cursos técnicos.

Quadro 31 – Prefigurações ao gênero de atividade do tecnólogo

DEFINIÇÃO DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA ⁹⁴	Cursos regulares de educação superior, enquadrados no disposto no Inciso II do Artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais.
Objetivo Geral	Desenvolver competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a

⁹⁴ Na definição dada pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, trata-se de “curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. É aberto, como todo curso superior, a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação.” (BRASIL, 2010, p. 127).

	sociedade.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos de produção de bens e serviços; - Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; - Cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico; - Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; - Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; - Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Essa dicotomia entre trabalho manual X trabalho intelectual promove sempre embates nas práticas discursivas dentro e fora da instituição. Comumente emergem vozes sociais que prefiguram os tecnólogos como “técnicos melhorados” ou como uma formação que não permite ser chamada de superior. Nas entrevistas com alguns professores durante a pesquisa e constantemente no coletivo de trabalho é possível evidenciar essa concepção atravessando as práticas languageiras e ela se justifica na raiz semântica do conceito de tecnólogo: na morfogênese do seu agir, eles eram considerados, no início de sua criação, como “profissionais de nível intermediário entre os engenheiros” como enunciam Frigotto *et al* (2005, p. 48). De certa forma, não houve grandes mudanças nessa concepção, pois o tecnólogo continua a realizar funções intermediárias, mesmo que já tenha conseguido avançar em suas conquistas, como a inscrição no CREA-MT ou a criação de uma Cartilha do Tecnólogo⁹⁵, no caso dos Tecnólogos da Área da Construção Civil.

Assim, na tentativa de valorizar a profissão de tecnólogo⁹⁶, surgem textos em que se evidenciam conflitos em torno desse gênero de atividade, como pode ser constatado no excerto a seguir. Com o mecanismo de conexão “embora”, o agente-produtor introduz a posição acachapante que o tecnólogo comumente assume entre as duas profissões que entram em sua zona de conflito. No entanto, por meio do sintagma nominal “identidade própria e

⁹⁵ CREA é o Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Mato Grosso e a Cartilha do Tecnólogo objetiva construir uma identidade para a profissão dos tecnólogos filiados ao Sistema CONFEA/CREA, podendo ser acessada em http://www.ant.org.br/cartilha_tecnologo.pdf ou no site do IFMT.

⁹⁶ Na sequência de tentativas de construir uma identidade profissional para o tecnólogo, de forma a ser reconhecido legalmente e conseqüentemente se construir por meio de uma força discursiva para se manter dentro das práticas discursivas do mundo do trabalho, surgem ações públicas de engrossamento do grupo, como o Projeto de Lei 2245/07 que tramita no Congresso Nacional – e que se popularizou em notícia no mês de março de 2013 (disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/117032.html>), com o objetivo de regulamentar a profissão dos diplomados em tecnologia, incluindo a criação de conselhos federais e regionais de fiscalização do exercício da profissão.

específica”, o agente produtor procura caracteriza o tecnólogo como um gênero de atividade profissional único e diferente dos demais.

Embora tenha pontos de atuação profissional situados nas fronteiras de atuação do técnico e do bacharel, o tecnólogo tem uma *identidade própria e específica* em cada área de atividade econômica e está sendo cada vez mais requerido pelo mercado de trabalho em permanente ebulição e evolução (BRASIL, 2002, p. 2).

Essa tentativa de desconstruir conceitos ainda não conseguiu fazer grandes mudanças, pois ainda são evidenciadas vozes que atravessam as práticas discursivas dos professores da instituição – entre os que trabalham no nível tecnológico e os que se recusam também – significando o tecnólogo como um gênero intermediário. Algumas entrevistas formais durante a pesquisa evidenciaram isso. Mesmo prescrita na e pela linguagem, as práticas ideológicas materializadas nos textos orais dos professores não são modificadas instantaneamente, porque suas formações discursivas são historicamente construídas no coletivo social, que se constituem na interdiscursividade de práticas languageiras dos agentes sociais que participam no contexto escolar, como os demais professores, diretores, empresários, sindicalistas e sociedade em geral.

Um último tema a ser destacado nas Diretrizes e especialmente relevante para esta pesquisa refere-se ao papel enunciativo assumido pelo professor nesse texto e a consequente prefiguração de seu agir para atuar nos cursos de tecnologia.

Se levarmos em consideração à quantificação das referências ao professor, ele está longe de ganhar a corrida em relação ao seu adversário temático “tecnologia”. Ao longo de todo o documento, o professor é referenciado 4 vezes pelo sintagma nominal “professor”, coesivamente retomado 18 vezes pelo sintagma nominal docente, 2 vezes pelo sintagma “docência” e 3 vezes pelo sintagma nominal “magistério”. O professor somente entra na cena enunciativa do documento na página 9, enquanto até essa página o termo tecnologia já havia sido referenciado 23 vezes.

Entretanto, o que quero destacar não é o quantitativo, pois, se o objeto de discurso do documento são os cursos de tecnologia, obviamente a progressão temática dar-se-á quantitativamente pela retomada de sintagmas sinonímicos à tecnologia. Minha atenção volta-se para a função sintático-semântica dos sintagmas que fazem referência ao professor e às implicações que esse tratamento linguístico produz na prefiguração do trabalho docente.

No excerto a seguir destaco o sintagma nominal “docentes” exercendo a função de objeto receptor da ação do verbo “conduzindo” e, conseqüentemente, da ação

docente. Dessa forma, os professores não são os agentes da ação, mas são os que recebem a ação. Além disso, a escolha adjetival figurativa dada ao professor ante aos seus alunos com o “papel de clientes exigentes” evoca a voz coercitiva da hegemonia capitalista e ao mesmo tempo realiza-se o fenômeno da comodificação⁹⁷ (FAIRCLOUGH, 2001), pois os discursos da ordem econômica atravessam a ordem de discurso educacional. As representações dos papéis dos agentes sociais na atividade educacional, nesse caso, são alteradas para cliente-professor e profissional-aluno.

Esta ótica altera decisivamente as práticas de avaliação dos alunos e dos cursos de educação profissional de nível tecnológico, conduzindo os *docentes* a colocarem-se no papel de clientes exigentes que contratam com seus alunos projetos de aprendizagem, avaliando e cobrando deles qualidade profissional em seu desempenho escolar (BRASIL, 2002, p. 35).

No excerto a seguir, as Diretrizes enunciam sobre o papel do professor na elaboração dos documentos regulamentadores nas instituições locais em que os cursos de tecnologias serão ofertados e nele há referências à essencialidade da presença do professor nessa atividade prescritiva. Entretanto, a agentividade discursiva não é dada ao sintagma “docentes”, mas às outras unidades temáticas inanimadas, como “projeto pedagógico”, que exerce o papel sintático semântico de agente, enquanto ao professor é atribuído o papel de beneficiário da ação (BRONCKART; MACHADO, 2004) de envolvimento no trabalho com a educação profissional.

Na educação profissional, o *projeto pedagógico* deverá envolver não somente os *docentes* e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. (BRASIL, 2002, p. 44).

Finalmente analiso o tema sobre as prescrições à formação docente para as ações didáticas nos cursos de tecnologia. Elas equivalem, inicialmente, às mesmas exigidas para quaisquer modalidades de educação superior: bacharelado, licenciatura, tecnologia. Além da formação básica em nível de graduação, prefigura-se que o professor da educação tecnológica obtenha uma formação em cursos de pós-graduação, como em especializações, mestrados e doutorados. A única diferença dada textualmente é o discurso citado pelas aspas,

⁹⁷ Comodificação é o “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”. Pode-se dizer também que é “a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente de ordem de discurso societária por discursos associados à produção de mercadoria”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

que admite “a competência e a experiência” profissional, requisitos prefigurativos ao agente-candidato a professor de disciplinas de formação específica para o trabalho, equivalentes a uma formação acadêmica.

Quanto à formação de *docentes* para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, deve-se considerar a *formação acadêmica exigida para a docência no ensino superior*, nos termos do Artigo 66 da LDB e seu Parágrafo Único. Esse Artigo 66 estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Admite-se também a *docência* para os portadores de certificados de especialização, como pós-graduação *lato sensu*. Este artigo deve ser analisado conjuntamente com os Incisos I e II do Artigo 52 da LDB, combinado com o Parágrafo Único do referido Artigo 66. É este posicionamento que justifica a redação dada ao Artigo 13 do Anexo Projeto de Resolução, onde se prevê que “*na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da Formação Profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino*”. (BRASIL, 2002, p. 52)

Como asseveram Amigues (2004) e Machado e Abreu-Tardelli (2009) em suas análises sobre textos que prefiguram a atividade educacional presencial e a distância, as prescrições atribuídas ao professor quase sempre são vagas e imprecisas. E as prescrições para a formação do professor para atuar na educação tecnológica apresentam também essa indefinição. Mesmo que as Diretrizes proponham, em sua Meta 7 “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal ‘docente’ para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos ‘formadores’” (BRASIL, 2002, p. 20) não conheço, em minha instituição, nenhuma ação efetiva que tenha seguido essa orientação. Observa-se, nas Diretrizes, a falta de prescrições mais claras relacionadas às competências e habilidades de docentes que têm a “experiência na área”, mas cuja formação acadêmica não lhes capacitaram para agir nessa “modalidade de ensino”, mesmo porque o formador desses professores que irão atuar na educação profissional também não adquiriu capacidades específicas para isso. Os docentes que atendem ao chamado de agir no contexto da educação tecnológica não identificam em si próprios as competências para as intervenções que se fazem necessárias nessa modalidade de ensino, o que inclui os recursos materiais e simbólicos para o agir. Atribui-se a esse profissional a responsabilidade por atividades que serão impedidas por obstáculos que demandam formação específica, como, por exemplo, o emprego de tecnologias digitais e planejamento coerente para o uso desses recursos de acordo com o perfil dos cursos em que ele irá atuar. Para o professor convocado a atuar nesse contexto, o trabalho “real” deve ser planejado em conformidade com aquelas prescrições, mas os docentes sentem que o trabalho será amputado pela ausência de

prescrições claras, de capacidades e recursos mentais ou comportamentais atribuídos a eles para atuar nesse coletivo particular de formação. Nesse contexto, o trabalho não realizado ou impedido vai fazer emergir conflitos internos, tensões e conseqüente estresse no professor e, no caso de alguns da área da base comum de nossa instituição, sentimentos de resistência e pânico diante de uma convocação para assumir aulas no contexto educacional, implicado por um agir mediado por recursos tecnológicos.

Diante desse conjunto de dados textuais representativos dos mundos formais físicos, sociais e subjetivos, os quais permeiam as ações de linguagem da esfera acadêmica de formação do tecnólogo, resta-me centralizar minha atenção, no item a seguir, para o contexto mais restrito da pesquisa, abordando as características do curso de tecnologia escolhido – Sistemas para Internet – e o papel que a disciplina de língua portuguesa exerce na formação do tecnólogo da área.

2.3 AS PRESCRIÇÕES DO CONTEXTO MICROSSOCIAL PARA O AGIR DO PROFESSOR

Neste item concentro minha análise descritiva e interpretativista em torno da caracterização do “Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet”, considerando-o como o contexto microssocial da pesquisa. Para isso, utilizo as representações sobre esse gênero profissional conforme estão semiotizadas no Projeto do Curso (Anexo 2).

Já delineado o contexto sociossubjetivo mais amplo de produção desse documento no item 2.1 deste Capítulo, sigo para a análise do contexto imediato de produção do Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.

O texto do projeto foi enviado por e-mail institucional no dia 30 de agosto de 2012, pelo coordenador do curso. Mesmo após insistentes e-mails para saber sua autoria, não obtive respostas definitivas. Foi-me dito à época que se tratava de uma segunda versão em processo de construção em um período pós-reformulações do curso e que ainda passaria por aprovação pelo CONSUP⁹⁸. Segundo o coordenador não há publicação dele em nenhum suporte em definitivo⁹⁹. Pelas informações geradas, os emissores do documento são os professores do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e os receptores são os próprios professores, como também os membros do CONSUP e os demais funcionários técnico-administrativos envolvidos na atividade docente do curso. O MEC, como órgão superior regulador da educação superior também constitui um destinatário do documento, pois dele

⁹⁸ Conselho Superior (IFMT).

⁹⁹ Existe hoje uma nova versão que foi enviada por e-mail no coletivo de trabalho no dia 05/06/2013.

depende a aprovação e o reconhecimento do curso. Como um texto mediador do processo tanto de aprovação do curso nas instâncias superiores, quanto do processo de implantação dentro da instituição, o projeto objetiva organizar as prescrições sobre seu funcionamento e as especificidades dessa formação profissional em nível superior, tratando da justificativa de sua implantação e sua demanda social, dos objetivos e da organização curricular.

Com relação ao primeiro nível de análise (BRONCKART; MACHADO, 2009), ou seja, ao nível organizacional do documento, o Projeto do curso está arquivado no editor de texto Word e seu conteúdo está distribuído em parágrafos, em uma quantidade significativa de listas e quadros em que estão distribuídos os planos de cursos das disciplinas e a grade curricular, somando-se um total de 136 páginas.

No quadro 32 organizo o conteúdo do documento em segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), conforme orienta Bulea (2010), de forma a permitir uma visão geral, bem como a sucessão dos temas abordados.

Quadro 32 – Plano Organizacional do Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet

Divisão Organizacional ou SOT	Encadeamento STT
1. Cabeçalho	1. Identificação da instituição, do departamento e do curso
2. Bases legais	2. Leis que regulamentam o curso ¹⁰⁰
3. Apresentação	3. Dados conceituais, históricos, legais e curriculares sobre o curso
4. Justificativa	4. Os avanços tecnológicos, econômicos e sociais 5. A motivação para a criação dos cursos de tecnologia 6. O currículo 7. O currículo como diferencial 8. Vinculação do curso ao mundo do trabalho 9. As potencialidades do Estado de Mato Grosso 10. Informática e Telecomunicação 11. Objetivos do curso 12. Perfil do Egresso 13. Mercado 14. Diferenciais Importantes 15. Forma de Acesso
5. Organização Curricular	17. Duração e Carga Horária do Curso 18. Certificação Intermediária 19. Diplomação Tecnológica 20. Atividades complementares 21. Matriz Curricular 22. Planos de Conteúdos

¹⁰⁰ LDBN, nº 9394/96, artigos (39 a 49), que dispõe sobre educação profissional e educação superior; § 2º - art. 36, arts. 39 a 41 - Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CP Nº. 03/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais; Parecer CNE/CP Nº 29/2002 Parecer CEN/CES Nº 436/200, que Tece considerações sobre Cursos Superiores de Tecnologia e o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

	23. Critérios e Procedimentos de Avaliação
6. Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca	24. Infraestrutura física 25. Recursos materiais 26. Laboratórios 27. Acervo bibliográfico
7. Pessoal Técnico e Docente	28. Lista dos nomes dos professores, funcionários, com regime de trabalho, vínculo empregatício, perfil e titulação máxima.
8. Explicitação de diplomas e certificados	29. Modelos de diplomas e certificados parciais: construção de home page, programação para web, desenvolvimento de sistema para web 30. Modelo de diploma para Tecnólogo em Sistemas para Internet

No STT 5 consta que o Curso Superior da Área Tecnológica de Informática tem duração de 3 anos, equivalendo a um total de 2.228 horas. Sua criação e aprovação ocorreu em 2002 com o nome de Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas para Web, pelo Conselho Diretor, Resolução nº 002/18/12. Em 2005 foi feita uma reformulação curricular e foi alterado seu nome para Curso Superior de Tecnologia de Sistemas para Internet, em atendimento ao Catálogo Nacional de Cursos do MEC. Foi aprovado pelo Conselho Diretor, Port.nº 12, 14/08/2006 e seu reconhecimento deu-se em 2007, pela Portaria/ DOU, nº 244, 07/03/2007. É organizado em módulos semestrais, que desenvolve habilidades inter-relacionadas, mas permite certificações intermediárias. As aulas acontecem de 2ª a 6ª e/ ou sábado, e há atividades extraclases, complementares e outros. Há proposta de Atividades complementares, somando-se um total de 250h, de elaboração de TCCs, como Monografias ou Projetos Integradores e não se exige estágio supervisionado. O curso permite a continuidade dos estudos em nível de bacharelado ou pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Entre os recortes do conteúdo temático a serem discutidos, destaco a coerção da modernidade tardia que atravessa interdiscursivamente todo o documento. No SOT7, que trata do currículo como diferencial, por exemplo, atravessam vozes coercitivas das instâncias sociais do mundo do trabalho nas escolhas lexicais pelos sintagmas nominais “sintonia com as transformações tecnológicas” e “atenda às exigências desse mercado altamente competitivo”, conforme os excertos 1 e 2 a seguir:

Excerto 1 – O curso proporcionará permanente atualização em sintonia com as transformações tecnológicas e socioculturais do mundo do trabalho. Isso dará através de contato permanente com agentes empresariais e educacionais, recursos atualizados e práticas pedagógicas operatórias e ativas, compatíveis com as características do processo produtivo da área e da formação cidadã. (PC¹⁰¹, SOT7, p. 06).

[...] por meio de parcerias e programas atualizados, tendo em vista estarmos preparados para oferecer, com qualidade, educação profissional de nível superior que atenda às exigências desse mercado altamente competitivo. (PC, SOT7, p. 07).

¹⁰¹ Código para Projeto do Curso.

As exigências da modernidade tardia filiadas às tecnologias modernas impulsionam mudanças sociais nas diversas instâncias sociais de atuação humana, desde as mais íntimas às mais formais e isso de forma contínua, conforme está enunciado no sintagma verbal “vem causando” no excerto 1 a seguir. É dado, nesse caso, um poder sobrenatural à tecnologia. Espera-se, dessa forma, que a educação formal acompanhe o ritmo e assim são exigidos profissionais altamente qualificados, ou melhor, “superprofissionais”, conforme aparecem nas orações “pessoas que saibam lidar com problemas complexos”, “apresentando soluções inesperadas”, no excerto 2, e “flexibilidade e da adaptabilidade para lidar com condições e situações em constantes mudanças”, no excerto 3, a seguir:

Excerto 1 - A evolução das tecnologias modernas vem causando nas pessoas, novas maneiras de pensar, de estruturar e organizar o trabalho. Hoje não é possível pensar no isolamento das tecnologias; na realização de uma atividade laboral sem o uso de ferramentas tecnológicas. Elas estão permeando todos os espaços de convívios sociais, desde os ambientes de trabalho, quanto o de lazer, esportes, educativos, enfim, de nossa vida como um todo. (PC, SOT4, p. 03)

*Excerto 2 - Por esses fatos, a tendência dos avanços socioeconômicos é continuar, e, a sociedade do futuro necessitará de *pessoas que saibam lidar com problemas complexos* e não muito claros, a partir de ângulos diferentes, *apresentando soluções inesperadas*. (PC, SOT4, p. 03)*

*Excerto 3 - Que a escola deva ocupar-se com a facilitação da aprendizagem para que essa geração saiba viver e trabalhar em organizações e instituições nas quais o conhecimento é intenso, pois, tal geração terá de depender da *flexibilidade e da adaptabilidade para lidar com condições e situações em constantes mudanças*. (PC, SOT4, p. 03).*

De acordo com o Projeto, o objetivo do curso é formar cidadãos não apenas para o trabalho, mas para a continuidade da formação, adquirindo competências mais complexas. Há uma pressuposição dada (FAIRCLOUGH, 2001) pelos modalizadores “não somente”, indicando que o curso de tecnologia tende a propiciar competências apenas para o trabalho e, por esse motivo, o documento propõe que habilidades mais complexas sejam desenvolvidas, mas desde que seja para atender à demanda do “mundo do trabalho”.

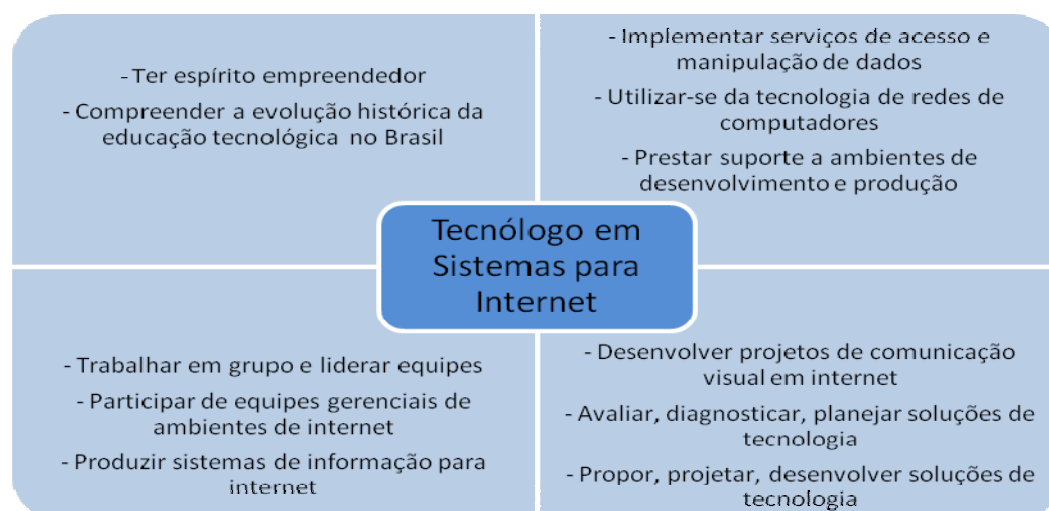
*“Com base nestas perspectivas, este projeto de curso, tem a educação tecnológica como premissa a formação do cidadão, entendendo que sua aprendizagem deva ser continuada. Uma formação que não poderá ser estanque, com previsão finita, mas sim, pensada de maneira que as habilidades previstas para o perfil do profissional sejam *desenvolvidas não somente para a laboralidade*, mas também, com a visão de que tais habilidades propiciem o desenvolvimento de conhecimentos contínuos, à medida que *esse cidadão vá adquirindo as competências simples e passando para o estágio das competências mais complexas, visando a sua inserção no mundo do trabalho*.” (PC, SOT5, p. 03) (grifos meus).*

No excerto a seguir, por meio da negação “não só”, ocorre um processo de pressuposição (FAIRCLOUGH, 2001, p. 157) e, portanto, revela-se o caráter polifônico da linguagem (BAKHTIN, 2000), pois atravessa o enunciado a voz das instâncias sociais que concebem o curso apenas como preparação para o exercício da profissão. Mas ao propor que a formação tecnológica vise que o aluno seja um “construtor de sua história e a história de seu povo” há um atravessamento de vozes de instâncias acadêmicas que concebem o currículo escolar a partir de uma perspectiva da multiculturalidade ou da inserção do aluno em letramentos múltiplos (ROJO, 2009), de forma a promover um cidadão emancipado, como podemos observar no excerto a seguir.

[...] o curso Superior de Sistemas para Internet, tem como *foco formar trabalhadores não só para desempenhar uma profissão, mas, muni-lo de conhecimentos que sirvam para sua formação como ser participativo e construtor de sua história e a história de seu povo*. Para isso o currículo deste curso é constituído de elementos que consubstancia a formação de profissionais com competência e autonomia conforme os perfis estabelecidos para a formação. (PC, SOT6, p. 05) (*grifos meus*).

Diante dessas vozes sociais que ecoam no documento, prefigurando o gênero de atividade do tecnólogo em sistemas para internet e, conseqüentemente, prefigurando a atividade do professor que irá atuar nesse contexto educacional, destaco a seguir, na figura 14, os sintagmas verbais que pré-formatam os agires languageiros esperados para a profissão do tecnólogo. Esses mecanismos de textualização estão organizados no item “Perfil do Egresso” (SOT12), cujo enunciado foi introduzido pelo sintagma “Este profissional deve”, ou seja, com a força enunciativa do modalizador deôntico “deve”, o agente produtor intenciona produzir o efeito de obrigatoriedade aos tipos de agir atribuídos ao egresso do curso.

Figura 14 - A prefiguração do agir do tecnólogo em Sistemas para Internet



No perfil do tecnólogo, os sintagmas verbais indicativos de ação configuram o agir profissional do futuro tecnólogo em Sistemas para Internet, ou seja, os tipos de agir semiotizados nos sintagmas prefiguram as capacidades profissionais atribuídas a esse gênero de atividade. Os tipos de agir semiotizados que predominam nesse perfil estão relacionados às capacidades de planejamento, desenvolvimento, operacionalização de sistemas de produção e manutenção de ferramentas tecnológicas e gerenciamento dos meios de produção dessa área. Apenas os sintagmas “compreender a evolução histórica da educação tecnológica” e “ter espírito empreendedor” semiotizam tipos diferentes de agir que envolvem processos mentais e processos simbólicos. Tal preponderância do agir operacional, ou seja, o saber-fazer, designado comumente aos técnicos, reforça as relações de poder ao reproduzir a voz hegemônica sobre a demanda de cidadãos aptos ao trabalho de fazer mover os êmbolos da produção. Mesmo que nesse agir operacional exista também um agir como processo mental, o foco não recai sobre a produção de bens intelectuais. Além disso, atribui-se ao tecnólogo um agir que até então não existia no quadro das profissões: o gerenciamento de atividades de trabalho. E, para finalizar, o agir que requer o processo mental de “empreender” atende ao que é demandado pelas novas relações de trabalho na era das novas tecnologias: inovação constante para um ritmo em constante aceleração.

2.3.1 A Língua Portuguesa no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet

A disciplina que engloba o ensino de Língua Portuguesa recebe, no Plano de Curso, o nome de “Práticas de Linguagens nas Esferas Sociocomunicativas”¹⁰², um título escolhido por ocasião de uma das alterações no projeto do curso, dentro de um contexto cujos discursos teóricos sobre os gêneros discursivos de base bakhtiniana atravessavam as representações dos agentes-produtores, incluindo esta pesquisadora. Um fervilhar de conceitos advindos de nossas formações na pós-graduação e em eventos científicos incomodava nosso agir de linguagem na instituição, mas ainda não estavam muito bem internalizados para a adequada aplicabilidade na reformulação das ementas dos cursos e no desenvolvimento das atividades em torno do agir do professor em sala de aula à época dessas mudanças nos textos prefigurativos.

Vale ressaltar que, mesmo ressoando certa soberba e perceptível redundância, houve grande avanço na escolha do nome, se comparado ao que era anteriormente utilizado no projeto e praticado nos primeiros anos de funcionamento do curso: “Comunicação e Expressão”, um sintagma nominal decorrente de um agir linguageiro da década de 1970, cuja seleção lexical para compor o título do projeto foi feita de forma aleatória, sem consulta ao grupo de professores da área de linguagens. Como uma escolha nos agires de linguagem dos professores que atuam no curso, a disciplina atualmente é chamada apenas de Práticas de Linguagem e, por isso, doravante a denominaremos de PL.

Conforme pode ser observado na figura 15, que representa um recorte do Projeto do Curso (PC, SOT22, p. 20), a disciplina de PL é ofertada no Módulo 2 que equivale ao 2º semestre, intitulado Redes e Sistemas Operacionais. Ela é classificada como H7, ou seja, Habilidade 7, e sua carga horária totaliza 60 horas, distribuídas em 4 aulas semanais de 50 minutos cada. Assim, PL é representada e prescrita linguisticamente como uma habilidade¹⁰³, ressoando a voz acadêmica dos filiados ao currículo organizado por competências, cujas

¹⁰² Esse longo nome foi substituído no percurso da pesquisa por Práticas de Linguagem por uma força intencional de ambas as agentes da pesquisa – PCM e PP – advinda de uma prática discursiva já evidenciada anteriormente em outros momentos educacionais.

¹⁰³ Segundo Fairclough (2001, p. 257) “o conceito de habilidade é um fator importante ao permitir que as duas construções contraditórias dos aprendizes coexistam sem manifestar inconsistência, porque parece ajustar-se tanto a uma visão individualista e subjetiva da aprendizagem como a uma visão objetiva de treinamento. Essa ambivalência está refletida na história do conceito no discurso educacional liberal humanista e conservador e na história semântica da palavra ‘habilidade’. De um lado o conceito tem implicações ativas e individualistas [...] Por outro lado, o conceito de habilidade tem implicações normativas, passivas e objetificadoras: todos os indivíduos adquirem elementos de um repertório social comum de habilidades por meio de procedimentos de treinamento institucionalizados [...] que deixa pouco espaço à individualidade”.

unidades disciplinares são denominadas de habilidades. A coexistência de sentidos contraditórios, segundo Fairclough (2001, p. 257) para o termo habilidade, envolve tanto a “visão individualista” quanto a visão “subjéctiva da aprendizagem” e também a uma “visão objectiva de treinamento”, realçando, assim, a potencialidade individual inata, mas susceptível de aperfeiçoamento, em conjunto com a possibilidade de se desenvolver uma habilidade onde ela não existe por meio de treinamentos iguais para todos. Com base em Marx, Fairclough (2001) diz que tal forma de conceber o currículo é um exemplo de discurso educacional comodificado pela ordem de discurso neoliberal. Na instituição, no entanto, mesmo que prescrito, a prática discursiva oral dos professores que atuam no curso revelam um currículo organizado por disciplinas.

Figura 15 – O espaço ocupado pela disciplina PL no Curso de Sistemas para Internet

Modulo 02 - Redes e Sistemas Operacionais		
Habilidade	Descrição	C.H. (Horas)
H6	Sistemas Operacionais	60
H7	Práticas de Linguagens nas Esferas Sociocomunicativas	60
H8	Marketing para Internet	40
H9	Ferramentas para Construção de Websites	80
H10	Estrutura de Dados	80
H11	Fundamentos de Redes de Computadores	60
Módulo02 - Carga Horária		380
Módulo 01 e 02 - Carga Horária		760

Na análise da infraestrutura textual do Projeto, destaco o conteúdo temático dos Planos de Conteúdos das Habilidades do Curso em sua distribuição arquitetônica, composta dos itens: unidade curricular, período letivo, carga horária, competências, habilidades, bases tecnológicas, terminalidade/certificação, bibliografia básica e complementar (Um exemplo pode ser visto no Anexo 2 – Projeto do Curso, no item 2.6 – Plano de Conteúdos, H1 – Fundamentos de Design para Web, p. 22). Já o texto que materializa o Plano de Conteúdo e, conseqüentemente, a prefiguração do agir da H7, ou seja, da disciplina PL não segue o modelo prototípico utilizado nas demais habilidades, mas organiza seu conteúdo com os seguintes itens: a) cabeçalho, contendo o nível de ensino, o período acadêmico, o módulo e o nome da disciplina; b) ementa da disciplina; c) competências; d) habilidades; e) referências bibliográficas. (Plano de Conteúdo em separado

no Anexo 3). Houve, portanto, certa liberdade arquitetônica e discursiva na modelização do dizer.

No quadro 33, registro os três principais itens a serem analisados do Plano de Conteúdo da H7, ou seja, a ementa da disciplina, as competências e as habilidades, considerando-as como elementos prefigurativos do agir docente no trabalho com a Língua Portuguesa no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Quadro 33 – Dados do Plano de Conteúdo da H7

<i>Ementa da Disciplina</i>	Níveis de linguagem e variações linguísticas; Condições de produção e uso da linguagem; Gêneros discursivos: leitura, caracterização e produção; Tipologias textuais; Recursos linguísticos aplicados aos gêneros discursivos.
Competências	1. Compreender a linguagem como interação sócio-comunicativa nas diversas esferas de atividade. 2. Ler e interpretar textos de gêneros diversos. 3. Produzir textos de gêneros próprios das práticas discursivas da área.
Habilidades	- Compreender a heterogeneidade da Língua Portuguesa em suas diversas manifestações orais e escritas; - Estabelecer diferenças entre o uso da linguagem oral e escrita; - Identificar e caracterizar os gêneros textuais específicos da área, como o artigo de opinião, artigo científico, relatório, resumo, resenha, ensaio, seminário; - Atribuir sentidos aos textos a partir dos seguintes fatores: intertextualidade, intencionalidade, inferências, pressupostos, subentendidos, contextualização e situação sociocomunicativa, informatividade, aceitabilidade, argumentatividade e outros; - Produzir textos moldados de acordo com os gêneros próprios das práticas discursivas da área, respeitando o tema, a estrutura composicional, o estilo e a função sócio comunicativa; - Organizar as informações na produção escrita de forma a garantir a coerência e a coesão textuais; - Fundamentar os textos com informações e argumentos adequados ao gênero. - Articular interdisciplinarmente os conhecimentos entre as diferentes áreas do curso, como forma de garantir a informatividade na produção de textos. - Empregar os recursos linguísticos de forma adequada aos gêneros textuais.

Os conteúdos listados na ementa da disciplina, bem como aqueles que se distribuem ao longo das competências e habilidades, são introduzidos por sintagmas verbais que, ao prefigurar o agir de linguagem dos alunos, prefiguram também o agir do professor de Língua Portuguesa. E nessa semiotização do agir ressoa o atravessamento de vozes filiadas a duas principais teorias: gêneros discursivos/textuais e análise do discurso. No primeiro grupo teórico textualizam, como exemplo, os sintagmas nominais “gêneros discursivos”, apresentado no item “ementa da disciplina”, e “gêneros textuais”, no item “habilidades”, para se referir aos instrumentos semióticos “artigo de opinião, artigo científico, relatório, resumo, resenha, ensaio, seminário”, que mediarão a ação docente no trabalho com a língua portuguesa em sala. No segundo grupo teórico, os sintagmas nominais destacados em

“Atribuir sentidos aos textos a partir dos seguintes fatores: “intertextualidade, intencionalidade, inferências, pressupostos, subentendidos, contextualização e situação sociocomunicativa, informatividade, aceitabilidade, argumentatividade”, apresentado no item “habilidades”, prefiguram um agir cujos objetos de ensino centram-se em operações de linguagem filiadas à AD e à Linguística Textual com o objetivo de desenvolver capacidades de leitura. Os itens destacados nesse quadro refletem uma prefiguração do agir do professor de Língua Portuguesa disperso em um conflito de teorias à luz do que diz Machado (2009a, p. 69) “a transposição da noção de gêneros nos PCN de LP” fizeram com que problemas como a divisão entre especialistas em teorias linguísticas e os não especialistas fosse acentuada, porque “os conhecimentos construídos sobre (os gêneros), se não eram incipientes, ainda não se encontravam suficientemente desenvolvidos e divulgados e não eram – nem são – consensuais entre os membros de nossa comunidade científica”. Por esse motivos que diferentes vozes teóricas atravessam o Plano de Conteúdo da disciplina de PL do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Baseando-se nesse Plano de Conteúdo, atendendo a uma prescrição da instituição, mais especificamente o Departamento de Áreas de Base Comum, para planificar seu agir docente, a PCM organizou o Plano de Curso da disciplina de PL a ser ministrada no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, Turmas A e B (2º semestre), período letivo 2012/1¹⁰⁴ (Ver Anexos 4 – Plano de Curso – PL – Turma A – 2012/1 e Anexo 5 - Plano de Curso – PL – Turma B – 2012/1). Destaco, no quadro 34, os temas da ementa que se encontram nesse plano.

¹⁰⁴ Há dois documentos em anexo (Anexos 4 e 5) que se referem ao Plano de Curso da disciplina de PL, pois como se tratava de duas turmas, A e B, e as planificações para o trabalho docente seriam diferentes devido à pesquisa, resolveu-se entregar à coordenação documentos distintos com observações acerca das especificidades metodológicas da pesquisa.

Quadro 34 – Ementa da Disciplina de Práticas de Linguagem (PL)

EMENTA DA DISCIPLINA de PRÁTICAS DE LINGUAGEM
1. Conceitos de Linguagem
2. Linguagem verbal e não-verbal
3. A língua – manifestação social
4. Modalidades de uso da língua: fala e escrita
5. Níveis de linguagem e condições de produção
6. Norma culta, variantes linguísticas e linguagem técnico-científica
7. A variação histórica da língua e a linguagem da internet
8. A importância da leitura e da escrita em todas as áreas
9. Gêneros textuais – definições e análises de modelos
10. A estrutura argumentativa e os seus gêneros
11. Correspondências e documentos empresariais e oficiais
12. O artigo de opinião – leitura, análise e produção
13. O artigo científico – leitura extraclasse
14. Resumo e resenha – leitura, análise e produção
15. Relatório acadêmico – leitura, análise e produção
16. Projeto de pesquisa e seu desenvolvimento
17. Recursos linguísticos na leitura e produção de textos: coesão e coerência textuais, concordância, pontuação, regência
18. Recursos linguísticos aplicados à produção de leituras e textos

O trabalho planejado representado no Plano de Curso segue um conteúdo temático entremeado especialmente por teorias dos gêneros textuais/discursivos, ao incluir objetos como os gêneros acadêmicos “artigo científico”, “resumo e resenha”, por exemplo, e os gêneros profissionais “correspondências e documentos empresariais e oficiais”. Há ainda filiações com teorias da sociolinguística, ao contemplar objetos temáticos como “norma culta, variantes linguísticas e linguagem técnico-científica” e “variação histórica da língua e a linguagem da internet”. Mas também intercalam-se objetos de ensino que ora circulam entre uma teorização da linguística, como “conceitos de linguagem”, e ora trazem a voz da gramática normativa em objetos como “concordância, pontuação, regência”. Diante desses objetos a ensinar, constato que houve um grande avanço em relação a contextos educacionais anteriores, pois há o atravessamento de vozes representativas dos novos paradigmas de ensino de línguas que toma como base teorias de gênero de texto/discurso. Mesmo que haja a semiotização de objetos que estão adequados ao nível superior, há ainda objetos de ensino que mediatizam comumente ações didáticas do nível básico, como no tópico 12 – “O artigo de opinião – leitura, análise e produção”. Em relação às práticas discursivas profissionais, há objetos a ensinar para essa esfera que aparecem semiotizados apenas no tópico temático 11, quando são apresentados os gêneros “Correspondências e documentos empresariais e oficiais”, mas não há objetos que apresentem um estreitamento temático com a base tecnológica da informática.

Diante disso, não há como negar uma necessidade urgente de reformulação da ementa. Mas antes disso, há muitas ações que precisam ser promovidas em favor da formação do professor da educação profissional tecnológica.

2.3.2 A Distribuição Arquitetônica da Sala de Aula Prefigurando a Ação Docente

As aulas das disciplinas do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet são quase que exclusivamente ministradas em laboratórios de informática, visto que os alunos do Curso organizam-se em turmas distribuídas nesses ambientes espaciais de aprendizagem. A realização do curso em ambientes laboratoriais de informática constitui um dos argumentos em favor do curso, conforme é dito em “Durante o curso, os alunos terão muitas aulas práticas de laboratórios específicos, e isso faz o diferencial na preparação do profissional e na qualidade desse curso” (PC, SOT3, p. 01). Nesse excerto, os sintagmas nominais “muitas” e “específicos” exercem uma função de articuladores axiológicos (KOCH, 2003) dos sintagmas substantivais “aulas” e “laboratórios”, respectivamente, cumprindo a função de intensificadores da valorização do tipo de formação a ser oferecida aos alunos.

Desse modo, as ações desenvolvidas na disciplina de PL, como também as demais disciplinas técnicas e tecnológicas e do núcleo comum que atendem ao curso, são comumente mediadas pelos artefatos materiais e simbólicos disponíveis nesse ambiente laboratorial de informática. Pela distribuição da carga horária intercalada com disciplinas da área técnica, seria dispendioso mudar os alunos de sala ou, o que é pior, não há outras salas disponíveis. No entanto, dependendo do professor – e isso ocorre em alguns casos na instituição – ele se nega a ministrar suas aulas no laboratório e então solicita uma sala de aula comum à coordenação.

Esse espaço laboratorial, com computadores, bancadas e alunos distribuídos de maneira completamente reconfigurada daquela que o professor está acostumado em seu agir docente tradicional, promove um fervilhar de conflitos internos e externos que o impelem a um urgente desenvolvimento de novas capacidades docentes para atender a esse contexto mediado pelas NTIC. Para compreender essa reconfiguração do agir, analiso a seguir algumas imagens representativas dos laboratórios de informática utilizados nas aulas de PL das turmas A e B, descrevendo os aspectos multimodais referentes aos elementos que representam a organização espacial do laboratório.

Para atender às aulas dos dois principais Cursos de Tecnologia do Departamento de Informática – Redes de Computadores e Sistemas para Internet – há 10

laboratórios de Informática, equipados, em sua maioria, com 20 computadores cada. De acordo com um dos documentos prefigurativos de utilização dos laboratórios, eles são “espaços com estrutura tecnológica (computadores em rede, softwares e acesso à internet, entre outros), dedicados ao processo ensino-aprendizagem” (NORMATIVA, 2012, p. 01). Esses 10 laboratórios foram sendo construídos conforme a demanda de novos cursos e das adequações no prédio antigo da instituição, por isso eles são arquitetonicamente diferentes. Dos que estão disponíveis para uso da maioria dos cursos da instituição, analisei os desenhos da planta baixa apenas dos laboratórios 5, 7, 9 e 10, pois foram neles que as aulas durante a pesquisa de ambas as turmas aconteceram primordialmente.

A figura 16¹⁰⁵ representa a distribuição arquitetônica do laboratório 5, utilizado especialmente pela Turma A. Trata-se de uma vista aérea do espaço laboratorial, uma planta baixa, conforme o léxico da construção civil. Nessa representação multimodal do laboratório, as carteiras dos alunos equivalem a duas bancadas dispostas às paredes laterais da sala, e suas cadeiras acompanham as bancadas, enquanto a mesa do professor continua em seu espaço geográfico habitual, à frente da sala. Atrás da mesa do professor, localiza-se o quadro, a ferramenta-base do professor, que no espaço do realizado equivale a um quadro branco. No canto inferior direito representa-se a figura de um armário, objeto que, durante a efetivação das aulas não foi observado.

A figura 17 representa o laboratório 7, local onde foram realizadas primordialmente as aulas de PL da turma B. Nele, a distribuição arquitetônica dos móveis, como as bancadas, a mesa e as cadeiras dos alunos e do professor, mais os outros objetos, como os computadores, é bastante semelhante ao laboratório 5, com exceção para a localização do ar condicionado, do estabilizador e da dimensão das janelas ao fundo e do armário, ausente nessa figura.

¹⁰⁵ As figuras representativas dos laboratórios são desenhos de autoria de Luiz Paulo Pereira Silva, aluno do 6º Semestre do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores do IFMT - Campus Cuiabá. Solicitado a ceder os desenhos que havia confeccionado para a reforma dos laboratórios, no ano de 2012, no período em que foi estagiário da instituição, o aluno fez adequações conforme minhas orientações para esta pesquisa. Agradeço a colaboração e a mediação do professor Dr. Rui de Oliveira nesse processo de coleta de dados.

Figura 16 - Desenho do Laboratório 5

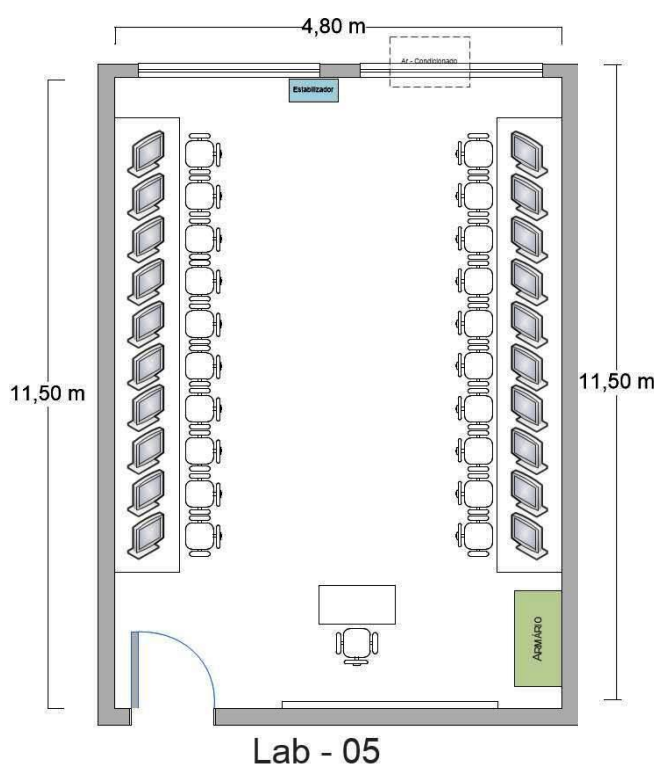
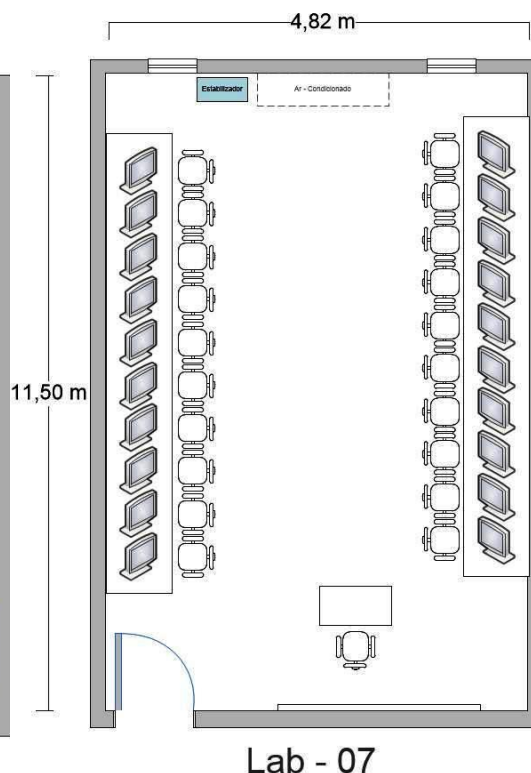


Figura 17 – Desenho do Laboratório 7

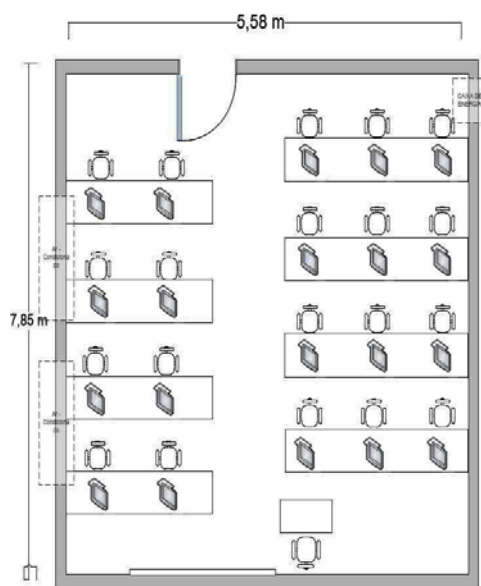


Essa distribuição espacial em que duas bancadas estão paralelamente dispostas nas paredes laterais permite que um largo corredor fique disponível no meio da sala de forma que tanto o professor quanto os alunos tenham uma circulação mais livre. Essa organização espacial, ao mesmo tempo em que comporta um agir docente com maior liberdade corporal devido ao espaço, conduz também o professor a um agir mais contorcionista e mais dinâmico, pois ele precisa se mover o tempo todo para tentar se fazer ouvir e ser visto pelos alunos, uma vez que estes permanecem quase que exclusivamente de costas para o professor ao manipularem seus PCs. Mas também, a mobilidade para se chegar até o aluno e fazer o atendimento individual é maior, visto que não há carteiras a atrapalhar no meio da sala.

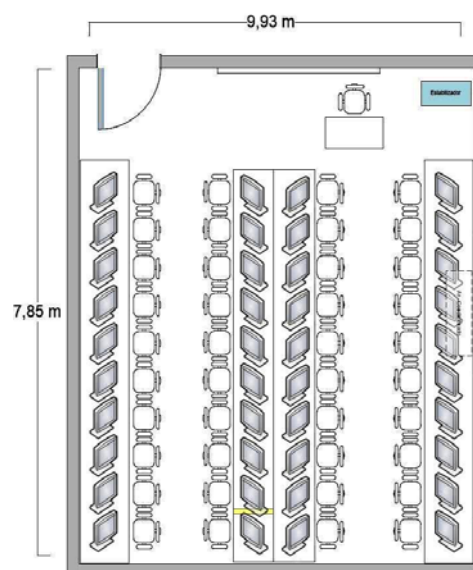
Além desses dois laboratórios principais que apresentam uma organização arquitetônica semelhante, há outros dois que também foram utilizados esporadicamente em aulas de PL devido a impedimentos técnicos ou estruturais surgidos esporadicamente nos laboratórios habituais das turmas A e B, como falta de acesso à internet, dificuldades de abertura da porta de acesso ao laboratório da turma, problemas no funcionamento do ar condicionado, etc.

Na turma A, por exemplo, algumas aulas aconteceram no laboratório 10, organizado arquitetonicamente de forma diferente dos laboratórios 5 e 7, como pode ser constatado na representação dada na figura 18. Nela, observa-se que a disposição das bancadas onde estão os computadores e as cadeiras apresenta semelhanças a uma sala de aula tradicional, ou seja, elas estão organizadas uma atrás da outra, com a diferença de as bancadas não serem individuais, mas coletivas e há duas fileiras, sendo o lado direito composto de quatro bancadas com duas cadeiras e dois monitores cada e o lado esquerdo composto de quatro bancadas com duas cadeiras e dois monitores cada. A mesa do professor e o quadro encontram-se localizados ao fundo da sala, mas as cadeiras estão de frente para a mesa do professor.

Na turma B, várias aulas foram ministradas no laboratório 9, também arquitetonicamente aparelhado diferentemente dos laboratórios anteriormente analisados, mas também com distribuição de bancadas paralelas, como nos laboratórios 5 e 7. Como está representado na figura 19, nesse laboratório há quatro bancadas com os computadores e as cadeiras, sendo duas voltadas para as paredes laterais e duas centralizadas no meio da sala, de forma que todos os alunos permanecem de costas um para o outro. A mesa do professor e o quadro estão localizados à frente da sala, o estabilizador está ao lado da mesa do professor e há duas janelas na lateral esquerda.

Figura 18 – Desenho do Laboratório 10

Lab - 10

Figura 19 – Desenho do Laboratório 9

Lab - 09

Além da distribuição arquitetônica do laboratório impelirem o professor a um agir diferente daquele que ele está habituado, as novas ferramentas disponíveis nesses espaços promovem o desenvolvimento de novas capacidades e de novos gestos didáticos. Em vez de falar esperando que o aluno olhe diretamente em seus olhos, o professor precisa se habituar com um aluno que olha para a tela do computador que às vezes pode até parecer estar imerso no universo de informações digitais, mas muitas vezes responde à interação imediatamente, surpreendendo a expectativa docente; ou falar com alunos que estejam de costas e tentar convencê-lo a fazer a atividade.

Do mesmo modo, para se instrumentalizar com os recursos disponíveis nesse ambiente, o professor precisa, ainda, chegar mais cedo à sala de aula para verificar se os equipamentos estão funcionando: data-show, computadores, internet, programas e, se não estiverem, deve recorrer ao técnico responsável. Mas, com o tempo, o professor vai internalizando capacidades técnicas, ou desenvolvendo um agir operacional que vai além de suas capacidades docentes específicas para fazer com que o seus objetos de ensino sejam transformados/adaptados de forma a torná-lo didatizado pela mediação das ferramentas tecnológicas e, finalmente, torne-se objeto ensinado (SCHNEULWLY, 2009). Assim, além das capacidades que envolvem a morfogênese do agir do professor de LP, inclui-se, aos poucos também, nesse gênero de atividade, capacidades que envolvem o saber-fazer dos

profissionais técnicos, como manusear cabos e aprender a linguagem HTML para poder disponibilizar materiais na Plataforma Moodle, por exemplo.

Nesse ambiente mediado pelas ferramentas tecnológicas, surgem os gestos de implementação dos dispositivos didáticos pelas novas particularidades advindas do novo contexto: em vez da escritura no quadro, o professor digita em seu computador pessoal e fala com o aluno, ou digita no teclado dele quando faz o atendimento individual; em vez de apontar ou se abaixar para olhar o caderno do aluno, eleva a cabeça, olha e aponta para a tela do monitor dele.

Esses gestos didáticos específicos (AMIGUES, 2004; NASCIMENTO, 2011, 2012) decorrentes da nova arquitetura da sala de aula reconfigura o agir do professor e, no ritmo das transformações sociais, a atividade docente é arremessada à mudança, mesmo que a passos lentos, dependendo dos contextos educacionais. Em uma instituição de ensino tecnológico, por exemplo, as transformações sociais advindas das novas tecnologias chegam evidentemente em um ritmo mais acelerado e o agir docente, nesse caso, acaba por absorver, mesmo em meio a lutas ideológicas, o fluxo dessas transformações de forma também mais acelerada que outros contextos educacionais, reconfigurando os gestos tradicionais do *métier* e permitindo, assim, a emergência de um novo estilo de agir do professor.

E se não bastasse a reconfiguração arquitetônica que ressignifica o agir docente nesse contexto educacional, temos um ambiente mediado pelas novas tecnologias. E nesse caso não se trata de um AVA, em que os actantes estão em ambientes geograficamente distantes, trata-se de um APAMV (Ambiente Presencial de Aprendizagem Mediado pelo Virtual), ou seja, ambos os agentes da ação, professor e alunos, estão em um espaço territorializado já atualizado, mas, no processo de acesso às informações advindas do espaço digital desterritorializado, o ciberespaço, o conhecimento se atualiza (LÉVY, 1996) no momento em que os recursos da ferramenta digital são acionados.

No espaço territorializado, no APAMV, além das inúmeras ferramentas materiais e semióticas que fazem a mediação do agir do professor nas atividades de sala de aula, como o quadro, as canetas-marcadores, os projetores de multimídia, a exposição oral, o material impresso, os textos diversos, etc, destacam-se as outras ferramentas disponíveis nos suportes materiais, como o computador e a internet, e os recursos infundáveis atualizados por elas. Essas ferramentas disponíveis principalmente na EaD também podem instrumentalizar o agir do professor no ensino presencial, não apenas complementando o trabalho de sala de aula, mas também – quando as condições socioeconômicas da instituição escolar permitem, como um IF, por exemplo – aprimorando as mediações formativas.

No ambiente digital há um número significativo de ferramentas a mediar o agir docente. Entre os professores da área técnica, em entrevistas informais e depoimentos de alunos, verificamos que as mais usadas são o Moodle, personalizado por professores da área de informática pelo sistema de AulaLegal.Net, Grupos de Estudo organizados no Facebook, Sites, Blogs, e-mail groups e outros.

Síntese do capítulo

Na leitura dos dados deste capítulo, posso afirmar que as transformações no IFMT estão intimamente atreladas às transformações socioideológicas que comandam a história da humanidade e configuram as relações sociais. O reformismo que marca a história da instituição é próprio da ideologia neoliberal e do regime capitalista e justificado pelo progresso material e espiritual. Tudo que é novo é melhor e as transformações advindas das novas tecnologias perpetuam esses valores ideológicos e reproduzem a ordem econômica capitalista. O sistema educacional e conseqüentemente os agentes envolvidos nele, em especial o professor, estão engendrados nessa trama comodificada (FAIRCLOUGH, 2001), como se evidenciam na contínua renovação da instituição e conseqüente criação e reformulação de cursos.

E, para regulamentar a atividade de trabalho em atendimento às coerções da ideologia capitalista o governo federal semiotiza prescrições por meio das diretrizes curriculares. Entretanto, em vez de evidenciar o tecnólogo ou ainda o professor como protagonistas da ação discursiva no texto, os mecanismos de textualização, como as séries coesivas de determinados excertos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Nível Tecnólogo desvelam o verdadeiro foco temático dos enunciados – a tecnologia é categorizada com existência própria e elevada à protagonista da ação. Entretanto, como afirma Snyder (2009, p. 34), é preciso que as pessoas, e não a tecnologia, sejam tratadas como as responsáveis pelo fenômeno da democracia digital.

As Diretrizes, ao mesmo tempo em que procura invalidar discursos sócio-historicamente instituídos em torno de uma educação profissional no Brasil de base estritamente técnico-manual, revelam ainda concepções em torno de uma educação profissional enraizada em uma formação oposta ao trabalho de base intelectual. As diretrizes procuram tentar refutar discursos de base escravista, mas como o documento não tem conseguido fazer isso e as práticas discursivas que atravessam os discursos dos diferentes grupos sociais também não, cabe ao professor, como mais uma de suas funções, desenvolver

isso entre os alunos, por meio de um letramento crítico (ROJO, 2009), por meio de uma concepção empreendedora sobre trabalho em vez de apenas reprodutora.

As Diretrizes trazem também uma característica comum à cultura brasileira: primeiro faz o avião funcionar depois o abastece ou primeiro começa a reformar os aeroportos e depois termina o projeto arquitetônico¹⁰⁶. Em sua transformação como CEFET-MT, no ano de 2002, o atual IFMT implantou o Curso de Tecnologia em Controle de Obras (área da Construção Civil), de forma experimental. Posso dizer, diante dos fatos históricos rememorados, que foi um período em que os agires docentes foram marcados por grandes embates na luta por apreender ou refutar as capacidades docentes para se inserir no novo contexto educacional. Como não havia sido ofertada nenhuma formação para os professores para atuarem nessa nova modalidade de ensino e não havia regulamentação do MEC, muitos professores recusaram-se a assumir aulas em cursos de tecnologia. Por meio de ações isoladas e de forma empírica, o gênero de atividade do professor do nível superior tecnológico foi aos poucos sendo construído. Se houvesse formação inicial ou prescrições básicas para pré-organizar o agir (CLOT, 2007) os conflitos poderiam ser menores. Ou como afirmam Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 114), “o estresse e a fadiga do professor” poderiam ser diminuídos se houvesse maior clareza nos documentos prescritivos nacionais e locais.

A Língua Portuguesa, representada na prescrição do Projeto do Curso por H7 e no trabalho realizado como PL pelo instrumento semiótico Plano de Ensino, precisa ser reconfigurada de forma a contemplar objetos de ensino que representem práticas de referência tanto do nível superior de ensino quanto de práticas demandadas pela formação do curso da área de informática e essa é uma das ações urgentes a se implantar no coletivo de trabalho na instituição.

A reorganização do espaço da sala de aula evidenciado nos laboratórios de informática, bem como os artefatos materiais e simbólicos disponibilizados no ambiente físico e no ambiente virtual traz à tona uma realidade educacional que bate às portas de várias instituições privadas e timidamente de algumas instituições públicas de ensino básico em algumas cidades do país. Entretanto, no nível de ensino pesquisado essa é uma realidade do *métier* do professor tanto da área específica de formação quanto do professor de línguas há mais de uma década e não há como recuar diante desse processo histórico-social em constante mutação, visto que somos parte dele. Se é fato que as interações humanas nas mais diferentes

¹⁰⁶ Em reportagem apresentada no Programa do Fantástico, domingo, dia 02/06/2013, a Ministra do Planejamento, Mirian Belchior, disse que determinadas obras públicas estavam sendo realizadas sem que os seus referidos projetos estivessem prontos por uma necessidade de demanda pelo crescimento infraestrutural brasileiro. Eis o fazer antes de planejar impregnado no discurso governamental.

esferas de comunicação estão mediadas pelas NTIC, é fato também que a escola caminha para essa mesma direção e o ensino tecnológico já está imerso nesse novo universo, porque o seu perfil de formação assim o impele a se configurar.

CAPÍTULO 3

O AGIR DO PROFESSOR DE LP NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA – TEXTOS SOBRE O TRABALHO E NO TRABALHO

“As produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais.”

(MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011)

O capítulo inicia-se pela interpretação do agir construído na entrevista inicial realizada com a professora-colaboradora da pesquisa, identificada como PCM (professora colaboradora da pesquisa), considerando que os textos resultantes desse agir (BRONCKART, 2006) revelam dimensões psicológicas de um indivíduo singular situado em um coletivo de trabalho mais amplo. Mesmo havendo o recorte de ações singulares, reconheço que as representações construídas sobre o agir docente que se materializam linguisticamente nos textos da entrevista revelam interpretações sobre a atividade do professor de português da educação profissional, bem como sobre a construção da formação docente para o agir nesse contexto educacional específico. A interpretação desse agir linguageiro desvela ainda as motivações das ações realizadas, assim como as tensões e os conflitos causados pela consciência dos obstáculos e dos impedimentos ao trabalho do agente que é introduzido ou muitas vezes convocado a se inserir nas ações singulares da educação profissional tecnológica.

No segundo tópico do capítulo, discorro sobre o processo de planificação do trabalho docente em torno da SD implementada na pesquisa, ou seja, analiso os textos que se referem à TD do gênero relatório técnico, os quais incluem a modelização do gênero e o levantamento dos elementos ensináveis desse instrumento semiótico. Entre os textos que versam sobre o trabalho docente, são analisados aqueles que constituem a presentificação das oficinas da SD no AVA selecionado para a pesquisa, a Plataforma Moodle, como elementos prefigurativos do agir docente.

O último tópico do capítulo trata da implementação da SD em ambiente presencial mediado por ferramentas tecnológicas, realizada em uma turma do 2º semestre letivo do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet do IFMT, incluindo análises de

produções de alunos em três fases de efetivação da sequência: produção inicial, produção intermediária e produção final.

3.1 A ENTREVISTA: TEXTOS REVELANDO REPRESENTAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste tópico analiso os textos produzidos com a entrevista inicial realizada com a PCM. Os temas gerados com esse instrumento semiótico revelado por um agente singular foram interpretados especialmente para a construção de representações sobre a formação do professor de língua portuguesa para o agir na educação profissional tecnológica. As representações construídas em torno desse gênero de atividade, além de revelar o quanto é urgente a formação específica para esse contexto, de forma a possibilitar o planejamento de eventos para o desenvolvimento de capacidades docentes específicas para os atuais professores e principalmente para os recém contratados, revelaram especialmente os motivos externos que levaram esta pesquisadora a desenvolver uma proposta intervencionista no trabalho com a LP no contexto selecionado, especialmente diante da urgência de formação específica para os professores, visto que não há propostas veiculadas pelas políticas públicas para atender a essa demanda docente.

3.1.1 As Condições de Produção da Entrevista

Em relação aos parâmetros constitutivos do mundo sociossubjetivo mais amplo em que a entrevista esteve situada, em vista do fato de que ela foi realizada na instituição *locus* da pesquisa, o IFMT – Campus Cuiabá e seus agentes estão a ela atrelados, a entrevista está entrelaçada às coerções microinstitucionais e macro-históricas que engendram o contexto socio-histórico dos agentes dessa instituição educacional. As ações e coerções que têm construído o contexto sócio-histórico mais amplo são as mesmas registradas no capítulo 2 desta parte da Interpretação de Dados. No entanto, a medida que forem atravessados nas vozes sociais dos textos da entrevista, dados desse contexto histórico mais amplo serão acionados.

Além de fazer parte de um coletivo de trabalho de uma instituição federal de ensino, a PCM também é membro efetivo de um coletivo de trabalho mais particularizado constituído pela área de conhecimento – os professores de português – e com eles se

engendram inúmeras coerções relativas aos parâmetros teóricos e metodológicos constitutivos da formação inicial – Letras – e das prescrições tácitas documentais advindas das vozes oficiais governamentais. Entre eles destaco os PCN/OCNEM e os livros didáticos. Os primeiros são instrumentos prescritivos que raramente se tornam temas de reuniões pedagógicas e encontros científicos promovidos pela instituição local, enquanto que os segundos são ferramentas que ocupam um espaço privilegiado nas mediações formativas na sala de aula, pois, como instituição pública, o IFMT, beneficiando-se do PNLD – Programa do MEC – distribui, entre os alunos do ensino médio integrado, os livros didáticos. Mesmo que os alunos do ensino superior não os recebam, os professores, como atuam em ambos os contextos educacionais, são atravessados por vozes prescritivas desses dispositivos didáticos, construindo, assim, seus modelos de agir, como revelam seus agires de linguagem no contexto interno e externo à sala de aula.

Em relação ao contexto de produção mais restrito da pesquisa, é possível identificar as coerções decorrentes de uma interação entre agentes sociais cujos objetivos são motivados por diferentes razões. De um lado a PP, filiada a um coletivo de trabalho entrelaçado a concepções teóricas da Linguística Aplicada e ao arcabouço teórico do ISD, objetiva gerar dados para sua pesquisa de doutoramento a fim de contribuir com a formação docente do professor de língua portuguesa dos cursos profissionais de nível superior. Do outro lado a PCM, sujeito da pesquisa, que prontamente se dispôs a participar desse processo desde o princípio, como foi enunciado no item História Natural da Pesquisa, no Capítulo 1 – Aporte Metodológico da Pesquisa. Embora haja a coerção própria de uma entrevista de pesquisa, há, por outro lado, a motivação interna para participar desse agir linguageiro.

No primeiro plano de análise, entre os parâmetros constitutivos do mundo físico, temos uma sala de pesquisa do Departamento de Pós-Graduação do IFMT como local concreto em que a entrevista aconteceu. Em relação ao parâmetro tempo, esse agir linguageiro realizou-se na data de 30 de março de 2012, e sua duração, entre gravações na filmadora e gravador eletrônico, mais as conversas informais introdutórias, totalizou 1h30min aproximadamente. Durante todo o tempo da entrevista, a filmadora registrou a imagem da PCM, enquanto a PP encontrava-se ao lado, mas sem ser filmada. Ao fundo da sala havia mesas e computadores para uso dos professores pesquisadores, sendo que um deles, na 2ª metade da entrevista, ao chegar para desenvolver suas atividades, teve sua presença registrada em parte da imagem em conjunto com a PCM.

Como papel discursivo de entrevistadora, a PP exerceu o papel social de pesquisadora em processo de doutoramento da área de linguagens e formação de professores.

Suas representações centraram-se na realização de um encontro de coleta de dados sobre a formação e o agir docente de seu sujeito de pesquisa. Todavia, vale registrar que muitas representações sobre o agir da PCM já tinham sido construídas antes da entrevista, pela PP, no coletivo de trabalho, em atividades na instituição em cursos profissionais semelhantes, ou em atividades extraescolares¹⁰⁷ ou encontros informais. Embora entrevistadora e entrevistada compartilhassem muitos dados sobre si mesmas em outros agires de linguagem, a entrevista semiotizou representações ainda não construídas, como, por exemplo, a formação inicial e continuada da PCM e as angústias e empecilhos para o agir nos cursos de tecnologia da área de informática.

No papel discursivo de entrevistada, a PCM exerceu o papel social de professora colaboradora da pesquisa de doutoramento da PP, mas também revestiu-se no papel de professora de LP do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, enquadrando-se no cargo efetivo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no IFMT - Campus Cuiabá e, por esse motivo, o gênero profissional que subsidia a sua existência (MARX, 2005) atrela-se às regras, às relações hierárquicas e à distribuição de papéis e de responsabilidades (BRONCKART, 2008) conforme as prescrições explícitas e implícitas da atividade docente de uma instituição federal com foco na formação para o trabalho na área técnica e tecnológica, cujos objetivos já foram apresentados no Capítulo 2 desta Interpretação de Dados. A PCM tem formação inicial em Letras Anglo-Portuguesas, Especialização em Filosofia para crianças pela UFMT e Mestrado em Educação Pública, na área de Filosofia da Educação, pela mesma Universidade. A entrevistada iniciou sua carreira docente aos dezesseis anos e atuou em cursos de formação profissional em diversas modalidades, níveis e instituições, como em cursos de nível médio da área de administração na rede pública estadual, em cursos do SESI e em cursos de nível médio, técnico e tecnológico desde o ano de 1993, quando assumiu o cargo efetivo na Escola Agrotécnica de Cáceres¹⁰⁸ e no ano de 1997, quando foi transferida para a ETF-MT¹⁰⁹, em Cuiabá.

¹⁰⁷ Entre essas atividades destaco um curso de Especialização a Distância que foi oferecido pelo Tribunal Regional do Trabalho (TRT), situado em Mato Grosso, em parceria com o IFMT. Nele tivemos a oportunidade de desenvolver dispositivos didáticos para a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, bem como agir no papel de tutoras presenciais e a distância do curso.

¹⁰⁸ A Escola Agrotécnica foi incluída à rede de campi do IFMT, quando foram criados os IF no Brasil. Essa instituição passou a ser conhecida como IFMT – Campus Cáceres, e se localiza no interior do Estado, a 230 km de Cuiabá.

¹⁰⁹ Atualmente IFMT – Campus Cuiabá.

3.1.2 A Planificação da Entrevista

A entrevista formal propriamente dita organizou-se no modelo prototípico de um diálogo, cujos turnos de fala intercalaram-se entre entrevistadora e entrevistada. As sequências enunciativas produzidas pela entrevistada foram significativamente mais longas que as da entrevistadora. Um grande número de turnos de fala da entrevistadora materializou-se ou pelas questões desencadeadoras das progressões temáticas da entrevista ou por sintagmas interjetivos monossilábicos indicativos de admiração diante da fala da entrevistada ou manutenção do diálogo, ou ainda por sintagmas adverbiais de confirmação da questão dada pela interação. Houve breves interrupções na sequência dos turnos de fala entre entrevistada e entrevistadora quando tocava o celular da PCM e era necessário atendê-lo, interrompendo-se, nesse caso, a gravação.

Em relação ao conteúdo temático abordado na entrevista, orientei-me pela proposta de divisão temática utilizando apenas a nomenclatura de Bulea (2010), e não sua metodologia analítica, para organizar a sequência de temas desencadeados na interação entrevistadora e entrevistada em SOT e STT, conforme está posto no quadro 35. Assim, os SOT seguem os temas das questões¹¹⁰, conforme foram planejadas para esse dispositivo de pesquisa e os STT foram os temas tratados pela entrevistada, conforme motivados pelos SOT ou por razões subjetivas.

Destaco que o último SOT, que se refere à última questão da entrevista, não foi totalmente desenvolvido por STT, porque houve problemas na gravação em áudio e vídeo, e a questão solicitada por escrito à entrevistada não foi encaminhada a esta pesquisadora.

Quadro 35 – SOT e STT da entrevista inicial com a PCM

SOT – PP	STT – PCM
(1) Formação básica e graduação	(1) Curso Técnico (2) Licenciatura em Letras (3) Curso a Distância (4) Motivações para as escolhas acadêmicas (5) Dificuldades de deslocamento e distâncias entre as cidades para estudar (6) Especialização (7) Mudança para Cuiabá (8) Docência em Escola Estadual
(2) Mestrado	(9) Mestrado em Educação (10) Orientador
(3) Carreira docente antes do ingresso na educação	(11) Carreira docente iniciada na adolescência (12) Alfabetização aos 5 anos

¹¹⁰ As questões foram apresentadas no Quadro 14, Capítulo 1 - Aporte Metodológico da Pesquisa.

profissional	
(4) Carreira docente na educação profissional	(13) Curso técnico em administração como professora substituta (14) Dificuldades devido à falta de formação, de experiência, da maturidade e da timidez (15) Conhecimento do conteúdo gramatical (16) Experiências na docência no Ensino Fundamental, no Sesi, em Escolas Estaduais em Projetos de Escola Noturna (17) Agressividades de alunos do período noturno (18) Aquisição de competência profissional (19) Livro Didático (20) Experiências interdisciplinares
(5) Formação Específica para a Docência na Educação Profissional	(21) Formação construída pela e na atividade como docente da educação profissional (22) Processo de seleção para ingresso no IFMT (23) Formação acadêmica na pós-graduação (24) Produção de material didático e suas bases teóricas e técnicas (25) Empenho pessoal nos estudos teóricos para a produção de ferramentas didáticas (26) Gramática normativa
(6) Formação para a Docência na Educação Tecnológica	(27) Ausência de Formação para a Docência na Educação Tecnológica (28) Experiências na Escola Agrotécnica de Cáceres (29) Curso de Especialização com ênfase em Análise do Discurso (30) Criação do projeto do 1º Curso de Tecnologia na instituição (31) Coerções governamentais e internas para a criação do curso de Controle de Obras (32) Ausência de experiência na Rede das IF do Brasil para a docência em Cursos Superiores de Tecnologia
(7) Reuniões para organizar o projeto do curso	(33) Reuniões desorganizadas (34) Palestrantes trazendo modelos do agir de países como a França e os EUA (35) Ensino por competência e habilidades (37) Controle de Obras como Curso Piloto (38) Coerções do MEC para implantação dos cursos de tecnologia (39) Pretensões governamentais de transferência dos IF para o Sistema S. (40) O trabalho integrado e por projeto no curso de tecnologia (41) Diretrizes Curriculares (42) Ausência de formação para a montagem do curso de tecnologia (43) A formação construída no e pelo agir docente
(8) Atuação em diferentes cursos de Tecnologia	(44) Atuação em cursos da área da Construção Civil (45) Afastamento por 2 anos da atividade docente e da Instituição (46) Aquisição de capacidades em outros gêneros profissionais (47) Desatualização do contexto da educação profissional (48) O ritmo acelerado de mudanças nos processos de formação
(9) Experiências interdisciplinares na instituição	(49) Interdisciplinaridade X Multidisciplinaridade (50) SD de artigos técnico-científicos (51) A interdisciplinaridade com Ergonomia (52) A interdisciplinaridade com a Informática (53) Compartilhamento da experiência com artigo da PP para seu agir docente (54) Dificuldades de leitura de artigos por parte dos alunos (55) SD do artigo como pré-requisito para o TCC (56) Contatos com professores da área de informática (57) Frustrações no trabalho interdisciplinar na área de informática (58) Relatório Técnico (59) Dificuldades na coleta de modelos do gênero relatório técnico da área de informática (60) Modelos prototípicos do gênero relatório nas representações dos professores da área de informática
(10) A disciplina de Práticas de Linguagem no Curso de Sistemas para	(61) O relatório no curso técnico (62) Área de informática e de língua portuguesa e os conflitos nas representações do gênero relatório (63) Dificuldades de desenvolver atividades interdisciplinares

internet	
(11) O trabalho com os gêneros de texto	(64) PCN (65) Livro didático (66) A teoria da Análise de Discurso (67) A mediação com os gêneros (68) O caminho lógico no trabalho com os gêneros
(12) Base teórica do ISD	(69) Dificuldades teóricas
(13) Modelo didático do gênero relatório	(70) Sistematização bem elaborada (71) Dificuldades pessoais de sistematização e de seleção de textos (72) Conflitos internos para elaboração de material (73) Ausência de formação para elaborar materiais (74) Cursos ou reuniões de qualificação para os professores (75) Características de seu agir docente: <i>feeling</i>
(14) O trabalho com relatório técnico-científico	(76) Centralização do trabalho docente com textos didático-informativos (77) Necessidade de introdução de textos científicos
(15) Professores da área técnica e relacionamento entre as áreas	(78) Percepção de insegurança por parte dos professores da área técnica (79) Solicitações de auxílios dos professores da área técnica
(16) Experiência com AVA e ferramentas digitais	(80) Participação em um curso EaD no TRT

3.1.3 Os Temas Emergentes da Entrevista

Os temas desencadeados na entrevista e que responderam aos objetivos da pesquisa foram: 1. Formação inicial da PCM para o agir docente na educação profissional; 2. Formação continuada da PCM para o agir especialmente na educação profissional; 3. Construção dos saberes científicos para a TD dos objetos de ensino; 4. Processo de implantação dos cursos de Tecnologia na Instituição e os conflitos externos; 5. Modelo Didático do gênero relatório técnico; 6. Formação para o agir mediado com as ferramentas tecnológicas.

O primeiro grande tema revela as deficiências nas políticas de formação específica para os professores que ingressam na educação profissional. Na área técnica temos engenheiros e tecnólogos, com títulos de especialistas, de mestres ou de doutores, que se tornam professores e com eles são trazidos modelos de agir construídos ao longo de sua carreira acadêmica ou de escassas experiências construídas em gêneros profissionais semelhantes à atividade docente (BAZZO, 2010). Na área de humanas, temos licenciados, com títulos de especialistas, mestres ou doutores, cujos modelos de agir foram construídos no contexto acadêmico ao longo da formação básica ou na licenciatura, ou ainda pela atuação no gênero profissional docente, mas em outros contextos educacionais. A PCM, como professora de Português, enquadra-se nesse 2º grupo e a sua formação em Letras foi uma das exigências

para sua inserção no IFMT à época do concurso. Além da graduação, seu cursos de Especialização e de Mestrado são requisitos que atendem às prescrições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares de Nível Tecnólogo, a qual textualiza que “Para o exercício do magistério nos Cursos Superiores de Tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior [...]” (BRASIL, 2002, p. 57), conforme está prescrito pelo Artigo 66 da LDB e seu Parágrafo Único: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Portanto, a prescrição foi respeitada e comumente o é ao longo dos concursos públicos ou exames de seleção de provisão de cargos praticados nos IF.

Entretanto, sua pós-graduação, Especialização em Filosofia para Crianças e Mestrado em Filosofia da Educação, necessárias tanto para sua manutenção e progressão na carreira profissional dentro da instituição, como também primordiais para o desenvolvimento de suas capacidades docentes, não atendem às especificidades para o trabalho no contexto profissional. E juntamente com ela se encontram os demais professores: os critérios de seleção para um concurso público ou para um prova de professor substituto na educação profissional exige a formação básica em Licenciatura em Letras, podendo ter Mestrado ou Doutorado em qualquer área do conhecimento. Essa generalização nos pré-requisitos no momento da seleção não atende às especificidades do trabalho docente nos cursos de formação profissional.

O critério de seleção para o ingresso na educação profissional com base na graduação em Letras capacita o professor a atuar em diferentes modalidades educacionais, mas como se processa a adequação das capacidades adquiridas na formação inicial ao contexto específico em que ele irá atuar? Houve alguma preparação formal fora ou dentro das instituições que oferecem cursos de educação profissional?

Assim, para construir representações sobre esse importante tema da pesquisa, ou seja, sobre a formação específica para a educação profissional, a entrevista foi iniciada com a questão “Você teve alguma preparação pra trabalhar na educação profissional?”. O enunciado a seguir trata-se de um recorte das representações da PCM sobre o tema. Nele, o sintagma pronominal “nenhuma” produz o efeito semântico da negação, o que revela a total carência de formação específica para o trabalho na educação profissional e nele atravessa, mesmo sendo uma ação singular, a voz de um coletivo de trabalho da instituição. No enunciado marcado pela dêixis verbal em 1ª pessoa “contei com minha experiência”, a PCM reforça que seu agir individualizado no novo coletivo de trabalho dependeu dos modelos de agir prefigurados em sua competência profissional construída pessoalmente em

outras instituições escolares. Ao finalizar o excerto, a PCM modaliza seu dizer pela repetição do sintagma “assim”, na tentativa de explicar que traz falhas em sua formação inicial para o exercício da atividade docente na qual está inserida.

PCM: Nenhuma. Conteí com minha experiência. E quando eu comecei, eu fiz o concurso aqui no Cefet. Foi uma prova, eu até atribuo e acho que deveria ser assim foi uma prova de conhecimento bem pesada e depois a prova de aula prática também foi bem pesada, com muitos professores de diferentes, me marcaram bastante, diferentes linhas de trabalho assim, tinham os mais gramaticistas, mais gramatiqueros mesmo, e tinham aqueles mais é::que já tendiam um pouco pra análise do discurso nesse período. Então assim, eu era assim...assim[....] como era do interior, é:: eu não tinha muita formação acadêmica e científica, né? Eu tenho dificuldade até hoje com isso. Porque a faculdade que eu fiz não dava ainda ênfase na produção¹¹¹. (Entrevista Inicial, STT22)

Segundo a PCM, a competência profissional construída em serviço ocorreu em diversos momentos em sua carreira como docente. Ambos os excertos a seguir, por meio da dêixis de 1ª pessoa, enunciam marcas de atorialização da PCM em torno da formação de suas capacidades docentes e de um agir mediado por ferramentas contextualizadas ao “cotidiano do aluno”. Tanto os modelos de agir da disciplina de Inglês Instrumental, quanto a sua motivação pessoal para o agir marcada por uma agentivação replicada no verbo “estudar” e intensificada pelos modalizadores “muito” e “sempre” no enunciado “então eu estudava muito, eu sempre estudei muito”, tornaram-se pré-construtos para um agir docente filiado às especificidades de formação profissional e cidadã do discente no ensino de Língua Portuguesa.

*Excerto 1 - PCM: E uma coisa que acho assim que interferiu bastante na minha produção de material, porque na época havia críticas muito grandes a livros didáticos, eu mesmo peguei bastante isso, eu procurava muito material diferente:: é::é que em Inglês eu trabalhava muito com *inglês instrumental*. E era uma coisa nova e apesar do pouco conhecimento que eu tinha eu já::eu mesma já elaborava textos que tinha a ver com o cotidiano do aluno, textos pequenos que eu já levava pra sala de aula, que tinha a ver com a formação dele, pra ele aprender coisas como:: é::qual curso que ele fazia//como se escrevia o nome do curso dele, em inglês, é::o ônibus que ele pegava, os nomes de ruas, avenidas, onde ele morava, coisas simples assim [...]. (Entrevista Inicial, STT24)*

Excerto 2 - PCM: [...] Uma coisa que eu sempre procurei em Língua Portuguesa tanto no trabalho que eu fazia de 5 a 8 , quanto na educação profissional era contextualizar, e contextualizar inclusive a gramática mesmo, então eu estudava muito, eu sempre estudei muito pra entender porque que a gramática era colocada daquela forma e quando eu explicava a gramática pro aluno eu explicava porque que ela tinha aquela classificação [...]. (Entrevista inicial, STT25)

¹¹¹ A transcrição da entrevista seguiu os mesmos códigos utilizados por Bulea (2010, p. 85): 1. / // /// - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado – Cruzamentos; 4. No::n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

Sobre o tema que trata da formação para o agir docente na educação tecnológica, a PCM, utilizando-se de dois sintagmas adverbiais “não” e “nada” triplamente textualizado, traz de volta total carência de formação específica para o trabalho nesse contexto profissional. Utilizando-se da dêixis de 1ª pessoa do plural, a PCM insere a PP no mesmo contexto sócio-histórico de implantação dos cursos de tecnologia da instituição do qual ambas fizeram parte.

PP: E a Educação Tecnológica, também não teve formação?

PCM: Não::não teve::

PP: Pra trabalhar nela?

PCM: Nada, nada, nada.

PP: E aí foi quando praticamente nós iniciamos juntas.

(Entrevista inicial, STT 27)

E a formação continuada? Como têm sido desenvolvidas e internalizadas as capacidades para a docência na educação profissional? Eis a seguir três constatações reveladas por esse sujeito singular para o agir do professor a respeito desse 2º tema interpretado pela entrevista.

Primeiramente elas são internalizadas no coletivo de trabalho, em experiências anteriores, conforme está textualizado nos dois excertos a seguir. Neles os relatos de experiências da PCM na educação profissional no início de sua carreira profissional trazem implicações sobre modelos de agir mais afinados ao contexto da educação profissional. O primeiro deles faz referência à sua atuação como professora substituta em um curso de “administração” nível médio, o segundo traz duas referências: a instituição Sesi, que pertence ao Sistema S¹¹², que oferece educação profissional atrelada a auxílio do governo federal, e também à participação em um projeto de atendimento a “alunos trabalhadores”, considerados, pelo enunciado “então já era educação profissional”, como pertencentes ao mesmo contexto de ensino.

PCM: Eu comecei no curso técnico em administração que eu fui substituir uma professora que tinha tido nenê. [...] Como eu tinha licenciatura curta. E as professoras que tinham sido minhas professoras sabiam que eu era mais ou menos em português. Aí me convidaram. [...] E foi muito difícil, porque era um curso que já tinha alunos mais...mais velhos [...] (Entrevista inicial, STT13).

PCM: Eu fui do Sesi pra uma outra escola lá de Várzea Grande chamada Licínio Monteiro. Lá eu fiquei durante esse projeto, durou 4 anos, eu fiquei 3 anos no projeto. E foi muito enriquecedor, porque a gente discutia muito, já eram alunos trabalhadores, então já era educação profissional [...] (Entrevista inicial, STT16).

¹¹² Foram feitas referências a esse Sistema no capítulo 2 desta Parte da Interpretação dos Dados.

Em segundo lugar, as capacidades para o agir na educação profissional são internalizadas nas ações singulares de sala de aula, por razões e motivações internas, mesmo diante das transformações históricas. Conforme o excerto a seguir, a agentividade da 1ª pessoa textualizada pela PCM indica que ela continua a trabalhar motivada por questões internas e não por transformações governamentais. Os elementos de um agir são presentificados no sintagma “pessoal”, que aparece duplicado na voz da PCM, e no sintagma “na prática” que aparece na voz de ambas as participantes desse agir languageiro.

PCM: O Lula entrou, desmantelou novamente. E eu, eu não vejo, eu acho que eu continuo trabalhando do mesmo jeito por uma questão *pessoal*, não que eu tive uma preparação pra isso.

PP: Essa experiência construída::

PCM: *Pessoal*.

PP: [...] na, na *prática*, né?

PCM: Na *prática*. (*Entrevista Inicial, STT43*)

Em terceiro lugar, as capacidades para essa docência em especial são construídas no coletivo de trabalho, na transmissão entre pares (BULEA, 2010) mais experientes ou em encontros coletivos informais. No excerto a seguir, ao abordar a experiência em outros cursos de tecnologia, em especial nos cursos da área de informática, a PCM, distacia-se da ação temporal realizada com a PP por meio da dêixis de 3ª pessoa “até a professora Sueli” e pelo sintagma verbal “deu algumas dicas” faz referências a essa transmissão entre pares, visto que a PCM estava retornando de um período de afastamento da instituição.

PP: E na informática? Você teve alguma experiência?

PCM: Na informática a experiência foi mais ou menos assim também, que aí eu utilizei, é::trabalhei também com projeto, *até a professora Sueli*, na época que eu retornei, *me deu algumas dicas*, ela trabalhou com um artigo científico que trabalhava sobre letramento digital. (*Entrevista Inicial, STT47*).

E como são construídos os saberes científicos da área específica para a transposição didática dos objetos de ensino nesse sujeito singular? Eis as representações desse sujeito singular para o agir do professor da educação profissional tecnológica em relação a esse 3º tema interpretado na entrevista.

No excerto a seguir, a PCM registra o atravessamento das vozes das instâncias sociais textualizadas nos documentos oficiais largamente difundidos, os “PCN”, os quais interdiscursivamente trazem diferentes teorias sobre os “gêneros”. Além disso, as

capacidades docentes da PCM foram construídas pela internalização de dispositivos tematizados pelas ferramentas didáticas que comumente mediatizam o agir do professor, os “livros didáticos”, inclusive no nível superior. Há certa avaliação positiva em relação a essas ferramentas didáticas no enunciado “os livros didáticos melhoraram muito de qualidade em termos de língua portuguesa”, especialmente no emprego do sintagma adverbial “muito” que intensifica a ação verbal do verbo “melhoraram”.

PCM: Eu penso que foi com os *PCN* a teoria de gêneros [...] É, que foi com os *PCN* e foi a partir do momento também que começaram a vir esses novos livros didáticos, teve um momento na década de 90, 95, *que os livros didáticos melhoraram muito de qualidade em termos de língua portuguesa*. Embora talvez não tivesse ainda falando de gêneros, mas já estava vindo sequências de textos e a gente percebia que essas sequências já eram modelos protótipos, pro aluno observar. [...] Foi com os *PCN*. [...] (Entrevista inicial, STT64)

Sobre os saberes científicos, a PCM revela suas filiações às teorias de gêneros e de discurso. Utilizando-se de um modalizador subjetivo (FAIRCLOUGH, 2001), no excerto 1 a seguir, a PCM assume uma atitude psicológica diante de sua afirmação de que é filiada à teoria da “análise do discurso”, devido às especificidades de seu agir docente centrado na análise de textos. Entretanto, ao desenvolver o tema sobre o ISD, no excerto 2, a PCM revela que sua formação nas bases teóricas tanto da linha do ISD quanto das demais linhas teóricas que abordam gêneros e discursos ainda continua deficitária, conforme está posto no enunciado “pra mim eu não defino muito bem não”¹¹³.

Excerto 1 - PCM: [...] É:: no meu caso eu acho que eu, eu saltei assim da *análise do discurso* que já tinha essa questão de analisar o texto com alguns enfoques que era análise de texto e que você podia analisar textos do mesmo tipo usando a mesma análise. (Entrevista Inicial, STT, 66)

Excerto 2 - PP: E com o ISD? Mesmo antes de eu::

PCM: Eu faço ainda muita confusão e faço mesmo, precisaria ter um estudo bem legal, teórico pra entender isso. Não separo muito bem e acho que dá pra usar as 3 teorias juntas, eu preciso usar, talvez porque eu não tenha conhecimento. [...] Então acho que eu faço aportes tanto de análises discursivas quanto do ISD:: [...] quanto de gêneros, *pra mim eu não defino muito bem não*. (Entrevista Inicial, STT, 69)

E o que fazer para resolver os problemas de formação sobre os saberes a ensinar? Na voz da PCM surge a luta por uma formação sistematizada, ou pelo menos

¹¹³ Essa representação do agir da PCM confirma o que diz Machado (2009b) sobre as dificuldades dos professores de se apropriarem da noção de gêneros, especialmente porque os próprios especialistas da comunidade científica não chegaram a um consenso, como a autora mesma cita sobre a obra de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

“reuniões” a fim de desenvolver capacidades para o trabalho com os gêneros e, assim, promover certo “nivelamento” de teorias, conforme aparece no excerto a seguir. É o clamor do coletivo de trabalho em prol de uma formação continuada que atravessa a voz desse sujeito singular. No modalizador deôntico “É preciso”, a PCM introduz a voz social de obrigatoriedade da realização desses cursos.

PCM: [...] Agora o que fazer pra nivelar essa questão teórica, eu acho que é preciso fazer algo, pra fazer isso, agora o que fazer, seria cursos de qualificação pros professores ou seria, que eu vejo com mais::melhor olhos::é::uma reunião em que se nivelasse determinadas teorias: a língua portuguesa, que todos os professores são unânimes em afirmar que é necessário pra tudo. (Entrevista inicial, STT 73)

E como foi o processo de inserção desse sujeito singular na educação profissional tecnológica, visto que esse nível foi implantado ao longo de sua experiência na instituição? As interpretações a seguir discutem esse 4º tema que emergiu da entrevista. Nelas, as representações textualizadas revelam os momentos de conflitos gerados pelas coerções da modernidade tardia, as quais têm construído a história da educação profissional no país e, conseqüentemente, da instituição local.

Primeiramente, nos excertos a seguir, na voz da PCM atravessam as coerções sócio-históricas que engendraram o período em que os cursos foram implantados em toda a rede federal de educação profissional no país. Coerções que pululam os textos oficiais como as Diretrizes analisadas no Capítulo 2. Na fala da PCM atravessam vozes sociais que eram evidenciadas nas práticas discursivas locais e que motivavam os conflitos e os estresses do professor diante da implantação de uma modalidade educacional totalmente desconhecida dos agires coletivos da instituição. Com o modalizador “grosso modo”, a PCM introduz a expressão do senso comum “veio de cima pra baixo”, mas ao mesmo tempo sintetizadora do efeito semântico coercitivo que a ação governamental promoveu sobre os agentes sociais da instituição. A coerção é revelada ainda nos enunciados “a escola foi obrigada a implantar, não teve escolha”, cujos modalizadores deônticos “foi obrigada” e “não teve” revelam a obrigatoriedade da criação dos cursos de tecnologia, como já mencionado no capítulo 2, e “Fernando Henrique” textualiza o parâmetro contextual temporal mais amplo dessas prescrições governamentais.

PCM: Bom, aí, no ensino tecnológico foi uma coisa assim, assim, para analisar a grosso modo, veio de cima pra baixo, a escola foi obrigada a implantar, não teve muita escolha, foi no período acho que do Fernando Henrique...né. (Entrevista inicial, STT31)

Os embates nas práticas discursivas no coletivo de trabalho revelam os intensos conflitos gerados pelas coerções institucionais. Para tratar desse tema, a PP rememora o período histórico vivido por ela e, por conseguinte, pelo coletivo de trabalho, ao afirmar que “Na verdade praticamente ninguém tinha experiência [...] na educação tecnológica”. Assim, nos excertos a seguir, a PCM desenvolve o tema inicialmente utilizando o sintagma “ninguém”, para enunciar que havia um total desconhecimento do modelo a ser implantado. Em seguida, fazendo referências às reuniões que objetivaram a planificação da educação tecnológica na instituição, a PCM, com o sintagma metafórico “balaio de gato” avalia o período como conflituoso, pois mesmo os representantes do MEC que vieram trazer o “modelo” importado da “França” ou dos “Estados Unidos” não haviam internalizado adequadamente os conceitos que prescreviam para constituir o currículo dos cursos de tecnologia, visto que “eles tinham uma noção muito vaga na verdade do que era o modelo”. Utilizando-se da dêixis de 1ª pessoa do plural, a PCM coletiviza a sua justificativa ao dizer que o conflito gerado pela implantação do novo modelo não decorria da negação a ele, mas sim da “forma” como o processo estava sendo conduzido. Assim, coerções internacionais gerando modelos de agir importados não internalizados geram conflitos internos nas instituições brasileiras em decorrência da falta de prescrições bem definidas pelos seus idealizadores.

Excerto 1 - PCM: Ninguém, na rede inteira, nem na Universidade, porque a universidade trabalhava muito mais com a parte de licenciatura e engenharia, não havia os cursos tecnológicos, foi uma discussão muito grande::

PP: Lembra que nós tivemos algumas reuniões?

PCM: Algumas reuniões, mas que na verdade era um *balaio de gato*, porque ninguém entendia, porque trouxeram::houve algumas pessoas que trabalhavam no MEC na época, que hoje eu nem me lembro mais os nomes, *mas estiveram na França, foram pra França, foram pra::pros Estados Unidos e trouxeram um modelo mais ou menos pronto já de trabalhar o ensino por competência e se vira, nem sequer a definição do que era competência e habilidade nós tínhamos:: (Entrevista inicial, STT33 e 34)*

Excerto 2 - PP: Era interessante, foi interessante porque realmente era uma discussão acirrada em cima do conceito. E cada qual tinha o seu.

PCM: Até porque não havia o conceito. E quando você perguntava pra esses que estavam implantando o modelo, a gente percebia que *eles tinham uma noção muito vaga na verdade do que era o modelo*. Então isso pra gente que já tinha um pouco mais de noção que você tinha que primeiro conhecer um pouco da teoria até pra você trabalhar na prática, *nós éramos tidos até de uma certa maneira como aqueles que estavam contra a mudança*, mas na verdade a gente não estava contra a mudança, *a gente estava contra a forma como a mudança tava sendo encaminhada*, porque nem sequer as pessoas que estavam coordenando sabiam o que queriam, sabiam como que ia ser implantada, simplesmente diziam que deveria ser adequada à realidade brasileira. *(Entrevista Inicial, STT35)*

Na implantação da Educação Profissional Tecnológica surge o novo modelo organizado por competências e habilidades e, com ela, novos conflitos, especialmente pela ausência de prescrições claras das instâncias superiores. Sob a forma linguística de um discurso direto, tem-se a voz de uma entidade humanizada representativa do governo federal, introduzida pelo sintagma verbal dicendi “disseram” na fala da PCM. A voz da hegemonia capitalista atravessa essa fala nos sintagmas que trazem os parâmetros temporais como “Na época [...] Paulo Renato” e na “formação rápida” e “quantidade”, em que a implantação de modelos educacionais organizados em módulos e competências evidenciam as coerções internacionais em favor da profissionalização quantitativa para atender aos meios de produção. A própria mudança linguística de disciplina por habilidades e competências, gerada pelo processo de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) revela a coerção internacional das práticas capitalistas. E os currículos dos cursos mantiveram essa configuração, como pode ser visto no Projeto do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, em que a disciplina de língua portuguesa é chamada de habilidade 7.

PCM: Então foi muito conturbada essa parte da implantação de todo esse sistema modular, que chamava-se módulo, competência e habilidades. Simplesmente disseram pra gente assim “Agora vocês não vão mais trabalhar com objetivos, vocês vão trabalhar com competências, módulos e habilidades”, só que sem saber direito o que era competência, porque não houve tempo hábil, nem houve uma preparação, houve discussões e que ninguém normalmente chegava a um consenso ou produzia alguma coisa sobre isso, então tudo muito vago.

PP: E isso foi trazido de conceitos europeus?

PCM: Foi. Na época pelo que eu sei, o Paulo Renato é::e a equipe que ele montou ia tanto, foi tanto pra França quanto pro:: Estados Unidos...

PP: Pros Estados Unidos.

PCM: [...]e cismaram que o modelo que tinha que existir aqui de educação profissional era modular com uma *formação rápida* e que não precisava passar tanto tempo. Quer dizer, é a *quantidade*, né? (*Entrevista inicial, STT35*)

Um 5º tema a ser destacado na entrevista referiu-se ao instrumento semiótico Modelo Didático do gênero relatório técnico, elaborado como instrumento planejador do trabalho docente a ser realizado no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.

No excerto a seguir, utilizando-se de um modalizador subjetivo “acho”, a PCM introduz a sua avaliação da ferramenta com o sintagma adjetival “bem elaborada”, ressaltando os aspectos teóricos e a seleção de textos da área profissional de informática, ações que ainda não conseguiu realizar satisfatoriamente. Mas esse conflito não é de exclusividade desse sujeito singular representado pela PCM no enunciado “sempre tive muita

dificuldade”. Na fala da professora, o conflito estende-se no coletivo de trabalho: de um lado os professores da área profissional tecnológica não cedem os modelos prototípicos e do outro os professores de português não estão capacitados a construir modelos didáticos. Na representação dada pela PCM evidencia-se, portanto, tanto a ausência de formação de capacidades docentes para a TD utilizando gêneros de texto como objetos, quanto a ausência de um trabalho coletivo de coleta desses objetos entre os professores do curso.

PCM: Eu, assim, dentro do que eu já tentava trabalhar, eu acho que é uma coisa que já tá bem elaborado, estruturalmente, ele tem uma coisa que eu procurava sempre fazer e que talvez eu não tivesse, talvez a teoria ou talvez até a experiência, eu não sei exatamente, mas acho que a questão teórica que eu não tinha profundamente, que eu não conseguia fazer, que é exatamente trabalhar dentro de uma sequência, é, eu sempre tive muita dificuldade pra::é:: [...] se-le-cio-nar os textos, sempre ficava muito em conflito e aí no caso você já selecionou, tá dentro do contexto, já fez aquele trabalho de::de pincelar os textos da área, que isso é, era muito difícil de conseguir, porque até os professores tinham dificuldade de passar pra gente, talvez até porque eles mesmos tivessem uma insegurança, que a gente sabe que a maioria dos nossos colegas hoje não foram formados na perspectiva de gêneros. [...] Então até que ponto que os nossos colegas também que trabalham com relatório sabem que pra definir algo como relatório tem que ter determinadas características estruturais [...]. Eu tenho muita dúvida em relação a isso, eu acho que começa por aí a questão, os nossos próprios colegas têm essa dificuldade, porque também não foram preparados pra trabalhar nessa perspectiva. (Entrevista inicial, STTs 71, 72 e 73)

A PCM admite que a proposta de pesquisa mediatizada pelo modelo didático e pela SD apresentada pela PP serão instrumentos planejadores de controle que poderão promover o desenvolvimento de suas capacidades docentes e, conseqüentemente, produzir mudanças em seu agir. A PCM, utilizando-se de marcas de dêixis de 1ª pessoa, revela um agir singular caracterizado pelo adjetivo “*feeling*”, indicando que o seu trabalho realizado em sala de aula não é totalmente regulado pelas prescrições dadas pelo trabalho planejado, conforme está enunciado em “eu não gosto muito de seguir sequência muito pré-definida”, mas é regulado por seus gestos nas atividades educacionais desenvolvidos na sala de aula (NASCIMENTO, 2013). Entretanto, em nível de pressuposto, o trabalho planejado e apresentado pela PP constitui a possibilidade de a PCM promover uma zona de conflito e alterar, assim, modelos de agir.

*PCM: [...] o trabalho que você perguntou [...] pra finalizar, assim, tá bem::tá bem fundamentado, é::é::estrutura bem didaticamente, eu não gosto muito do::de seguir uma sequência, eu trabalho muito um pouco também na sala por *feeling*, a medida que vou achando que eu tenho que mudar:: [...] às vezes passar pra outro texto eu vou:: [...] *eu não gosto muito de seguir sequência muito pré-definida*, geralmente eu acabo me alterando no, na sequência do processo. E até pra mim vai ser interessante esse trabalho com esses módulos que foi feito, porque eu vou ter oportunidade também de testar até que ponto que eu, EU me testar se consigo seguir uma sequência sem tá fazendo muitas alterações no percurso, porque tem um, um número de horas marcado, ele já foi pré-determinado de acordo com as possíveis necessidades dos alunos, então, assim, eu acho interessante o que você fez. (Entrevista Inicial, STT75)*

As dificuldades com a planificação do trabalho na educação profissional, especialmente na construção de modelos didáticos para as ações em sala de aula são evidenciadas no excerto a seguir. Nele a PCM revela as diferentes representações que os professores da área técnica têm dos modelos do gênero relatório: “proposta de trabalho, proposta de serviço, proposta de orçamento, *chek-list*, plano comercial, plano de gerenciamento de sistemas. Pela classificação nominal dos gêneros, a PCM constata que a função sociocomunicativa pretendida pelos professores da área técnica é a de planejar uma atividade, semelhante a um “projeto” e não a de registrar algo realizado, como se espera de um relatório. As dificuldades com a modelização do gênero relatadas pela PCM encontram ressonância na voz da PP no enunciado “Eu também tive essa experiência”, e elas persistem na atividade coletiva, conforme está enunciado em “até hoje eu vivencio esse problema”.

*PCM: [...] É::a parte de Relatório Técnico que:: tem uma disciplina que se chama relatório técnico, e que a Sueli tá, colocando muito bem na::, essa parte de relatório técnico é bem interessante, porque eu tive muita dificuldade com os professores nas três turmas que eu peguei em ter um modelo do que eles dizem que é o relatório técnico na informática. Então essa experiência pra mim também foi meio complicada, porque eu entrava em contato com os professores e eles me passavam coisas falando que era o relatório técnico, mas eu observava que não era exatamente um relatório técnico, porque não era um relatório científico:: // não era um relatório de atividades. O que eu observei é que o que eles chamavam de relatório técnico às vezes era um *proposta de trabalho*, às vezes era uma *proposta de serviço*, de *orçamento*, às vezes era um::o que eu achei mais próximo do relatório foi quando o aluno levantava é::é::pra mim era mais um levantamento, que inclusive o professor chamava de *check-list* e dizia que era relatório, era um levantamento que o aluno do curso de Web tinha que fazer pra montar é::, por exemplo, um sistema numa empresa. [...] Ele tinha um *check-list* que passava muito pela questão da::de um plano, é:: não sei se um *plano comercial*, um *plano de gerenciamento de sistemas*. Pra mim era mais um plano do que um propriamente chamado relatório // porque a gente vê sempre o relatório como algo que finaliza. [...] Parece que eles veem um relatório como algo que inicia.*

PP: Como algo a se fazer, né.

PCM: Como algo que vai se fazer.

PP: Como se fosse um projeto, né?

PCM: Na verdade é um projeto. Então assim eu tive um pouco de dificuldade exatamente porque eu não conseguia enquadrar o que eles chamam de relatório [...]

PP: *Eu também tive essa experiência.*

PCM Até hoje:: //Cê teve?

PP: Também.

PCM: Então confirma, é interessante.

PP: É.

PCM: *Até hoje eu vivencio esse problema, per::percebo isso. (Entrevista Inicial, STTs 59 e 60)*

A PCM reconhece que as dificuldades de estabelecimento de modelos prototípicos do gênero relatório na área de informática têm promovido conflitos nas mediações formativas entre os alunos. Esses conflitos são textualizados em enunciados organizados sob a forma de discurso direto que representam a ação relatada de um lado pela própria PCM e de outro pelos alunos que participaram da ação. Na voz da PCM, é “bastante difícil” ter diferentes representações circulando nas ações em sala de aula: de um lado a professora de português com o seu modelo prototípico e do outro os alunos com o modelo trazido pelo professor da área técnica.

PCM: E fica bem interessante, porque a gente percebe o seguinte, na verdade, o próprio aluno está em conflito de conhecimento, que eu acho muito sério, porque o professor de português chega e diz assim, estabelece pra ele alguns modelos mesmo. [...] Estruturas, e modelos e objetivos de determinada produção e diz pra ele assim “*olha isso aqui é um relatório*”, “*ah, professora, mas o professor fulano de tal ou da matéria tal cobra isso como se fosse um projeto, ou um plano*”. E aí você pegar e estabelecer os limites disso. [...] *fica bastante::é bastante difícil*. [...] então fica difícil pras duas áreas. (Entrevista inicial, STT 58)

E o objeto relatório técnico? Quais representações a PCM constrói sobre ele para as mediações formativas nos cursos de tecnologia? Após a questão da PP sobre a importância do trabalho com o gênero relatório no curso, surge, na voz da PCM, no enunciado a seguir, introduzido pelo verbo modalizador “acho”, a representação dessa ferramenta como um pré-requisito para práticas de referência acadêmicas exigidas ao final do curso, textualizadas pelos sintagmas “TCC”, “monografia”, “artigo”.

PCM: Eu *acho* que a medida que a gente percebe que o curso superior tecnológico é... Eu vejo que os professores muitas vezes ficam só nos [...] nos textos didático-informativos, ou informativos, ou nos tutoriais acaba deixando a desejar nessa parte de que o aluno tenha contato com textos mais teóricos mesmo da área científica, como um artigo, é::os TCCs. E é interessante porque chega lá na frente ele vai ter que ter contato com TCCs. [...] Ele vai ter que elaborar um TCC, uma *monografia* [...]. (Entrevista Inicial, STT76)

Como pode ser observado, não são feitas, portanto, referências textuais às práticas sociais relativas ao mundo do trabalho na fala da PCM. É o espaço restrito da escola que permeia as representações no agir docente e, portanto, acabam não entrando em cena, neste caso, a esfera profissional tecnológica.

E como 6º e último tema a permear a entrevista inicial, como foi construída a experiência da PCM com os AVA e as ferramentas digitais? Como à época da entrevista os dados foram perdidos na gravação, solicitei à PCM a resposta por escrito. Após vários contatos e cobranças, recebi a resposta por escrito apenas no dia 12 de junho de 2013 pelo e-mail institucional. O texto produzido pela PCM constitui um relato pessoal informal que, partindo da questão tematizada no SOT16, foi construído predominantemente com o tipo discursivo do NARRAR, cujas coordenadas estão disjuntas ao mundo discursivo. O texto compõe-se de sequências narrativas classificadas como script (BRONCKART, 1999), pois o conteúdo temático está organizado de acordo com a cronologia efetiva dos acontecimentos vividos pelo narrador, marcados por ações textualizadas por verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

As marcas de agentividade deixadas pela dêixis de 1ª pessoa do singular interrelacionam-se tanto ao gênero acionado no arquiteito para o dizer da PCM, quanto para marcar a voz do autor empírico. Arquiteitonicamente organizado no editor de texto Word (sem revisão, como a própria PCM diz em seu e-mail), o texto foi escrito em 2 páginas, com 13 parágrafos e 1053 palavras, introduzido por uma saudação e um vocativo abreviado com o apelido da leitora, no caso a PP. O texto inicia-se com a retomada da questão que não foi gravada pela entrevista inicial e em seguida foram abordados os seguintes temas: motivação inicial para desenvolver capacidades técnicas de informática, como digitação e formatação; utilização dos primeiros retroprojetores no IFMT em 1997; gêneros de atividades diferentes da docência que lhe permitiram desenvolver capacidades de manipulação de ferramentas digitais; experiência na elaboração e implementação de um projeto de Curso de Qualificação a distância para os funcionários do TRT utilizando um AVA; preparação ineficaz para o trabalho com AVA e ferramentas digitais; avaliações sobre a importância das NTIC na atividade docente e com os alunos.

No excerto a seguir, inicialmente a PCM, ao utilizar o sintagma “digressão acima”, resume o longo relato apresentando anteriormente sobre a motivação que a levou a se inserir nas aprendizagens sobre a manipulação das ferramentas tecnológicas em no período de produção de sua dissertação de Mestrado que, por estar se alongando, requereu a compra de um computador para agilizar o processo. No enunciado “nunca me dei muito bem com a

tecnologia – eu acho”, a PCM introduz, com a modalização subjetiva “eu acho” uma avaliação negativa em relação às suas capacidades de manipular as ferramentas tecnológicas.

Fiz essa digressão acima, só para contextualizar que nunca me dei muito bem com a tecnologia – eu acho – Além disso, quando cursei o meu mestrado de 1991 a 1995 os trabalhos ainda eram realizados pela maioria dos cursistas à mão, no máximo, máquina de escrever. Computadores eram ferramentas dos alunos mais avançados e arrojados do curso [...] (Relato Pessoal Informal, 12/06/2013)

O excerto a seguir constitui a continuidade de seu relato sobre sua experiência no gênero de atividade como funcionária cedida ao TRT, no período de planificação e implantação de um curso de capacitação em gestão pública na modalidade a distância, utilizando a plataforma Moodle, mas em um servidor privado. Utilizando-se de enunciados organizados na forma de pergunta e resposta, a PCM pronuncia sobre sua ausência de formação para o trabalho neste curso de EaD. Havia, como está posto em seguida, “Tivemos um professor” que, experiente em cursos da UAB, foi o orientador do processo de TD dos saberes para os dispositivos didáticos apropriados ao ambiente digital e promoveu breves encontros para realizar essa formação.

Assim passei a conhecer mais sobre tecnologia de aprendizagem virtuais. Se fiz alguma qualificação? Sinceramente não, nunca... nem para o MOODLE. Se tivemos algum preparo para elaboração dos conteúdos que seriam apresentados nas disciplinas ministradas? Não. Tivemos um professor (N¹¹⁴), também do IFMT, que foi partícipe da elaboração e consecução do projeto que havia participado da implantação de cursos pela UAB, de MG. Ele nos deu uma espécie de molde ou modelo de formatação para escrever os conteúdos e se sentava uma tarde, ou quando se tinha dificuldades, para orientar os ‘docentes autores’ das disciplinas a adequarem seus planos de curso e de aula para as características online. Tínhamos também profissionais que, depois de nossas propostas de conteúdo prontas para as aulas virtuais, adequavam o material para o ambiente AVA, tornando-os mais dinâmicos, mais sintéticos, mais coloridos e com gravuras para que fossem inseridos na plataforma por outros técnicos. (Relato Pessoal Informal, 12/06/2013)

No excerto a seguir, encerrando seu relato, a PCM admite que suas dificuldades com as ferramentas tecnológicas continuam ao usar o sintagma adverbial “ainda”, mas mesmo assim não deixa de utilizá-las, visto que, nas novas práticas da modernidade tardia, o professor sente-se impelido a promover ações em sala de aula com a mediação do computador, ou seja, a atividade de propor “Redação também sem um computador está ficando difícil”. A escrita mediada pelo teclado e pela tela de um PC ou de um smartphone e não mais pelo lápis e o caderno está provendo mudanças nos processos

¹¹⁴ O nome do professor foi eliminado da narrativa e, no lugar, foi dada uma inicial fictícia.

mentais de desenvolvimento da coordenação motora fina, conforme está posto em “já nem mais possuem coordenação motora para escrever manuscrito” cuja locução adverbial “já nem mais” textualiza esse momento histórico de mudanças na instrumentalização das práticas discursivas do mundo pós-moderno e, conseqüentemente do aluno e do professor inseridos nele.

Acho que hoje ainda tenho dificuldades com a tecnologia, mas me esforço muito para inseri-la o máximo possível em minhas aulas, principalmente, nos cursos da área de TI. Vejo hoje como quase impossível dar aulas sem um PC. A net deve ser usada em sala e os alunos devem fazer uso dela com um professor lhes indicando caminhos e estratégias para a ‘boa’ pesquisa, a ‘boa’ aprendizagem e como tirar proveito desses instrumentos. Redação também sem um computador está ficando difícil. Os alunos, a maioria, já nem mais possuem coordenação motora para escrever manuscrito... e outra coisas... (Relato Pessoal Informal, 12/06/2013)

Esse arcabouço de dados, fatos e sentidos levantados por essa ferramenta de pesquisa, a entrevista inicial, revela-nos que a PCM é uma professora que se coloca verdadeiramente como a protagonista na construção de sua competência profissional: desde o início da carreira no gênero de atividade docente até os atuais anos de mudanças advindas com as NTIC, os empecilhos para o agir, como a carência contínua de formação adequada para os diferentes contextos educacionais, as angústias diante das prescrições indefinidas, a desorganização na planificação institucional, as dificuldades na TD de saberes, mais as frustrações diante do trabalho planejado não efetivado pelo mal funcionamento das ferramentas materiais, e o estresse das mudanças ao longo da história da instituição não a fizeram desistir, por enquanto, desse gênero de atividade. Entretanto, o estresse e a fadiga da professora podem ser evidenciados linguisticamente no enunciado “Por isso que eu digo que eu vou me aposentar!”, proferidos no percurso da pesquisa, em encontros informais ou em sala de aula compartilhados particularmente após momentos de angústias e dificuldades extremas. Mesmo assim, sua participação na pesquisa se efetivou, ora no trabalho coletivo nas ações didáticas de implementação da pesquisa, ora em suas ações singulares em sua turma, ora na elaboração de seus dispositivos didáticos, ora na participação das discussões de reelaboração dos dispositivos da SD, ora ainda nas discussões teóricas sobre o ISD. Enfim, um conjunto de ações dentro do emaranhado e complexo *métier* em que se enquadra o profissional-professor dentro do contexto educacional pesquisado, conforme pode ser constado nos textos que revelam a planificação do trabalho e nos textos que registram o trabalho realizado como estão apresentados no item a seguir.

3.2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO RELATÓRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO

As mudanças imprimidas nas práticas discursivas dos gêneros de atividade profissional têm exigido cada vez mais o desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita afinadas com a crescente competitividade. A demanda pela aquisição de gêneros de texto orais, escritos ou ainda multimodais cresce ao ritmo das mudanças que ocorrem nas práticas discursivas da modernidade tardia. Nessa ressignificação da educação profissional, antes com o foco apenas no saber-fazer, ou seja, no domínio de capacidades manuais para uma educação ampliada com vistas também ao “empreendedorismo”, “à inovação científico-tecnológica” e “à criação artística e cultural”¹¹⁵, há uma exigência de uma formação coerente com as demandas do mundo do trabalho. Mas em uma cultura letrada em constante ebulição, a busca por aquisição de capacidades de linguagem é algo imprescindível nessa formação. E foi essa uma das motivações para a implementação da proposta de TD do gênero relatório técnico.

No trabalho realizado nas atividades com os cursos profissionais na instituição, desde que ingressei em 1987, tenho participado de ações didáticas tomando os gêneros profissionais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Com a implantação dos cursos técnicos modulares por competência na instituição, em 2001, fui convidada a participar do coletivo de trabalho que se organizou em torno do curso de Construções Prediais¹¹⁶, cuja grade curricular era formada por habilidades e competências e não mais por disciplinas. Os módulos demandavam ações docentes interdisciplinares entre vários professores e a habilidade, por exemplo, de Redigir Relatórios Técnicos, protagonizada comumente por um professor de LP, poderia ser realizada em 2 ou 5 aulas, de forma isolada ou em conjunto com outras habilidades. O trabalho realizado era, dessa forma, interdisciplinar, com vistas a desenvolver no aluno capacidades de áreas diferentes, mas concomitantemente, como, por exemplo, fazer análises de um solo para futuras construções e ao mesmo tempo registrá-las em um relatório técnico. Construí, assim, meus modelos de agir para a educação profissional utilizando ações interdisciplinares. O relatório técnico tornou-se, então, instrumento mediador das aulas de disciplinas da área de linguagens em cursos técnicos

¹¹⁵ Objetivos listados no quadro 31 conforme as Diretrizes (BRASIL, 2002).

¹¹⁶ Criado em 2001 pelo Parecer CNE/CEB n. 16/99 e Resolução CNE/CEB n. 04/99, esse curso de nível médio técnico subsequente surgiu em substituição ao antigo Curso Técnico de Edificações, da área da Construção Civil, também de nível pós-médio que passou a ser ofertado na instituição quando os cursos de nível médio integrado foram extintos pela força do Decreto n. 2.208/97, “proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica” (FRIGOTTO et al, 2005, p. 43). Em 2004, com o Decreto 5.154, o IFMT voltou a oferecer cursos de nível médio integrado ao ensino técnico.

subsequentes e em cursos superiores de tecnologia, especialmente porque a área técnica já fazia suas mediações formativas por meio desse gênero, especialmente os professores que procuravam transpor para a sala de aula as práticas de referência do mundo do trabalho no qual atuavam como consultores empresariais.

Esse saber docente construído no coletivo de trabalho da instituição instigou-me a estender essa prática de referência aos cursos de tecnologia da área de informática, quando ingressei nesse departamento. Além da construção civil, outros departamentos, como o de eletroeletrônica também fazem suas mediações formativas por meio de relatórios em seus cursos. Somente no departamento de informática não havia essa prática. E, assim, como pertencente ao coletivo de professores de LP responsáveis por desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, iniciei o trabalho com o gênero relatório nos cursos de tecnologia. Entretanto, como faltava uma modelização do gênero partindo de uma metodologia mais sistematizada e perfilada a uma teoria de gêneros de texto, realizei a TD do gênero relatório técnico, construído pelo saber científico institucionalizado por obras especializadas e por normas científicas, e por experiências empíricas, além de dados gerados a partir de entrevistas com professores da área de informática e da construção civil e textos disponibilizados por esses profissionais como modelos prototípicos do gênero.

Os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiaram esta modelização didática foi a engenharia de análise textual proposta por Bronckart (1999, 2006, 2008), bem como as orientações didáticas postuladas por Schneuwly e Dolz (2004, 2009), Nascimento (2009) e Cristóvão e Nascimento (2004).

3.2.1 A Construção do Saber Científico sobre o Gênero para a Área de Informática

Esta etapa de modelização do gênero relatório técnico-científico identificou os elementos constitutivos da arquitetura textual, como o plano textual global, os tipos de discurso e de sequência, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Tal levantamento linguístico-discursivo justifica-se, pois a identificação dos aspectos recorrentes do gênero entram no processo de transposição para a sequência didática.

A modelização do relatório técnico foi feita com base em um conjunto de textos prototípicos do gênero, conforme sua circulação histórico-social em três esferas de atividade humana: a institucional, dada por uma norma científica, a NBR 10719, versões de 1989 e 2011, e por orientações da metodologia científica; a área da construção civil, com

modelos de textos de alunos e de professores; e a área de informática, com modelos de texto de interações comerciais/empresariais e acadêmicas.

A modelização didática caracteriza-se por procedimentos analíticos e comparativos entre textos com o objetivo de identificar as características comuns definidoras do gênero. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter descritivo que segue três etapas¹¹⁷ (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004), as quais sugerem um trabalho com gêneros que contempla a observação do contexto de ensino no qual se introduzirá o gênero, bem como das capacidades já adquiridas pelo aluno. Acrescento a esse critério, observando o contexto de educação profissional em que estamos inseridos, a necessidade de conhecer a relevância do gênero para a formação específica do aluno, a fim de atender ao perfil do curso ou nível de ensino. Ao se introduzir um gênero em sala de aula é preciso saber se ele é realmente significativo para as práticas sociais em que o aluno está inserido ou que atuará no seu futuro profissional e social.

O quadro 36 traz o *corpus* de textos utilizados para a modelização didática do gênero relatório e ele atende à segunda e à terceira etapas sugeridas por Cristovão e Nascimento (2004).

Quadro 36 – *Corpus* da modelização didática do gênero relatório

<i>Número de exemplares de textos e áreas de conhecimento</i>	<i>Descrição resumida dos modelos coletados</i>
3 textos da área de informática	Relatórios técnicos cedidos por professores da área de informática, sendo 2 metatextos usados como modelos prototípicos para orientarem a produção de alunos e 1 texto de aluno produzido como resultado de uma atividade prática desenvolvida pelo professor
1 texto da área de informática	Relatório produzido em contexto escolar em aulas de Práticas de Linguagem do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, como resultado de um projeto interdisciplinar
2 textos da área da construção civil	Relatórios produzidos em contexto empresarial em relações de prestação de serviços da área da engenharia civil
3 textos da área da construção civil	Relatórios produzidos em contexto escolar, em aulas de Práticas de Linguagem de um Curso de Tecnologia em Controle de Obras, como resultado de atividade interdisciplinar desenvolvida em laboratórios da construção civil
4 obras de especialistas sobre o gênero	Literatura da área da metodologia da pesquisa científica que trata da estrutura do relatório técnico-científico
1 Norma científica	NBR 10719 – apresentação de relatórios técnico-científicos, versão 1989, impressa e disponível em sites de busca e versão 2011, impressa e disponível pela ABNT
<i>Total</i> 15 textos	9 relatórios técnicos 04 obras de referência 02 normas

¹¹⁷ Ver quadro 3 do Capítulo 2 do Aporte Epistemológico da Pesquisa.

Com exceção das 4 obras de especialistas sobre o gênero relatório técnico filiados à metodologia da pesquisa científica, todos os demais textos foram utilizados para compor as atividades da SD, ou em sua forma composicional completa ou recortes representativos. No item a seguir registro o processo de coleta de modelos prototípicos do gênero relatório da área de informática, bem como o modelo didático construído.

3.2.1.1 O contexto de ensino e as práticas sociais de referência da área tecnológica de informática

Os textos representativos do gênero relatório, em sua extensa lista de modelos sociais, enquadram-se em um número considerável de subclassificações, definidas conforme os diferentes contextos de produção e de seus parâmetros constitutivos, como os papéis sociais assumidos pelos interactantes, os objetivos sociocomunicativos, o suporte, o tempo e o espaço, ou seja, dependem das “condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles” (BRONCKART, 2006, p. 142). Por esse motivo, o gênero desencadeia diferentes e inúmeras representações simbólicas, o que gera modelos cuja arquitetura textual pode assumir discrepâncias tão expressivas que classificá-lo dentro do arquitexto de modelos prototípicos é uma tarefa muitas vezes extenuante e talvez desnecessária¹¹⁸.

As diferentes representações para o gênero foram evidenciadas nas entrevistas formais e informais com os professores da área de informática. Nelas textualiza-se o reconhecimento da existência do relatório técnico como uma das ações de linguagem de referência na esfera profissional em que atuam e, conseqüentemente, há uma demanda por torná-lo um instrumento a mediar as ações didáticas no contexto acadêmico da área de informática. No entanto, no processo de coleta de exemplares do gênero, ou os actantes esquivaram-se em fornecê-los ou socializaram textos que não se enquadravam aos modelos comuns aos que estão disponíveis dentro do arquitexto. Assim, surgiram diferentes representações sobre o gênero relatório que dificultaram a modelização didática.

Entre os que foram enviados, há modelos que apresentam um plano global totalmente diferente do gênero solicitado, há relatórios de estágio, relatórios de projeto integrado, relatórios de final de curso e até mesmo contratos de prestação de serviços. É possível observar ainda, em experiências empíricas ou durante a efetivação da SD, que alguns

¹¹⁸ Bronckart (2006, p. 144) discute o tema sobre a classificação do gênero ao abordar a questão sobre a “heterogeneidade” e sobre o “caráter geralmente facultativo dos subsistemas que contribuem para a realização da textualidade”.

professores utilizam a nomenclatura de *checklist* para o gênero relatório, mas, ao analisar o texto, constatei que se trata de uma lista de verificação de ações planejadas para uma pesquisa ou se trata de um projeto de site, ou seja, configura-se como um gênero prescritivo e não um registro de fatos. Ou ainda, a representação da função para projeto e relatório para esses agentes-produtores é a mesma: registrar os resultados de uma pesquisa ou de uma atividade prática de laboratório. Na entrevista inicial com a PCM, item 3.1.3, nos excertos que representam os STTs 59 e 60, foram feitas análises sobre as diferentes representações que os professores da área técnica têm do gênero relatório técnico e, portanto, dados que também comprovam as diferentes representações.

Essa tentativa de construção de modelos prototípicos para o gênero demandado pelos agires de linguagem do curso gera momentos de conflito entre as áreas técnica e de linguagens do curso. É necessário o fomento de trabalhos interdisciplinares entre práticas de linguagens e disciplinas de base tecnológica com o objetivo de promover o compartilhamento de saberes sobre o gênero de atividade profissional pretendido pelo curso, de forma a transformação do saber científico em saber a ser ensinado não seja feita isoladamente.

Vale lembrar que a delimitação de modelos para a definição dos parâmetros constitutivos da estrutura do gênero é importante, mas o seu simples reconhecimento não é o único objetivo alvo da disciplina de Práticas de Linguagem. O relatório deve ser concebido, além de um modelo a ser construído na representação do aluno, um instrumento semiótico para desenvolver operações de linguagem necessárias para que ele internalize capacidades de linguagem para realizar ações demandadas pela esfera acadêmica e profissional.

Em minha experiência docente nos cursos técnicos e tecnológicos da área de construção civil não foi difícil conseguir modelos de relatórios técnicos tanto como produtos de atividades da esfera escolar quanto de relações empresariais. Na organização do modelo didático do gênero foram utilizados textos da área da construção civil, devido a essa facilidade de acesso aos eles. É bastante comum a instrumentalização de engenheiros civis ou elétricos, em atividades de consultorias, por exemplo, por meio de relatórios técnicos e por isso esses profissionais, exercendo o papel de professores, estendem esses modelos prototípicos das práticas discursivas do mundo do trabalho para o espaço da sala de aula. Por esse motivo, os alunos dos cursos técnicos e tecnológicos dessa esfera de atuação humana são motivados a produzir, em diversas disciplinas técnicas ao longo do curso, muitos textos do gênero.

Não obstante essas relações de consultoria do gênero de atividade das engenharias da área da construção civil sejam confidenciais, vários desses profissionais não se

sentem acuados a fornecer seus textos produzidos em situações concretas. Aliás, sentem-se até mesmo lisonjeados em poder auxiliar nas pesquisas, principalmente por poderem contribuir com ações em prol do desenvolvimento de suas próprias capacidades linguageiras como também a de seus alunos¹¹⁹.

Na área de informática, a prática de produção de relatórios também é recorrente, mas não tanto quanto a área da construção civil. As entrevistas evidenciaram esse resultado, especialmente entre os professores que têm experiências profissionais fora da esfera escolar. Entretanto, muitos textos que poderiam ser tomados como objetos de análise do gênero são considerados confidenciais. Vários professores dessa área negaram o fornecimento desses modelos de textos, porque precisavam manter sigilo na interação comercial estabelecida pelos relatórios que produziram.

As práticas discursivas mediadas por relatórios também foi evidenciada entre alunos na fase de implantação da SD do gênero. Quando foram apresentados os modelos do gênero, um aluno da turma B reconheceu esse instrumento em sua atividade de trabalho fora da sala de aula, em suas práticas discursivas como técnico de informática em uma grande rede de supermercados da cidade. Diante disso, acrescento, às três etapas de construção do modelo didático do gênero (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2004), uma quarta etapa: a verificação de sua relevância para a formação do aluno, especialmente em se tratando de cursos de formação profissional.

Tais fatos justificam a escolha do relatório técnico como gênero adequado para a mediação formativa dos alunos de tecnologia, porque ele permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção de textos técnicos demandados por esse gênero de atividade, como também para a produção de textos acadêmicos conforme as especificidades dos agires linguageiros da formação superior. As similaridades entre a estrutura arquetônica entre os relatórios de ambas as esferas de atividade – acadêmica e profissional – permitem tal constatação, tanto pelo corpus da pesquisa quanto pelas prescrições dadas na NBR 10719. Ou seja, as normas e os modelos justificam a escolha do gênero para atender a ambas esferas.

Minha motivação para a escolha desse instrumento semiótico também decorre do fato de que os textos técnicos não são contemplados nas mediações formativas no ensino de língua portuguesa na educação básica e, por conseguinte, os alunos não construíram

¹¹⁹ Entre os muitos e diferentes textos que representam o gênero relatório da área da construção civil, destaco dois que me foram cedidos com facilidade e com cordial satisfação por uma professora-engenheira. Mesmo com a recomendação de se manter sigilo quanto aos parâmetros do contexto de produção, como o emissor e os receptores do relatório, bem como o tempo e o espaço, os textos foram disponibilizados com prontidão. Seu auxílio na pesquisa foi animador, especialmente por compartilhar sua motivação na busca por soluções para a melhoria do ensino profissional, em especial para as práticas de leitura e de escrita dos alunos.

representações dos modelos prototípicos dos gêneros técnicos. Além do jargão técnico específico de cada área de formação, eles precisam assimilar as operações de textualização que se caracterizam pela objetividade, precisão e síntese. Para isso, é preciso acionar as operações de linguagem relativas à norma padrão da língua, as especificidades do tipo de discurso e das sequências linguísticas comuns aos gêneros técnicos.

3.2.1.2 A Modelização didática do gênero relatório técnico

Mesmo diante das diferenças em relação aos modelos prototípicos do gênero relatório, procurei delimitar seus parâmetros conforme as recorrências no corpus analisado. Para esta modelização, iniciei com a apresentação dos parâmetros que compõem as condições de produção, conforme a proposta de Bronckart (1999). Esses elementos são identificados com o objetivo de desenvolver as capacidades de ação, ou seja, levantar informações extratextuais da ação de linguagem, em uma relação dialógica com o processo de produção, ou seja, com os lugares sócio-histórico-ideológicos e físicos que materializam o texto, incluindo os seus agentes produtores, como representações do mundo físico e social. As condições de produção delineiam, ao produtor, elementos de um arquétipo textual para organizar um conteúdo temático que se pretende comunicar.

No quadro 37 destaco os parâmetros constitutivos do contexto sociosubjetivo – equivalentes ao 2º plano das condições de produção (BRONCKART, 1999, p. 94), conforme foram identificados nos relatórios das práticas sociais de referência. Considerando que os parâmetros do contexto físico – equivalentes ao 1º plano das condições de produção – como são particularizados a cada texto e também por questões de sigilo não serão referenciados nesta análise. Vale lembrar que o conjunto de textos do corpus provém de duas esferas de atuação diferentes: escola e empresa. Mesmo havendo as diferenças entre elas, é possível identificar convergências arquitetônicas e estilísticas entre os textos que as representam.

Quadro 37 – Parâmetros do Contexto Sociossubjetivo do gênero Relatório Técnico

Parâmetros	Dados identificados do contexto sociossubjetivo do corpus
<i>Lugar social</i>	Empresas privadas corporativas ou individuais; instituição acadêmica pública de formação profissional de nível médio e superior.
<i>Momento de produção</i>	Encerramento de atividades laboratoriais ou profissionais e/ou de visitas técnicas e/ou de campo.
<i>Emissor</i>	Engenheiro/tecnólogo contratado para a atividade profissional; empregado ou prestador de serviços; entidade privada/pública representada por um único indivíduo ou por um coletivo de trabalho; estudante de curso superior tecnológico.
<i>Receptor</i>	Empresa contratante da atividade profissional; empregador ou chefe/diretor de uma empresa; professor/orientador da área de formação técnica de uma instituição escolar de nível superior.
<i>Suporte de circulação</i>	Comumente apresentado em folha A4, segundo a norma, na forma impressa ou digital, produzida em ferramentas de editoração de textos. Sua circulação pode ser restrita ao coletivo de trabalho de dois actantes ou se tornar uma publicação coletiva de acesso a coletivos mais amplos de actantes.
<i>Objetivo</i>	Registrar ou relatar, de forma sistemática e objetiva, os resultados obtidos com a realização de uma dada tarefa profissional ou acadêmica, a fim de se finalizar uma contratação, persuadir o interlocutor para a compra de seu serviço ou produto, ou ainda registrar o desenvolvimento de suas capacidades de aquisição de habilidades técnicas e científicas.

No quadro 38 apresento a “planificação global do relatório”, ou seja, a arquitetura que organiza o conteúdo. Destaco, nessa análise, as duas principais estruturas que se apresentaram diferentes, especialmente por se tratarem de textos de áreas de formação tecnológica distintas. Entretanto, vale destacar que os textos analisados da área da construção civil apresentam um plano global similar ao que está prescrito pela NBR 10719 (1989; 2011), enquanto os textos da área de informática apresentam uma estrutura bem distinta do modelo prescrito pela norma. Mas é possível reconhecer que há conteúdos dizíveis em determinadas subdivisões que são semelhantes entre ambos os modelos analisados.

A exemplo disso, tem-se o modelo 2, usado pela área de informática que orienta o agente-produtor a inserir fontes de pesquisa no subitem “introdução”, conteúdo dizível também no modelo 1, no item “revisão bibliográfica”. No modelo 2, há também o item “descrição”, cujo conteúdo dizível é semelhante ao que normalmente se registra nos itens “materiais e métodos/ metodologia” e “resultados e discussões”, do modelo 1. Assim, concluo que os modelos recebem títulos e subtítulos diferentes, mas o conteúdo a ser registrado atende à funcionalidade esperada para o gênero “relatório técnico”, mesmo havendo diferenças quanto ao seu plano global.

Quadro 38 – Plano Global da Infraestrutura textual do Relatório Técnico

Planificação global do texto	
<i>Capa – identificada em ambos os modelos</i>	
<p>Registram-se elementos constitutivos das condições de produção do texto, como:</p> <p>a) O emissor e o receptor do documento – nome da empresa e/ou prestador de serviço e/ou nome do aluno e/ou do professor-orientador.</p> <p>b) Lugar e momento de produção: cidade e estado da empresa contratada/ nome da instituição escolar e subdivisões departamentais, data de realização da atividade (dia, mês e ano).</p> <p>c) Título em destaque – a atividade realizada é resumida nesse item, que vem introduzido em alguns casos pela palavra relatório (técnico).</p>	
<i>Disposição arquitetônica do conteúdo</i>	
Modelo 1 Área da Construção Civil	<p>Os relatórios da área da construção civil obedecem geralmente à orientação dada pela NBR 10719. Pode haver pequenas variações terminológicas em relação aos tópicos ou eliminação de algum deles, dependendo da extensão do texto ou das condições de produção. Os principais itens que compõem esse 1º modelo de estrutura são:</p> <p>a) Resumo – visão geral do conteúdo informacional do relatório (opcional)</p> <p>b) Sumário – organização do conteúdo em tópicos e suas respectivas páginas</p> <p>c) Introdução – apresentação geral do conteúdo, incluindo justificativa do trabalho e objetivos da atividade prática.</p> <p>d) Revisão bibliográfica – diálogo teórico com a literatura conhecida sobre o tema tratado no relatório.</p> <p>e) Materiais e métodos – informações em torno dos materiais e dos procedimentos metodológicos utilizados na atividade laboral registrada.</p> <p>f) Resultados e discussões – organização de informações resultantes da atividade laboral, incluindo possíveis variações no resultado, e sugestões para a resolução de problemas que poderão ser averiguados em novos experimentos.</p> <p>g) Conclusões – item composto de dados que finalizam a atividade prática conforme o objetivo pretendido e registrado na introdução. Inserem-se também comentários pertinentes sobre o trabalho efetivamente realizado.</p> <p>h) Bibliografia – listagem da literatura pesquisada e referenciada no relatório. São incluídas geralmente apenas as que foram citadas no corpo do texto.</p> <p>i) Anexos – informações complementares para melhor compreensão do relatório. Comumente são tabelas e gráficos mais complexos, fotos e imagens da atividade realizada.</p> <p>- Cada uma dessas partes pode ser distribuída em páginas separadas ou, quando elas apresentam conteúdo reduzido, podem ser organizadas em sequência, preenchendo todo o espaço da página.</p> <p>- A multimodalidade dos textos é percebida não apenas na distribuição arquitetônica do conteúdo, mas também na utilização de <i>listas, tabelas, gráficos, figuras</i>.</p>
Modelo 2 Área de Informática	<p>2. Em modelos de relatórios da área de informática, a disposição do conteúdo é organizada em itens e subitens, seguindo uma planificação que não segue todas as prescrições da NBR 10719. Basicamente as partes podem ser definidas, de forma geral, da seguinte forma:</p> <p>a) Sumário, organização do conteúdo em tópicos com suas respectivas páginas.</p> <p>b) Introdução, que se subdivide em: descrição do público-alvo, descrição breve do produto apresentado, listagem de fontes de pesquisa para a elaboração do documento e listagem de definições do léxico (termos, abreviações, acrônimos) específico da área em que se situa o objeto da relação comercial dos interlocutores.</p> <p>c) Descrição geral do produto, que se subdivide em: descrição do contexto e da origem do produto; funções do produto; classes de usuários e características, requisitos funcionais, requisitos não-funcionais, listagem de não-funções do produto descrito.</p> <p>d) Aprovação, contendo data e assinaturas entre as partes contratantes – cliente e equipe de desenvolvimento.</p> <p>e) A multimodalidade dos textos é percebida não apenas na distribuição arquitetônica do conteúdo, mas também na utilização de <i>listas, tabelas, gráficos, figuras</i>.</p>

O segundo elemento identificado na infraestrutura textual é o “tipo de discurso”. Conforme Bronckart (1999, p. 151) os tipos de discurso são definidos no estabelecimento de relações psicológicas e com base nas coordenadas constitutivas dos mundos discursivos e relações linguísticas, conforme a semiotização do tipo de discurso em uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares, ou seja, os seus mecanismos de textualização e de enunciação. Segundo Bulea (2010, p. 73), os tipos de discurso “semiotizam mundos discursivos, que constituem modalidades de organização das relações entre o mundo ‘ordinário’ [...] e os mundos ‘virtuais’ que toda atividade linguageira constrói”, ou seja, os tipos de discurso¹²⁰ atualizam linguisticamente as representações psíquicas de um agir linguageiro.

Por sua proximidade com os parâmetros estruturais e funcionais com o gênero “monografia científica”, no relatório há predominância do discurso teórico. Tal constatação estabelece-se pela relação mais direta da ação de linguagem em curso, ou seja, o mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário do agente. Além disso, o objeto comumente apresentado – a descrição dos procedimentos e das ferramentas utilizadas na organização de um objeto para websites ou a confecção de um corpo de prova, realizados como atividades práticas em laboratórios de informática ou de concreto, por exemplo – sofre avaliação marcada por critérios de elaboração e de validade dos conhecimentos do mundo ordinário, ou seja, por teorias, métodos e técnicas que, já comprovados cientificamente, são utilizados para analisar outros objetos e outros contextos (BRONCKART, 1999, p. 160).

Em relação aos mecanismos de textualização que caracterizam o tipo de discurso identificado nos textos analisados, veja o quadro 39:

¹²⁰ Segundo Bronckart (1999) e reiterado por Bulea (2010) há quatro tipos discursivos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Quadro 39 – Mecanismos de Textualização do Discurso Teórico do Relatório

<i>Características semântico-enunciativas identificadas</i>	<i>Marcas linguístico-discursivas</i>	<i>Exemplificação</i>
Ausência quase total de unidades linguísticas que se referem ao agente-produtor com o objetivo de imprimir distanciamento e estabelecer relação autônoma com a enunciação	Emprego predominante de formas verbais na 3ª pes (com raras exceções de dêiticos em 1ª pes. pl.)	“Na opinião desta consultora, o modelo isostático e cálculos no domínio 2 e 3 são os mais adequados. Entretanto devido às discrepâncias ao comparar as armaduras assim calculadas e as existentes, passou-se para os outros modelos.” (Rel. 07, p. 07)
Centralização no objeto de discurso e não no agente produtor, de forma a imprimir objetividade ao conteúdo	- Emprego da voz passiva sintética ou analítica - Predominância da ordem direta das orações e alguns casos de ordem indireta simples	“Da análise qualitativa dos projetos arquitetônico e estrutural <i>fizeram-se</i> as seguintes recomendações” (Rel.4) “Não <i>foi detectado</i> nenhum requisito especial para esse caso de uso” (Rel.1)
Densidade sintagmática elevada, de maneira a construir descrição minuciosa do objeto ou da atividade laboratorial	Emprego predominante de substantivos e adjetivos	“Como esse é um <i>caso de uso</i> do tipo <i>CRUD</i> , a <i>única regra de negócio</i> que se aplica é a de <i>manutenção</i> do sistema.” (Rel.1)
Temporização de base – presente, imprimindo atualização e atemporalidade no discurso	Emprego predominante do presente	“Esse caso de uso <i>tem</i> a função de <i>descrever</i> o funcionamento da função [...]” (Rel.1)
Temporizações secundárias para marcar ações realizadas e/ou indicar prescrições normatizadas ou pré-estabelecidas por agências fomentadoras	Alguns casos de pretérito e de futuro Emprego recorrente do infinitivo	“O cliente [...] <i>solicitou</i> laudo para averiguar a estabilidade do edifício.” (Rel. 7) “Em busca de uma maneira de <i>facilitar</i> a vida destas pessoas e de <i>oferecer</i> a todos os demais um meio prático e seguro de efetuarem suas compras, <i>surgiu</i> a idéia deste supermercado através da Internet” (Rel.6)

O terceiro elemento da infraestrutura textual a ser identificado são as “sequências discursivas”, que estabelecem uma organização sequencial ou linear para o conteúdo temático. Bronckart (1999), baseando-se em Adam (1992), entende sequências como “modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto” (BRONCKART, 1999, p. 121). Elas são consideradas unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjunto de proposições-enunciados: as macroproposições¹²¹. Segundo Adam (2008, p. 204) “uma sequência é uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica” que apresenta uma “organização interna que lhe é própria”,

¹²¹ Segundo Adam (2008), a “macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência”.

com uma “relação de dependência-independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte (o texto)”. Adam (2009) concebe cinco tipos de sequências¹²²: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal. Segundo o autor, um dado texto pode ser constituído por diferentes sequências linguísticas, mas é possível identificar a predominância de uma ou outra sequência nos gêneros, ou ainda a conjunção de duas ou mais. Em certos gêneros, como o romance, por exemplo, pressupõe-se que a sequência narrativa seja a predominante, principalmente se levarmos em conta a função sociocomunicativa, mas encontramos nesse gênero também a presença de sequências descritivas e dialogais.

Adam (2009) relaciona o caráter das regularidades das sequências às regularidades composicionais de que fala Bakhtin (2000) e o caráter heterogêneo das sequências decorre da complexidade com que elas se combinam no nível textual. Tal configuração discursiva, somada ao estilo do agente-produtor com suas escolhas semânticas, lexicais, sintáticas, etc, acabam por dificultar a delimitação das fronteiras entre as sequências nos gêneros. Esse aspecto é facilmente identificado nas análises dos mais diferentes textos e isso porque “a homogeneidade é, tanto quanto o texto elementar de uma única sequência, um caso relativamente excepcional” (ADAM, 2009, p. 123).

A dificuldade de delimitar as fronteiras entre as sequências foi constatada na análise do corpus de textos do gênero relatório: as sequências podem ser mais facilmente identificadas quando ocorre uma divisão arquetípica do texto, como por exemplo, quando são distintas as partes como “metodologia” e “resultados”, ou seja, quando o conteúdo atende às “exigências pragmáticas do enunciado” (BONINI, 2005, p. 218).

Mesmo identificando sequências os cinco tipos de sequências nos textos, constatei que há duas sequências predominantes no gênero relatório: a “expositiva” e a “descritiva”. O quadro 40 traz as sequências identificadas, a função em relação ao conteúdo temático que elas exercem no texto e exemplos de excertos dos textos analisados. Ressalto que neste quadro não registro as análises das macroproposições das sequências e nem tampouco os seus mecanismos linguístico-discursivos. Entretanto, considero as análises do cotexto como essenciais para delimitar as operações de linguagem como objetos a ensinar nos dispositivos didáticos da SD.

¹²² De acordo com Bonini (2005, p. 217) Adam (1987) no início admitiu sete tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional, poética-autotélica. Ao reformular sua teoria, o linguista suíço passou a admitir a injuntiva como componente da descritiva e a poética não como uma “estrutura hierárquica de proposições”.

Quadro 40 – Sequências linguísticas do gênero relatório

Tipos de Sequência	Função linguístico-discursiva no relatório	Excertos textuais
Expositiva	Prover a atividade prática com teorias, outros experimentos ou prescrições técnicas, para comprovar a funcionalidade, e/ou produtividade, e/ou requisitos, e/ou os valores do produto-objeto da atividade.	“O cimento foi encaminhado para o Laboratório de Concreto do CEFET-MT, e submetido aos seguintes ensaios: NM 23:2000 - Cimento portland e outros materiais em pó: Determinação da massa específica; NBR 11579 - Cimento Portland -Determinação da finura por meio da peneira 75 µm (nº 200)” (Rel. 5)
Descritiva (do objeto)	Construir a imagem do objeto, de forma a delinear as suas características físicas e funcionais A semiotização do objeto pode ser realizada por meio de um desenho, de uma foto, de um gráfico, de uma figura, etc.	<i>O gráfico 4</i> revela que dos 40 % que nunca compraram pela Internet, 78% estão dispostos a usar a Internet como canal de compras. Isto nos dá um total de 91,20% de interessados em comprar pela Internet.” (Rel.6)
Injuntiva (Descritiva de ação)	Instruir o leitor por meio da prescrição de regras para os procedimentos da atividade laboratorial Apresentar os passos de realização da atividade laboratorial	Serão elencados a seguir os procedimentos necessários para a produção do concreto em estudo: 1. Reproduzir exatamente o procedimento realizado na dosagem experimental; 2. Utilizar os mesmos materiais durante todo o processo; 3. Executar a dosagem em MASSA” (Rel. 04)
Narrativa	Registrar os acontecimentos da atividade prática em sua relação com o mundo ordinário do tempo e do espaço.	Este relatório tem por objetivo analisar os dados obtidos em amostras de aço submetidas ao ensaio da “NBR 6818 – Tração em materiais metálicos”, realizado no “Laboratório de Materiais da Construção Civil” da Universidade Federal de Mato Grosso no dia 23/04/2008.” (Rel. 09)
Argumentativa	Persuadir o cliente de forma que ele aceite as soluções e/ou recomendações para resolver o problema detectado ou usufrua do produto apresentado	“As vigas metálicas deverão receber pintura poliuretana com espessura de 200 µm. [...] <i>Somente</i> o reforço estrutural com vigas metálicas não garantirá a vida útil das peças pré-moldadas sendo <i>imprescindível</i> o tratamento das superfícies das peças com pasta cimentícea polimérica. (Rel. 7)

O quadro 41 registra os mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos (BRONCKART, 1999) recorrentes no *corpus* de textos. Organizo os elementos que compõem a conexão, ou os organizadores textuais, os mecanismos de coesão verbal e de coesão nominal, as vozes enunciativas e os modalizadores, de forma resumida, sem especificar exemplos de excertos dos textos.

Quadro 41 - Mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos do gênero relatório

Organizadores Textuais (conexão)	<p>- A articulação do conteúdo é feita por meio de tópicos e subtópicos divididos de forma numérica segundo a NBR 6024 (Numeração progressiva das seções de um documento – procedimento)</p> <p>- Utilização de períodos e de parágrafos curtos que marcam a objetividade do agente-produtor.</p> <p>- Emprego de conectores interfrásticos comuns à norma padrão da língua, como os de balizamento, de ligação, de encaixamento, de empacotamento, como conjunções coordenativas e subordinativas e advérbios e locuções adverbiais.</p>
Coesão Verbal	<p>Como há predomínio do discurso teórico, identifica-se a presença significativa de formas verbais no tempo presente, com valor gnômico, atemporal, nas representações do conteúdo referentes a teorias, conceitos, elucidações, normatizações, e em sequências descritivas do objeto.</p> <p>Presença de formas verbais no pretérito perfeito para indicar processo evolutivo em localização retroativa nas sequências de relato (narrativa).</p> <p>Presença de formas verbais no infinitivo conjugadas a formas verbais no presente em sequências descritivas de ação.</p> <p>Presença de formas verbais no presente conjugadas a formas verbais no futuro em sequências argumentativas.</p>
Coesão Nominal	<p>Séries coesivas comumente construídas pela reiteração do léxico, por meio das anáforas nominais idênticas, especialmente devido à necessidade de exatidão de sentidos na linguagem empregada.</p> <p>Presença de anáforas pronominais, especialmente por pronomes demonstrativos, mas também há presença de anáforas representadas por pronomes pessoais e relativos.</p>
Posicionamento enunciativo	<p>O agente-produtor, como textualizador posiciona-se de forma impessoal distanciada do objeto de discurso e, para isso, há emprego predominante da dêixis de 3ª pessoa, mas também há ocorrências de dêixis de 1ª pessoa do plural.</p>
Vozes enunciativas	<p>Presença de vozes de instâncias coletivas científicas que atribuem legitimidade ao conteúdo.</p> <p>Alto grau de presença de vozes de instituições sociais de normatizações científicas e técnicas</p> <p>Voz do autor empírico de forma a intervir no conteúdo para sugerir ações em torno do que é enunciado, corroborada por vozes de instituições normativas.</p>
Modalização	<p>Presença significativa de modalizações lógicas que intentam estabelecer julgamentos sobre os procedimentos do mundo objetivo em relação ao objeto de análise, especialmente com valor de obrigatoriedade.</p> <p>Presença de modalizações deônticas que mobilizam julgamentos sobre o objeto de análise, indicando, ordens, sugestões e recomendações de acordo com normas pré-estabelecidas pelo mundo social por instituições reconhecidas legal ou cientificamente.</p> <p>Baixa incidência de modalizações apreciativas e pragmáticas.</p>

3.2.1.3 Os aspectos ensináveis do gênero relatório

Machado (2005) e Machado e Cristóvão (2009), baseando-se na engenharia de análise textual do ISD, propõem a construção de modelos didáticos de gêneros para guiar o trabalho do professor. Segundo as autoras, o ensino de línguas mediado pelos gêneros de texto não é uma forma de concebê-los como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da “atividade social” em que as “ações de linguagem” se realizam. Para ela, o “objeto real” no ensino de línguas são as “operações de linguagem” que constroem as “ações” e, conseqüentemente, são responsáveis pelo desenvolvimento das “capacidades de linguagem”.

Diante dessa constatação, organizo 3 quadros com os aspectos ensináveis do gênero relatório, seguindo a proposta de Machado (2005). No quadro 43 estão as operações de linguagem referentes às capacidades acionais; no quadro 44, as operações de linguagem referentes às capacidades discursivas e, no quadro 45, as operações de linguagem referentes às capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 42 – Operações de linguagem referentes às Capacidades acionais

<i>Operações de linguagem para o desenvolvimento das capacidades acionais</i>	<p>1. Mobilização de representações do sujeito sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as condições de produção dos textos, como contexto físico e sociossubjetivo, e participantes da interação verbal da ação de linguagem. <p>2. Adoção do gênero</p>
<i>Elementos ensináveis ou níveis de análise</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto físico e sócio-histórico: tempo e espaço discursivo: data e local de produção e de circulação (suporte); - Agente-produtor e destinatário e seus papéis sociais no contexto sócio-histórico; - Função sociocomunicativa e objetivo do texto; - Elementos constitutivos da identificação – capa/contracapa; - Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.

Quadro 43 – Operações de linguagem referentes às Capacidades Discursivas

<i>Operações de linguagem para o desenvolvimento das capacidades discursivas</i>	<p>3. Gerenciamento da infra-estrutura textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - escolha do(s) tipo(s) de discurso; - seleção e organização global e local dos conteúdos.
<i>Elementos ensináveis ou níveis de análise</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do plano geral do texto: elementos composicionais que constroem a representação visual do relatório: estruturas globais predominantes, a relação com os relatórios científicos e com a NBR 10719; - Divisão e subdivisão numérica das partes do texto, conforme NBR 6024; - A organização multimodal do texto – linguagem verbal, uso de gráficos, tabelas, desenhos, figuras, fotos, etc; - Tipo de discurso predominante: o discurso teórico e suas características: <ul style="list-style-type: none"> a) As relações de autonomia do discurso teórico – dêiticos de pessoa, espaço, tempo; b) Tempo verbal predominante: presente e suas relações semânticas e funcionais; c) Densidade sintagmática elevada: emprego dos substantivos e adjetivos (sintagmas nominais); - Tipos de sequências predominantes no relatório e análise de suas características estruturais e funcionais: expositivas, descritivas, narrativas (relato) - A localização principal de cada uma das sequências nas partes divisórias do relatório; - A relação entre sequência, gênero e função sociocomunicativa.

Quadro 44 – Operações de linguagem das Capacidades Linguístico-discursivas

<i>Operações de linguagem para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas</i>	<p>4. Textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações; - Estabelecimento de um posicionamento enunciativo: gerenciamento de vozes e expressão de modalizações; <p>5. Construção de enunciados;</p> <p>6. Seleção de itens lexicais.</p>
<i>Elementos ensináveis ou níveis de análise</i>	<p>a) Articulação interfrástica e transfrástica e suas relações semânticas – conjunções coordenativas e subordinativas essenciais; advérbios e loc. Adv. e suas relações de sentido, sintagmas preposicionais e suas relações semânticas;</p> <p>b) Emprego de frases curtas e períodos curtos; ordem direta e indireta simples das orações e emprego da pontuação (casos de vírgulas que marcam algumas divisões internas da frase e casos de pontos finais que marcam as relações transfrásticas);</p> <p>c) Séries coesivas, anáforas nominais – substituição e repetição; anáforas pronominais – pronomes pessoais, demonstrativos, relativos;</p> <p>d) Formas do presente, pretérito perfeito e imperfeito; futuro do presente; locuções verbais;</p> <p>e) Orações na voz passiva sintética e analítica;</p> <p>f) As marcas de distanciamento do agente-produtor com o seu texto: emprego dos verbos e pessoas do discurso;</p> <p>g) Vozes presentes no texto: do agente-produtor, especialistas do conteúdo temático;</p> <p>h) Escolha lexical: objetividade X subjetividade; tecnicismo x terminologia vaga e imprecisa;</p> <p>i) O léxico da profissão na construção de sentidos dos textos técnicos;</p> <p>j) A função semântica das modalizações.</p>

Vale ressaltar que, embora haja essa divisão triádica das operações de linguagem, entendendo-a como uma metodologia que permite um olhar investigativo para o que é externo, macrotextual, e para o que é interno ao texto, há uma relação intrínseca entre esses três níveis de análise e, ao se desenvolverem as oficinas das operações de identificação desse entrelaçamento do contexto de produção, da arquitetura do plano global e do plano linguístico-discursivo, desenvolvem-se também as capacidades de leitura¹²³ dos alunos. Assim, na identificação dos mecanismos que representam o externo, que envolvem desde as representações referentes às práticas socioideológicas ao contexto imediato de produção, e o interno do texto, que envolve tanto os parâmetros de sua arquitetura multimodal quanto os seus mecanismos linguístico-discursivos¹²⁴ desenvolvem-se operações de produção de sentidos dos textos e consequente aquisição de capacidades de leitura. A representação dessa intersecção entre as quatro capacidades de linguagem pode ser constatada na figura 10, apresentada na discussão teórica, item 2.5 do Capítulo 2 - Parte I.

¹²³ Como já discutido no capítulo 2 do Referencial Teórico, Cristóvão e Stutz (2011) propõem uma quarta capacidade de linguagem para se referir ao processo de produção de sentidos dos textos, denominando-as de capacidades de significação (CS).

¹²⁴ Fairclough (2001, p. 101), em sua proposta metodológica denominada de ADTO (Análise de Discurso Textualmente orientada), propõe uma análise entre o que é externo e interno ao texto, pois ela percorre as práticas sociais, as práticas discursivas e o texto.

Baseando-se em Dolz e Schneuwly (2004), Nascimento (2009, p. 67) atenta para o fato de que optar pela elaboração de SD é uma forma de proporcionar “a renovação da forma como tradicionalmente professores de língua materna têm planejado e organizado o tempo escolar na educação básica brasileira”. Assim, o professor deixará de ser apenas o adjuvante nas mediações formativas, pois deixa de ficar refém dos materiais didáticos, e passará a ser o protagonista das ações docentes, não apenas no agir de sala de aula, mas também no trabalho planejado, como um agente-produtor de suas ferramentas de trabalho, de maneira a atender às reais demandas do ensino.

Compreendo que, planejar e executar aulas de LP em SD é uma forma de organizar as atividades didáticas sobre uma prática social de referência. E esse trabalho planejado com base em uma sistematização fundamentada no arcabouço teórico metodológico do ISD é o que será abordado no tópico a seguir.

3.2.2 A Distribuição do Saber Científico em uma SD do Gênero Relatório

Seguindo a concepção de Halté (2008), procurei, em uma SD, fazer a recontextualização dos saberes, ou seja, os saberes científicos foram alocados para o contexto escolar. No caso do gênero relatório, essa transposição de saberes foi feita por uma demanda observada de forma empírica localmente e não como comenta Rojo (2000), porque nesse processo não houve orientações em nível nacional, como Parâmetros Curriculares para a Educação Tecnológica, não houve cursos de formação inicial e continuada para atender às especificidades da Educação Profissional, assim como não houve um projeto educativo da escola em torno do trabalho com gêneros de texto profissionais e muito menos manuais didáticos especializados de orientação.

Em uma tentativa de construir uma proposta inovadora para a educação tecnológica, construí a SD seguindo representações já internalizadas em minhas ações docentes e, atravessada pela teoria do ISD de forma ainda incipiente, organizei as oficinas antes da efetivação da pesquisa-ação nas aulas de PL na turma B. A planificação da SD¹²⁵ com conteúdos temáticos das oficinas, alguns dos dispositivos didáticos e os objetivos pretendidos com o desenvolvimento dos temas e das ações docentes estão organizados no quadro 45:

¹²⁵ Na planificação das oficinas dessa SD não estão contempladas algumas ferramentas disponíveis no AVA utilizado na implementação da pesquisa, porque elas ainda não eram conhecidas pela PP.

Quadro 45 – A planificação da SD do Gênero Relatório Técnico

Oficinas	Dispositivos Didáticos	Objetivos
1. Apresentação do curso, socialização, discussão e questionário de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de socialização presencial - Vídeo – Dan Brown – a Educação – “A era da informação e a educação”, disponibilizado na internet; - Questionários com questões abertas disponibilizado no AVA da disciplina; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar a proposta do curso com os alunos, a fim de conhecerem as atividades a serem realizadas, bem como o projeto final de instrumento avaliativo. - Coletar dados preliminares sobre o perfil da turma e dos alunos, bem como suas capacidades já internalizadas como sujeito leitor/produtor. - Promover reflexão entre os alunos ante a demanda por um sistema educacional moderno.
2. Apresentação inicial do gênero relatório técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Textos-modelos de relatórios retirados do corpus de análise e outros textos que não configuram modelos prototípicos do gênero; - Pesquisa na internet de modelos de relatórios de informática; - Sites de busca; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, em conjunto com os alunos, os textos que podem ser reconhecidos como relatórios técnicos. - Analisar modelos de relatório para a construção de representações acerca do gênero. - Construir um painel prévio de características estruturais que definem o gênero relatório técnico.
3. Produção inicial do gênero relatório	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de um relatório para registrar dados de aulas da disciplina de PL ou de uma aula/atividade prática da área de informática; - Editor de Texto em Ambiente Digital; 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar as capacidades de linguagem já internalizadas pelos alunos no processo de produção inicial do gênero. - Promover uma produção inicial do gênero com a finalidade de comparação com a produção final do curso.
<i>Atividade semipresencial:</i> conceitos e pré-conceitos sobre as capacidades de produção de gêneros técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo científico com o título “Orientação para melhorar a elaboração de relatórios técnicos no ensino de engenharia”; - Estudo dirigido para análise do artigo; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a leitura de um texto científico. - Promover a reflexão do aluno em torno da prática de produção de relatórios. - Estimular o aluno a reconhecer a necessidade de, continuamente, desenvolver suas capacidades de linguagem.
4. Discussão e análise do artigo científico analisado	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo científico da atividade semipresencial; - Fórum do AVA; - Questões do estudo dirigido; - Análise comparativa entre a arquitetura do artigo e do relatório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão em torno do tema abordado no artigo. - Analisar a estrutura do artigo com vistas a levantar suas semelhanças com o relatório técnico. - Oportunizar a socialização de opiniões e a possibilidade de reconstrução de saberes.
5. A normatização da escrita científica e técnica	<ul style="list-style-type: none"> - NBR 10719 – versões 1989 e 2011 – Redigir relatórios técnico-científicos; - Quadros de análise da norma: arquitetura textual e mecanismos de textualização; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as prescrições que regulam a produção técnica e científica. - Propiciar aos alunos estratégias de leitura de uma norma científica/ técnica. - Identificar características estruturais e linguístico-discursivas do gênero “norma científica” que se assemelham ao gênero “relatório técnico”.
6. O gênero relatório técnico e suas condições de produção e infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Textos prototípicos do gênero: 1 texto de Aluno de Controle de Obras; 2 textos de alunos de informática; - Roteiro de análise dos textos; - Atividade de montagem de quadros 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir representações do contexto sociossubjetivo de produção implicadas nos textos-modelo. - Desenvolver capacidades discursivas relacionadas à infraestrutura e ao plano

textual	<p>com as condições de produção dos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa em sites acadêmicos sobre o tema Relatórios de Pesquisa; - Análise dos modelos de relatório oferecidos pelo Word; - Downloads do AVA. 	<p>geral do gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agenciar entre os alunos a pesquisa comparativa de textos para identificação das características do gênero em estudo.
7. O gênero relatório técnico: tipos de discurso e de sequências	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de excertos dos relatórios e de textos jornalísticos para identificar características do tipo de discurso expor e narrar, e tipos de sequências; - Análise de texto imagético – o 1º PC de Jobs e texto verbal; - Produção de textos de sequência descritiva; - Editor de Texto em ambiente digital; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades discursivas sobre tipos de discurso e de sequências discursivas. - Estabelecer comparações entre textos verbais e multimodais. - Desenvolver capacidades de produção de textos de sequência descritiva.
8. Revisão das características do gênero relatório e das características da sequência descritiva	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros-organizadores das características do gênero relatório; - Grade de controle para avaliação dos textos; - Reescritura de textos; - Editor de Texto em ambiente digital; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agenciar entre os alunos a produção de quadros organizadores das características do gênero relatório. - Promover capacidades de auto-análise das produções. - Reescrever textos em duplas após análise por meio de grade de controle.
9. Mecanismos de conexão do relatório técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios de alunos já utilizados na oficina 6; - Exercícios de análise de excertos de textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades linguístico-discursivas relativas à conexão. - Desenvolver capacidades de leitura por meio da análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos mecanismos de textualização.
10. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – Parte 1	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios de alunos já utilizados na oficina 6; - Exercícios de análise de excertos de textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades que permitam ao aluno construir capacidades linguístico- discursivas em torno da organização de frases, parágrafos e pontuação, e emprego de mecanismos de coesão nominal nos textos. - Desenvolver capacidades de leitura por meio da análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos mecanismos de textualização.
11. Mecanismos de textualização – a coesão nominal do relatório técnico – parte 2	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios de alunos já utilizados na oficina 6; - Exercícios de análise de excertos de textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores; - Reescritura de excertos de textos; - Editor de Texto em ambiente digital; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades que permitam ao aluno construir capacidades linguístico- discursivas em torno da organização de frases, parágrafos e pontuação, e emprego de mecanismos de coesão nominal nos textos. - Desenvolver capacidades de leitura por meio da análise dos efeitos de sentidos produzidos pelos mecanismos de textualização.
12. Mecanismos de textualização – a coesão verbal no relatório técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios de alunos já utilizados na oficina 6; - Exercícios de análise de excertos de textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores; - Downloads do AVA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades linguístico-discursivas relacionadas à coesão verbal. - Estabelecer relações entre mecanismos que marcam a coesão verbal e as sequências discursivas.
13. A coesão	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de análise de excertos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver capacidades de linguagem

verbal e os mecanismos de enunciação	textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores; - Reescritura de excertos de textos; - Editor de Texto em ambiente digital; - Downloads do AVA.	relacionadas à coesão verbal e à coesão nominal. - Comparar a coesão verbal de diferentes sequências linguísticas. - Reescrever texto utilizando léxico mais especializado da área de informática.
14. O gênero relatório e os mecanismos de enunciação	- Exercícios de análise de excertos de textos jornalísticos já analisados em oficinas anteriores e de excertos de relatórios; - Reescritura de textos; - Editor de Texto em ambiente digital; - Downloads do AVA.	- Desenvolver as capacidades de linguagem relativas gerenciamento de vozes e de modalização dos enunciados. - Desenvolver capacidades de leitura sobre as marcas enunciativas do texto técnico.
15. Análise da primeira produção	- Grade de controle para avaliação em dupla dos textos; - Textos produzidos pelos alunos; - Discussão oral; - Editor de Texto em ambiente digital.	- Desenvolver capacidades de autorregulação da produção escrita. - Promover reflexão sobre os problemas encontrados nos textos produzidos.
16. Análise em grupo das produções dos alunos	- Textos produzidos pelos alunos; - Grade de controle; - Editor de Texto em ambiente digital.	- Desenvolver capacidades de autorregulação da produção escrita. - Promover reflexão sobre os problemas encontrados nos textos produzidos.
17. O processo de refacção textual	- Reescritura de textos; - Editor de Texto em ambiente digital.	- Instigar entre os alunos capacidades de revisão, de avaliação e de reescritura de suas produções.
18. Orientações para as atividades avaliativas finais	- Discussão oral sobre as produções dos objetos virtuais e do relatório técnico final; - Exposição de modelos prototípicos de objetos virtuais.	- Orientar os alunos para a produção dos objetos virtuais de aprendizagem e do relatório técnico. - Planejar as atividades de produção final com disciplinas que desenvolvam capacidades de manusear ferramentas digitais.
19. Revisão dos parâmetros constitutivos do gênero relatório	- Textos e exercícios utilizados em outras oficinas; - Downloads do AVA.	- Revisar os parâmetros constitutivos do gênero relatório para a produção final.
20. Produção dos objetos virtuais de aprendizagem	- Produção dos objetos virtuais; - Ferramentas digitais para a construção de objetos virtuais; - Produção dos relatórios; - Editor de Texto em ambiente digital.	- Transpor conteúdos desenvolvidos nas oficinas da disciplina de PL em objetos virtuais. - Registrar os procedimentos desenvolvidos com os objetos virtuais em um relatório técnico.
21. Socialização dos objetos virtuais	- Seminário integrado: turmas e coordenação.	- Divulgar os objetos virtuais produzidos, a fim de verificar sua funcionalidade.
22. Produção do Relatório Final	- Produção do Relatório. - Grade de Controle para revisão do relatório.	- Aplicar as capacidades de linguagem sobre o relatório internalizadas nas oficinas. - Revisar os textos produzidos para a refacção.
23. Encerramento da disciplina	- Questionário de auto-avaliação; - Questionário de avaliação da proposta de pesquisa da disciplina.	- Avaliar a produtividade da proposta e o seu grau de aceitabilidade entre os alunos. - Desenvolver capacidades de auto-avaliação do coletivo de trabalho e do

dos dispositivos produzidos e, principalmente, pelas coerções internas de sala de aula que incluía o ritmo de desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se demonstrou mais lento do que o planejado. Ao final, foram presentificadas no Moodle apenas 11 oficinas e entre elas foram intercaladas outras atividades, como leituras extracurriculares, propostas de produção de texto e uma oficina sobre o gênero projeto, demandada pela proposta interdisciplinar realizada ao final do período letivo.

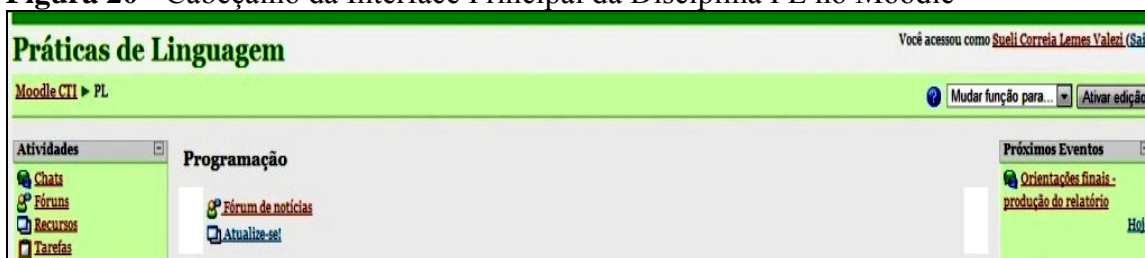
A interface principal da disciplina no ambiente Moodle gerada em PDF (Ver anexo 7) traz, em sua disposição gráfica, todos os instrumentos semióticos utilizados na mediação formativa dos alunos da turma B, bem como as ferramentas digitais a serem acionadas pelos interactantes na realização das tarefas. A figura 20 traz representado o cabeçalho da página principal da disciplina, como também o endereço da página na web: <http://moodle.cba.ifmt.edu.br/moodle/course/view.php?id=75>. Estão textualizados ainda: o nome da disciplina – Práticas de Linguagem¹²⁶; a identificação da PP como interactante na página; a caixa de diálogo no canto superior direito que altera a função do interactante dentro do ambiente; o botão “ativar edição”, também no canto superior direito, que permite ao agente-professor alterar funções dentro da página. Ao alterar a função de estudante para tutor¹²⁷, por exemplo, o professor pode realizar as seguintes ações didáticas da disciplina: inserir as atividades e textos das oficinas, produzir os comandos das tarefas de envio de arquivo único, deixar recados aos alunos, acompanhar o acesso deles na página, analisar os trabalhos enviados, devolver notas e comentários dos trabalhos, substituir documentos, abrir temas para discussão coletiva em interação assíncrona - fórum, abrir espaço de discussão em interação síncrona – chats.

¹²⁶ O título “Práticas de Linguagens” usado para o ambiente é uma escolha consensual entre os professores de Português do Curso. Trata-se da redução do nome real da disciplina que se encontra no projeto do curso e nos documentos oficiais que circulam na instituição: “Práticas de Linguagens nas Esferas Sociocomunicativas”. Como aos poucos esse longo título da disciplina tornou-se motivo de chacotas, passamos a tratá-la simplesmente como Práticas de Linguagem, especialmente entre os alunos. Sua alteração definitiva está sendo ansiosamente aguardada para a nova reforma no Plano de Curso. Em uma das aulas durante a pesquisa, a PCM textualizou as representações construídas em torno do nome da disciplina: “*Bom, assim, rapidamente, eu coloquei aqui pra vocês o nome completo da disciplina que é um nome imenso, né. É::hoje eu acredito que se a gente tivesse que fazer novamente o plano desse curso a gente colocaria apenas ‘Práticas de Linguagem’, tá, mas na época que a gente fez nós colocamos Práticas de Linguagem nas Esferas sociocomunicativas. Na verdade um nome um pouco mais longo, até um pouco mais chique, mas difícil de guardar, né. Aí vocês têm ali: é a Língua Portuguesa mesmo ou Práticas de Linguagem. Na verdade, por que práticas de linguagem? Quando a gente fala Língua Portuguesa dá a impressão que a gente tá falando numa coisa muito mais teórica, na verdade a língua portuguesa nós fazemos uso todo o momento, toda a hora [...].* (Recorte da Fala de PCM, Aula-Turma-B, dia 10/04/2012)

¹²⁷ Nessa caixa de diálogo há também a função de administrador, mas durante a pesquisa não havia permissão para que PP pudesse assumi-la, pois ela era restrita ao técnico de informática responsável pela Plataforma Moodle na Instituição local.

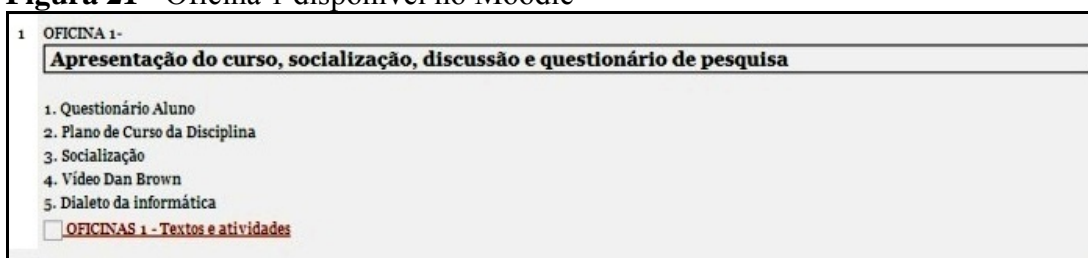
Além disso, nesse cabeçalho estão representados os links de acesso às ferramentas disponíveis pelo ambiente, como os chats, fóruns, recursos, tarefas, no canto esquerdo da página e o recurso dos avisos que se encontram tanto no centro quanto no canto direito.

Figura 20 - Cabeçalho da Interface Principal da Disciplina PL no Moodle



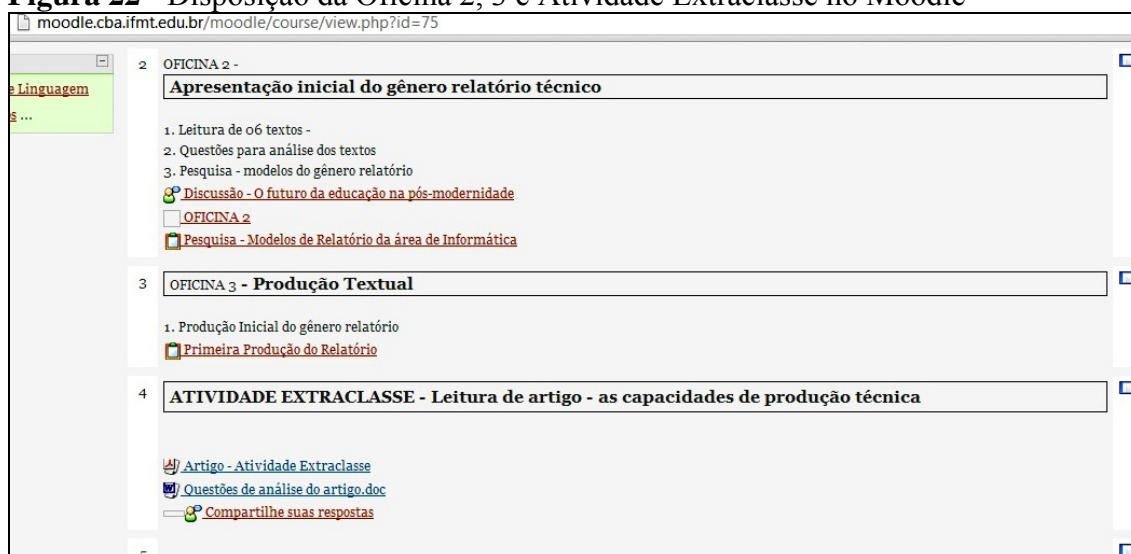
A figura 21, conforme a sequência da página, traz as representações multimodais do recorte da Oficina 1, o que inclui enunciados na cor preta que se referem aos temas a serem trabalhados nela, como o questionário inicial do aluno, a apresentação do plano da disciplina, socialização, vídeo de Dan Brown e o Dialeto da Informática. O link em vermelho no final da lista trata de um hipertexto que remete o hiperactante a novos textos na Plataforma para que sejam feitos downloads dos textos e tarefas da oficina. Nesse hiperlink em específico na disciplina é aberto um diretório com vários documentos que representam um grande número de dispositivos didáticos da disciplina. Houve um erro na edição desse dispositivo no Moodle, porque na época não havia internalizado as capacidades para operá-lo. Agora, para reeditá-lo e organizar apenas os dispositivos da oficina será necessário o auxílio de um técnico de designer do Moodle. Esse erro de edição acabou por promover vários problemas de compreensão por parte dos alunos quando eles acessavam a página. Tal fato comprova o quanto é necessária a equipe multidisciplinar para organizar um curso em ambiente virtual de aprendizagem, como o Moodle.

Figura 21 - Oficina 1 disponível no Moodle



A figura 22 traz as representações multimodais do recorte da página da disciplina referente ao sumário das oficinas 2 e 3 e da Atividade Extraclasse. Os enunciados na cor preta são os títulos das oficinas, que constituem os temas a serem desenvolvidos. Os enunciados na cor vermelha são hipertextos que abrem tarefas a serem realizadas pelos alunos. Entre eles há: 1. Dois enunciados introduzidos com o ícone de fórum, representado pela imagem de um boneco com uma caixa que se abre ao lado da cabeça; 2. Um enunciado introduzido por uma imagem que representa uma caixa de texto em branco e, ao ser acionado pelo interactante, é aberto um diretório com um conjunto de documentos, que compõem os dispositivos mediadores da ação didática da oficina; 3. Dois enunciados introduzidos por uma imagem que representa uma miniprancheta, os quais, ao serem acionados, ao interactante abre-se outra página com um comando de tarefa de envio de arquivo único. Há ainda dois enunciados na cor azul, sendo o primeiro um arquivo formatado em PDF e o segundo um arquivo formatado em Word e ambos os objetos tornam-se mediadores das ações didáticas aos serem acionados pelos interactantes-alunos para downloads.

Figura 22 - Disposição da Oficina 2, 3 e Atividade Extraclasse no Moodle



A figura 23 traz as representações multimodais do recorte da página da disciplina referente ao sumário das oficinas 4 e 5. Da mesma forma como descrito acima, essa figura traz os enunciados que se enquadram nas ferramentas disponíveis pelo AVA: os enunciados em preto são textos que remetem o interactante aos temas que compõem o conteúdo das oficinas, sem exigir ações secundárias dentro do ambiente; os enunciados em vermelho remetem o interactante a ações secundárias no ambiente, ou seja, realização de

tarefas prescritas nas oficinas, e os enunciados em azul são documentos para que os interactantes realizem suas ações de downloads. As únicas alterações em relação à imagem anterior dizem respeito, em primeiro lugar, ao enunciado da oficina 5, item 6, composto de vocativo que identifica o papel do interactante como aluno ou aluna, e em segundo lugar os enunciados de sequências injuntivas introdutoras tanto dos temas a serem desenvolvidos na oficina quanto das atividades a serem realizadas pelos interactantes. Esses mecanismos de textualização marcam maior proximidade com o interactante e revelam uma mudança linguística no gesto didático de formulação de tarefas no ambiente.

Figura 23 – Disposição das Oficinas 4 e 5 no Moodle

The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

- URL: moodle.cba.ifmt.edu.br/moodle/course/view.php?id=75
- OFICINA 4 - Discussão oral e socialização de opiniões sobre o artigo da atividade extraclasse**
 - 1. Socialização das respostas dadas sobre o artigo
 - 2. Análise da estrutura do artigo
 - 3. Comparações entre o gênero artigo e relatório
 - [OFICINA 4 - Atividades](#)
 - [Encaminhamento das Atividades da Oficina 4](#)
- 6 OFICINA 5 - A normatização da escrita científica e técnica**

Aluno(a)

Nesta oficina você irá trabalhar com:

 1. A NBR 10719 nas versões 1989 e 2011
 2. As condições de produção da norma
 3. A arquitetura textual da NBR 10719: aspectos formais, tipos de discurso e de sequências
 4. Os mecanismos de textualização da norma: coesão nominal e verbal
 5. Os mecanismos enunciativos da norma: vozes e modalizações

Para isso, você deverá fazer as atividades da Oficina 5 a seguir. Observe que há uma tarefa para enviar.

 - [Atividades - Oficina 5](#)
 - [Norma - Relatório Técnico - 1989](#)
 - [Norma - Relatório Técnico - 2011](#)
 - [Quadro - As características da arquitetura textual da norma](#)
 - [Produção de Texto Multimodal - as condições de produção da NBR 10719](#)
 - [Quadro da Atividade 3 - Oficina 5- resposta](#)
 - [Quadro - sequências discursivas](#)
 - [Atividades Extras-mecanismos enunciativos](#)

A figura 24 traz as representações multimodais do recorte da interface principal da disciplina referente ao sumário das oficinas 6 e 7, bem como a 2ª proposta de produção do Relatório Técnico intercalando ambas as oficinas. Nessa figura, além dos enunciados que remetem os interactantes a tarefas prescritas e a downloads no formato PDF e Word, há ainda três enunciados dispostos no item 8 da Proposta de Produção: exemplos 1, 2 e 3 que constituem hipertextos com exemplos de textos multimodais. Dois desses hiperlinks direcionam o aluno para o endereço <http://educarparacrescer.abril.com.br>, cujos textos ainda estão disponíveis para acesso, e um deles direciona o interactante para um infográfico

disponibilizado, mas já expirado, no site de notícias www.uol.com.br. Estão textualizados nessa figura também os conhecidos emoticons¹²⁸, representando o estado psicológico do agente-produtor-programador da página, no caso a PP, na tentativa de motivar os interactantes-alunos.

Figura 24 – Disposição das Oficinas 6 e 7 no Moodle

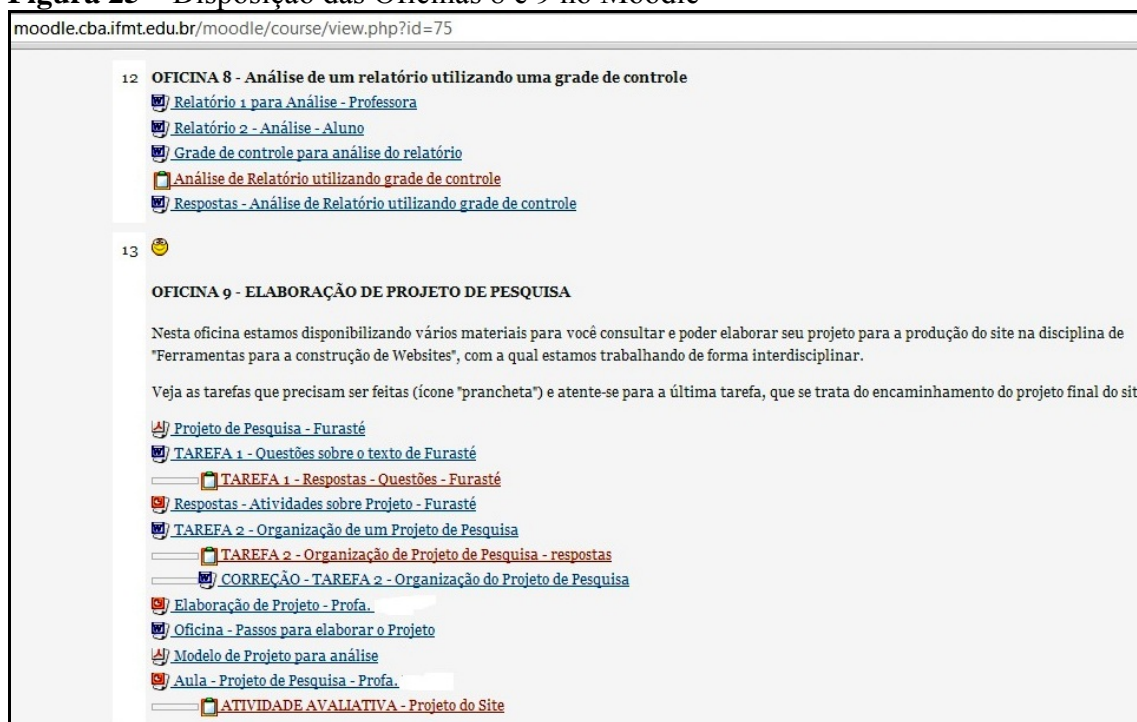


A figura 25 traz as representações multimodais do recorte da página da disciplina referente ao sumário das oficinas 8 e 9. Nessa figura, no item 12 – Oficina 8 – além do enunciado em negrito que apresenta o conteúdo temático a ser desenvolvido nas atividades, há os enunciados já descritos nas outras figuras, como os enunciados para downloads e os enunciados que remetem os interactantes para tarefas prescritas no ambiente. A Oficina 9 constitui uma proposta planejada coletivamente entre PCM e PP, conforme a motivação gerada pelo projeto interdisciplinar organizado entre as disciplinas de PL e de Ferramentas para Construção de Websites (FCW). Nessa oficina há ainda dois enunciados intercalando sequências explicativas e injuntivas que textualizam o gesto didático de presentificação de objetos de ensino no formato Word, PDF e PPoint, para que os alunos

¹²⁸ Emoticons são representações multimodais da linguagem da internet. Segundo Shepperd e Saliés (2013, p. 265) o “termo remete à junção de ‘emoticon’ e ‘icons’” e são considerados como “mais antigos os smyles”, os quais representam “simulacros de emoções”.

possam fazer downloads, além de hiperlinks com dispositivos para tarefas introduzidos por ícones representativos de minipranchetas.

Figura 25 – Disposição das Oficinas 8 e 9 no Moodle



A figura 26 traz as representações multimodais do recorte da página da disciplina referente ao sumário das oficinas 10 e 11, que aparecem disponibilizadas ao longo da página como itens 14 e 15, respectivamente. Diferenciando-se das demais oficinas, os sumários aparecem introduzidos por enunciados construídos por sequências injuntivas e explicativas, de forma tanto a prefigurar o agir do interactante com o uso de verbos deónticos no futuro e no imperativo, como também a semiotizar conceitos e orientações linguístico-discursivas sobre o conteúdo temático a ser desenvolvido na oficina, ou seja, são gestos didáticos de presentificar os objetos de ensino e de formular a tarefa. Eis novamente uma mudança na semiotização da oficina na tentativa de promover maior proximidade com o interactante-aluno e ao mesmo tempo prescrever de forma clara a tarefa já no primeiro contato que os alunos têm com os dispositivos da oficina. Consequentemente essa mudança na textualização revela o desenvolvimento de novas capacidades para o agir docente nesse ambiente virtual.

Figura 26 – Disposição das Oficinas 10 e 11 no Moodle

moodle.cba.ifmt.edu.br/moodle/course/view.php?id=75

14 **OFICINA 10 - MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO = COESÃO NOMINAL e CONEXÃO**

Nesta oficina você terá a oportunidade de desenvolver capacidades de linguagem referentes ao emprego dos recursos de coesão nominal e de conexão, que ajudam no estabelecimento da progressão temática dos textos.

Atente-se para os 3 documentos que contêm exercícios de análise e para a atividade avaliativa que deverá ser encaminhada como tarefa de verificação de sua aprendizagem sobre esse conteúdo.

- [Atividades sobre Coesão Nominal - Parte 1](#)
- [Reescritura de trecho de relatório - atividade 1-c](#)
- [Atividades sobre Coesão Nominal - Parte 2](#)
- [Atividades sobre Conexão - Organizadores Textuais](#)
- [ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL](#)
- [ENCAMINHAMENTO DA AVALIAÇÃO BIMESTRAL](#)

15 **OFICINA 11 - MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO - COESÃO VERBAL, VOZES E MODALIZAÇÕES**

Na **Oficina 11-a** você terá a oportunidade de desenvolver, por meio de exercícios, seus conhecimentos sobre mecanismos de coesão verbal que caracterizam as sequências mais comuns do gênero relatório: relato, descrição e injunção.

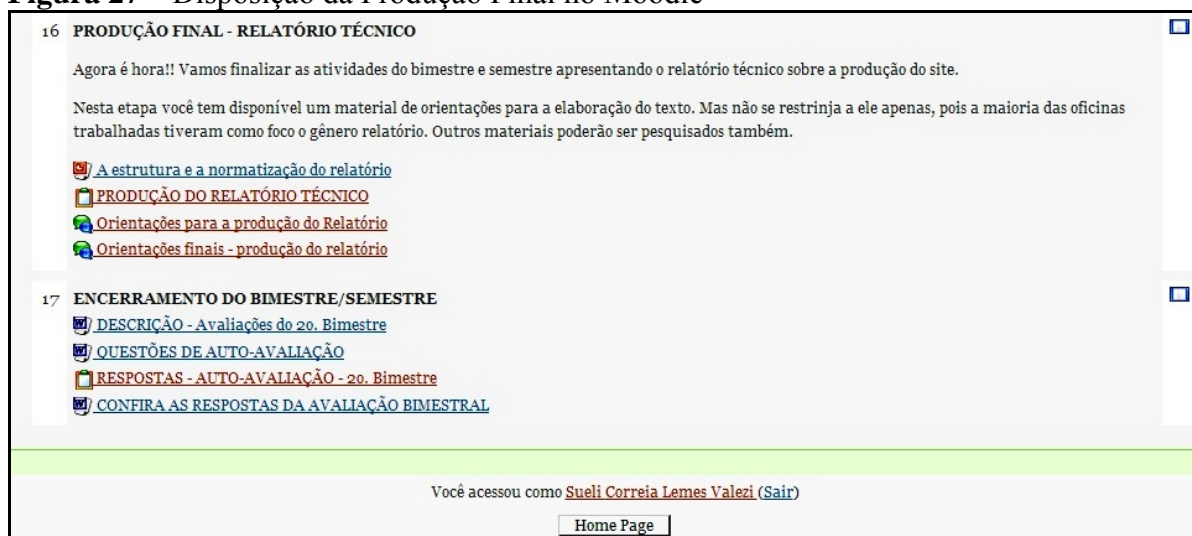
Na **Oficina 11-b**, você desenvolverá análises sobre os mecanismos de enunciação que caracterizam o gênero estudado, como marcas de vozes e modalizações.

Para encerrar os estudos deste semestre sobre mecanismos de textualização, aproveite o texto **Chapeuzinho Vermelho** para observar o quanto o gênero e suas condições de produção incidem sobre as escolhas linguísticas dos textos na produção de sentidos.

- [OFICINA 11a - Mecanismos de Coesão Verbal](#)
- [OFICINA 11b - Mecanismos de enunciação](#)
- [TEXTO - Chapeuzinho Vermelho](#)

A figura 27 a seguir traz as representações multimodais do recorte da página da disciplina referente à Proposta de Produção Final, item 16, e ao Encerramento do Semestre Letivo, item 17. No item 16, os enunciados introdutórios dos links trazem características semelhantes aos enunciados dos itens 14 e 15, Oficinas 10 e 11, ou seja, são textualizadas sequências explicativas que objetivam apresentar o objeto de trabalho na atividade avaliativa, intercalando-se com sequências injuntivas, que prescrevem a atividade de trabalho dos alunos, e narrativas (relato), que relata ações realizadas no trabalho coletivo discente. Ainda nesse item 16, além do link de tarefa, que equivale à “produção do relatório técnico¹²⁹”, há ainda dois links representados inicialmente com balões de diálogo verde e azul que remetem o interactante a chats agendados pelo professor. No item 17, destaca-se, como um entre os três dispositivos didáticos em formato Word, o objeto que equivale ao questionário de autoavaliação para que o aluno realize o download, responda as questões e as envie no link de tarefa, representado pela miniprancheta.

¹²⁹ Análises sobre essa produção, ver o item 2.3.2 neste capítulo.

Figura 27 – Disposição da Produção Final no Moodle

Essas ferramentas semióticas e dispositivos tecnológicos, organizados em uma SD disponibilizada em um AVA, constituíram os objetos de mediação das ações didáticas nas aulas presenciais da turma selecionada. Além de prefigurar o agir docente, garantindo o controle das ações didáticas do espaço interno da sala de aula, esses artefatos materiais e simbólicos permitiram que os alunos pudessem realizar as atividades prescritas presencialmente e a distância, no espaço do laboratório de informática, ou fora dele, por aqueles com acesso à rede mundial.

A seguir, partindo da análise de textos produzidos no trabalho realizado no ambiente presencial mediado pelas ferramentas semióticas e tecnológicas, apresento como se processou a implementação da SD na turma selecionada.

3.3 O TRABALHO REALIZADO: A IMPLEMENTAÇÃO DA SD EM AMBIENTE PRESENCIAL MEDIADO POR FERRAMENTAS SEMIÓTICAS E TECNOLÓGICAS

Neste tópico emanam os fatos e as interpretações sobre o trabalho realizado no ambiente presencial em que a SD foi implementada. A turma B selecionada do Curso de Sistemas para Internet teve suas ações mediadas por instrumentos semióticos e artefatos tecnológicos disponibilizados pelos computadores e pela internet no ambiente laboratorial de informática. Assim, as ações didáticas no ambiente presencial do espaço territorializado ampliavam-se a todo momento no ambiente virtual desterritorializado (LÉVY, 1996) pelo AVA-Moodle, bem como pelo universo da WEB 2.0.

Essa dicotomização entre ferramentas do ambiente tradicional de sala de aula e do ambiente modernizado pelas NTIC ocorre devido ao *locus* de trabalho em que as ações didáticas decorrentes da SD foram implementadas. A figura 28 representa o espaço laboratorial analisado no Capítulo 2 desta Interpretação dos Dados e refere-se ao laboratório 7, figura 17. Nessa representação multimodal dada pela figura abaixo são identificados os alunos sentados em frente às suas bancadas e aos seus computadores, cujas telas encontram-se à altura de suas cabeças e os teclados abaixo de seus braços. E a PP está no centro da sala, à frente, com seu artefato material-tecnológico, o data-show, projetando a imagem da capa do dispositivo didático NBR 10719 na tela branca. Esse aparelho multimídia liga-se ao seu computador pessoal por cabos de energia. Esse complexo multimídia que congrega vários artefatos materiais, como computador pessoal, data-show e tela-branca, ocupou o espaço físico das 75h/aulas ministradas na implementação da pesquisa e instrumentalizou as ações docentes da PP na medida em que era necessário acionar os instrumentos semióticos e as ferramentas da Plataforma Moodle. No gesto didático da PP tem-se a presentificação do objeto a ensinar, que se trata da disposição gráfica que compõe a arquitetura textual da capa da norma científica, que está representada na imagem projetada na tela branca da figura.

Figura 28 - Cena de Sala de Aula - Turma B



Essa reconfiguração do agir de ambos os agentes – professor e alunos – do evento de sala de aula que ocorre quando as ações didáticas se realizam no ambiente laboratorial equipado com computadores foi bastante desafiador para mim à época em que ingressei como docente dos cursos de tecnologia da área de informática. E, mesmo após já ter

construído modelos para o agir nesse ambiente, ao analisar as aulas gravadas em áudio e vídeo e olhar a interação que se realizava entre professor-alunos vi constantes gestos específicos do professor na tentativa de fazer com que os artefatos materiais da sala fossem instrumentalizados por ambos os agentes do evento de sala de aula. Além de acionar a *gênese instrumental* (RABARDEL, 1999) para fazer com que esses artefatos materiais se tornassem instrumentos mediadores das ações de sala de aula, de forma a desenvolver um agir operacional como fazer o equipamento funcionar em seu aspecto físico e virtual, como a instalação de cabos e resolução de problemas de conexão, era preciso, ao mesmo tempo, despertar no aluno a atenção para a presentificação dos objetos de ensino ou para os comandos de formulação de tarefas dados oralmente. E esse conflito do professor para manter a atenção do aluno na atividade da disciplina e na fala do professor que se encontra de costas, tendo a sua frente o universo de atrativos disponível na Web foi tema de discussões entre PP e PCM em encontros formais e informais durante a pesquisa. Essa atração que o artefato tecnológico, ou o que ele oferece, atravessa a voz da PCM como um dos desafios do professor no ambiente em que há essa mediação instrumental. No enunciado “hoje eu já tenho abertura pra perceber isso”, a PCM, com a dêixis de 1ª pessoa e o verbo no tempo presente, revela um intrapsicológico que já tem internalizado esse desafio docente.

O que que eu percebo: nós competimos com uma máquina que tem diversos recursos atrativos e nós estamos ali com um conteúdo que exige atenção e uma certa disciplina do sujeito-aluno, é, eu vejo muito isso. E o que que acontece, você, pelo menos uma observação assim geral, volta e meio isso me perturba muito, porque::é::eu acho que, a minha perspectiva é que é difícil, não que seja impossível, *hoje eu já tenho abertura pra perceber isso*, dá pra gente perceber que o aluno às vezes ele tá fazendo três ou quatro atividades, mas ele ainda está é::é::focado na aula. Acontece às vezes: [...] Mas o maior problema que eu vejo é quando você tem um aluno que tá fazendo uma outra atividade e ele, a outra atividade é o foco dele [...] e não a aula, isso acontece muito porque a máquina é *extremamente atrativa*.
(PCM, Encontro dia 25/05/2012)

Algumas ferramentas de controle para que os alunos não acessem determinadas páginas como o Facebook, por exemplo, ou de monitoramento por parte do professor dos acessos dos alunos já são conhecidas pela área de informática¹³⁰. Poderíamos fazer uso de ferramentas de controle que sabíamos que existiam, mas que não estavam instaladas nas máquinas e que nós não sabíamos operacionalizá-las. Mas o que se mostrava

¹³⁰ As lan-houses fazem uso de ferramentas de controle, como o Timer-Café, por exemplo, que gerencia programas nos computadores e elas estão disponíveis gratuitamente para downloads. PCM e eu solicitamos repetidas vezes essa ferramenta de controle aos técnicos de informática da instituição, mas nosso pedido não foi atendido.

como uma das dificuldades para o agir docente era o fato de os alunos não olharem para a professora enquanto ela falava à frente da sala, algo recorrente nas aulas e que exigia um esforço maior dentre as ações de ambas as professoras. O conteúdo escolar sempre concorreu com artefatos promotores de lazer: como o intervalo era para jogar bola, hoje ele é usado para que os alunos possam se atualizar com as mensagens pelas redes sociais, seja nos computadores disponíveis na biblioteca ou em sala de aula, ou ainda em seus dispositivos móveis. No espaço laboratorial com computadores e internet, o aluno atualiza-se, em suas redes sociais, o tempo todo pelas ferramentas disponíveis, especialmente pelo Facebook, que tem imperado soberanamente nas mediações pela rede: quando os alunos entravam no laboratório, a primeira ação no computador, após o acesso à internet, era a abertura de suas páginas no Facebook. Ao ser perguntado um dia, por mim, porque faziam isso de imediato, um aluno respondeu-me que era uma ação automática em seu cotidiano.

Assim, é preciso despertar no aluno a tomada de consciência para que ele controle o seu agir diante dos atrativos do laboratório de informática. Essa ação mediadora do professor é essencial nesse espaço educacional mediado pelas NTIC, pois em vez de deixar que elas os “instrumentalizem”, eles precisam se instrumentalizar com os seus recursos de forma consciente, crítica e responsável, ou seja, que tenham controle sobre o seu agir diante dos atrativos tecnológicos. Essa é uma das capacidades a serem desenvolvidas dentro do que Rojo (2008) propõe: desenvolver o letramento crítico. E essa é uma das armas que a instituição escolar possui na luta contra as hegemonias capitalistas, cujo recrudescimento parece ainda maior com o advento da Tecnocracia (XAVIER, 2009).

3.3.1 O Agir Docente com a Mediação de NTIC: Coerções, Impedimentos e Ausência de Formação Específica

As ações didáticas mediadas por computadores e por ferramentas digitais devido ao espaço ocupado pelas aulas do Curso selecionado já são comuns na instituição há vários anos e esse tipo de mediação tem impelido o professor de LP a reconfigurar seu agir de forma a não se sentir um “jurássico” no meio dos alunos. Essa coerção social e mercadológica, resultante da ideologia capitalista, discutida no Capítulo 1 desta Interpretação de Dados, remodela-se e materializa-se de forma a surgirem novos cursos de formação profissional em sintonia com o velho discurso reconfigurado de novo. E o professor, mesmo sem formação para esse novo contexto, luta para se manter nele.

Tal coerção é evidenciada na voz da PCM no excerto a seguir. No primeiro dia de aula de implementação da SD, ao fazer a exposição do trabalho de pesquisa da PP, PCM reconhece que, por ser “a ferramenta básica do curso”, o computador e a internet serão ferramentas que farão a mediação das ações docentes. Os mecanismos “nossa preferência” indicam que ambos os agentes do trabalho docente atendem a essa coerção. Assim, a demanda interna, o laboratório de informática, impulsionada pela coerção externa, incide sobre o trabalho do professor, empurrando-o ao desenvolvimento de seu letramento digital e às escolhas para mediar o seu agir.

No entanto, acompanhar a modernidade tecnológica que impele o professor a reconfigurar o seu agir, não indica o abandono por completo de ações docentes de modelos internalizados por gestos fundadores e por dispositivos didáticos sócio-historicamente constituídos. Utilizando-se de modalizadores deônticos, “tem sempre que”, “vai ter”, a PCM enuncia as obrigações sociais do gênero de atividade docente, a exigência de um “segundo plano” ou um planejamento alternativo disponível para que o trabalho docente se realize, caso haja problemas técnicos. Na fábrica, se a máquina quebra, o trabalhador para; na escola, se o laboratório de informática está sem acesso à internet, a ferramenta é o professor e voltam à cena de sala de aula os antigos dispositivos materiais e simbólicos a mediar a ação: o papel e o texto impresso nele.

Para Nascimento (2013), o trabalho educacional é carregado de tensões provenientes da ansiedade produzida pela constatação de que há um desnivelamento entre as atividades planejadas e efetivamente realizadas e as não realizadas, contrariadas ou impedidas, as atividades que surgem pela força das coerções da situação, quando o professor “tira da cartola” tarefas improvisadas. Eis o enigma do trabalho educacional que Machado (2009) afirma ser “um agir em parte conscientemente pilotado, em parte fugidio”. Mas ao mesmo tempo evoca-se, na voz da PCM, o valor que as funções psicológicas superiores exercem sobre o ser humano, possibilitando que ele replaneje quando um trabalho planejado não pode ser realizado devido a impedimentos (CLOT, 2007). O artefato material, por si só, não realiza tal feito.

Gente, a gente tem sempre que trabalhar com *segundo plano*, a gente sempre vai ter, tá, uma atividade é, já mimeografada, xerocada, pra trabalhar com vocês, mas a nossa preferência é tá utilizando a ferramenta básica do curso, que é o acesso à internet e o trabalho com o computador, né. E isso é bem interessante, Sueli, porque a gente que é da área de Português que tenta contextualizar o trabalho, desenvolvendo, por exemplo, um trabalho de língua portuguesa utilizando mais a tecnologia sempre tem que tá é::às vezes alterando a metodologia de trabalho por conta das ferramentas tecnológicas que dependem de outros fatores a não ser o *preparo humano e a presença humana do professor* e isso é bastante interessante.
(Fala da PCM, aula 10/04/2012)¹³¹

E como pré-anunciado pela PCM, o trabalho planejado precisou ser constantemente reconfigurado devido a problemas técnicos apresentados tanto com os artefatos materiais do ambiente presencial, como cabos de energia, adaptadores de tomada e funcionamento da rede externa de internet, quanto com as ferramentas digitais dispostas no ambiente digital, como problemas de acesso ao Moodle. Várias vezes não conseguia acessar a ferramenta com a função de tutora (ou moderadora) no curso e por isso as atividades precisavam ser replanejadas. Algumas vezes, por exemplo, os dispositivos didáticos precisavam ser mandados para o *e-mail groups* dos alunos, como o que ocorreu na aula do dia 08 de maio, conforme o recorte da interação entre PP e alunos a seguir. Nesse excerto, o modalizador apreciativo “infelizmente” revela o mundo subjetivo da PP diante de sua ação docente que não será mediada pela ferramenta prefigurada para o agir, devido a impedimentos decorrentes da falta de assessoria técnica:

PP – Ok, vamos lá então, gente? Acharam? Abram aí na norma: a NBR 10719/89 [...] Acabei de mandar no e-mail de vocês [...]. Hoje, infelizmente nós não vamos trabalhar com a página do Moodle da disciplina por causa de::problemas // eu não consegui postar //. Nós podemos usar essa ferramenta também. // Acharam? Abram o outro arquivo onde está a Oficina::oficina 5, Práticas de Linguagem, onde estão os exercícios.

AlunoW – Não chegou nada aí (virando-se para um colega de turma)

AlunoV – Não, o dela chegou Xxx.

(Interação em aula – Aula dia 08/05/2012, 21:25, V1)

Outros empecilhos surgidos para o agir foram evidenciados em relação à dificuldade dos alunos de acessar seus e-mails pela ferramenta *e-mail groups*, o que fazia com que eles textualizassem reclamações por causa disso. Na mesma aula do dia 08 de maio, por exemplo, foram gastos mais de 26 minutos para a resolução desses problemas na sala. Diante

¹³¹ A transcrição das falas realizadas no trabalho realizado de implementação da SD seguiu os mesmos códigos utilizados por Bulea (2010, p. 85): 1. / // /// - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado – Cruzamentos; 4. No::n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

desses impedimentos, a PP, no excerto a seguir, compartilha com os alunos que o mesmo fato foi vivido por ela com outras turmas. Esse impedimento a motivou a buscar outros recursos materiais para o agir, no caso o AVA selecionado, e assim disponibilizar as oficinas da disciplina. Mesmo apresentando problemas, a preferência pela Plataforma Moodle é evidenciada na voz da PP.

“Tá vendo como que acontece: se eu tivesse com o Moodle funcionando, os documentos estariam aí, não é? Parece que::assim::mesmo com a dificuldade que nós temos com a plataforma, hã? Pelo menos elas estariam aí? [...] Por que essa experiência de hoje eu tive com outras turmas.

(Recorte da Fala – PP, Aula dia 08/05/2012, 25:12, V1)

O recorte da fala a seguir também é um registro do compartilhamento da PP quanto aos problemas apresentados pelas ferramentas tecnológicas, mas, nesse caso, é o AVA que está lhe impedindo de realizar suas ações docentes. O seu “apagamento” como tutora no sistema não estava permitindo que ela acompanhasse tanto as tarefas enviadas pelos alunos quanto as ações realizadas por eles na Plataforma, ou seja, em vez de impedir o trabalho planejado para o agir presencial, esse problema técnico não a estava permitindo realizar o trabalho docente a ser feito fora da sala de aula a distância. Em sua voz atravessa sua dependência do técnico de informática responsável pela manutenção do sistema.

Gente, abram lá o Moodle com os documentos//. É o seguinte: eu não consegui acompanhar desde 6ª feira as atividades que vocês estão encaminhando [...]. No fórum a gente até consegue visualizar, mas, por exemplo, é::tarefas que vocês ficaram de encaminhar, os modelos de relatório, você não tem acesso a essa::ferramenta. [...] Eu simplesmente fui apagada do sistema como tutora (risos). Nem aparece meu nome lá como tutora [...]. Eu não consigo visualizar os trabalhos que vocês estão encaminhando. Só consegui visualizar o Fórum [...]. Estou atrás do técnico desde 6ª feira e não consigo resolver o problema.

(Recorte da Fala – PP, Aula dia 03/05/2012, 08:09, V1)

Tanto o técnico de informática do departamento, responsável pela manutenção das máquinas e dos programas instalados nelas, era constantemente chamado no laboratório, quanto o técnico responsável pelo Moodle na instituição era contatado por mim para resolver os problemas de acesso. Assim, além desses, outros impedimentos para o agir docente, como falta de cabos e de adaptadores de tomada para ligar computadores e data-show, computadores sem sistemas operacionais, ausência de internet, problemas de abertura das portas de acesso aos laboratórios de informática, pululavam o cotidiano das aulas e comumente ocorriam no início delas, fazendo com que muitas vezes fossem gastos quase ¼

da aula para a resolução deles. Esses fatores já produziam estresse no professor antes mesmo das ações de efetivação das oficinas de implementação da SD prefigurativa do agir.

Lousada (2011) afirma que o professor faz uso de vários instrumentos simbólicos ou materiais, disponíveis no coletivo de trabalho, sem que tenha passado por uma aprendizagem do uso desses instrumentos. Esses instrumentos estariam inscritos no coletivo de trabalho, enquanto modelos para o agir, estando disponíveis para serem utilizados, sem que haja regras escritas sobre sua utilização. Entretanto, a escolha de ferramentas disponíveis que ainda não foram internalizadas pelo professor para a mediação formativa nas ações de sala de aula provocam grandes conflitos internos. Ao mesmo tempo em que esses conflitos promovem desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008) no professor, eles também garantem uma boa carga de estresse devido à ausência de formação, como foi o que aconteceu com a PP. No momento de implantação da SD, as oficinas não estavam todas organizadas na ferramenta Moodle e, como professora-aprendiz do sistema, a gênese instrumental de todos esses recursos ainda não havia se efetivado. A fala a seguir registra esse conflito inicial e a ausência de capacitação docente é compartilhada pela PP com seus alunos. Há um reconhecimento de que a aquisição das capacidades de manuseio das ferramentas tecnológicas dá-se no processo do agir, no desenvolvimento interacional de capacidades entre professores e alunos, especialmente quando se trata de alunos imersos no contexto das NTIC. A PP insere-se no coletivo de trabalho restrito de professores de LP por meio da dêixis de 1ª pessoa plural, mas o mundo particularizado por seu estilo individual docente em constante formação no coletivo com os alunos é marcado pela dêixis de 1ª pessoa singular.

Na verdade, gente, *nós*, como professoras de, de Português, *nós* trabalhamos com os cursos de tecnologia, mas *nós* não dominamos, não é, totalmente as ferramentas, certo, as ferramentas tecnológicas. *Nós* aprendemos com os alunos e eu sempre *gostei* de trabalhar com os cursos da área de informática por conta disso, porque eu aprendo muito com os alunos, ou seja, é uma questão mesmo de troca, ou seja, *eu* troco o conhecimento que a gente construiu na experiência como professora de Língua Portuguesa e vocês trazem aquilo que vocês sabem na utilização das ferramentas. Interessante que nesse período que estou licenciada, *eu sinto* falta, *eu sinto* falta, assim de, de realmente manipular os recursos que, a:: a:: computador tem para nos ajudar::(Recorte da Fala da PP, Aula dia 10/04/2013, 05:00, VI)

A implementação das oficinas no ambiente Moodle foi uma tarefa construída ao longo das aulas do semestre letivo. As capacidades técnicas na área de informática, incluindo o conhecimento da linguagem de programação, como a linguagem HTML, a serem desenvolvidas pelo professor-programador, foram bastante desafiadoras desde o início. Mesmo internalizadas ao longo do processo, elas continuam a ser um grande

desafio para os professores que não são da área, pois além dos impedimentos que surgem ao longo do processo de implementação das oficinas, é preciso levar em conta a demanda de tempo do professor para acompanhar as atividades dos alunos no ambiente, tanto para monitorar os acessos e corrigir as tarefas enviadas, quanto reconfigurar tarefas ou produzir lembretes no Fórum de Notícias (Anexo 8 – Fórum de Notícias), produzidos para reforçar tarefas já comumente dadas em ambiente presencial ou para motivar os alunos a interagir mais no ambiente.

Assim, a iniciativa de utilizar o Moodle como ferramenta de mediação das aulas na turma B, sem o auxílio de uma equipe multidisciplinar (LEITE *et al*, 2010) comumente sugerida pelos desenvolvedores de cursos em AVA, foi quase um “suicídio”, ou seja, um aumento excessivo na carga de trabalho do professor, e possivelmente eis o motivo de críticas à ferramenta ou de poucos professores na instituição ainda não fazerem uso dela em suas aulas, incluindo os demais professores da turma B. Entre os professores do semestre letivo em que desenvolvi a SD, apenas um fez uso do Moodle disponibilizado em um provedor pago e desenvolvido com lay-out diferente do que é conhecido pela maioria dos usuários¹³². Os alunos em sala referiram-se várias vezes ao AVA construído por esse professor da turma: ora avaliavam-no como “legal” ora avaliavam-no como “não tão legal assim”. No excerto a seguir, que traz um recorte de uma sequência dialogal ocorrida em aula, toma como objeto de análise a ferramenta utilizada por esse professor. O adjetivo “legal” que compõe o nome da ferramenta torna-se o sintagma avaliador dos objetos de ensino da disciplina que o professor de informática disponibilizava nessa Plataforma.

AlunoF – Só que é o dele.

PP – É o::como que chama?

AlunoF – “Aula Legal”

PP – Aula legal.

AlunoL – Só que não é tão legal assim (risos de toda a sala)

PP – Mas é uma tentativa de suavizar, entendeu? É um eufemismo”.

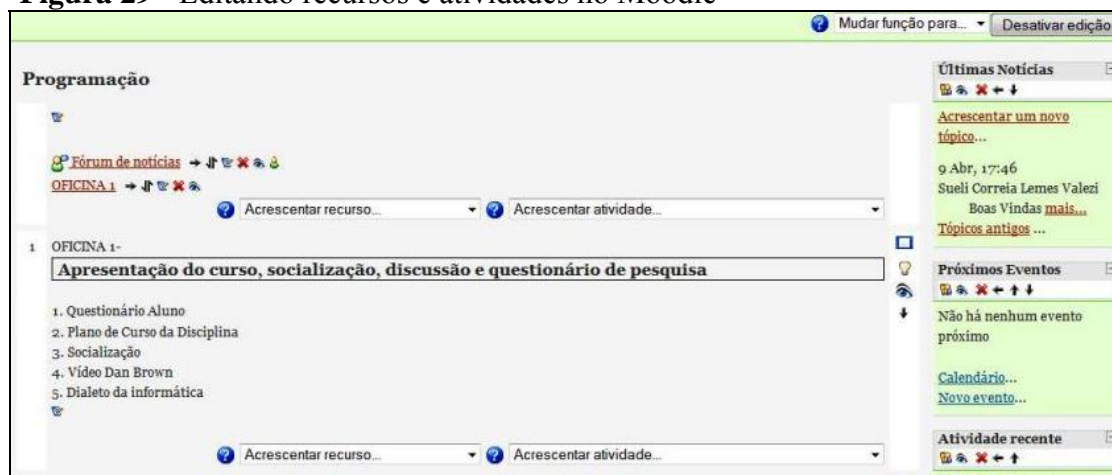
PCM – É pra, pra ver se consegue fazer vocês acharem legal. É um reforço.

(Recorte da Aula 19/04/2012, 5:20, V2)

¹³² O professor da turma autorizou-me a visitar a página de suas disciplinas disponíveis no site AulaLegal.Net (Imagem disponível no Anexo 21). Segundo ele, a sua escolha por um provedor privado para disponibilizar o Moodle e conseqüentemente os dispositivos didáticos de suas disciplinas deve-se ao fato de que o provedor da instituição local constantemente apresenta muitos problemas com a conexão, fato constatado ao longo da implementação de nossa SD. Para evitar tais impedimentos ao agir docente, o professor dispõe de seus recursos financeiros particulares anualmente e, assim, suas ações didáticas ocorrem sem produção de muito estresse devido aos problemas técnicos, principalmente porque ele instrumentaliza predominantemente suas aulas com essa ferramenta.

A figura 29 representa a página que é aberta ao tutor/professor cujas funções incluem a de acrescentar recursos e atividades na página da disciplina, ou seja, a de editores ou programadores da página. Essa editoração da página exige do professor – investido na função de tutor – capacidades técnicas de programador do ambiente.

Figura 29 - Editando recursos e atividades no Moodle



Na figura 30 eis a representação da edição do sumário da página principal da disciplina. O link em vermelho “como escrever textos” acessa uma página com algumas orientações sobre o uso de recursos a serem inseridos no sumário, como o que está na figura 31, que traz algumas etiquetas HTML. No entanto, tais orientações disponíveis no ambiente não são suficientes para que o programador ou mesmo o professor se instrumentalize com esse dispositivo técnico de forma a produzir uma interface da disciplina com *lay-out* organizado com cores, formas e distribuição gráfica que agrade ao olhar dos interactantes. As etiquetas HTML, como por exemplo, utilizada na edição do sumário do Tópico 15, Oficina 11 (Ver Figura 26 acima), permitiram apenas recursos de negritar alguns enunciados na interface principal da disciplina. Entretanto, para que outros efeitos multimodais fossem dados aos enunciados foi necessário pinçar outras etiquetas HTML em tutoriais ou em materiais especializados para o desenvolvimento de websites. Todavia, como enunciavam constantemente os alunos, elas não foram suficientes para deixar a aula “legal”. Além da distribuição visual não agradar aos alunos, alguns dispositivos também não estavam organizados de forma eficazmente acessíveis.

Figura 30 - Editando Sumário no Moodle

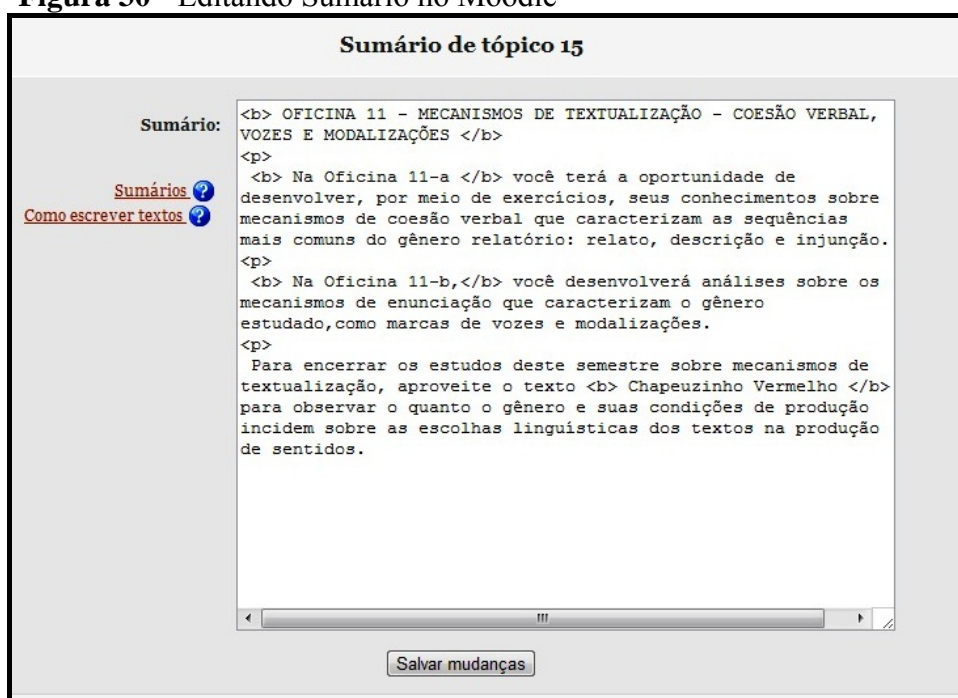
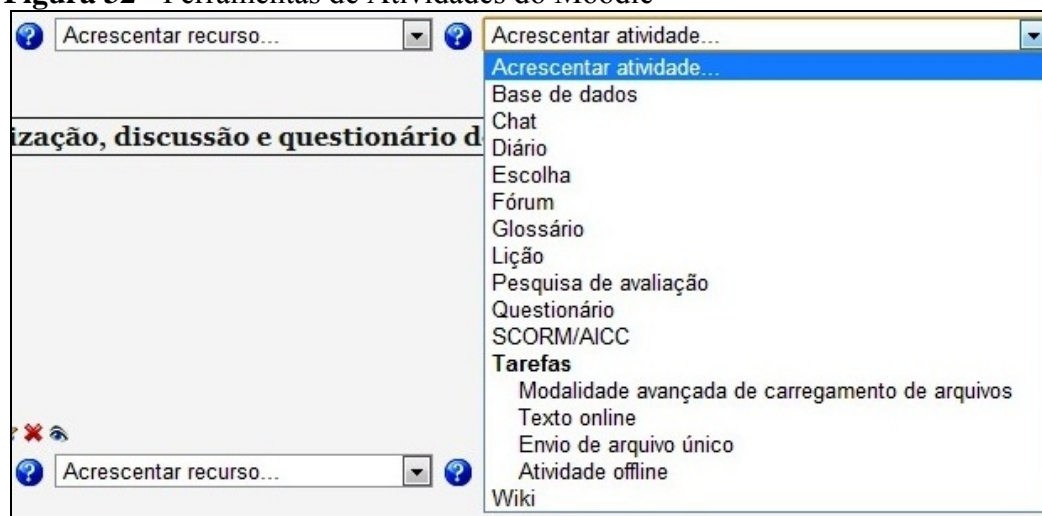


Figura 31 - Código HTML disponível na página do Moodle

Código HTML	
Você pode usar um número limitado de etiquetas HTML para dar ênfase ao seu texto.	
HTML tags	Produces
 bold 	bold text
<i> italic </i>	<i>italic text</i>
<u> underline </u>	<u>underlined text</u>
 example 	example
 one two 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ one ◦ two
<hr />	_____

Outras ferramentas disponibilizadas podem instrumentalizar o professor em suas ações docentes, conforme pode ser constatado na lista apresentada na figura 32, são: base de dados, chat, diário, escolha, fórum, glossário, lição, pesquisa de avaliação, questionário, SCORM/AICC e tarefas – modalidade avançada de carregamento de arquivos, texto on line, envio de arquivo único, atividade offline, wiki.

Figura 32 - Ferramentas de Atividades do Moodle

Entretanto, apenas o chat, o fórum, o texto on line e o envio de arquivo único foram as ferramentas utilizadas na implementação da SD na turma B. O impedimento para o agir docente não instrumentalizado com as demais ferramentas decorreu da não internalização delas. Tive uma formação sobre o Moodle no percurso da implementação da SD, entre os meses de agosto a setembro¹³³, mas ele apenas desenvolveu capacidades básicas de manuseio da ferramenta, ou seja, era um curso de “Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem” que pretendia apresentar os recursos que a Plataforma oferecia e, no papel de aluna e não como tutora, pude participar das ações mediadas por eles. Mas havia promessas pela equipe que o ministrou que haveria uma segunda etapa para os professores desenvolverem capacidades de programação de atividades da ferramenta, o que até a presente data não aconteceu.

Além da demanda pelo desenvolvimento das capacidades técnicas do professor para manusear a ferramenta Moodle, havia a demanda de letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005) por parte dos alunos. Em vários momentos das aulas era necessário desenvolver as capacidades de leitura das ferramentas disponíveis na Plataforma para que eles pudessem realizar as tarefas. O recorte da aula a seguir traz a PP presentificando a ferramenta como instrumento de mediação para o desenvolvimento de operações de linguagem relativas aos mecanismos de textualização multimodais pelos quais se dá a construção de gêneros digitais disponíveis na Plataforma. Esses mecanismos de textualização multimodais são, especialmente, os que representam os gêneros “fórum” e “tarefa”. Ao

¹³³ Foram feitas referências a esse curso de formação no Capítulo 1, do Aporte Metodológico da Pesquisa, Parte 2, item 1.3.2.1.

internalizar essas operações, os alunos estão desenvolvendo capacidades de leitura, principalmente para a formação profissional na qual estão inseridos: informática. Nessa ação representada linguisticamente, os gestos didáticos do professor articulam usos da linguagem verbal e não verbal, revelando uma ação singular de presentificar tanto as ferramentas de mediação quanto de tornar os ícones que as representam como objetos a ensinar para desenvolver o letramento digital. No desenvolvimento do letramento digital, efetua-se também o gesto didático de apelo à memória dos alunos, de representações que se associem aos objetos que estão sendo analisados.

PP – Vocês têm várias ferramentas, então, uma delas, o fórum de notícias, onde vocês colhem informações sobre as aulas, é: segundo, o fórum mesmo, ou seja, de discussão, onde você vai postar algumas é: discussões necessárias sobre alguns textos que nós fomos analisar e o outro, não é, são as tarefas, certo? Ou seja, onde você vai postar o seu texto. A maior parte das nossas atividades vão, vão acontecer, vão aparecer na forma de tarefas, certo. E vocês têm uma linguagem não-verbal pra identificar isso, olhem lá no, na tarefa, na tarefa é um: é tipo uma pranchetinha não é isso? Olhem lá o desenho, o ícone que tem lá ao lado da frase, né, do link, não é uma pranchetinha? Que é uma produção de texto que você vai ter que fazer. Ok? O fórum, o que que tem o fórum, gente? Qual que é o ícone no fórum? Qual é o ícone no fórum? Lá discussão, onde tá discussão (*PP vai a tela do computador do aluno para olhar o ícone*). É um bonequinho, ou seja, que é um diálogo entre professor e entre vocês alunos, ok, e aí você têm os outros ícones, certo, que eles são os links que vão te levar a um documento, ok. Então aí é a aprendizagem é: nossa diante de uma ferramenta aprender a ler o que está posto na ferramenta, ou seja, os ícones que vocês têm que saber isso, não tem? (*PP vira-se o aluno e estende os braços*). Ou seja, reconhecer, e isso tudo tem um significado também, ou seja, porque se escolhe uma prancheta né pra: pra indicar tarefa, que é um elemento muito antigo, não é (*estala os dedos em sinal de antiguidade*)? A prancheta não é um objeto antigo? Lembra que eu falei pra vocês que na internet geralmente carrega-se um determinado elemento do cotidiano, às vezes até antigo, tá, pra imagem da internet, ok. E aí ela tem um valor, um valor que foi estabelecido há muito tempo e acaba sendo levado e aí produz um sentido na ferramenta.

(*Recorte da Aula 24/04/2012, 24:20, VI*)

Além do letramento digital a permear os objetos de ensino na Educação Profissional Tecnológica advinda das coerções da Tecnoocracia, o agir do professor nesse contexto é atravessado pelas coerções do mundo do trabalho, impelindo-o a se atualizar com os instrumentos semióticos demandados pelas práticas de referência da esfera profissional, conforme a formação específica de cada curso. As coerções maiores incidem sobre os gêneros prescritivos que regulam o agir de linguagem das práticas da esfera empresarial. As normas são instrumentos semióticos que mediatizam o mundo do trabalho e que foram destaque no diálogo interativo face a face recortado da aula no excerto a seguir. Os alunos relatam que, na fala do palestrante-empresário, surgem referências aos objetos presentificados nas aulas de LP: o relatório e a norma científica. Essa sequência dialogal entre PP, alunoR e alunoC é

intercalada com sequências de relato para registrar a experiência que os alunos tiveram no final de semana em uma Palestra sobre a área profissional de informática. Assim, as práticas de referência do mundo do trabalho, materializadas em arquétipos textuais como “normas” e “relatórios”, surgem no espaço de sala de aula pelo agir linguageiro discente, confirmando, assim, que as ações docentes planejadas e realizadas pela mediação dessas ferramentas semióticas estão afinadas com a esfera profissional, em uma tentativa de minimizar o simulacro da sala de aula e atender à formação dos alunos.

AlunoC – Professora, sábado nós fomos numa palestra lá na [...] ¹³⁴ e tudo que a gente tá vendo aqui teve uma hora lá que praticamente o cara lá colocou em prática. [...] os relatórios lá falou sobre essas normas quase a mesma coisa que a senhora refere aqui pra gente, o palestrante lá na área de emitir os relatórios padrão tudo, *praticamente a mesma aula que a gente teve aqui.*

PP – Ah, é? Que beleza! Cês tão vendo que::e ele::

AlunoC – A mesma coisa, a gente comentou, né, alunoR?

PP – Hãn, hãn. E ele é de onde?

AlunoC - A mesma coisa. É aqui de Cuiabá mesmo. É::é um empresário. [...]

PP – E ele é da, e ele é da empresa não é, ele não é professor? [...]

AlunoR – Engenheiro software da área.

PP – Tá vendo, gente, como nós estamos, né, assim, bastante concatenados com esse mundo do trabalho, ou seja, essa realidade. A gente tá fazendo aquilo que nós já construímos como experiência, você já trouxe um relatório (*aponta para o alunoR*) dizendo isso e agora você vem e confirma isso.

AlunoC – Porque é o seguinte: se a gente Xxx como a senhora falou: tem um padrão lá de relatório tudo e vai ter a:: Xxx a gente só vai ter o trabalho de alimentar e imprimir, mas tipo se no caso dos criadores dos software vai ter que atender as regulamentação Xxx. [...]

PP – Sei, hãn, hãn. É o quê? É um relatório?

AlunoRafael – É um relatório.

PP – E aí é socializado?

AlunoR – Isso, e aí conforme, conforme, conforme os software deles já vai atualizando e aí vai alimentando o documento.

PP – E é um documento pré-estabelecido por eles ou eles que construíram?

AlunoR – Na verdade, na verdade eles acho que é um software deles.

AlunoC – Eles constróem ,mas é em cima de normas Xxx.

PP – Muito bom, só os dois que foram na palestra?

(*O alunoR cita então o nome dos alunos que foram à palestra*).

PP – E aí, tem normas na área de informática? Ele apresentou alguma?

AlunoC – Ele não apresentou sobre normas, mas ele falou que é necessário a gente se amparar nas normas.

PP – Ah, tá, mas ele não apresentou nenhuma.

AlunoC – Normas de relatório, não é de chegar e fazer, só chegar de qualquer jeito, tem que ter um:: parâmetro. [...]

PP – Pra vocês verem a necessidade vocês é::assim::o que a gente está desenvolvendo né essa tentativa de trazer essa realidade para o espaço da sala de aula, não ficar aqui um tanto é::como se diz // um tanto fictício. Que às vezes a gente trabalha determinadas coisas na sala de aula que acabam sendo fictícias e que não serão usadas fora, pra vocês.

(Recorte da Aula, dia 23/10/012, 19:56, V1)

¹³⁴ O nome da Instituição de Ensino Superior Privada foi omitido.

As prescrições da esfera profissional, como pode ser constatado, prefiguram o agir docente no contexto da educação profissional tecnológica. Mesmo que professores do nosso coletivo restrito de trabalho com a LP considerem tais prescrições como impedimentos para o agir de forma a continuar orientando-se por seus modelos de agir prefigurados por outros contextos educacionais – como os do nível médio, por exemplo – há necessidade de haver uma ruptura psíquica para internalizar novos modelos de agir e assim atender às reais necessidades das práticas de referência demandadas pelos cursos profissionais. Os resultados obtidos com a implementação da SD do instrumento semiótico relatório atestam isso, como pode ser constatado no próximo tópico.

3.3.2 O Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem pelas Tarefas Prescritas aos Alunos

Neste item, organizo as três fases de produção textual proposta pelos alunos ao longo da SD implementada na Turma B e que proporcionaram a internalização de operações de linguagem para agirem em práticas sociais de referência, especialmente em um agir de linguagem moldado segundo o arquétipo do gênero relatório técnico.

A primeira proposta de produção textual foi planejada após contatos com o professor regente da disciplina de Estrutura de Dados feitos em interações informais orais e por correio eletrônico no coletivo restrito de trabalho da instituição *locus* da pesquisa. Solicitei a ele autorização para que as suas ações didáticas realizadas no laboratório de informática pudessem ser registradas em um relatório a ser feito e encaminhado pelos alunos para ambas as disciplinas: PL e Estrutura de Dados. Após o aval do professor e a planificação coletivizada entre PP e PCM, a proposta de produção, presentificada no ambiente digital apenas para a Turma B, foi textualizada conforme o que está posto na representação da figura 33. Nela, a sequência injuntiva dada no enunciado “você deverá produzir um relatório das atividades desenvolvidas durante a aula escolhida pelo professor¹³⁵, disciplina de Estrutura de Dados”, exerce a função de comando dado para esta tarefa. Conforme a lista de observações que se constituem uma lista de prescrições após o comando geral, essa primeira produção objetivou diagnosticar que capacidades de linguagem os alunos já haviam internalizado sobre o gênero relatório antes da realização das oficinas propriamente ditas. Vale ressaltar que essa proposta de produção foi feita no dia 17 de abril de 2012, antes da realização da 2ª oficina da SD (Anexo 9), a qual propunha as primeiras análises dos modelos prototípicos do relatório.

¹³⁵ Nome do professor omitido da imagem.

Essa 2ª oficina teve início no dia 19 de abril e se estendeu até o dia 26 de abril. Portanto, os alunos ainda não haviam interagido com objetos de ensino como modelos prototípicos do gênero, bem como a análise de sua infraestrutura textual e de seus mecanismos de textualização. A primeira proposta de produção textual foi feita dentro da Oficina 3 (Ver anexo 10) e se encontra textualizada na representação da figura a seguir, recortada da página da disciplina no Moodle e, nela, o gesto didático (NASCIMENTO, 2012) de formulação de tarefas está representado por enunciados cuja coesão verbal está construída com verbos injuntivos que prefiguram o agir discente, como “você deverá produzir”, “produza o texto”, “deve ser feita”.

Figura 33 - Primeira proposta de produção textual

Grupos visíveis: Todos os participantes

Proposta de Produção do Relatório:

- Você deverá produzir um relatório das atividades desenvolvidas durante a aula escolhida pelo professor ██████, disciplina de Estrutura de Dados.

Observações:

1. Neste primeiro momento, produza o texto conforme os seus conhecimentos prévios a respeito do gênero relatório.
2. Esta primeira produção estará sendo usada com o objetivo de verificarmos quais são as capacidades de linguagem já adquiridas sobre o gênero.
3. Essa atividade deverá ser feita individualmente e deverá postar no ambiente da disciplina em local determinado na oficina 3.
4. O texto produzido será utilizado como instrumento de análises linguísticas posteriores.

Disponível a partir de: quarta, 18 abril 2012, 16:30
Data de entrega: terça, 24 abril 2012, 23:30

Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 1Mb)

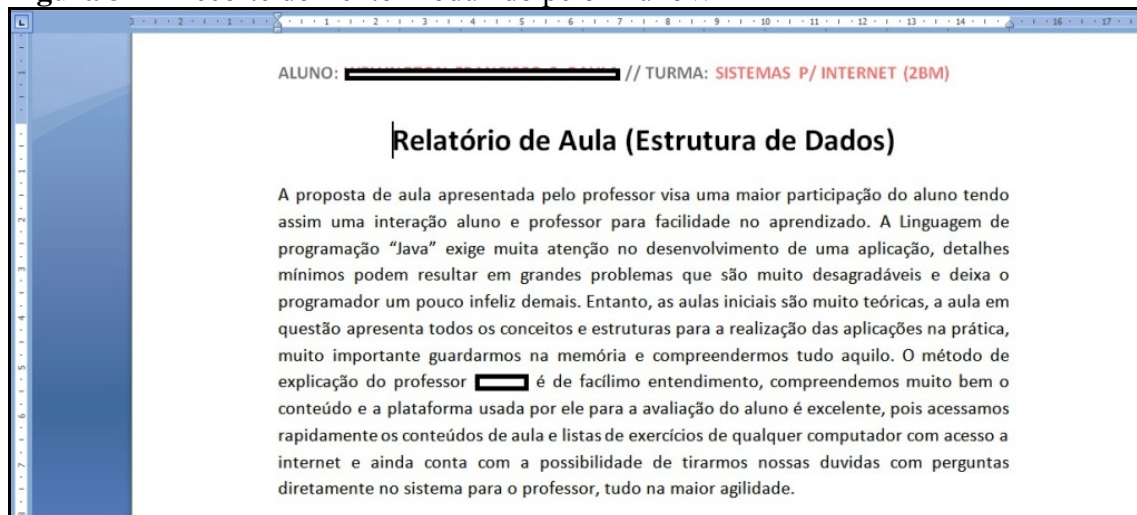
Nenhum arquivo selecionado

Nesta primeira produção, realizada logo no início das aulas com a turma B, havia 26 alunos matriculados, mas a frequência média era de 15 alunos. Essa percentagem de desistência era grande desde o princípio do ano letivo, um fato que já vinha ocorrendo desde o final do 1º bimestre do curso, conforme relatos dos alunos da turma. Dos 15 alunos frequentadores da disciplina, foram recebidos apenas 11 textos desta primeira produção diagnóstica proposta pela SD.

A figura 34 representa a imagem de um dos textos produzidos por um aluno a partir do comando dado na proposta da 1ª produção. O texto foi produzido no editor de textos Word e suas atualizações (LÉVY, 1996) somente se realizaram no ambiente digital, pois, como arquivo produzido para esse ambiente, foi encaminhado pelo aluno pelo sistema upload pelos botões “escolher arquivo” e “enviar este arquivo”, conforme constam na parte

inferior da figura 33 acima, as quais constituem dispositivos da ferramenta “tarefa” denominada “envio de arquivo único”.

Figura 34 – Recorte do Texto Produzido pelo AlunoW



Nessa primeira produção, é possível constatar a internalização de operações de linguagem que representam capacidades acionais, com a textualização de mecanismos identificadores do emissor¹³⁶ e do papel social ocupado por ele como aluno, incluindo as referências textuais de turma e de curso. Entretanto, não há mecanismos de textualização que representam o receptor, nem o espaço e nem o tempo da produção. Em relação à infraestrutura textual, o relatório do aluno traz marcas representativas de uma “redação escolar¹³⁷”, comumente estruturada por um título, que introduz o conteúdo temático, o qual está organizado por um único parágrafo sem adentramento. Nesse texto, portanto, não há internalização da infraestrutura textual prototípica do gênero relatório conforme orientam as normas da ABNT desenvolvidas ao longo das Oficinas da SD, especialmente da Oficina 5 (Ver anexo 11). O tipo discursivo acionado pelo agente-produtor desse texto caracteriza-se pelo expor autônomo e as sequências são predominantemente argumentativas, visto que são feitas avaliações e não relatos das ações do professor. Os verbos no presente também coincidem com as características linguísticas do tipo de sequência acionado pelo agente-produtor. Os mecanismos enunciativos, como “fácil entendimento” e “desagradáveis”

¹³⁶ O nome do aluno foi omitido do texto, bem como o nome do professor que aparece no corpo dessa imagem.

¹³⁷ Essa classificação do senso comum para o modelo prototípico foi colhida dos próprios alunos quando essa primeira produção foi analisada em sala, confirmando a tese da existência de gêneros construídos exclusivamente no espaço escolar, especialmente aqueles que se modelizam semelhantemente à “dissertação escolar” conforme discutem alguns pesquisadores filiados aos estudos sobre gêneros.

marcam alto grau de subjetividade do agente-produtor desse texto, também incomuns ao gênero relatório. Além disso, há problemas de pontuação e de estruturação de alguns enunciados, provocando problemas na progressão coesiva.

Assim, a análise do texto produzido tanto pelo aluno W, quanto pelos demais alunos da turma B, permitiu-me concluir que o instrumento semiótico selecionado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem constituiu uma escolha adequada, como pode ser comprovado na entrevista da PCM no início do capítulo e confirmada também pelas entrevistas no coletivo de trabalho com os professores da área técnica de informática.

Como relatado, a primeira produção do relatório ocorreu no início da Oficina 2. Já a 2ª proposta aconteceu após a realização das Oficinas 4, 5 e 6. A Oficina 4 (Ver anexo 12) propunha discutir o tema relatório com a mediação de um artigo científico cujo tema era “relatório técnico”. A Oficina 5 (Anexo 11) tematizava a “normatização da escrita científica e técnica”, e disponibilizava dois objetos, a NBR 10719 em duas versões, para desenvolver operações de linguagem como o plano geral do relatório e alguns mecanismos linguístico-discursivos dos gêneros técnicos. A Oficina 6 (Anexo 13) tratava do “gênero relatório técnico: condições de produção e infraestrutura textual, com o objetivo de reforçar o desenvolvimento de algumas operações de linguagem.

Assim, após a efetivação dessas oficinas, a segunda proposta de produção textual foi apresentada aos alunos após a atividade de produção de um texto multimodal sobre as condições de produção da NBR 10719, conforme o trabalho desenvolvido na Oficina 5. O gesto didático de formulação da tarefa para a produção textual do texto multimodal está representado na figura 35 – cujo recorte foi tirado do AVA utilizado na disciplina. O principal comando, construído com sequências injuntivas introduzidas pelo verbo prescritivo em “produza, em dupla, um texto multimodal com recursos visuais, como desenhos, figuras, cores, movimentos e com linguagem verbal oral ou escrita. Neles você deverá registrar os elementos que compõem as condições de produção da NBR 10719: emissor, receptores e seus papéis sociais, lugar e tempo físico e social, objetivo/função do texto”. Há ainda prescrições, nesse comando, de ações prescritivas para a divulgação do texto: postagem no AVA e exposição oral em aula presencial.

Figura 35 - Proposta de produção do Texto Multimodal disposta no Moodle

Moodle CUI ► PL ► Tarefas ► Produção de Texto Multimodal - as condições de produção da NBR 10719

Grupos visíveis: Todos os participantes

Aluno(a)

Produza, em dupla, um texto multimodal com recursos visuais, como desenhos, figuras, cores, movimentos e com linguagem verbal oral ou escrita. Nesse texto você deverá registrar os elementos que compõem as condições de produção da NBR 10719/2011: emissor, receptores e seus papéis sociais, lugar e tempo físico e social, objetivo/função do texto.

Seu texto deve ser postado no ambiente de aprendizagem e você deverá apresentá-lo oralmente para toda a turma no dia 24 de maio - 5ª. feira.

Você terá 10 minutos para a apresentação.
Seja criativo e aprimore suas capacidades de manuseio dos recursos tecnológicos já adquiridos no curso.

Em caso de dúvidas, entre em contato.

Profa. Suelli

Disponível a partir de: segunda, 14 maio 2012, 09:55
Data de entrega: domingo, 30 setembro 2012, 23:55

Enviar um arquivo (Tamanho máximo: 2Mb)

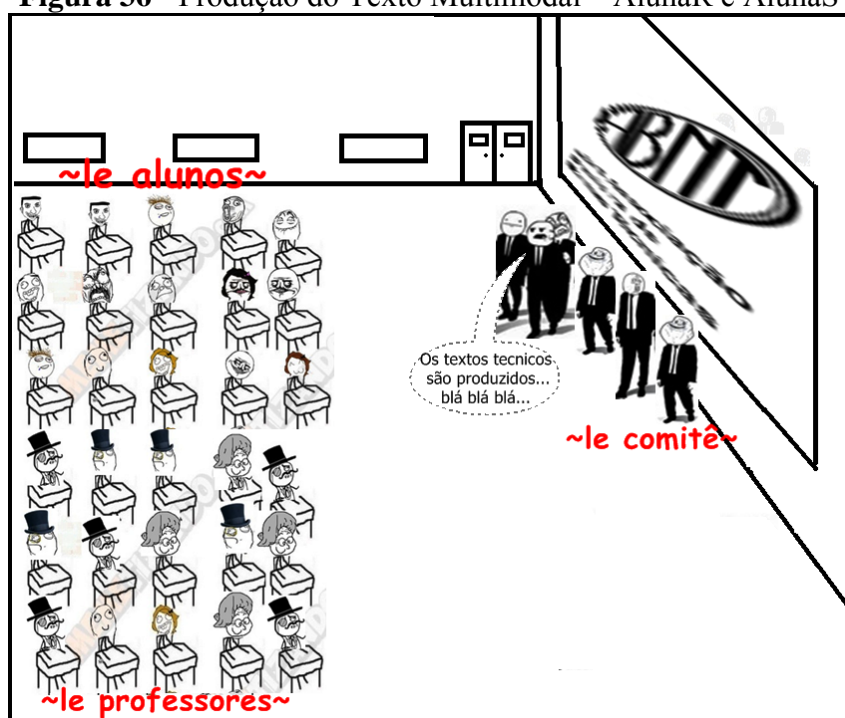
Nenhum arquivo selecionado

Os alunos apresentaram muitas dificuldades de compreender essa produção, o que gerou a necessidade de constantes atualizações nos gestos de formulação de tarefas entre eles e de inserção de textos pinçados na WEB como objetos para modelizar o gênero multimodal proposto na tarefa.

A figura 36 representa a produção multimodal de uma dupla de alunas e o texto foi enviado por upload, via botões “escolher arquivo” e “enviar este arquivo”, ferramentas de envio de tarefas dos alunos conforme estão dispostos na parte inferior da figura 35 acima.

Com a frequência de 15 alunos, mas em um período em vésperas de greve, foram recebidas 6 produções multimodais, sendo 3 delas feitas em dupla e 3 individuais, totalizando a participação de 9 alunos nessa tarefa da Oficina 5.

Figura 36 - Produção do Texto Multimodal – AlunaR e AlunaS



No quadro 46, faço uma breve análise desse texto produzido pelas alunas com as representações que fizeram sobre as condições de produção da NBR 10719.

Quadro 46 – Análise do texto multimodal da AlunaR e AlunaS

<i>Parâmetros das Condições de Produção</i>	<i>Análise das representações do texto</i>
Espaço social	Elementos de uma figura semelhante a uma sala de aula, estabelecendo um deslocamento entre momento e espaço de produção inicial e momento e espaço de circulação e divulgação da norma.
Emissores e os receptores da NBR	<p>Memes (figuras que circulam muito no facebook). A diferença na representação dos papéis sociais entre ambos os interactantes da ação linguageira encontra-se nos detalhes da vestimenta e na posição em que as figuras estão organizadas no espaço da sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os emissores, representados por seis memes, estão vestidos de terno e gravata, são carecas, e posicionam-se à frente da sala de aula, dispostos à semelhança dos professores. Ao fundo deles há um quadro com a logomarca da ABNT, e o nome da entidade escrito por extenso logo abaixo. O sintagma nominal “le comitê” ratifica essa delimitação da figura. - Os receptores são representados por memes que se encontram na posição de alunos sentados em suas carteiras. Nesse grupo dividem-se de um lado os memes sem cabelo ou com cabelos menos volumosos que são os alunos, designados pelo sintagma nominal “le alunos” e do outro lado estão os memes-homens usando cartolas e memes mulheres usando cabelos, em sua maioria, mais volumosos, designados pelo sintagma nominal “le professores”

A materialização multimodal dos parâmetros das condições de produção da norma nesse texto revela que os seus agentes-produtores estão representando o contexto de produção como sendo o de circulação ou de consumo da norma. Mesmo assim, as relações hierárquicas que estabelecem os papéis sociais de agente-produtor e de agente-receptor foram mantidas.

Após essa atividade de produção, os alunos foram convocados a produzirem um relatório sobre o processo de produção da imagem, ou seja, como e quais ferramentas utilizaram para construir o texto multimodal. O gesto de formulação de tarefas está textualizado na imagem representada na figura 37, recortada do AVA da disciplina, presentificada como Oficina 8. Nessa semiotização evidencia-se uma replanificação do trabalho do professor no enunciado “estamos alterando a proposta de produção do 2º relatório”, para, em seguida, serem apresentados gestos de formulação de tarefas ao apresentar os comandos organizados com sequências injuntivas “você deverá produzir...”, “registre como foi feita...”, bem como gestos de apelo à memória do aluno, textualizados em sequências narrativas, como em “Lembre-se que...”, e também gestos que institucionalizam a utilidade da tarefa por meio de sequências expositivo-argumentativas, como em “esta produção constitui...”

Figura 37 - Proposta de Produção do 2o. Relatório Técnico

<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO - 2</p> <p>Tema: Relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal Data: 12/06/2012</p> <p>Caro(a) aluno(a)</p> <p>Conforme foi combinado na aula de 3a. feira, 12/06, estamos alterando a proposta de produção do 2o. relatório. Veja as orientações a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você deverá produzir um relatório técnico sobre o processo de produção do texto multimodal sobre a NBR 10719. 2. Registre como foi feita a produção, explicitando especialmente as ferramentas e os recursos tecnológicos utilizados. 3. Lembre-se de que você já percorreu um significativo caminho de trabalho com o gênero relatório, o que lhe permitirá buscar conhecimentos já adquiridos sobre o gênero, como a sua estrutura geral – as partes que o compõem –, e algumas de suas características linguísticas. 4. Esta produção constitui um passo muito importante para a sua formação como escritor(a) do gênero e permitirá a verificação das capacidades de linguagem que ainda precisam ser desenvolvidas por você. 5. O texto, inicialmente foi dado como uma atividade em dupla, mas pode-se fazê-lo individualmente. 6. Veja os sites dispostos na atividade 8 - página da disciplina - que trazem exemplos de textos multimodais. <p>Aguardo o envio de sua produção até o dia 18/06 e o valor são 2,0 pts.</p> <p>Profa. Sueli</p>

Após a realização de seis oficinas da SD, foram recebidos apenas 4 textos dessa 2ª produção. As figuras 38 e 39 representam o recorte da capa e do desenvolvimento do relatório produzido por uma dupla de alunas, cuja edição foi feita no formato Word.

Figura 38 - 2a. Produção do Relatório Técnico - Alunas – Capa

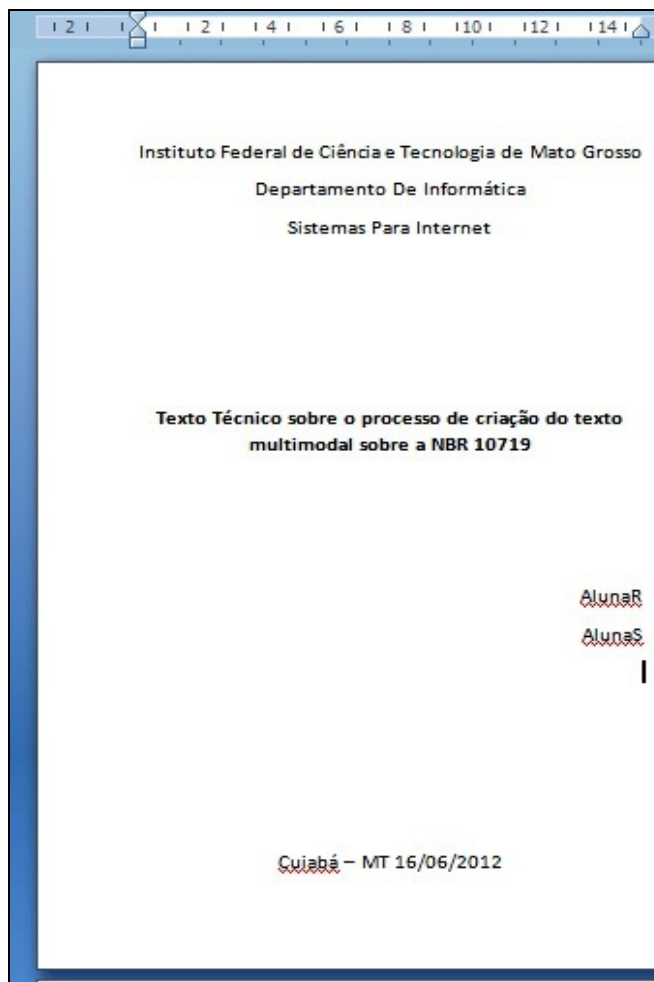
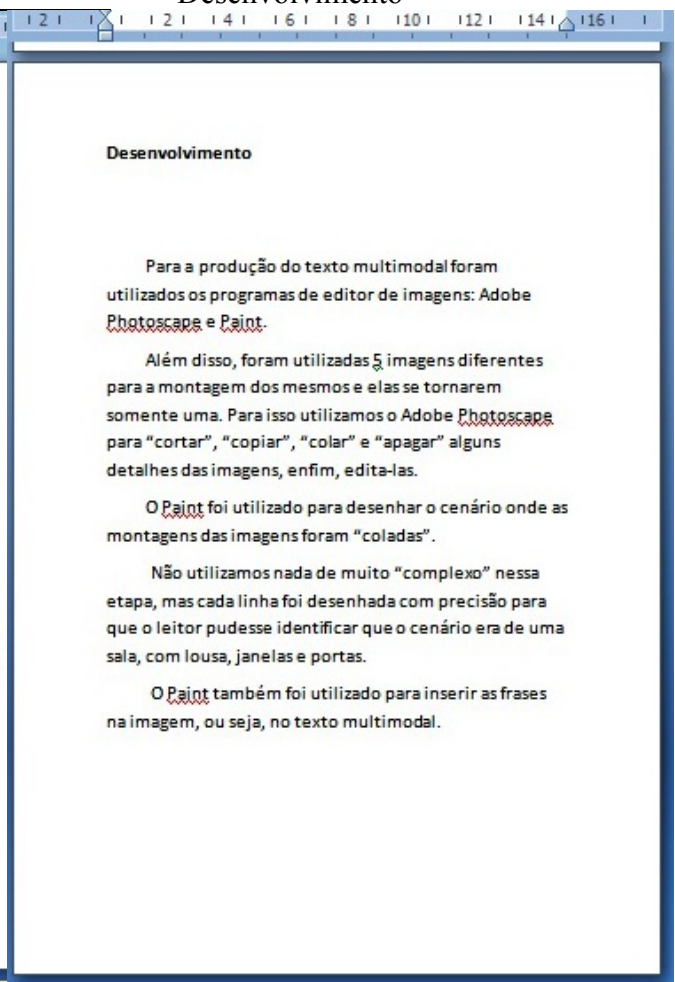


Figura 39 - 2a. Produção do Relatório Técnico - Alunas - Desenvolvimento



O texto completo produzido pelas alunas encontra-se no formato impresso PDF¹³⁸ (Ver anexo 14). As capacidades de linguagem identificadas nesse texto estão delineadas no quadro 47:

Quadro 47 – Capacidades desenvolvidas na 2ª Produção do Relatório Técnico – AlunaR e AlunaS

<i>Capacidades Acionais</i>	<i>Capacidades Discursivas</i>	<i>Capacidades linguístico-discursivas</i>
<p>1. Representações do emissor, inserindo os nomes “quase” completos dos agentes-produtores na capa;</p> <p>2. Não há representações explícitas do nome do receptor – professor, e nem da disciplina correspondente;</p> <p>3. Representações de elementos espaços-temporais, como cidade, data – dia, mês e ano, instituição, depto., curso;</p> <p>4. Traz no título da capa o tema do relatório – bastante específico, com definição do gênero “Texto Técnico”.</p>	<p>1. Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, introdução, desenvolvimento, conclusão;</p> <p>2. As representações relativas à formatação de um texto acadêmico não seguiram totalmente as normas da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens;</p> <p>3. A <i>capa</i> segue o modelo prototípico dado;</p> <p>4. O conteúdo temático da <i>introdução</i> traz registrado o que será apresentado no relatório: objetivo do relatório e o seu conteúdo. Emprego de sequências expositiva e narrativa;</p> <p>5. O conteúdo temático do <i>desenvolvimento</i> traz os programas utilizados na produção do texto multimodal e o seu processo de criação. Emprego das sequências narrativa (relato) e descritiva, e uma breve sequência argumentativa, com modalizadores avaliativos do processo de produção da figura;</p> <p>6. O conteúdo temático da <i>conclusão</i> traz uma avaliação da funcionalidade e da produção de sentidos do texto multimodal e da importância de saber produzi-lo pensando no interlocutor. Não foi feita a conclusão sobre o processo de criação do texto multimodal;</p> <p>7. Emprego da sequência descritiva e argumentativa (avaliativa).</p>	<p>1. Breves representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego de coesão nominal – pronome demonstrativo-presente e verbos no presente: “este é um relatório”, “contém os programas”;</p> <p>2. Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego de coesão verbal com construções verbais no pretérito: “nos foi proposto”; “apresentássemos”;</p> <p>3. Emprego do tempo verbal da sequência “relato” – verbos no pretérito;</p> <p>4. Mescla de representações de dêixis de 1ª pessoa: “nos foi proposto”, “apresentássemos”, na introdução, “não utilizamos” no desenvolvimento, “percebemos”, “concluimos”, na conclusão; e de dêixis de 3ª pessoa: “programas utilizados”, “foram utilizados”, etc;</p> <p>5. Emprego do léxico da área – “Adobe P Photoscape”; “Paint”; “cortar”, “copiar”, “colar” e “apagar” etc, demonstrando que o léxico técnico ainda não está internalizado;</p> <p>6. Emprego de recursos de coesão nominal: “nessa etapa, “para”; “e”, etc; de conexão: “ou seja”, “também”, “além disso”, “para isso”, “com isso”, na conclusão;</p> <p>7. Há um emprego considerável de recursos para a reduzida extensão do texto e sem problemas de sentido;</p> <p>8. Há poucos problemas de pontuação, somente com a vírgula;</p> <p>9. Não há problemas de digitação e de ortografia e de repetição de recursos.</p>

¹³⁸ Optei pelo formato PDF para não serem alteradas as configurações da formatação original do texto, que podem afetar a análise da produção dos alunos.

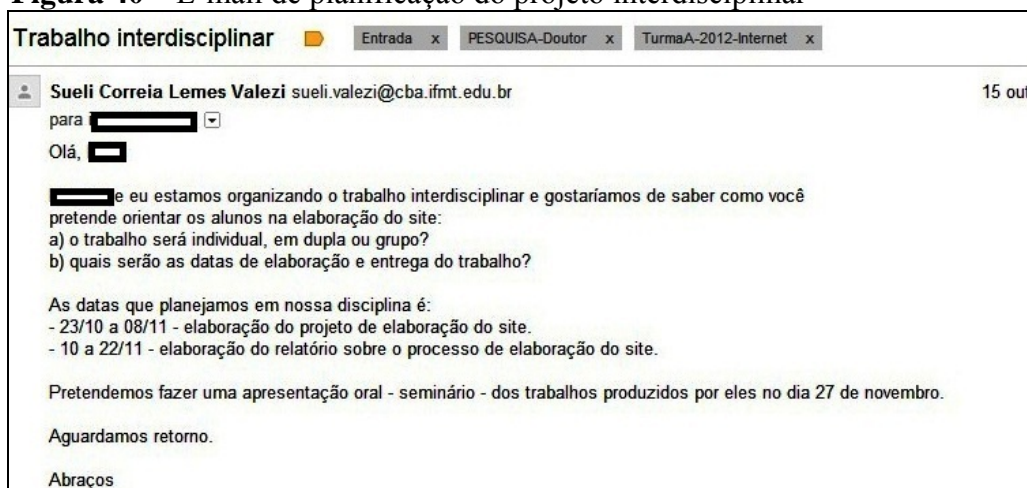
A terceira e última proposta de produção do relatório técnico feita aos alunos se realizou como produto final de uma atividade organizada interdisciplinarmente entre as disciplinas de PL e de Ferramentas de Construção de Websites (FCW). Essa proposta partiu inicialmente de um projeto de elaboração de um site conforme orientações dadas pela professora regente da disciplina de FCW, o qual foi encaminhado por e-mail aos alunos e a nós, PP e PCM (Ver anexo 15). Nesse documento, planejado com um cabeçalho identificador da disciplina e com algumas orientações práticas, como prazo de entrega e formação dos grupos, constam os seguintes tópicos temáticos que prescrevem o agir do aluno para a construção do site: 1. Informações sobre o cliente (se for o site de uma empresa); 2. Objetivos gerais do site; 3. Público-alvo; 4. Recursos necessários; 5. Aparência do site; 6. Definir a estrutura de navegação; 7. Determinar as tarefas e prazos (cronograma de atividades).

Seguindo essa orientação, como agentes das turmas A e B, elaboramos uma oficina de produção do Projeto para que os alunos pudessem planejar a elaboração dos sites. Entretanto, o que era para ser apenas uma orientação para a escritura de um texto para a disciplina de FCW acabou se tornando em uma oficina de desenvolvimento de operações de linguagem para estabelecer as diferenças entre projeto e relatório, visto que as representações acerca de ambos os gêneros se confundiam entre alunos e professores da área tecnológica, como já foi analisado na entrevista.

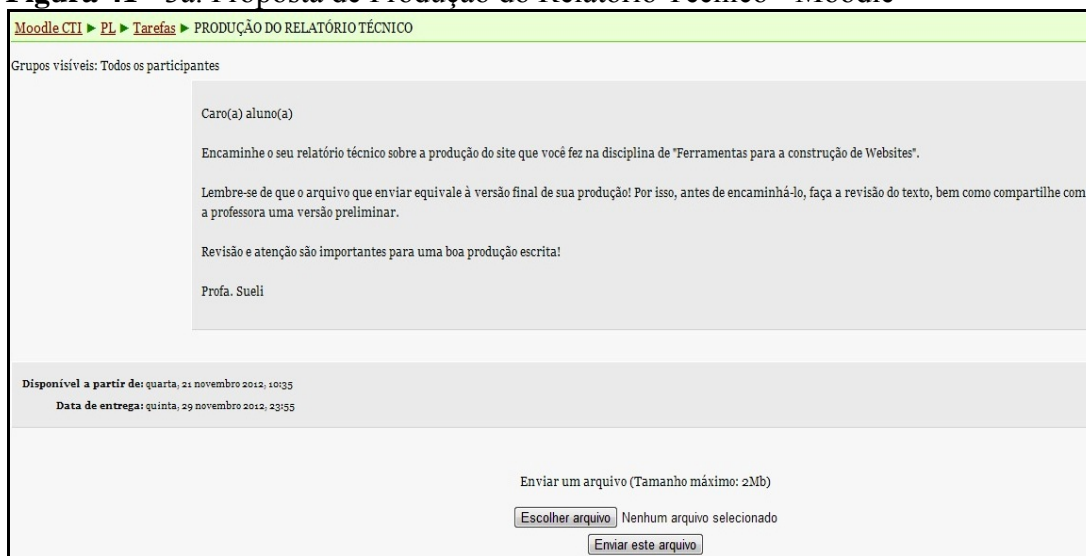
Os dispositivos didáticos que mediarão o desenvolvimento de operações de linguagem sobre o projeto foram organizados na interface principal da disciplina como Oficina 9 – Elaboração de Projeto de Pesquisa (Ver anexo 16), apresentada também na Figura 26. Como o gênero não constava na planificação inicial da SD do gênero relatório, ele não foi modelizado e a maioria dos seus dispositivos de mediação não puderam ser ressignificados seguindo a perspectiva do ISD e, assim, os objetos a ensinar foram transpostos para o ambiente digital conforme foram concebidos em outros contextos de ação didática.

Os sites elaborados pelos alunos foram apresentados oralmente no dia 27 de novembro, conforme a sugestão dada no e-mail encaminhado no dia 15 de outubro de 2012 à professora regente da disciplina de FCW. Esse e-mail, conforme está posto na figura 40¹³⁹, também registra a planificação da atividade coletiva desencadeada pelo projeto interdisciplinar.

¹³⁹ Os nomes das duas professoras sujeitos da pesquisa, PCM e professora regente da disciplina de FCW, foram omitidos da imagem.

Figura 40 – E-mail de planificação do projeto interdisciplinar

Assim, após 11 Oficinas de Atividades para desenvolver as capacidades de linguagem em torno do objeto que constitui uma prática de referência da área profissional e acadêmica dos alunos, formulei a tarefa de produção final da SD do gênero relatório técnico. No item 16 da interface principal da disciplina (Ver Figura 28 e Anexo 7) estão listados os dispositivos didáticos que mediarão essa produção. O gesto didático de formulação de tarefas está textualizado na imagem recortada na figura 41, predominantemente organizado por sequências injuntivas.

Figura 41 - 3a. Proposta de Produção do Relatório Técnico - Moodle

Entre os dispositivos didáticos que mediarão as ações da Oficina de Produção do Relatório Técnico Final, registro ainda a utilização de duas sessões da ferramenta “chat” disponível no AVA planejado e realizado com o objetivo de orientar os alunos durante o processo de produção. O texto a seguir, organizado no quadro 48, representa a chamada para a participação no primeiro chat planejado para a disciplina. Ele foi retextualizado para este espaço textual no lugar do recorte da imagem representativa do comando original postado no AVA. Na sequência injuntiva “tire suas dúvidas de organização estrutural do relatório e do conteúdo de cada uma das partes que o compõem” é apresentado o objeto temático a ser discutido no chat. Essa ferramenta síncrona a distância foi acionada, porque os alunos estavam em processo de produção do relatório final sobre o site e não estava programada nenhuma aula presencial para acompanhar essa fase proposta pela planificação da SD antes da apresentação do Seminário e da entrega do relatório final, que ocorreria no dia 27 de novembro de 2012.

Quadro 48– Chamada à participação no chat

Caro(a) Aluno(a)

Neste espaço você terá a oportunidade de compartilhar o processo de produção de seu relatório sobre o site.

Tire suas dúvidas de organização estrutural do relatório e do conteúdo de cada uma das partes que o compõem.

Aguardo você no dia 23 de novembro, às 21h.

Profª. Sueli

O chat se realizou no dia 23 de novembro de 2012, conforme a planificação dada no texto da chamada no quadro acima, no Moodle, cujo gesto de implementação do dispositivo semioticodigital era ratificado em comandos formulados em ações didáticas presenciais. Baseando-se na afirmação de Araújo (2010a, p. 124), citando Fonseca (2002), essa ferramenta acionada trata-se de um chat de texto especial, visto que, além de haver a figura de um moderador, o professor, para controlar a interação, havia também um tópico pré-definido, bem como data e horário pré-estabelecidos. Nesse ambiente desterritorializado de interação professor-alunos apareceram apenas quatro agentes-produtores: PP, AlunoR, AlunoC e AlunoN¹⁴⁰. O quadro 49 organiza os segmentos temáticos desencadeados nesse

¹⁴⁰ Optei, como de costume, por um código para identificar os alunos e, como está posto nos enunciados da figura-recorte do chat, o nome dos alunos foi omitido.

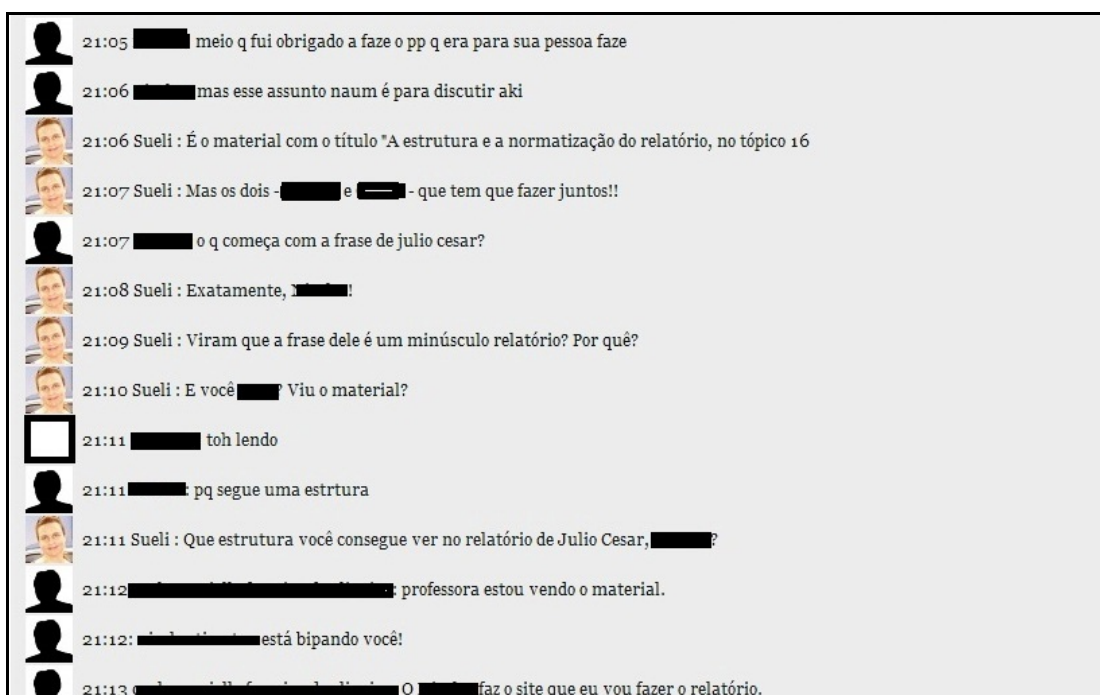
primeiro chat (Chat completo no anexo 17) em SOT e STT, seguindo a nomenclatura empregada por (BULEA, 2010).

Quadro 49 – SOT e STT do Chat 1

SOT	STT
Orientações para a elaboração do relatório	<ol style="list-style-type: none"> 1. Material postado sobre o relatório 2. Prazo de entrega do relatório 3. Elaboração do site 4. Local físico de um dos alunos – aula de relatório em um curso técnico no IFMT 5. Dispositivos de pesquisa para elaborar o relatório 6. Introdução do relatório 7. A linguagem do chat e do relatório 8. O iletramento da professora na linguagem do chat. 9. O uso dos recursos do chat, como o bip, para chamar a atenção de participantes 10. Agendamento de uma próxima aula-chat 11. Agendamento de encontro entre os alunos para realização do trabalho

No recorte do chat conforme está representado na figura 42 há dois segmentos temáticos que caminham paralelos na sequência dialogal: 1. A PP procura manter o segmento temático acionado conforme a proposta dada para a realização do chat, no caso o gênero relatório técnico apresentado nos textos disponibilizados aos alunos no ambiente digital, os quais precisavam ter sido lidos antes da participação no chat; 2. A discussão entre dois alunos sobre a tarefa de produção do relatório.

Figura 42 – 1º - Recorte do Chat 1



Mesmo que a entrada de alunos no ambiente tenha sido em número reduzido, não atingindo o objetivo esperado para essa tarefa, o chat apresentou-se como uma ferramenta que possibilitou desenvolver capacidades de linguagem do aluno e ao mesmo tempo instrumentalizar o professor para realizar suas ações didáticas. Essa motivação para acionar essa ferramenta no final do semestre letivo, às vésperas da produção final, causou-me um conflito interior que me fez perguntar: por que não utilizei essa ferramenta desde o início da realização das oficinas? Seria possível, por exemplo, desenvolver operações de linguagem como a que foi demandada no ambiente pelos alunos que participaram da interação: adequação de linguagem às condições de produção, tomando, por base, por exemplo, o que aconteceu no bate-papo representado na figura 43. No enunciado “olha, eu posso escrever tudo abreviado???” a aluna R pergunta se poderia usar o internetês nessa aula-chat. Nas representações dela provavelmente entraram em cena os parâmetros constitutivos de um agir linguageiro que se caracteriza pela formalidade no dizer: professor e sala de aula. Por esse motivo, para continuar a usar a linguagem comum ao suporte e ao gênero, ela pede permissão ao agente-produtor-professor que, por moderar a interação com um nível de linguagem igual à de um relatório, porque ainda não internalizou – como confessa em outro momento do diálogo – o “internetês”, confunde as representações da aluna. Essa questão suscitou uma breve discussão sobre esse gênero, mas tal ferramenta poderia instrumentalizar o professor no desenvolvimento de operações de linguagem referentes às capacidades de ação demandadas pelas práticas languageiras das NTIC ou ainda presentificar objetos de ensino após tarefas como leituras de textos. A linguagem da internet, ou o internetês, pode se constituir um desses objetos a ensinar, especialmente nos cursos de tecnologia da área de informática, a fim de compreender a natureza sociointeracionista da linguagem e as implicações que essa compreensão traz às práticas languageiras.

durante o Seminário: PP, PCM e Professora-Regente da disciplina de FCW. Ao ser questionado pela PCM sobre se ele já tinha experiência em desenvolver sites, o alunoW respondeu:

Na verdade eu já desenvolvi 2 sites, na verdade 3, um tá fora do ar. 2 tão no ar. XxxNão tinha experiência de CSS, Xxx, essas funções de troca de cor.” [...] Nada de programação. [...] Eu tô no curso para aperfeiçoar.

(Recorte da aula– Aula – 27/11/2012, 35:32)

O diálogo é mantido entre as professoras e o aluno, e nele é desvelado um intrapsicológico motivado por razões internas de aperfeiçoamento tecnológico para agir de forma empreendedora. Assim, para construir os sites que compõem o seu breve currículo, esse sujeito singular buscou uma formação isolada mediada por ferramentas de busca em sites especializados e tutoriais disponíveis na rede. A motivação interna de abrir sua própria empresa é revelada pela atorialização marcada pela dêixis de 1ª pessoa que se evidencia na sequência dialogal a seguir:

AlunoW – Eu quero seguir no ramo também. Pretendo. Se Deus quiser ter uma pequena empresa no ramo.

PP – Empresa, com certeza. Eu acho que você vai ter:

PCM – Eu acho que você vai ter.

PFCW¹⁴¹ – Uma grande, não pequena.

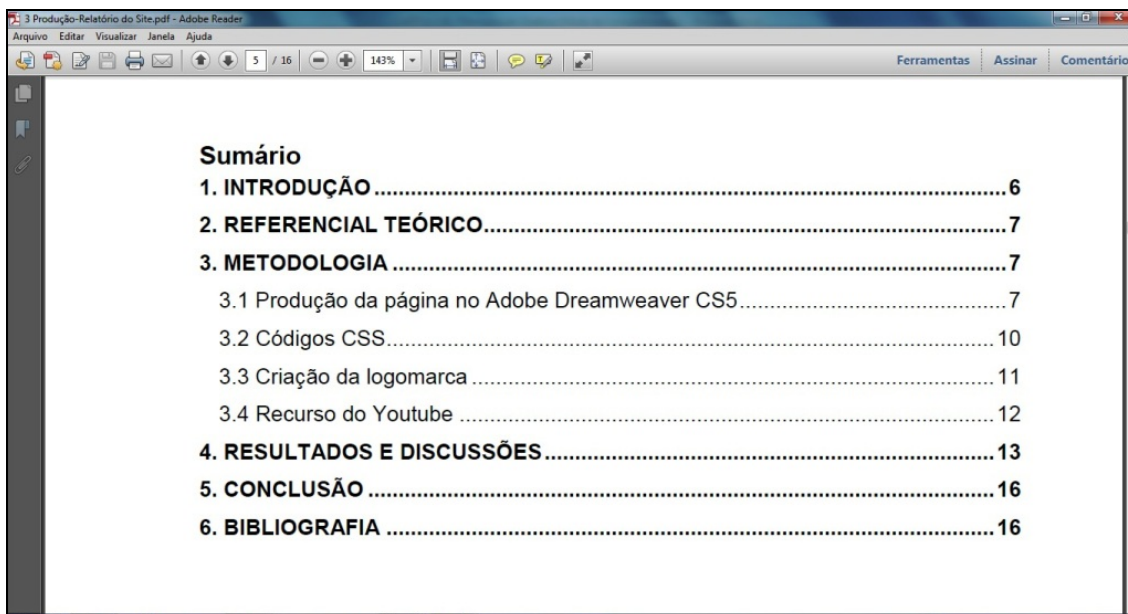
PP – Ok, muito bem. [...] Quem sabe a gente não te contrata quando nós abirmos a nossa também.

(Recorte da Aula – 27/11/2012, 38:32. VI)

No excerto acima desenvolveu-se, no aluno, a “capacidade empreendedora” prescrita nos objetivos do Projeto do Curso (Quadro 31). Portanto, tomar o agir do aluno, especialmente o agir de linguagem tendo como motivação o trabalho, precisa ser uma das principais preocupações do professor em suas ações formativas na educação tecnológica.

A motivação interna para um agir diferenciado não foi constatada apenas na produção do site, mas também na produção do relatório. A figura 44 a seguir representa a imagem do sumário do Relatório Técnico entregue pelo alunoW, intitulado “Relatório do site auto high”, cujo conteúdo temático, organizado de forma multimodal, apresenta informações sobre carros de luxo.

¹⁴¹ Código para identificar a Professora Regente da disciplina de Ferramentas para Construção de Websites, uma das agentes participantes da proposta interdisciplinar.

Figura 44 - Sumário do Relatório Técnico do AlunoW


The screenshot shows the Adobe Reader interface with a table of contents for a PDF document. The document title is '3 Produção-Relatório do Site.pdf'. The table of contents lists the following sections and their corresponding page numbers:

Sumário	
1. INTRODUÇÃO	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
3. METODOLOGIA	7
3.1 Produção da página no Adobe Dreamweaver CS5.....	7
3.2 Códigos CSS.....	10
3.3 Criação da logomarca	11
3.4 Recurso do Youtube	12
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	13
5. CONCLUSÃO	16
6. BIBLIOGRAFIA	16

O texto completo do aluno impresso e enviado em PDF (Ver anexo 18) pelo ambiente virtual na ferramenta “envio de arquivo único” pela Plataforma Moodle foi analisado e constatou-se que ele acionou as operações de linguagem de forma a desenvolver as capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas, de acordo com o que está posto no quadro 50.

Quadro 50 – Capacidades desenvolvidas na 3ª Produção do Relatório Técnico – AlunoW

<i>Capacidades Acionais</i>	<i>Capacidades Discursivas</i>	<i>Capacidades linguístico-discursivas</i>
1. Representações do emissor, com a textualização do nome completo do agente-produtor na capa, bem como seu papel social, com a textualização do nome da disciplina; 2. Representações do receptor – professores da disciplina correspondente; 3. Representações de elementos espaços-temporais, como cidade, data - ano, instituição, curso; 4. Título na capa textualizando o tema do relatório, o objeto de descrição – o site.	1. Representações do gênero relatório técnico-científico, conforme algumas orientações da NBR 10719, com o conteúdo organizado pela infraestrutura textual: capa, contracapa, resumo, lista de ilustrações, sumário, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussões, conclusão e bibliografia; 2. As representações relativas à formatação de um texto acadêmico seguiram várias prescrições da ABNT, como tipo de letra, tamanho, espaçamento entrelinhas, justificar, numeração dos itens, com exceção da bibliografia; 3. Os conteúdos temáticos das divisões do texto seguem o modelo prototípico	1. Representações do mundo discursivo do EXPOR, com o emprego do presente; 2. Representações do mundo discursivo do narrar, com o emprego de coesão verbal com construções verbais no pretérito; 3. Emprego do tempo verbal da sequência “relato” – verbos no pretérito; 4. Emprego acentuado da dêixis de 1ª pessoa singular, marcando alto grau da presença da voz do autor empírico; 5. Marcas da dêixis de 3ª pessoa; 6. Alto grau do emprego de marcadores semânticos da área de informática; 7. O emprego de recursos de coesão nominal e de conexão são em número reduzido, o que compromete certas progressões temáticas locais e não da totalidade do texto; 8. Emprego de modalizadores

	desenvolvido em sala e normatizado pela NBR; 4. As sequências linguísticas seguem a função temática de cada divisão textual, com destaque para as sequências expositivas, descritivas e narrativas (relato); 5. Presença de várias imagens representativas do site elaborado, que constituem recortes das páginas do site produzido.	apreciativos, incomuns à linguagem técnica; 9. Faltou revisão linguística para eliminar problemas com a norma culta, como pontuação, concordância.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No relatório apresentado pelo alunoW, mesmo que ainda detectemos necessidade de refacção devido à não-internalização de operações de linguagem relativas às capacidades linguístico-discursivas, como emprego de mecanismos de textualização, marcadores apreciativos e problemas de pontuação, que poderiam ter sido resolvidos se na sua formação básica tivessem sido desenvolvidas essas capacidades, posso afirmar que esse sujeito singular ultrapassou as expectativas do professor, pois, além de acionar as operações relativas às condições de produção, à infraestrutura textual e aos mecanismos linguístico-discursivos que demonstraram desenvolvimento em decorrência das mediações formativas realizadas no percurso da implementação da SD, foi possível identificar que o aluno foi motivado a se instrumentalizar por ferramentas de busca e encontrar orientações em sites da WEB para produzir seu relatório, especialmente no que diz respeito à inserção de imagens em seu relatório, bem como numeração e a nomeação delas, operações de linguagem que não foram objetos de ensino de oficinas da SD implementada na turma.

O conflito gerado por essa atividade interdisciplinar promoveu uma intensa ZPD nesse aluno em especial e na turma como um todo. Ao encerrarmos as atividades do bimestre letivo, solicitei aos alunos o preenchimento do questionário de autoavaliação final e de avaliação da disciplina (Ver anexo 19). Na questão “Qual sua opinião sobre a proposta interdisciplinar desenvolvida entre PL e FCW? Essa proposta poderia ser estendida entre outras disciplinas? Justifique”, dos 8 alunos que responderam, todos foram unânimes em afirmar que ela foi um instrumento motivacional para o desenvolvimento deles, como está representado nas vozes do alunoW e alunoC. O adjetivo “ótima” e o verbo “motiva” revelam a apreciação positiva desses agentes da ação didática.

É uma *ótima* proposta, a interação de duas disciplinas *motiva* mais os alunos a realizarem as atividades porque assim se vê como as habilidades do curso são trabalhadas juntas no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

(AlunoW, *Autoavaliação Final*, 29/11/2012)

Com certeza é essa integração que *motiva* mais a busca do conhecimento por parte dos alunos, assim fazendo com que busque mais conhecimento.

(AlunoC, *Autoavaliação Final*, 29/11/2012)

O professor, ao implementar a SD não agiu, como afirma Machado (2009b, p. 83), “diretamente sobre os processos mentais do aluno”, mas criou espaços e ambientes de aprendizagem, bem como construiu/reconfigurou instrumentos semióticos e se apropriou de algumas ferramentas tecnológicas do ambiente virtual para que os seus propósitos educacionais se realizassem. Mas para que tais objetivos fossem alcançados, como a internalização de capacidades de linguagem: acionais, discursivas e linguístico-discursivas para agires de linguagem mais formais da esfera acadêmica e profissional, os alunos precisaram se inserir nas ações propostas, constituindo, assim, em parceria com o professor, um agente do processo e de “seu desenvolvimento”. Retomando a figura 12, no final do Capítulo 4 do Aporte Metodológico, temos o professor como um dos agentes do processo, como aquele que “busca transformar os modos de pensar, falar perceber, de fazer” dos alunos e, tornando-se ator de suas ações didáticas de forma a garantir autonomia nessas buscas pelas transformações no desenvolvimento de seu aluno. E o aluno, como o outro agente também da relação triádica transformará os seus modos de agir nas esferas sociais em que atua.

Assim, a PP, como agente de uma das pontas dessa relação triádica, ao implementar a SD do gênero relatório na turma B do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, apropriou-se dos instrumentos semióticos e das ferramentas tecnológicas, mesmo que tenha havido impedimentos para o agir, como a ausência de formação para se instrumentalizar com maestria com todos os recursos disponíveis pela Plataforma Moodle. E o aluno, na outra ponta da relação triádica, transformou seus modos de pensar, falar, perceber, de forma que a autonomia também lhe pode ser atribuída, especialmente quando foi evidenciado o desenvolvimento de capacidades, por exemplo, a partir da motivação para abrir uma empresa própria de construção de sites, no caso do alunoW.

Síntese do Capítulo

Na entrevista da PCM, no início deste capítulo, constata-se que muitas capacidades docentes adquiridas na formação em pré-serviço não prefigura muitas ações específicas que se realizam no contexto da educação profissional tecnológica, mas são adquiridas paulatinamente conforme elas se realizam. O recorte das ações semiotizadas nos textos que emergiram de um sujeito singular na entrevista revelam muitas imbricações do cotidiano mais amplo do *métier* do professor de língua portuguesa da educação profissional. E o que mais é preciso ponderar como revelador desse agir cotidiano do professor é a luta constante pelo desenvolvimento de capacidades docentes para as ações didáticas, mas de forma isolada e sem planificação da instituição local ou dos órgãos superiores. Devemos reconhecer que existe plano de qualificação do IFMT, ao firmar parcerias com Universidades Federais de outros Estados Brasileiros para a criação de Programas como Minter e Dinter¹⁴² e assim capacitar os funcionários e professores em cursos de pós-graduação, algo demandado principalmente pela inserção do nível superior nas instituições de educação profissional e também pelos sujeitos singulares almejem sua progressão funcional e conseqüente melhoria salarial após as reformas governamentais nos Planos de Cargos e Salários da carreira de professor do EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Entretanto não há programas de capacitação para inserir os professores, em especial, no contexto da educação profissional, especialmente para os recém-chegados à instituição, de forma a desenvolver capacidades docentes para o agir.

Com o processo de modelização didática do gênero relatório foi possível observar que, embora a prática de produção de relatórios técnicos não tenha sido evidenciada como corriqueira entre os professores da área de informática, não se pode ignorar que tomar essa ferramenta como objeto de ensino, um “quadro de fundo em que diferentes objetos são trabalhados” (MACHADO, 2009b, p. 70) é uma forma de construir novos modelos de agir para a formação dos alunos dessa área e que atendem à esfera acadêmica e tecnológica. Nas práticas discursivas dos professores da área de informática ressoa a preocupação em torno do baixo desenvolvimento dos alunos em relação à prática de produção escrita durante todo o curso, principalmente quando demandados a produzirem textos acadêmicos. O gênero acionado como mediador dos objetos a aprender proporcionou o desenvolvimento de capacidades para os alunos agirem em práticas discursivas demandadas pelos professores da

¹⁴² Mestrado Interinstitucional e Doutorado Institucional.

área. A análise das três fases de produção textual propostas nas oficinas da SD do gênero relatório técnico-científico revelou esse desenvolvimento nos alunos.

Mas há necessidade, ainda, de aumentar as oportunidades de produção escrita durante toda formação do curso, mesmo que sejam textos mais simplificados, como relatórios diários, em que se registrem atividades práticas de laboratório, como elaboração de objetos para internet ou de sites. Essas tarefas constituem mediações formativas que proporcionarão o desenvolvimento de capacidades de linguagem para produções mais complexas, como um trabalho de conclusão ou um relatório de projeto integrador, conforme exigências da matriz curricular. Há ainda outros gêneros que precisam mediar as ações didáticas, como os tutoriais, por exemplo.

A utilização de um AVA, como o Moodle, mesmo que tenha apresentado impedimentos ao agir do professor, como aconteceu no percurso da implementação da SD, configurou-se como uma ferramenta organizadora adequada para as ações didáticas. Segundo Leffa (2006, p. 21), “o objeto digital, por exemplo, disponível na Internet, tem um nível de recuperabilidade muito maior do que um objeto impresso em papel”. Os objetos que são disponibilizados no Moodle também podem se beneficiar dessa característica, pois eles se tornam recuperáveis para outros contextos educacionais, como outras turmas, outros períodos letivos. Além disso, a ferramenta, ao promover conflitos internos para a aquisição de novas capacidades, permitiu que houvesse desenvolvimento nesta agente singular do métier educacional.

Entretanto, mesmo que tenha havido desenvolvimento, não descarto a necessidade de uma equipe multidisciplinar (LEITE *et al*, 2010) na instituição para auxiliar no desenvolvimento de uma disciplina no AVA, visto que o estresse no professor é muito intenso quando a ferramenta não funciona e as ações didáticas em sala de aula e fora dela precisam ser replanejadas ou precisam ser momentaneamente suspensas. Além disso, o designer gráfico também é necessário para fazer com os dispositivos didáticos sejam adequadamente organizados e não promovam problemas internacionais como o que aconteceu com a Oficina 1 da SD, além de desenhar um lay-out para a disciplina de forma a torná-la uma “aula legal”.

E, finalmente, mesmo admitindo que a planificação de um trabalho seja a regulação de um agir, como o foi a planificação dada pelas oficinas da SD, ela não é garantia de sucesso, por entender que na atividade educacional há certa liberdade no agir (MACHADO, 2009a) e por ser um gênero de atividade cuja reconfiguração é inerente. Como uma atividade social, a implementação da SD realizou-se nas interações com os alunos e com o coletivo de trabalho em ações que se mobilizaram cotidianamente por razões, motivações e

impedimentos ao agir de forma a promover espaços de conflito e consequentes reformulações do trabalho planejado.

Assim, entre as escolhas e motivações do professor e ao estilo revelado no seu agir, como também às motivações, intenções e escolhas reveladas no agir dos alunos, ou ainda os empecilhos que se entrecruzaram cotidianamente nas ações docentes, como atrasos nas aulas, problemas com a instalação dos equipamentos ou funcionamento dos dispositivos tecnológicos ou o movimento grevista dos professores especialmente, fizeram com que o trabalho realizado não tenha se efetivado como o planejado e tenha havido várias reconfigurações.

CAPÍTULO 4

A PROFISSÃO DOCENTE: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA SOBRE O TRABALHO

“O primeiro ato é o passo para prosseguir a peça e, em seguida, contagiar a plateia”.

(VALEZI)

Conforme compreende Bulea (2010), as propriedades do agir e às tomadas de consciência que promovem o desenvolvimento e as aprendizagens somente podem ser interpretadas pela linguagem materializada em textos organizados segundo os arquétipos de uma língua natural. Desse modo, compreendo que, pela análise interpretativa dos diferentes textos que permearam o entorno da atividade docente de ambos os atores deste movimento investigativo, foi possível observar vários momentos de intensos conflitos que pulularam o cotidiano das práticas discursivas, revelando o desenvolvimento cognitivo e a consequente formação profissional dos sujeitos adultos envolvidos.

Diante do gigantesco arcabouço de textos que materializaram representações do agir de ambos os protagonistas das ações didáticas investigadas, elegi, como base das interpretações para este capítulo, a linguagem semiotizada no encontro de confrontação realizado após o encerramento da implementação da SD do relatório técnico na turma B, pela PP, e das aulas de PL da turma A, pela PCM. Após um semestre letivo de aulas com as turmas, somando-se 75 aulas em cada turma, mas de 09 longos meses de ações de pesquisa entre PP e PCM desde a primeira entrevista realizada, este encontro final pode ser considerado como o clímax da trama que se engendrou nessa longa história de dois agentes sociais que, mesmo experientes no gênero de atividade docente, viram-se desafiados a vencer seus conflitos internos e externos para que o complexo enredo em que se embrenharam ao longo do ano de 2012 pudesse ter o seu epílogo. Mas não para fechar a capa do livro e colocá-lo na estante da memória, mas para, momentaneamente, baixar as cortinas e reabri-las em um próximo ato, de maneira a possibilitar que esses dois atores reatualizem sua história profissional de forma a contagiar a plateia coletivamente.

Esses dois atores sociais engendrados na trama discursiva de transmissão aos pares (BULEA, 2010) foram participantes de um cenário familiar na construção da competência profissional que se mostrou desafiador para ambos: tanto a teoria que

fundamentou o uso dos dispositivos didáticos quanto as ferramentas tecnológicas foram causadoras de movimentos de tensão, como foi possível evidenciar nos diferentes agires linguageiros em que os agentes se fizeram atores, como nas conversas informais que entremearam os intervalos das aulas, nos encontros de (re)elaboração dos dispositivos didáticos, nas ações didáticas efetivas em sala de aula ou ainda no encontro de confrontação final analisado neste capítulo.

Seguindo a orientação teórico-metodológica de Machado e Bronckart (2009), inicio a análise do texto materializado a partir do encontro, arquitetonicamente organizado segundo o arquétipo do gênero conversação, identificando os elementos constitutivos das condições de produção. Analisar o entorno sócio-histórico de produção é uma forma de considerar a “atividade linguageira sob o ponto de vista do processo” (BULEA, 2010), ou seja, em vez de compreendê-la como um produto acabado, neutro ou como um aglomerado de signos descontextualizados, observam-se os diferentes parâmetros extratextuais que situam a produção dentro de um processo sócio-histórico, cujos atores, ao materializarem suas representações do agir na linguagem, evidenciam filiações ideológicas dos mundos discursivos com suas coerções institucionais e seus conflitos internos.

Na proposta de análise textual de Bronckart (1999), os parâmetros físicos do contexto de produção objetivam investigar a forma como o texto está situado como ação concreta de linguagem, considerando a representação do mundo físico (HABERMAS, 1987). Neles são identificados o espaço e o tempo de produção, como também os emissores, os receptores e o suporte material do agir linguageiro. Na proposta de Machado e Bronckart (2009), esses parâmetros são considerados como “situação de produção”, mas não separadamente como fazia Bronckart (1999). A nova proposta intercala os parâmetros físicos como parte constitutiva das condições de produção, em uma relação intrínseca com os parâmetros socio subjetivos identificados em um agir linguageiro. Dessa forma, admitindo que a análise desses parâmetros deve ser feita de forma concomitante por considerá-la mais adequada nos estudos sobre gêneros e textos, o tópico a seguir registra a análise dos parâmetros físicos e socio subjetivos de forma conjunta, entendendo-a como uma etapa importante para entender o texto como um processo e como um instrumento mediador das relações sociais.

Após essa análise, apresento os resultados interpretativos dos textos produzidos no encontro final, mas de forma recortada para atender ao tema deste capítulo: o desenvolvimento das capacidades docentes que se realizou a partir do movimento de conflito gerado pelos instrumentos semióticos e digitais que mediarão as ações didáticas.

4.1 O ENCONTRO FINAL SITUADO FÍSICA E SOCIALMENTE

O encontro de confrontação foi realizado no IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso¹⁴³, no Campus Cuiabá, em uma das salas de Pesquisa do Departamento de Pós-Graduação. Como essas salas são disponibilizadas aos pesquisadores da instituição, a PCM considerou-a mais adequada para realizar o encontro, visto que, por sua representação, tratava-se de um agir de linguagem que se filiava à esfera de atuação do departamento: investigações acadêmicas.

A sala¹⁴⁴ onde se realizou a produção é pequena e nela encontram-se bancadas, armários, painéis com registros de pesquisas acadêmicas. Há ainda desktops e quadro branco para instrumentalizar a atividade de trabalho dos pesquisadores que a utilizam. Ambas, PP e PCM, encontram-se de frente à câmera filmadora, sentadas diante da bancada e de um computador, tendo parte de um armário e um painel de trabalho acadêmico ao fundo. A PP tem em suas mãos um artefato simbólico – um roteiro de questões – para orientá-la na sequência temática do encontro.

Em relação ao tempo de produção, o encontro foi realizado no dia 19 de dezembro de 2012, duas semanas após o término do semestre letivo das duas turmas que participaram da pesquisa. A data escolhida dependeu da disponibilidade de tempo da PCM para o encontro, visto estar diante das inúmeras tarefas prescritas institucionalmente aos docentes ao final de um período letivo. O desafio da proposta de pesquisa somado ao prolongamento do semestre devido ao extenso movimento grevista e mais as vésperas de encerramento do ano litúrgico foram motivos para tão somente prorrogar o encontro devido ao estresse físico e psicológico, como também produzir gestos não verbais e verbais demonstrando o esgotamento físico e mental durante todo o encontro.

Os interlocutores do gênero de texto mobilizado para o encontro foi organizado a partir do arquétipo textual de uma entrevista, em que comumente os papéis discursivos exercidos pelos agentes participantes são os de entrevistador de um lado, que exerce a função de manter a progressão temática, suspender ou trocar o tema da entrevista e, do outro, o de entrevistado, exercendo a função de respondente das questões a ele dirigidas.

¹⁴³ A análise do contexto macro da pesquisa, os parâmetros sócio-históricos que construíram a instituição *lócus* da pesquisa atribuindo-lhe um papel social na comunidade local e em níveis estadual e federal foi delineada no capítulo desta parte da análise de dados.

¹⁴⁴ Essa sala foi a mesma utilizada para a realização da entrevista inicial com a PCM, cuja descrição foi apresentada no início do Capítulo 2 desta Interpretação dos Dados.

Nesses papéis sociais do gênero mobilizado identificamos de um lado a PP, responsável pela pesquisa e, de outro, a PCM, colaboradora da pesquisa.

Exercendo o *papel social* de agente-produtora do texto, a PP, conduziu e ao mesmo tempo agiu como reguladora dos turnos de fala e dos temas do encontro, pois, por meio de questões de uma lista-roteiro materializada em uma folha impressa, previamente elaborada por ela, controlou a progressão temática da interação oral. Como pesquisadora, suas representações sofrem as coerções do agir coletivizado no gênero de atividade acadêmica em nível de pós-graduação: produzir conhecimento em prol de transformações sociais. No caso específico da linha de pesquisa em que está inserida, está sob as coerções do mundo formal institucionalizado com o objetivo de democratização do conhecimento científico da área de linguística e do desenvolvimento de propostas para a resolução de problemas no ensino aprendizagem de línguas com vistas à sua melhoria. Ao mesmo tempo, está filiada à atividade docente e aos modelos de agir que particularizam esse gênero profissional, em um contexto educacional cuja modalidade enfoca a formação específica para o trabalho, por pertencer ao quadro docente efetivo de uma instituição federal de educação profissional. As tensões pela confrontação com determinações contraditórias emergentes da situação (NASCIMENTO, 2013) se fazem latentes nessa segunda esfera social e elas emergem de um mundo ideológico ainda mais amplo e mais complexo, pois envolvem as relações hegemônicas em favor da crescente busca pela produção e consumo de bens materiais e simbólicos, o que tem impelido práticas sociais altamente competitivas que movem os agentes sociais para a busca por profissionalizações cada vez mais especializadas e afinadas com a demanda mercadológica. As coerções do mundo social sobressaem e constroem as coerções do mundo subjetivo, internamente organizadas por processos psíquicos (BRONCKART, 2008).

A PCM exerce também o *papel social* de agente-produtora do texto, porém sua função no gênero mobilizado não é predominantemente marcada pela autoria dos temas a serem desencadeados na progressão desse agir languageiro oral. Os seus turnos de fala são regulados na medida em que a PP apresenta as questões desencadeadoras do encontro final, com breves inserções temáticas de sua autoria, motivadas por razões internas e altamente subjetivas. Situada no mesmo contexto de ensino profissional, a PCM filia-se ao gênero de atividade docente e sofre as coerções em seu agir próprias do trabalho e das especificidades do contexto de atuação profissional. Sua filiação ao coletivo de trabalho da instituição *locus* da pesquisa também é de caráter efetivo e teve início em 1997, mesmo ano em que a PP

ingressou nessa IF. Vale lembrar que essa instituição¹⁴⁵ oferece hoje educação superior, porém durante muitos anos sua especialidade foi a oferta de educação profissional em nível básico em diferentes áreas de formação. Assim, temos um coletivo de trabalho cujas representações do mundo social são construídas especialmente por prescrições federais atravessadas por discursos da hegemonia pós-moderna e ultracapitalista.

A entrevista é um gênero de texto organizado comumente por sequências dialogais, em que uma entidade ou um sujeito singular tem motivações que giram em torno da coleta de informações especializadas sobre um determinado tema. No caso do encontro em foco, o “objetivo” do gênero acionado também era o de coletar informações sobre a pesquisa realizada, no entanto, a função sociocomunicativa estava atravessada por finalidades reflexivas, avaliativas e desenvolvimentais ao trazer para a discussão aspectos importantes evidenciados nos dois agires docentes que se efetivaram durante a pesquisa: o agir da PP e o agir da PCM.

Em relação ao “suporte” de materialização do encontro, há uma dupla articulação repositória: de um lado as vozes instrumentalizaram o agir languageiro, mas do outro lado a ferramenta tecnológica, a câmera filmadora, figurou-se como o suporte de registro do evento interacional, de forma a alterar a característica da efemeridade desse gênero conversacional e, assim torná-lo um texto reproduzível quantas vezes forem necessárias.

4.2 O ENCONTRO FINAL: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

O encontro, gravado em áudio e vídeo, teve a duração de 1h32min07seg, dentro do tempo de gravação que, recortado em 3 momentos¹⁴⁶, equivaleram separadamente a Vídeo 1 (V1) 30min10seg, Vídeo 2 (V2) 50min36seg e Vídeo 3 (V3) 11min22seg.

Com relação à infraestrutura do gênero mobilizado, o encontro organizou-se no modelo prototípico de um diálogo, cujos turnos de fala intercalaram-se entre PP e PCM, com destaque para períodos mais longos construídos pela PCM. Sendo um gênero de texto

¹⁴⁵ Vinculada ao MEC e à SETEC, a instituição possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, porém essa autonomia é limitada pelas ações que competem à SETEC, como “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica” e “promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=798. Acesso em 22 maio 2013.

¹⁴⁶ Faz-se necessário registrar essas divisões temporais pelo fato de que os recortes do encontro analisados neste capítulo fazem referências a elas, incluindo os marcadores temporais dos turnos de fala.

arquiteticamente aparelhado à semelhança de uma conversação oral, ele pode ser considerado como predominantemente pertencente ao mundo discursivo do EXPOR implicado, e do tipo de “discurso interativo”, visto que as coordenadas do mundo discursivo mobilizadas nas representações estão conjuntas às do mundo dos actantes postos em cena no ato linguageiro, como também as unidades linguísticas do texto estão implicadas ao ato de produção, bem como aos actantes, ao espaço e ao momento da interação.

As unidades linguísticas que marcam a conjunção com as coordenadas do mundo discursivo são as frases interrogativas (ABREU-TARDELLI, 2011, p. 104), que constituem predominantemente as questões planificadas pela PP e que orientam e promovem a interação verbal dos actantes, intercalando-se em alguns turnos de fala da PCM, e as frases declarativas, que constituem predominantemente tanto as respostas da PCM quanto os comentários ou respostas da PP ao longo dessa conversação oral.

Nesse instrumento semiótico de interpretação do agir é possível identificar também segmentos textuais cujas representações dos actantes colocam em cena o mundo disjunto às coordenadas gerais e de forma implicada ao ato de produção, constituindo-se de enunciados identificados como “relato interativo”.

Assim sendo, os tempos verbais que organizam a coesão no texto remetem à interação verbal em curso ora pelos verbos predominantemente no presente, ou ainda por verbos no pretérito ou futuro, nos enunciados representativos do discurso interativo, e verbos no pretérito, nos enunciados representativos do relativo interativo.

Como discurso interativo, os enunciados são fortemente marcados pela dêixis de primeira pessoa do singular e pela presença de pronomes que representam a relação semântico-discursiva de 2ª pessoa singular (você), cujas representações dos papéis sociais mantém uma interação informal entre ambas as actantes.

Em relação ao conteúdo temático construído ao longo do encontro, sua divisão temática seguiu a proposta de Bulea (2010), ou seja, os temas mobilizados foram organizados em SOTs e STTs. Da metodologia da autora foi utilizada a nomenclatura SOTs para organizar os temas das questões¹⁴⁷ - conforme foram planejadas para esse dispositivo de pesquisa, com a supressão de questões cujos temas, por terem sido já abordados no percurso do encontro, não precisaram ser retomados – e a nomenclatura STTs para organizar os temas tratados por ambas as agentes-produtoras do encontro, conforme motivados pelos SOTs ou

¹⁴⁷ As questões foram apresentadas no Capítulo 1 - Aporte Metodológico da Pesquisa, item 1.3.3, no quadro 22.

por razões subjetivas. O quadro 51 traz a organização dos SOTs e dos STTs mobilizados no encontro.

Quadro 51 – SOT e STT do encontro final entre PCM e PP

<i>SOT introduzidos pela PP</i>	<i>STT desenvolvidos pela PCM e pela PP</i>
1. Dispositivos didáticos da PCM utilizados na mediação das aulas da Turma A	1. Adaptações dos dispositivos da PP para a educação tecnológica; 2. Imprimir caráter mais técnico aos dispositivos didáticos, tomando o gênero como objeto de análise inicial; 3. Oficinas de reflexão sobre a escola a partir do vídeo de Dan Brown; 4. Sensibilização do aluno;
2. A interação da PCM na mediação com os alunos e com as ferramentas tecnológicas e com o computador	5. Dificuldades no uso do Moodle pela ausência de capacitação; 6. Estudo intenso da base teórica do material didático da PP; 7. Internalização de conceitos teóricos para adaptação dos dispositivos didáticos da PP para as ações didáticas; 8. Facilidades com os dispositivos mediados pelo computador em relação aos dispositivos impressos. 9. Exemplos do trabalho com turmas da área da Construção Civil; 10. Alunos que preferem os dispositivos impressos; 11. A disponibilização on line facilita o trabalho dos alunos a distância; 12. O computador e a autonomia nas ações discentes; 13. Uso de redes sociais (Facebook) nas mediações formativas X AVA (Moodle); 14. O controle gerado de acesso dos alunos ao Moodle;
3. Representações sobre o agir dos alunos da turma A durante as aulas	15. A afetividade materna no agir docente; 16. A flexibilidade interacional durante as aulas; 17. Estilos docentes mais e menos disciplinadores; 18. Desenvolvimento da interação entre os alunos; 19. A mediação do computador promovendo maior interação física entre professor e alunos nas aulas presenciais; 20. Número reduzido de alunos no tecnólogo; 21. A distribuição das bancadas no laboratório e a interação professor x alunos; 22. Facilidades de adaptação do agir docente no laboratório de informática;
4. A influência da greve na motivação do agir docente e discente	23. Desmotivação diante do recomeço do período letivo;
5. Representações sobre o agir docente	24. Mudanças no percurso de sua formação profissional; 25. Marcas de autoridade no agir docente;
6. Transformações na formação docente no decorrer do semestre letivo	26. Internalizações da teoria do ISD para a melhoria dos dispositivos didáticos para a educação profissional; 27. Cuidados com a TD de conceitos da linguística para os dispositivos didáticos para a educação profissional; 28. TD de dispositivos didáticos filiados ao ISD e ferramentas tecnológicas; 29. Dispositivos didáticos filiados ao ISD e a ausência de formação dos professores da instituição; 30. Demanda por reformulações na SD elaborada pela PP;
7. Coerções socioideológicas que incidem sobre o agir docente	31. As coerções internas de sala de aula; 32. As particularidades do evento da sala de aula incidindo sobre as escolhas do professor; 33. O real objeto de trabalho do professor de PL nas mediações formativas – a linguagem; 34. Gêneros acadêmicos demandados pela formação tecnológica; 35. Mecanismos de textualização demandados pela formação tecnológica;
8. Representações sobre a SD filiada ao	36. Demanda pelo trabalho com outros gêneros acadêmicos, além dos que foram contemplados na SD;

ISD desenvolvida na turma B	37. Redução da carga horária para o trabalho com a SD do gênero relatório; 38. As demandas surgidas no percurso do trabalho docente em sala de aula; 39. Produção de artigo científico da PCM; 40. Dificuldades de representação arquitetônica e funcional entre relatório e projeto no grupo de professores da área técnica;
9. Representações sobre o agir dos alunos da turma B durante as aulas	41. Apatia dos alunos coletivizada entre os demais professores da turma; 42. Desistência dos alunos; 43. Necessidade de avaliações formais sobre a turma feitas pelos demais professores;
10. Influência da greve sobre a motivação dos alunos na turma B	44. Ampliação da desistência e aumento da desmotivação; 45. Aumento no número de acessos entre os alunos no AVA; 46. Melhorias no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos;
11. Representações sobre o agir da PP na interação com os alunos	47. Avaliação positiva em relação ao agir docente; 48. Avaliação negativa em relação à interação com os alunos; 49. Pragmatismo da PP e características de seu estilo docente; 50. Dificuldades de controle da PCM em seu agir docente em relação aos dispositivos didáticos; 51. A pouca produção dos alunos do tecnólogo; 52. O feedback dos alunos como motivador do agir do professor; 53. Dificuldades de trabalho com a Turma B devido ao perfil desmotivador; 54. Desejos de ter desenvolvido a SD na turma A; 55. Perfis motivadores de alunos da turma A e na turma B; 56. Desenvolvimento dos alunos da turma B; 57. As produções finais dos relatórios dos alunos de ambas as turmas;
12. Representações sobre o agir da PP no manuseio das ferramentas semióticas e tecnológicas	58. Avaliação positiva em relação ao agir da PP no manuseio das ferramentas tecnológicas; 59. Dificuldades da PCM em relação às suas capacidades de manuseio das ferramentas tecnológicas; 60. Aversão à ferramenta Moodle; 61. Referências a outros AVA usados pelos professores do departamento; 62. Ausência de tempo para internalizar capacidades técnicas para manuseio do Moodle; 63. Preocupação com a internalização da teoria do ISD; 64. Atrasos no processo de mudanças em relação aos paradigmas de ensino de línguas; 65. Ensino a Distância;
13. Modificações na proposta de trabalho com os dispositivos didáticos para os cursos de tecnologia da área de informática	66. Imprimir caráter mais prático ao conteúdo dos dispositivos; 67. Diminuição no número de gêneros da SD;
14. Experiência interdisciplinar realizada entre PL e FCW nas turmas A e B	68. Necessidade de desenvolver uma atividade prática; 69. A avaliação positiva do trabalho feito pelos alunos; 70. Outras experiências interdisciplinares na área da construção civil; 71. Dificuldades de adesão dos demais professores em atividades interdisciplinares; 72. Necessidade de ampliação do trabalho interdisciplinar;
15. Representações sobre o agir do professor na era do ensino mediado com as novas tecnologias	73. A mediação do computador nas ações didáticas na educação atual; 74. O aumento da carga de trabalho do professor no novo contexto; 75. Capacidades tecnológicas como objeto de ensino nas mediações formativas da disciplina de LP; 76. Demanda por cursos extras a ser ofertado pela instituição aos alunos para desenvolver o letramento digital e de produção de trabalhos acadêmicos.

4.3 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO REAL DA ATIVIDADE EM UM AGIR LINGUAGEIRO

Após a implementação da SD do gênero relatório na turma B, cujos dispositivos didáticos foram produzidos pela PP, e a implementação das ações didáticas na turma A, cujos dispositivos didáticos foram produzidos predominantemente pela PCM, esse encontro final configurou-se como uma etapa de interpretação do agir dos docentes nesse contexto educacional.

Neste tópico analiso os dois principais temas que emanaram no encontro de confrontação: os instrumentos semióticos de mediação, ou seja, os dispositivos didáticos desencadeadores de conflito e de desenvolvimento docente, e as ferramentas tecnológicas e os desafios para o agir do professor de língua materna. Atendendo a um dos objetivos da pesquisa, que foi o de observar, por meio da linguagem, o que revelam as representações de um indivíduo singular em relação ao seu agir e suas implicações no coletivo de trabalho e na formação docente para o trabalho na educação profissional tecnológica, os textos produzidos neste agir languageiro puderam evidenciar a tomada de consciência do real da atividade de ambas as agentes desse *métier* em contexto profissional.

4.3.1 Os Instrumentos Semióticos de Mediação Desencadeadores de Conflito e de Desenvolvimento

De forma paulatina, nos textos que emergiram em interações formais e informais, nas observações participantes das aulas de PL na turma B, foi possível observar os conflitos desencadeadores das capacidades psíquicas da PCM e especialmente nos textos produzidos no encontro final de confrontação. A tomada de consciência (BRONCKART, 2010), portanto, permitiu-lhe novas possibilidades de ação. E essa tomada de consciência produziu-lhe uma “reestruturação psíquica”, conforme está textualizado no excerto a seguir. As muitas horas de estudos isolados sobre a teoria do ISD e a análise dos dispositivos didáticos que mediarão as ações de implementação da SD na turma B provocou na PCM uma intensa ZPD. Reconfigurar seus próprios dispositivos didáticos com base nos pressupostos teóricos do ISD para serem usados já nas aulas na turma A estava lhe causando um conflito interno, enunciado em vários momentos desse instrumento semiótico de interpretação do agir.

No primeiro excerto a seguir, ao desenvolver o tema mobilizado pela PP sobre a “avaliação do material”, a PCM marca sua actorialização na ação docente por meio da

dêixis de 1ª pessoa. E esse mecanismo linguístico-discursivo é reiterado em quase toda a interação que se estabelece nesse tipo discursivo predominantemente interativo. Ao se referir aos seus próprios dispositivos didáticos, a PCM aponta para seu instrumento externo gerador de conflito para reconfigurar seu agir: “o material” usado pela PP nas aulas da turma B. Essa proposta de reconfiguração do agir por meio da reconstrução dos dispositivos didáticos é representada por um relato interativo em que emerge uma figura de ação experiência, cujos verbos no pretérito perfeito do indicativo “mudei”, “achei”, “trabalhei” fazem referências ao seu agir no seu contexto singular no cotidiano de trabalho, de forma a torná-lo objeto de sua avaliação e ao mesmo tempo de ruptura, pois em seguida, em sua voz, materializa-se a necessidade de uma nova mudança, enunciado no verbo no futuro do pretérito “mudaria”.

PP: É, como que você avalia o seu material?

PCM: [...] Vc fala com as mudanças que eu fiz em relação ao que você também tinha proposto?

PP: É::sim. Porque no começo vc elaborou os seus próprios materiais, você lembra?

PCM: É. sim::Sim. lembro. lembro.

PP: Você tinha os seus próprios materiais. Até vc, é::eu lembro assim:: as suas angústias em relação::

PCM: Até eu familiarizar com o seu material, né...

PP: É, na verdade assim você foi fazendo adaptações, foi pegando o meu material...

PCM: Sim. Sim.

PP: Mas você tinha o seu próprio material, não é. Então até houve uma certa mudança né no percurso.

PCM: É, bom, assim porque que eu *mudei* e se eu ainda *mudaria*. Eu *mudei* naquela época e hoje eu ainda *mudaria*. (*risos*). [...] Tá, embora eu não fizesse mais do jeito que eu fiz. [...] Tá, porque, que que eu *achei*, por exemplo, a primeira parte do material que eu *trabalhei* foi uma questão de, de confrontar também os alunos em relação ao conceito de gênero e as formas de se ver o gênero e as diversas, vamos dizer, não sei se pode falar, modalidades de gêneros que eles já tinham conhecimento e que eu pretendia partir disso para chegar aos que eles provavelmente não conheciam, que era por exemplo, o artigo, o relatório, a ABNT, né, e tal. Mas eu *achei* assim, que o material que eu preparei ele tava com muitos, muitos gêneros e não havia essa necessidade. É::, hoje se eu tivesse que refazer eu faria uma parte bem curtinha sobre isso, acho que aquele material que você trabalha quando você expõe os diversos modelos de relatórios é::já praticamente entrariam nesse primeiro contato com eles e, e colocaria um ou outro texto de gêneros diferentes, apenas pra eles perceberem que há variações, rapidamente. Não faria todas aquelas questões, entendeu? [...] E nem me preocuparia neste período, em marcar tanto é:: as questões discursivas do gênero / que na outra vez eu fiz, que no início eu fiz.

PP: Eu lembro que no início aquele material seu e isso é uma prática que já vem é, é, sendo feita há alguns anos e acho que isso é aquilo que eu tenho comentado, até inclusive na, em alguns artigos que eu tenho publicado, que é uma prática que ela vem é... daquilo que a gente faz no Ensino Médio [...] Que são conceitos de linguagem, né, [...] Níveis de linguagem, é funções da linguagem, é::// e que você vê em materiais didáticos do Ensino Médio // e que você acaba....

PCM: Adaptando.

PP: estendendo e adaptando pro Ensino Superior.

PCM: Hã. hã.¹⁴⁸

(Encontro Final – PCM e PP, STT1, 19/12/2012, 00:35 V1)

¹⁴⁸ A transcrição das falas da autoconfrontação seguiu os mesmos códigos utilizados por Bulea (2010, p. 85): 1. / // /// - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado – Cruzamentos; 4. No::n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

Essas rupturas psicológicas em torno do agir da PCM materializam-se em três fases distintas de elaboração de seus dispositivos didáticos que mediarão as ações didáticas na turma A, como pode ser observado nas análises a seguir.

Seguindo a prefiguração dada pela ementa da disciplina (Quadro 34)¹⁴⁹, retirado de seu Plano de Curso, no 1º dispositivo didático analisado referente à fase inicial das ações docentes da PCM, a TD do saber sábio, da ciência linguística, para o saber escolar, aparece na forma da transcrição de conceitos a se tornarem objetos de análise nas ações didáticas, tais como: “linguagem”, “língua”, “signo linguístico”, “significante”, “significado”, no quadro 52; “fonologia”, “fonema”, no quadro 53; “variedades regionais e sociais”, “variedades estilísticas”, quadro 54. O dispositivo completo encontra-se no anexo 20.

Quadro 52 – Excerto 1 do 1º Dispositivo Didático – PCM (Aula do 19/04/2012)

A **linguagem** é uma atividade humana que, nas representações de mundo que constrói, revela aspectos históricos, sociais e culturais. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e dá forma às suas experiências. Seu uso ocorre na interação social e pressupõe a existência de interlocutores.

Língua é um sistema de representação socialmente construído, constituído por signos linguísticos.

[...]

O **signo linguístico** é uma unidade de significação que possui dupla face:

- 1) o **significante** (o suporte para uma ideia, isto é, a sequência de sons que se combinam para formar palavras);
- 2) o **significado** (a própria ideia ou conteúdo intelectual)

Quadro 53 – Excerto 2 do 1º Dispositivo Didático – PCM (19/04/2012)

A dimensão sonora da língua portuguesa

Cada língua faz uso de um número limitado de sons, dentre aqueles que o aparelho fonador humano é capaz de produzir.

A **fonologia** é a parte da gramática que se dedica ao estudo dos fonemas de uma língua e sua ocorrência em diferentes contextos.

Fonema é a unidade de som que contribui para o estabelecimento de diferenças de significado entre as palavras de uma língua. Entre as palavras *faca* e *vaca*, por exemplo, a mudança de sentido é provocada pela substituição do fonema /f/ pelo fonema /v/.

Quadro 54 – Excerto 3 do 1º Dispositivo Didático – PCM (19/04/2012)

Variedades regionais e sociais: As variedades faladas nos estados do Nordeste são diferentes daquelas faladas nos estados do Sul; no interior dessas regiões geográficas, podem também ser observadas diferenças entre os estados e mesmo entre regiões e cidades dos estados.

Variedades estilísticas: Os enunciados linguísticos podem também variar dependendo dos diferentes graus de formalidade determinados pelos contextos de uso da língua. A linguagem é usada de modo informal em situações familiares, conversas entre amigos. Nesses casos, diz-se que o falante está fazendo uso da linguagem coloquial.


Nas situações formais de uso da linguagem (por exemplo, uma palestra em um congresso científico), o falante procura fazer uso de uma linguagem também mais formal.

¹⁴⁹ Documento analisado no capítulo 2 desta Parte da Interpretação dos Dados, no item 2.3.1.

A figura 45 trata do quarto recorte de uma das atividades inseridas nesse 1º dispositivo didático da 1ª fase. Nele, é apresentado um gênero multimodal “história em quadrinhos”, cuja função sociocomunicativa é a de produzir no leitor uma reflexão sobre a língua e sua constituição como um instrumento sócio-histórico. É um texto que funciona como pretexto para presentificar o objeto de ensino, como se pode evidenciar nas questões de formulação da tarefa: o conteúdo temático sobre língua e suas variações linguísticas, bem como os temas desencadeados por ele como preconceito linguístico e a dimensão social da língua, ou seja, conceitos sobre linguagem.

Figura 45 – Excerto 4 do 1º Dispositivo Didático – PCM – (abril/2013)

Texto 2



1- O que leva a mulher a observar que o papagaio “fala tudo errado”?

2- A que conclusão se espera que o leitor chegue, ao ler o segundo quadrinho, sobre o motivo que leva o papagaio a falar de tal maneira?

3- O que a observação da mulher revela a respeito da maneira como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?

Essa transposição de saberes de manuais didáticos de nível médio evidenciada no dispositivo didático da PCM e cuja representação é atravessada na voz da PP no STT1, no excerto acima, é constatada como uma ação docente comum no coletivo de trabalho dos professores de LP ao serem convocados para atuarem em ambos os níveis de ensino ofertados pela instituição – médio e superior. Entretanto, o aluno do tecnólogo, que já passou pelo ensino médio e cuja formação está baseada no agir relacionado principalmente às capacidades de planejamento, desenvolvimento, operacionalização de sistemas de produção e manutenção de ferramentas tecnológicas, assim como o gerenciamento dos meios de produção dessa área, conforme pode ser constatado na figura 14¹⁵⁰, tem razões internas e externas para ler e analisar histórias em quadrinhos, bem como discutir conceitos de linguagem em um nível básico de análises como está proposto no 1º dispositivo?

A figura 46 trata-se de um recorte do dispositivo didático (documento completo no Anexo 22) usado pela PCM no mês de maio de 2012, referente a um 2º momento de observações participantes na turma. Nele é possível observar que, na TD de saberes a

¹⁵⁰ Analisado no item 2.3, no capítulo 2 desta Parte da Interpretação dos Dados.

ensinar, houve rupturas em relação tanto à escolha do gênero de texto selecionado como objeto de análise, quanto na tarefa formulada pelas questões sobre o texto.

A análise do dispositivo revela que, entre os textos disponíveis no arquivado da Web 2.0, um texto do gênero instrucional conhecido como tutorial – Texto 14: “Baixe Textos do *YouTube* com facilidade” – aciona o mundo sócio-objetivo da área de formação do tecnólogo em sistemas para internet, devido à sua infraestrutura textual – como exemplifica o recorte da imagem representativa da interface da ferramenta-objeto de descrição – e os mecanismos de textualização – como os verbos no imperativo e o léxico da informática –, comuns às práticas de referência da área de informática.

Quanto às questões formuladas para a tarefa, as mudanças em relação à transposição dos saberes já são percebidas logo na primeira tarefa dada “Atividade II – 1 – “Você conseguiria identificar o gênero e a composição discursiva...”, que revela que a PCM fundamentou seu dispositivo nos pressupostos teóricos do ISD. Na questão 3, esses mesmos pressupostos foram acionados na tarefa de identificar os parâmetros físicos e sociossubjetivos constitutivos das condições de produção dos textos apresentados no dispositivo.

Figura 46 – 1º Recorte do 2º dispositivo didático da PCM - (maio/ 2012)

Texto 14

Baixe vídeos do YouTube com facilidade

Rafael Rrigues,
PCWorld Brasil
30-11-2011



Como baixar um vídeo

1. Baixe o programa (gratuito, em www.youtubedownloaderhd.com), instale e rode-o.
2. Em seguida, no menu *Download*, selecione a resolução do vídeo. Muitos dos vídeos do YouTube estão disponíveis em múltiplas resoluções, de 240p a Full HD (1080p). Quanto maior a resolução, melhor a qualidade de imagem mas o arquivo também irá ocupar mais espaço em disco e o download será mais demorado.
3. Se quiser, marque uma das opções de conversão abaixo de *Download*. Vídeos do YouTube estão em um formato chamado FLV, e pode ser que seu smartphone ou Media Player não seja compatível. Converter o vídeo para um formato mais comum como AVI ou MP4 aumenta a compatibilidade, às custas de um pouco mais de tempo necessário para a conversão. Se você tem um iPod, iPhone ou Smartphone Android, MP4 é a melhor opção.
4. Depois, Cole no campo *Video URL* o endereço do vídeo (ex: <http://www.youtube.com/watch?v=6I59ISPwH4w>).
5. Indique no campo *Save To* o local onde o vídeo deverá ser salvo e clique no botão *Download*. Agora é só esperar.

[...].

(http://pcworld.uol.com.br/dicas/2011/11/30. Acessado em 20/04/2012)

ATIVIDADE II

1. Você conseguiria determinar o gênero e a composição discursiva (narração, descrição, argumentação, exposição/explicação, instrucional/injutivo) dominante dos textos 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10 a exemplo do que se faz no texto a seguir:
 Texto 14 - Gênero textual: [tutorial \(guia de instrução\)](#)

Tipo de texto/sequência discursiva predominante: *injuntivo - centrado na passagem de instruções. Percebe-se o predomínio de formas verbais e expressões de sentido imperativo, formas adverbiais de modo e de negação e elementos cuja função é organizar a sequência das ações (Em seguida, depois, agora é só esperar).*

2. De acordo com os seus conhecimentos de leitor, qual (is) texto(s) você reconhece como sendo texto técnico ou técnico-científico? Justifique a sua escolha e defina quais aspectos diferenciadores você observou na estrutura do(s) texto(s) e na linguagem empregada.

3) Procure identificar alguns elementos referentes ao *contexto de produção dos textos técnicos e científicos: local e data da publicação, veículo de circulação, o suporte usado, a intenção da produção, o lugar social de que fala o produtor do texto.*

4) De acordo com as características *estruturais, linguísticas e de contexto sócio-histórico*, qual dos textos está mais próximo de ser um relatório técnico? Justifique.

[...]

Mesmo havendo a ruptura em relação ao 1º dispositivo, nesse 2º dispositivo, em vez de um único texto ser tomado como objeto de análise, outros textos representativos de vários gêneros foram dados para a tarefa, sendo que o objetivo principal era o que está posto na questão 4: identificar o texto mais próximo de um relatório técnico. Entretanto, foi apresentado apenas um recorte do texto completo representativo do gênero relatório técnico, como pode ser visto na figura 47, dificultando, assim, a identificação do gênero, pois sua infraestrutura multimodal e linguístico-discursiva não pode ser analisada em sua completude.

Figura 47 – 2º Recorte do 2º Dispositivo Didático da PCM – (maio/2012)

Texto 9 [...]

Este trabalho se propõe a apresentar os resultados encontrados nos ensaios NM 23:2000 - Cimento portland e outros materiais em pó: Determinação da massa específica e NBR 11579 - Cimento Portland - Determinação da finura por meio da peneira 75 µm (nº 200) , realizados no mês de outubro de 2007 nas dependências do laboratório de Concreto do CEFET – MT.

A primeira fábrica de cimento Portland iniciou atividades no Brasil em 1926. Quase 30 anos depois, teve origem a produção de cimento branco, devido à necessidade de um cimento para fins especiais, que proporcionasse mais beleza e conforto, através do tratamento térmico das edificações. O mercado nacional dispõe de 8 opções, que atendem com igual desempenho aos mais variados tipos de obras. O cimento Portland comum (CP I) é referência, por suas características e propriedades, aos 11 tipos básicos de cimento Portland disponíveis no mercado brasileiro.

[...]

O controle do cimento para a aplicação em obras dar-se-á através de ensaios prescritos pela ABNT, que são: NBR-6474 - Determinação da Massa Específica (NBR NM-23), NBR-7215 - Determinação da Resistência a Compressão, NBR-7224 - Determinação da Área Específica (NBR NM-76), NBR-11579 -Determinação da Finura pela Peneira nº 200, NBR-115 80 - Determinação da Água de Consistência Normal, NBR-11581 - Determinação dos Tempos de Pega, NBR-11582 - Determinação da Expansibilidade Le Chatelier entre outros.

(Nome do aluno, DACC/IFMT- Cba.2007)

A figura 48 trata-se de um recorte do dispositivo didático (Documento completo no anexo 23) usado pela PCM no mês de outubro 2012, referente a um 3º momento de observações participantes na turma A. Para a formulação dessa tarefa foi disponibilizada a NBR 6023/2005 no e-mail *groups* da turma, ou seja, um único objeto em sua completude infraestrutural e linguística foi presentificado para a tarefa formulada. As questões dessa tarefa, apresentadas na figura 49, trazem representações de um agir docente prefigurado com pressupostos sociointeracionistas ao serem semiotizados os parâmetros físicos e sociosubjetivos constitutivos das condições de produção dos textos.

Figura 48 – 1º Recorte do 3º Dispositivo Didático da PCM – (outubro/2012)

1) O que é uma NBR? 2) Em que situações sociais se usa uma NBR e onde posso encontrá-las? 3) O que é a ABNT e qual sua função? 4) Qual é a função social de uma NBR? 5) Qual NBR você está estudando neste momento? 6) Qual é o objetivo desta norma? 7) Durante a leitura e compreensão de uma NBR, é possível identificar neste gênero elementos que compõem as condições sociais de produção e circulação social da mesma. Com base nas situações de uso da NBR 6023/2005, exemplo desse gênero técnico, complete:				
Função social da norma	Local de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
			características	Características
			lugar social	lugar social
			objetivo da produção	objetivo da produção
8) Considerando as características evidenciadas no quadro acima, indique que elementos físicos, linguísticos e de conteúdo presentes no texto NBR 6023/2005 permitiram essas identificações:				
Função social da norma	Local de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
			características	Características
			lugar social	lugar social
			objetivo da produção	objetivo da produção

A análise linguística desses dispositivos didáticos, mais a análise discursiva dos enunciados do encontro final de confrontação realizado para interpretar o trabalho realizado por PCM e PP apontam para um processo de desenvolvimento da PCM, pois houve tomada de consciência desse ator(a) no *métier* particular da educação profissional tecnológica com uma ruptura psíquica evidenciada textualmente já no 2º dispositivo e significativamente no 3º dispositivo, e ratificada na interpretação do agir na voz da PCM, conforme o excerto já analisado, em cujo recorte apresentado a seguir traz o verbo “mudei” como indicador de um agir-experiência, e o verbo “mudaria” que textualiza um agir hipotético, que objetiva reorganizar seu agir-referente com a inclusão de um único gênero como objeto de análise em seus dispositivos, que na voz da PCM reveste-se de pragmatismo na escolha semântica “aspecto técnico mesmo”.

PCM: É, bom, assim porque que eu mudei e se eu ainda *mudaria*. Eu mudei naquela época e hoje eu ainda *mudaria*. [...]Mas eu achei assim, que o material que eu preparei ele tava com muitos, muitos gêneros e não havia essa necessidade. [...] faria uma mudança, iria mais pro aspecto técnico mesmo.

PP: Do gênero?

PCM: Do gênero.

(Encontro Final – PCM e PP, STT1, 19/12/2012, 01:16, V1)

A ruptura psíquica ocorre também em relação à quantidade de gêneros acionados em ambos os dispositivos materiais, tanto da PP quanto da PCM. No excerto a seguir, a ruptura maior aparece representada na voz da PP, ao acionar a figura de ação experiência marcada inicialmente pelos mecanismos de coesão verbal em “fiz várias reformulações nas oficinas finais” e em “já foram feitas várias adaptações” para textualizar um agir-hipotético enunciado pela coesão verbal “eu faria como se diz um círculo”. Essa ruptura foi motivada pela inserção de outros instrumentos semióticos na SD do relatório, como a NBR, ou outras oficinas de artigo científico e projeto, como pode ser constatado no 3º capítulo desta 2ª Parte do Trabalho, o que acabou fazendo com que o trabalho realizado se ampliasse de forma diferente do trabalho planejado. Por meio da dêixis de 1ª pessoa do plural, PCM enuncia que ambas as agentes desse agir linguageiro estão diante de um empecilho comum à atividade docente: tempo. E esse tempo, conhecido pelos agentes desse gênero de atividade, equivale a espaços do cotidiano de trabalho reservados às seguintes ações concretas: ler e internalizar pressupostos teóricos para a elaboração dos materiais didáticos; pesquisar e internalizar modelos de gêneros para a construção do modelo didático; elaborar oficinas para construir uma SD, o que envolve o agir como um intenso processo mental; revisar as tarefas propostas; responder às tarefas para averiguação antes de sua implementação com os alunos. O conflito diante de agires diferentes, ora linear ora circular, é objeto de análise de ambos os agentes produtores, incluindo os gestos de ajustamento ao contexto (NASCIMENTO, 2013) ao textualizar seus processos mentais superiores, representados nos enunciados entre parênteses. A figura de ação experiência materializada na voz da PCM ao final do excerto torna o agir-referente um objeto de reflexão para possíveis reconfigurações.

PCM: entender melhor, né. Talvez agora, quando for rever e tal e vendo até como foi a prática na sala eu consiga fazer uma tran:: talvez eu consiga, não sei, teria que ter tempo, nossa questão é tempo.

PP: É na verdade ele vai exigir um tempo pra ser reformulado.

PCM: Ele vai exigir tempo e:://

PP: Eu hoje eu se, eu, eu, já fiz várias reformulações nas oficinas finais.

PCM: Eu percebi, já melhorou bastante.

PP: Então, já foram feitas várias adaptações e::e com certeza é:: eu, eu faria como se diz um círculo (*PP faz um movimento fechando um círculo com as mãos*) dentro de um gênero só, e aí, assim:: (*faz vários círculos com as mãos*) não tantas voltas sabe:: (*faz o gesto com as mãos como se estivesse abrindo o círculo para vários lados*).

PCM: Ah! Sim:: // certo.

PP: Como foram feitas. É fechar o círculo mesmo num gênero só, (*faz o gesto com as mãos fechando um círculo*)

PCM: Hãn, hãn, sim.

PP: Não aquilo: tentar abrir NBR, tentar abrir outra oficina. Não, não dá, não dá.

PCM: Aí engraçado né isso, que na verdade // a gente tenta pensar no círculo, mas a gente trabalha linear.

PP: Ah, num::

PCM: Não é? [...] Pensa no círculo, mas elabora linear. Eu tenho essa dificuldade e eu sinto que eu faço isso. Na hora de fechar o círculo // eu tô vendo que o trabalho ou linear ou faça isso // (*gesto com as mãos indicando tortuosidade*). É porque é impressionante. Eu acho que isso talvez as próximas gerações vão conseguir fazer.

(Encontro Final – PCM e PP, STT30, 19/12/2012, 06:40, V2)

O tema sobre o número de gêneros novamente aparece representado no excerto a seguir. A abertura de vários gêneros no percurso da aplicação da SD do gênero relatório demonstrou a sobrecarga de trabalho tanto nas ações de planificação do docente e sua aplicação quanto na realização das tarefas por parte do discente. Por meio da figura de ação experiência marcada principalmente com a coesão verbal no futuro do pretérito, “reformularia”, “trabalharia”, “manteria”, a PCM aciona uma representação de uma ação construída semanticamente no nível da planificação hipotética, pois para que esse agir se realize é necessário o desenvolvimento de capacidades mentais para esse agir, ou seja, “descer” para o “nível prático” para fazer a “transposição”, o que equivale à aquisição dos esquemas de utilização do gênero relativos ao pragmatismo, à funcionalidade do gênero para sua consequente didatização.

PCM: Eu *reformularia* também é:: os conteúdos trabalhados, por eles serem um curso de tecnólogo, né, mas o que eu *manteria* é::lá: // eu manteria os exemplos de relatórios, *manteria*. É::*trabalharia* é::como colocar pra você, os aspectos todos, tentando modificar aqueles aspectos, e uma coisa que eu preciso, eu ainda quero descer pro meu nível prático, pro meu, pra depois fazer a transposição, descer pro meu nível prático uma maneira de trabalhar os aspectos dos gêneros, que eu acho que isso que falta pra nós, uma maneira da gente traduzir pro nível prático.

PP: Hum, Hum. // É. [...]

PCM: Só que a gente precisa ver como que ele precisa fazer. Será que é:: dando um monte de gêneros pra eles, do mesmo e:: sabe? Fazer por partes ou fazer tudo junto?

PP: É:: eu acho que não.

PCM: Não sei.

PP: Eu pensei, assim::vários gêneros, acho que acaba:: bagunçando. (*esfrega as mãos fechadas na testa*). [...] Acho que 2 gêneros é suficiente, 2 modelos de gêneros é suficiente. Ok.

PCM: É:: é verdade.

(Encontro Final – PCM e PP, STT67, 19/12/2012, 49:12, V2)

O reconhecimento do desenvolvimento das capacidades docentes emerge na voz da PCM no enunciado a seguir. Essa ruptura psíquica é marcada especialmente pela reiteração do modalizador epistêmico “sem dúvida” quando PCM é motivada a responder sobre como foi sua formação após a realização da pesquisa. E os recursos que moveram a PCM para o seu desenvolvimento foi um instrumento externo: a SD trabalhada na turma B pela PP que a fez “estudar bastante” e aprofundar os conceitos teóricos do ISD. O empenho pessoal da PCM para a internalizar a base teórica que fundamentou os dispositivos da PP é

apresentado no excerto a seguir. Com uma sequência que revela uma ação acontecimento passado, marcada pelo pretérito perfeito do indicativo e pela dêixis de 1ª pessoa do singular em “[...] estudei bastante”, a PCM, ao mesmo tempo que agentiviza uma ação passada, explicita também o seu desenvolvimento cognitivo. E esse desenvolvimento contíguo, revelado em toda a história de formação dessa atora-formadora de alunos da educação profissional, é semiotizado pelo verbo de valor psicológico e pela escolha semântica do sintagma adjetival “melhores” replicado no enunciado “eu acredito que vai me ajudar a fazer preparações melhores, de materiais melhores, e definir melhores a forma de::de trabalhar com o ensino técnico profissional”.

PP: E em relação à sua formação, XXX cê acha que houve um desenvolvimento nesse período, é::no semestre?

PCM: Ah, houve sim.

PP: Com a noss:: nosso trabalho de pesquisa?

PCM: Sem dúvida, sem dúvida, eu estudei bastante, né. O seu material com o qual eu trabalhei, tive a possibilidade de trabalhar, é:: ele aprofunda mais as noções do ISD do que os atuais materiais didáticos e nesse sentido eu acredito que vai me ajudar a fazer preparações melhores, de materiais melhores, e definir melhores a forma de::de trabalhar com o ensino técnico profissional.

(Encontro Final – PCM e PP, STT26, 19/12/2012, 01:02, V2)

Diante dos textos produzidos nesse agir de linguagem construído entre duas agentes-professoras ao final de uma pesquisa, posso concluir que a formação da PCM novamente não foi efetivamente realizada por um curso de formação planejado pelas instâncias que regem a educação no país, como o MEC/SETEC, nem pela instituição local, ou por outras instituições de ensino superior especializada na formação de professores. A professora construiu sua formação nas ações coletivas de trabalho com o par mais experiente teoricamente, o qual também estava se construindo no mesmo processo. Esse instrumento particularizado de formação, presente no cotidiano dos docentes de um modo geral também nos outros níveis de ensino, constitui uma prática comum na instituição local. Entretanto, esse instrumento propulsor de desenvolvimento de capacidades tem promovido ações docentes singulares e estanques umas das outras na instituição, ou seja, cada qual acaba defendendo sua linha teórica e seus objetos de ensino. Não há espaços para reflexões no coletivo de trabalho e, portanto, não há efetivas mudanças na qualidade do trabalho docente, em especial no ensino de língua materna, desenvolvido na instituição.

4.3.2 “Assobiar e Chupar Cana” Simultaneamente: as NTIC e os Desafios para o Agir Docente

Mesmo que tenha havido alguns impedimentos para o agir da PCM em relação à utilização de algumas ferramentas tecnológicas, especialmente no que diz respeito à internalização de algumas capacidades de operacionalização do Moodle, a PCM não se posiciona contrária a elas. O desenvolvimento das capacidades docentes para as NTIC materializa-se, em seus enunciados, atravessado pela voz das coerções da modernidade tardia e das transformações tecnológicas que impelem o professor a reconfigurar seu agir diante das novas ferramentas. Utilizando-se do verbo modalizado “acho”, a PCM aciona o mundo subjetivo para apreciar a mediação do computador na formação dos alunos e, com a escolha semântica materializada no sintagma adjetival “muito melhor”, para comparar os artefatos “computador” e “papel”, a PCM avalia as NTIC como mais adequadas nas mediações formativas. Por meio da figura de ação experiência, PCM registra quais os instrumentos semióticos comuns ao seu agir docente e qual é a função da ferramenta tecnológica: suporte para os dispositivos didáticos. Entretanto, mesmo usado apenas como suporte, e não importando qual deles, se um correio eletrônico ou um AVA, a PCM enuncia que o agir docente flui melhor se for mediado com artefatos tecnológicos, especialmente devido às condições de produção dos dispositivos que instrumentalizam a ação docente: não há apostilas e nem manuais didáticos, mas é um “material avulso”, ou seja, é construído ao longo do curso, de acordo com as especificidades do perfil de formação.

PP: Você fala assim como?

PCM: Trabalhar com o, com o computador mediando. [...]

PP: Cê acha melhor com o computador?

PCM: Acho melhor, acho melhor... [...] Pro laboratório, porque tava disponível. E a disponibilidade do aluno pra fazer a atividade hoje com o computador é muito melhor do que ele fazer em papel. [...] Quando ele pega papel você já vê que o aluno vai diferente, por que o nosso material é um material avulso, // é uma material avulso, não tem uma apostila, um negócio elaborado. Então, quando eu passei a levar os meus alunos, a aula fluía muito melhor, a maioria deles fazia em sala mesmo, tava levando os meus alunos do tecnólogo de obras, o desenvolvimento deles foi muito bom [...]

PP: Mesmo não usando o Moodle.

PCM: Mesmo não usando o Moodle.

PP: Mesmo só usando o e-mail e o computador.

PCM: Isso, exato, mas não muda, a disponibilidade do aluno na sala é outra. Hoje, eu acho que até mesmo pro Ensino Médio nós estarmos trabalhando sem computador é um problema a mais pro professor.

(*Encontro Final* – PCM e PP, STT8, 19/12/2012, 09:28, V1)

No enunciado a seguir, acionando uma figura de ação definição e uma ação experiência, a PCM enuncia fatos que se relacionam a um agir docente como objeto de reflexão. Explicitando sua subjetividade pela modalização do verbo “acho”, a PCM introduz uma voz da coerção vivida pelo professor da atualidade: o mundo tecnológico não apenas “bate à porta da sala de aula”, mas já está em seu espaço cotidiano desde que as novas ferramentas tecnológicas modificaram as ações languageiras dos agentes sociais. A coerção sobre o trabalho do professor é evidenciada na voz da PCM pela figura de ação definição, pois o agir-referente do professor da atualidade, tomado como objeto de reflexão generalizado, precisa ser aquele que internaliza as novas tecnologias. Em uma figura de ação experiência, a PCM inicialmente textualiza um gesto de presentificar o conteúdo temático de uma aula e depois, utilizando-se de um discurso direto, ela representa sua própria voz ao enunciar uma tarefa dada ao aluno no enunciado “ah, vai no site tal, procura no Google mais assim, faz a chamada assado”. Com esse enunciado é dado um valor positivo à ferramenta devido à desterritorialização investigativa que os dispositivos de pesquisa disponibilizados pela WEB 2.0 oferecem ao trabalho do professor e, assim, ampliar a presentificação do conteúdo em sala de aula.

PCM: Primeiro lugar, assim:: eu *acho* que hoje, a escola que não tá trabalhando com tecnologias e o professor que não interage com o aluno com a tecnologia, já tem:: um peso bastante negativo no aprendizado, porque o aluno já está acostumado com isso, então a carga sobre o professor é::é muito maior na sala de aula, eu vejo dessa maneira. Quando eu estou na sala de aula dando o mesmo conteúdo e não tenho a mediação do computador eu me sinto com mais obrigação de dar tudo de mim e não sei se é bem isso que vai fazer a diferença pro aluno. [...] Quando eu tenho a mediação do computador, o aluno fica mais à vontade, eles, você ensina ele onde procurar, às vezes numa aula você tá ensinando outra coisa, com outra coisa, você ensina ele: “ah, vai no site tal, procura no Google mais assim, faz a chamada assado”. Cê não precisa dar uma aula sobre isso. [...] Então eu acho fundamental a intermediação hoje, no dia de hoje, né. Acho que a::é, vai ser, é uma demanda que não pode demorar muito a ser suprida nas escolas, em todos os níveis. E não é só ter um laboratório pra ir de vez em quando, acho que o computador tem que fazer parte da sala de aula. [...] Do dia a dia, dos exercícios, das atividades.

(Encontro Final – PCM e PP, STT58, 19/12/2012, 04:12, V3)

Nos excertos a seguir, a PCM admite que houve mudanças em seu agir em relação ao uso das NTIC, mas, por meio do enunciado “eu não consegui”, ela revela que um dos empecilhos para que não ocorresse a gênese instrumental da ferramenta Moodle decorreu de um recurso externo: o tempo, pois, em vez de utilizá-lo para a internalização dos dispositivos oferecidos por esse suporte material, preferiu internalizar os dispositivos didáticos semióticos fundamentados pelo ISD que estavam sendo objetos de mediação das aulas da turma B. A motivação para o agir instrumentalizado com dispositivos didáticos

dentro da perspectiva sociointeracionista foi maior na PCM do que a motivação para internalizar as capacidades operacionais e cognitivas para o manuseio do Moodle. O conflito gerado na PCM decorre principalmente no fato de que precisava internalizar capacidades cognitivas para acompanhar os dispositivos didáticos da PP, como está enunciado em “sentir mais segura”.

PCM: Em mim houve mudanças, né, não foi o que eu esperava, porque eu achei que ia conseguir trabalhar mais com o Moodle e até operacionalizar o Moodle melhor, que não aconteceu, porque eu percebi que eu não tive tempo, até porque eu não tive tempo de me preparar e eu estudei bastante, mas eu não consegui, tá. E, assim, eu tive que estudar um pouco dessa parte da:: da:: da::

PP: Do ISD.

PCM: Do ISD, que você estava trabalhando, pra eu me *sentir mais segura*, é: até porque como o material, vamos, vamos colocar assim, eu vejo dessa maneira, que é, é, uma prática que eu tenho, como foi a primeira vez que eu trabalhei com seu material, eu tive que, e não fui eu que idealizei o material, é como se estivesse diante de um livro didático, de um outro manual didático, tá. Então, apesar de eu concordar com a proposta, né, o que eu não concordava em relação ao material e que me fazia muitas vezes ficar questionando e que eu precisava me inteirar mais do conteúdo teórico pra eu poder fazer modificações. [...] então, assim, eu, muitas vezes me questionava e algumas mudanças que eu fiz foram, foram na tentativa de deixar o material mais leve pra eles, porque eu acho que aquilo não é tão pesado pra se aprender, né. Então, é a minha visão, tá.

PP: É, sim.

PCM: Então, como era uma prática que a gente tava fazendo e um teste e eu também faço isso com livros didáticos que é: [...] Adaptações. [...]

(Encontro Final – PCM e PP, STT6 e 7, 19/12/2012, 07:00. V1)

Além da falta de tempo considerado um empecilho ao desenvolvimento da PCM em relação aos dispositivos da Plataforma Moodle, como pode ser constatado no enunciado a seguir, por meio da figura de ação ocorrência, a PCM avalia a ferramenta usada pela PP como suporte. Motivada por sua experiência cognitiva com o Moodle, a PCM textualiza sua avaliação com os sintagmas “travada”, “não interage”, “enfadonha”, revelando sua depreciação em relação à Plataforma. Ao ser motivada a responder sobre outra ferramenta, a PCM considera que o AVA “aula.Legal” usado por um dos professores do curso é interessante e diante dessa apreciação, efetua-se, na fala da PP, um saber técnico: o AVA utilizado pelo professorG é o mesmo, trata-se apenas de uma distribuição multimodal diferente, ou seja, um lay-out planejado e organizado por um agente-produtor que já internalizou muitas capacidades operacionais sobre a Plataforma Moodle, especialmente por sua formação básica ser na área de informática e seu *métier* filiar-se aos cursos em EaD e da Área de Informática. Novamente a ausência de formação emana na voz de ambas as agentes-produtoras e a demanda pela multiplicação do tempo para outras novas capacidades que não estão em sua formação inicial causa o estresse e outros problemas de saúde nesse *métier*.

PCM: Faz hora que eu tô querendo falar. Eu não gosto da ferramenta Moodle. [...] E eu vou te falar por quê?

PP: Tá bom.

PCM: Eu acho ela travada demais, eu acho que ela não interage, eu acho que ela é enfadonha. Cê pode ver que eu fui pouco lá. Eu tirava os negócios, eu preferia trabalhar:: é como cê trabalhar num, num:: é quase como você trabalhar em arquivos em seu computador.

PP: E cê tem, e cê conhece outra?

PCM: O profG usa uma.

PP: É a Aula Legal.

PCM: Pois é.

PP: Que é a Plataforma Moodle.

PCM: Ah, mas eu não sei como que::

PP: É que ele distribui de forma diferente.

PCM: Então teríamos que aprender isso.

PP: A gente teria que aprender, é::

PCM: Daquele jeito lá, vou te contar, é um saco, professora. (*risos*)

PP: Hãh, hãh, sim. // Não, mas a aula legal ele tem, mas é uma, é que, a for:: a:: o lay-out dela é diferente. // A gente precisa::[...]

PCM: Aí se eu achar que realmente ela dá uma dinamicidade mais, mais legal (*riso e o gesto das aspas com os dedos no ar*). [...] Aí talvez eu, eu possa até aprender pra usar, mas agora, Sueli, eu não tive tempo. Eu não tive.

PP: É:: faltou pra gente tempo, né [...]

[...]

PCM: a minha saúde não é aquelas coisas mesmo, eu não tenho como assim dá, hoje eu não tenho, eu falo pra você assim:: de cadeira: hoje eu não consigo dar 100% de mim.

[...]

PCM: Então eu não tive tempo, aquela vez eu marquei pra ir lá no curso::

PP: No curso do Moodle, né.

PCM: Não fui, porque daí eu precisaria dedicar um pouquinho, eu não sou disciplinada, eu tenho esse gravíssimo defeito. É:: se eu tivesse ido eu teria que treinar e eu não ia ter tempo, eu falei: “eu não vou nem fazer esse trem, porque é mais coisa pra minha cabeça e eu não vou dar conta”.

(Encontro Final – PCM e PP, STT60, 19/12/2012, 43:57, V2)

E essa sobrecarga de trabalho à atividade docente – comum em outros contextos educacionais – é evidenciada na metáfora enunciada pela PCM “assobiar e chupar cana”, conforme está apresentado no enunciado a seguir. Ela revela que a demanda do professor não é apenas pela gênese instrumental das ferramentas tecnológicas para o seu agir, mas também pelo letramento digital dos alunos, ou seja, para desenvolver capacidades operacionais para o uso de programas, como o AVA ou os editores de textos, de forma que eles consigam interagir nas ações didáticas. Desse modo, a mediação formativa do professor nos contextos escolares torna-se essencial, porque o artefato por si só pode não produzir o efeito desejado no processo de desenvolvimento dos alunos. Por meio de uma figura de ação experiência, ambas as agentes constroem uma representação sobre a ferramenta escolhida pela PP para mediar as ações formativas nas aulas da turma B: como é uma ferramenta complexa, há necessidade de um curso de formação sobre a Plataforma Moodle não apenas para os

professores, mas também para os alunos, em um período anterior à efetivação de qualquer proposta didática.

PCM: Mas a gente:: eu acho que cê tem que *assobiar e chupar cana*, a gente faz isso a vida inteira.

PP: É:: é verdade:: é o que tenho percebido né, é:: e o que eu pude perceber no::no percurso, por exemplo, trabalhando com alunos de curso de tecnologia, né, na área de informática, você, é:: precisa, mesmo não sendo da área, de, de tec... tecnologia em informática, você precisa ensiná-los em algumas ferramentas. [...] Por exemplo, na utilização do Moodle. Eu tive que::

PCM: Até na utilização do Word.

PP: É, até na utilização do Word. [...] Assim:: por exemplo, no Moodle, eu, é:: então, assim, hoje eu tava é:: refletindo sobre isso, por exemplo, às vezes a gente acha, assim que, determinadas interações não acontecem no ensino a distância, né, ou o desenvolvimento do aluno não acontece, mas porque não existe a mediação do professor nesse processo, porque às vezes espera que o aluno faça.

PCM: Vá atrás,XXX tenha essa iniciativa.

PP: Vá atrás, mas ele não tem essa iniciativa, ou, ou mesmo ele não tem conhecimento da, daquela ferramenta. [...] Os nossos alunos da turma B eles não conheciam o feedback da, do professor, né, que ele podia ter acesso.

PCM: Cê lembra que eu falei pra você: “Sueli, eu acho muito difícil mexer com essa ferramenta?”

PP: É::

PCM: Eu acho que os alunos até podem ter mais facilidade.

PP: Hãh, hãh. // Sim, sim.

PCM: Que eles são mais jovens, já usam bastante, mas eu particularmente eu não achei tão fácil de mexer com o Moodle.

PP: Não, não é, não é.

PCM: Entendeu? Então, assim, precisaria, talvez, é uma sugestão, precisaria, talvez, se fosse trabalhar com a ferramenta Moodle, que a escola trabalhasse em todas as disciplinas ou pelo menos na maioria.

(Encontro Final – PCM e PP, STT74 e 75, 19/12/2012, 05:54, V3)

Entretanto, mesmo que a carga de trabalho com as NTIC exista e sobrecarregue o agir do professor, não podemos negar que, quando há internalização de seus dispositivos, o professor pode se beneficiar dos recursos que essas ferramentas oferecem para dinamizar ou mesmo potencializar determinadas ações do nosso métier, conforme está enunciado no excerto a seguir. Pela voz da PCM constrói-se uma figura de ação experiência pela qual se demonstra que a ação didática mediada pelos dispositivos do ambiente on line é facilitado, pois flexibiliza o trabalho dos alunos para além da sala de aula. Para os discentes que se encontram à distância ou que não estiveram presentes em sala, o computador funciona como um suporte-repositório do material para acompanhamento posterior. Mas para isso é exigido do aluno maior autonomia, maior controle no uso do espaço virtual e da ferramenta.

PCM: Eu acho que houve, eu acho que houve, os::os alunos no início eles não estavam tão preparados a fazer as atividades no computador depois eles já ficavam esperando que a gente enviasse, mas eu acho que é mais motivador pros alunos trabalhar com isso, trabalhar com lá:: (faz o gesto com o braço ao alto para fazer uma representação dêitica do computador na cena de sala de aula) o instrumento mediando. Uma outra coisa que eu acho que é interessante, que apesar de tudo ela flui::, apesar da gente cobrar um prazo, ter aquelas atividades diárias que devem que ser feitas em sala, mas ela flexibiliza com aqueles que faltam.

PP: É...fica disponível.

PCM: Cê vê lá no nosso, no meu caso, na turma que eu estava. [...] Na turma que eu estava, [...] aquele menino que demorou pra entrar. [...] Cê via que o AlunoA, mesmo quando ele faltava, muitas vezes ele faltava, tipo no começo, e o AlunoF também, eles entregaram todas as atividades e rapidamente eles se inseriram no processo.

PP: É, é, uma forma deles poderem acompanhar mais.

[...]

PCM: [...] eu acho que ali o computador deixa o aluno mais independente, mas ao mesmo tempo exige dele uma disciplina maior para saber o que fazer nas horas que TEM QUE SER FEITAS [...]

PP: O que a gente percebe assim a, é:: é::é essa autonomia do aluno diante do:: da ferramenta.

(Encontro Final – PCM e PP, STT11 e 12, 19/12/2012, 13:42, V1)

Na fala da PP, no enunciado a seguir, a ferramenta Moodle é avaliada de forma positiva, tanto em uma representação de seu próprio dizer quanto na forma de figura de ação acontecimento passado ao fazer referências à autoavaliação de uma aluna da turma a respeito das ferramentas. Na forma de discurso citado em “existe essa, existe o Facebook como ferramenta, mas não é uma ferramenta adequada, porque dispersa a atenção do aluno”, a ferramenta Facebook, altamente popularizada nas mediações familiares e comerciais, e estendida também para as mediações escolares, não é avaliado como adequado pela aluna da turma B, enquanto que a ferramenta criada com fins didáticos, como é o caso da Plataforma Moodle, é avaliada positivamente.

PP: É um das, é um dos itens que eu quero colocar. Ela:: que eu pergunto assim se eles conhecem outras ferramentas pra poder é:: sugerir né, com o trabalho em sala de aula, outras ferramentas tecnológicas. Ela falou assim: “oh, existem outras, por exemplo, existem professores que até usam o facebook”. A turma A, por exemplo, usa o facebook, eu não sei se:: acho que o professor de:: o professorG acho que usa também o Facebook como ferramenta com eles Ah!:: A professoraS também abriu uma página do Face pra trabalhar com eles. Mas aí a AlunaR falou assim: “existe essa::existe o Facebook como ferramenta, mas não é uma ferramenta adequada, porque dispersa a atenção do aluno”. Ela disse isso! Ou seja, você, é uma ferramenta que como ela é socialmente utilizada, você é::corre o risco do aluno não estar acessando a página da disciplina.

PCM: Sim...É

PP: Ele tá acessando outras páginas. Agora, por exemplo, uma ferramenta mais é::, mais específica para o ensino, como é o caso do Moodle, você tá lá verificando se ele realmente tá com a página aberta no material da sala, né. Então, e aí que tá, né, tudo é uma questão de autocontrole.

(Encontro Final – PCM e PP, SST13, 19/12/2012, 16:04, V1)

O quadro 55 trata-se do recorte da autoavaliação da alunaR, em cuja resposta está textualizada a referência da PP no excerto acima. Na resposta, a aluna, ao comparar ambas as ferramentas – Facebook e Moodle – expressa um grau de superioridade à segunda ao lhe atribuir o sintagma adjetival “melhor”.

Quadro 55 – Excerto da Autoavaliação da AlunaR

3. *Você sugeriria outra ferramenta disponível na internet como ambiente para a aprendizagem ou ainda você prefere a aula expositiva e a distribuição de material em sua forma impressa?*

RESPOSTA (aluna): É melhor utilizar o moodle mesmo. Uma outra opção seria usar um grupo no Facebook, mas ele dispersa muito a atenção.

(Autoavaliação da AlunaR, encaminhada como Arquivo único no AVA da disciplina de PL, em 29/12/2012)

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário de autoavaliação ao final do período letivo da Turma B, da mesma forma como a alunaR, considerou o Moodle como uma ferramenta de mediação mais adequada para as ações didáticas. Assim, dos 9 alunos que restaram ao final do semestre letivo, 8 responderam com avaliações semelhantes à da alunaR, como a do aluno que metaforizou sua avaliação com o enunciado “acho que o moodle caiu como ‘uma mão na roda’” . Entre as respostas recebidas, apenas um deles afirmou que prefere aulas que presentificam objetos de ensino com a mediação do papel impresso. Há alunos ainda que, além desse AVA, sugerem outras ferramentas, como vídeos aulas ou o Skydrive.

No excerto a seguir, a PCM enuncia seus empecilhos para o agir em relação ao controle do desenvolvimento dos alunos, por meio da coleta de todas as atividades feitas por eles como instrumentos na avaliação formativa. Esse sistema de controle evidenciado como um motivo de estresse para a PCM, é apresentado, na voz da PP, como um recurso disponibilizado pelo AVA, ao professor, para o acompanhamento das ações de seus alunos. O acesso dos alunos, bem como as tarefas realizadas por eles no ambiente, são ações controladas por relatórios emitidos pelo sistema.

PCM: E aí eu sinto um pouco de dificuldade nisso muitas vezes que...que a gente hoje tá se sentido naquela::, // enquanto professor, se sentindo um pouco naquela de toda a atividade que o aluno fizer ele ter que te mandar, por quê? Eu me sinto assim, porque se você não faz essa cobrança ele não tem a disciplina de te enviar e se ele não faz a atividade ele vai se sair mal depois e isso não deveria ser uma coisa que nós cobrássemos, mas que ele tivesse consciência.

PP: É, assim você não tem o autocontrole.

PCM: É

PP: Mas agora o Moodle tem essa garantia de você ter esse controle, porque ele tem, porque ele, ele gera um relatório de acesso.

PCM: Que acessou

PP: Se ele acessou e que materiais ele acessou.

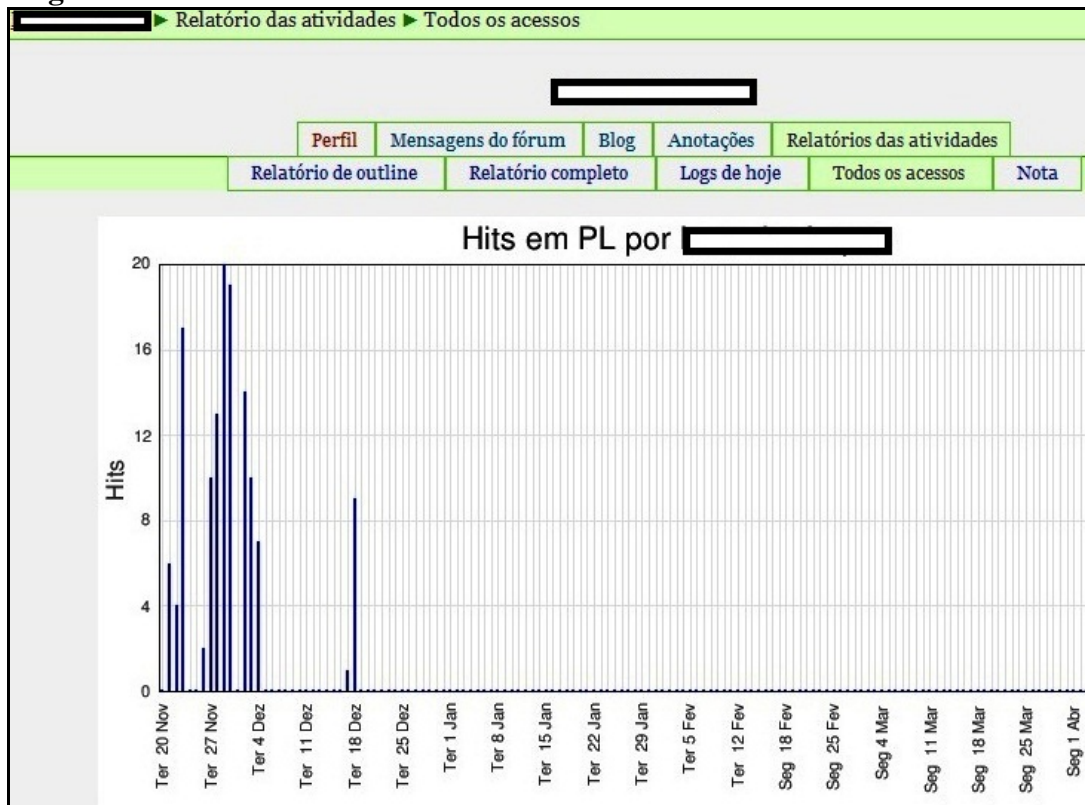
PCM: Sim.

(Encontro Final – PCM e PP, STT14, 19/12/2012, 17:03, V1)

Para exemplificar esse controle, apresento as figuras 49 e 50, que trata de recortes representativos da ferramenta “relatório”, que é gerado no ambiente AVA e que permite ao tutor-professor realizar o controle no acesso dos interactantes do ambiente, sejam eles os alunos ou ele mesmo, professor. Ela comumente é gerada conforme a solicitação do tutor-professor, cuja função dada pelo sistema no ambiente permite-lhe realizar tal ação. Trata-se de uma produção linguageira que funciona como reguladora das ações do aluno no ambiente, de forma a originar dados de acompanhamento das interações realizadas por ele, mas não é garantia de desenvolvimento e aprendizagem. Na figura 49 há uma representação multimodal de um gráfico que registra na vertical o número de acessos do alunoL, entre os dias 20 de novembro a 18 de dezembro de 2012. Destaco que no dia 27 de novembro, dia de encerramento das atividades da disciplina presencialmente, o número de acessos excedeu a escala de 20 hits¹⁵¹. Com essa e outras ferramentas disponíveis, é possível acompanhar a participação do aluno nas ações do ambiente, bem como a realização das tarefas prescritas pelo professor.

¹⁵¹ *Hit* é uma espécie de contador estatístico de todos os sites da internet que acrescenta +1 cada vez que um arquivo é chamado pelo site, é uma medida técnica usada pelos administradores do site. Os hits indicam o número de elementos acessados (imagens, páginas em HTML, programas Java, etc). Como as páginas são frequentemente compostas de dezenas de imagens, a cada passo da navegação de um único usuário são atribuídas dezenas de hits.

Figura 49 - Relatório de Atividades do AlunoL



Na figura 50 tem-se a representação de um trecho do relatório em que estão registrados os dados gerados com as ações realizadas pelo interactante, no caso o tutor-professor, cujo nome aparece na coluna “nome completo”. Há dados técnicos sobre o computador utilizado pelo interactante, ao registrar o endereço IP, bem como as datas e os horários de acesso do professor tutor, além dos tipos de ações que foram realizadas no ambiente, como “resource add”, “course view”, “course editsection”, etc. Esse tipo de relatório pode ser gerado para todos os alunos inscritos em uma disciplina disponível na Plataforma e ele se configura como uma importante ferramenta de controle das ações didáticas, como a avaliação, especialmente na EaD, que precisa averiguar se o aluno está presente no espaço desterritorializado da internet.

Figura 50 - Relatório de Acessos – Professor

Mostrando 4996 registros

Página: (Anterior) 1 ... 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50

Hora	Endereço IP	Nome completo	Ação	Informação
Qua 11 abril 2012, 18:34	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	resource add	
Qua 11 abril 2012, 18:34	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:33	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course editsection	1
Qua 11 abril 2012, 18:33	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:32	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course editsection	1
Qua 11 abril 2012, 18:32	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:31	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course editsection	1
Qua 11 abril 2012, 18:31	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:31	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course editsection	2
Qua 11 abril 2012, 18:31	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:27	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:27	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:27	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:27	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:15	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:14	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:14	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course report outline	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course recent	75
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	forum view discussion	Boas Vindas
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	forum view forum	Fórum de notícias
Qua 11 abril 2012, 18:13	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	forum view forums	
Qua 11 abril 2012, 18:12	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:11	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	course view	Práticas de Linguagem
Qua 11 abril 2012, 18:10	201.86.180.142	Sueli Correia Lemes Valezi	resource view	OFICINAS 1 - Textos e atividades

O excerto a seguir é a textualização de um dos diálogos informais gravados durante as observações nas aulas da turma A. Nele, a PCM, por meio de um verbo de valor psicológico, ressaltou os empecilhos para o agir docente: a efetivação dos gestos de regulação/avaliação das tarefas dos alunos pela mediação da ferramenta e-mail não está sendo eficiente, ou melhor, é avaliado negativamente por ambas as agentes desse agir, ao semiotizarem o sintagma adjetival “trabalhoso”, cujo sufixo produz um efeito de recrudescimento na carga laboral do professor. Como textualiza a PCM em “adequar os recursos convencionais da informática, como o e-mail, na sala de aula, nem sempre é, não é o adequado, não é o mais produtivo pro professor”, nem todas as ferramentas das NTIC podem ser adequadas para mediar as ações docentes, porque, em vez de ser um instrumento que diminua a carga de trabalho do professor, pode acabar por aumentá-la, como foi o que aconteceu com a ferramenta e-mail no trabalho efetivado da PCM.

PCM – Uma coisa que eu tô achando dificuldade: nesse sistema sem ser um fórum do Moodle, encaminhar e reencaminhar trabalhos, eu tô achando dificuldade em corrigir no computador, fazer as::os comentários, as revisões, as correções e reenviar, é muito trabalhoso. Já no fórum de Moodle por exemplo, isso é muito diferente, esse feedback. Eu acho importante isso, porque se eu tivesse, e eles gostam da disponibilidade do material da forma como a gente tá fazendo. Eles elogiam nas autoavaliações. Então eu acho que:: considero adequado inclusive pro curso, entendeu? Se a gente tivesse::

PP – Só que, por exemplo, o trabalho nosso como professor de, de, de receber esse material e dá esse retorno pra eles é muito mais trabalhoso via e-mail.

PCM – Exatamente, é isso o que eu to falando, pra mim, fica, fica muito difícil fazer isso, porque vai, pega, tal, tal, tal. NOSSA::é muito, muito, muito difícil.

PP – Aí depois com a turma de lá você já começa a aprender a usar o Moodle, eu te ensino, aí fazer esse processo de feedback.

PCM – Eu acho isso muito interessante do ponto de vista do que você tá fazendo, do trabalho que você tá fazendo, porque é::a::adequar a informática é diferente de você usar um recurso como o Moodle por exemplo pro ensino. Cê adequar os recursos convencionais da informática, como o e-mail, na sala de aula, nem sempre é::não é o adequado, não é o mais produtivo pro professor. Então o professor tem realmente que aprender novas ferramentas, novas tecnologias.

(Aula TurmaA – 27/09/2012, 2:29)

Para finalizar as análises sobre o tema a respeito do papel das NTIC no ensino e os desafios que elas trazem ao agir docente, discuto a questão: como fica o agir docente reconfigurado pela mediação das ferramentas tecnológicas em um ambiente presencial na voz de ambos os agentes desse agir linguageiro ante ao trabalho realizado no laboratório de informática?

Na voz da PCM no excerto a seguir, atravessam os discursos cujas formações ideológicas demonstram aversão à inclusão de novas ferramentas às ações educacionais. Contrapõe-se a eles, a PCM posiciona-se em favor das NTIC, considerando-as como instrumentos que, em vez de catastroficamente excluir o professor da atividade educacional, faz-se exatamente o oposto, ou seja, promove maior proximidade. Assim, as máquinas dispostas no ambiente presencial, em vez de promover o afastamento na interação professor-alunos, promove maior interação física entre eles. Na descrição dos gestos específicos de interação entre PP e da PCM textualizados no excerto tem-se também referências às ferramentas mediadoras da PP e da PCM. Na descrição do gesto específico, a PP procura representar uma ação praxiológica própria de um ambiente escolar mediado pelo computador, o qual promove maior proximidade entre professor e alunos. Já PCM representa seus gestos específicos com a mediação das ferramentas “caderno” e “caneta”, os quais também são usados no ambiente presencial mediado pelo computador. Essas representações, portanto, estabelecem diferenças quanto à gênese instrumental de ambas as professoras em relação aos artefatos materiais que mediatizam suas ações.

PCM: Eu sempre termino. Professor, eu sou professor, que eu acho que ainda assim eu mantenho a disciplina, mantenho a ordem, mantenho eles me respeitando, tá. Mas sempre tem uma proximidade. [...]. E na sala de informática isso acontece mais.

PP: Sim.

PCM: Mais ainda do que nas salas onde você não tem o computador.

PP: É, eu acho que ass::

PCM: Então isso é uma questão interessante. Você tem uma, uma mediação eletrônica::

PP: Mas a proximidade é maior::

PCM: A proximidade com o professor é maior e::e::e isso vem na contramão até de muitos discursos que dizem que a máquina vai substituir o professor.

PP: *(Balança a cabeça em sinal de negação)* Não vai.

PCM: Então não é verdade. Concorde? Então aí eu acho bem interessante isso::

PP: Até o fato, por exemplo, de você tá aqui, né, você tá sentado aqui e você chegar pro aluno assim oh, por exemplo você fica assim, oh, né, *(PP faz uma representação teatral de seu gesto didático comumente realizado em sala de aula na interação física com os alunos, levantando de sua cadeira e demonstrando na cadeira da PCM a posição que normalmente o aluno faz diante do computador e o contato físico docente quando este chega atrás, representando o contato físico mais próximo, encostando no aluno e apontando para a tela do computador)* e aí você chega pro aluno e aponta, não existe essa proximidade? *(Depois senta-se em sua cadeira)*

PCM: A proximidade:: É claro que existe. Eu acho que tem. É uma integração humana.

PP: Não é, porque você não faz isso com o caderno do aluno, por exemplo, um aluno que é adulto.

PCM: É:: é::é verdade.

PP: Você não chega no caderno dele e faz isso.

PCM: Eu, eu, eu tenho uma mania estranha, porque eu sou pegajosa, né. O aluno tá lá, eu chego lá, ele tá lá na cadeirinha, eu sento assim do lado. *(PCM faz também uma representação teatral de seu gesto didático realizado em sala de aula e sua interação física com os alunos: levanta-se de sua cadeira, aproxima-se da cadeira da PP, agacha-se com o caderno na mão e faz do mesmo modo como age com o aluno, tendo a mediação do caderno, da caneta e de sua voz).* [...] Então eu fico próximo dos alunos e tal.

PP: Sim

PCM: Mai:: e isso também dá interação e você vê que é uma coisa que o aluno gosta quando você faz isso, você chega na carteira dele pra dar atenção individualizada.

(Encontro Final – PCM e PP, STT19, 19/12/2012, 25:00, V1)

Essa proximidade física textualizada no excerto acima pode ser observada na imagem da figura 51, que representa um recorte da aula ministrada pela PCM na turma A no dia 08 de maio de 2012. Nela, a PCM está reunida do lado esquerdo da sala, em meio a um grupo de alunos que estão bastante próximos à bancada da esquerda e cujos olhares estão direcionados à tela dos computadores. Do lado direito da sala há alunos trabalhando em suas máquinas, mas dos quatro alunos sentados na bancada, três deles estão com seus rostos virados para olhar para a professora que interage com os alunos à esquerda. Essa movimentação física pela sala e consequente contato mais próximo do professor com todos os alunos, desde aqueles que estão à frente da sala quanto aqueles que estão ao fundo, constitui um gesto profissional específico da PCM, permitido tanto pelo ambiente laboratorial (Figura

16)¹⁵², cujo largo espaço entre as bancadas garante maior mobilidade física, quanto emanado pelo estilo profissional da docente, que não se cansa de fazer atendimentos individuais enquanto os alunos realizam suas tarefas. Mas vale observar que a ação é mediatizada por um gesto profissional genérico (AMIGUES, 2004): a exposição oral do professor em uma relação hierárquica assimétrica, como está representada na imagem da professora em pé diante de seus alunos.

Figura 51- Interação PCM-alunos TurmaA – Aula 08/05/2012



Outros segmentos temáticos reveladores do agir do professor da educação tecnológica diz respeito à sua adaptação ao ambiente laboratorial, de forma a reconfigurar seu agir e a demandar gestos didáticos específicos para atender às demandas desse enquadramento espacial tanto arquitetonicamente organizado por bancadas, carteira e máquinas eletrônicas quanto pelo enquadramento desterritorializado pelo ambiente virtual. No excerto a seguir, na ação representada por uma figura-definição, ambas as agentes desse embate discursivo refletem sobre o agir que se reconfigura no ambiente laboratorial mediado pelas máquinas. Na voz da PP, é introduzida uma apreciação subjetiva sobre a distribuição arquitetônica do laboratório por meio do verbo “acho” e por meio de uma figura de ação experiência evidencia-se sua adaptação ao ambiente físico, considerando-o promotor de maior interação devido ao espaço deixado entre ambas as bancadas nos laboratórios em que foi realizada a maioria das aulas (Laboratório 5 – Figura 16). Assim, dialogicamente atravessada pela voz de

¹⁵² Figura analisada no Capítulo 2 da Interpretação de Dados, item 2.3.2.

Bakhtin (2000), PCM afirma que é uma questão de perfil, ou seja, é uma questão de “estilo” profissional, o qual estabelece as diferenças entre os agentes sociais do *métier*. E utilizando-se da figura de ação experiência, ambas as agentes refletem sobre o agir docente reconfigurado por gestos profissionais específicos, como “mandar e-mail e tal”, que faz com que alguns docentes não se adaptem às ações didáticas realizadas nos laboratórios de informática e, por isso, desistem dos cursos de tecnologia em informática ofertados nesse ambiente. Diferentemente das docentes PCM e PP, representadas, respectivamente, pela dêixis de 1ª pessoa em “eu me adaptei” e pela dêixis de 2ª pessoa em “aí teve você”, que se adaptaram ao ambiente laboratorial.

PP: [...] É, eu acho assim, essa questão de distribuir os computadores nas duas bancadas, de certa forma ela é estranha, mas ao mesmo tempo você, essa circulação que você faz (faz o gesto de representar com as mãos o movimento que o professor realiza na sala de aula no corredor no meio das bancadas do laboratório da turma B¹⁵³) você também se torna mais próximo, né, é diferente quando você tem a distribuição: (PP faz a representação gestual com as mãos das carteiras distribuídas tradicionalmente uma atrás da outras)

PCM: Você vê que nós temos o laboratório 10¹⁵⁴ // é ruim de dar aula lá.

PP: É.

PCM: Que é assim // (faz o gesto com as mãos representando a distribuição das bancadas uma atrás da outra, como em uma sala de aula tradicional).

PP: E o 1 também, porque o 1 também é assim, o laboratório de Redes.

PCM: É, é verdade, o 1 também é. E o 1 seria interessante pra gente pegar o 1 como, como modelo, porque o 1 tem um pouco mais de espaço, né.

[...]

PCM: A questão do espaço entre as carteiras, porque o 10 é bem espremido, mas o 1 te dá até uma mobilidade.

PP: Até um pouco maior, um pouco maior.

PCM: Mas a disposição como é lá é mais interessante.

PP: Hum, hum, sim.

PCM: Ah, eu sei lá, eu me adaptei muito, muito rápido // com o laboratório. [...] Então, aí teve você, né. E aí rapidinho eu peguei. Tem gente que não gosta de dar aula lá. (...) E eu rapidamente me adaptei àquele formato, ao jeito de mandar e-mail e tal. [...] É perfil mesmo.

(Encontro Final – PCM e PP, STT21, 19/12/2012, 27:14, V1)

Na fala a seguir, na comparação com o agir da PP mediatizado pelas ferramentas tecnológicas, a PCM revela que ainda não internalizou totalmente os esquemas de utilização dos artefatos materiais disponíveis para organizar os dispositivos didáticos nas mediações formativas. Com o verbo de valor apreciativo “achei”, a PCM explicita sua avaliação subjetiva diante do seu objeto de comparação, a sua interlocutora, tratada pela dêixis de 2ª pessoa “te” e “você”, ao mesmo tempo em que revela, por meio do verbo “ter”,

¹⁵³ As aulas da turma B aconteceram, em sua maioria, no laboratório 7, cuja representação multimodal (Figura 17) foi descrita e analisada no capítulo 2 desta parte da Interpretação dos Dados.

¹⁵⁴ O laboratório 10 tem sua representação multimodal (Figura 18) descrita e analisada no capítulo 2 desta parte da Interpretação dos Dados e ele se assemelha ao laboratório 1 de Redes, que é maior.

acompanhado do modificador “não”, a ausência de recursos cognitivos para uma ação mediatizada com as ferramentas tecnológicas. Entretanto, por meio do verbo de valor pragmático “queria”, tem a intenção de vir a internalizar a gênese instrumental das NTIC.

PCM: Ah:: essa é outra, /// ah...te achei ótima, eu tenho uma dificuldade de trabalhar com essas tecnologias. Te achei ótima, te achei disciplinada, aí eu queria ser 100% você. (risos)

PP: (risos) Ai, ai, e aí olha que tem muita coisa pra fazer, né.

PCM: É:: tem //, mas eu achei ótimo, tá. É:: eu, eu tenho bastante dificuldade pra mexer // é::principalmente porque eu não consigo ficar amarrada.

(Encontro Final – PCM e PP , STT78, 19/12/2012, 43:24, V2)

Esse encontro final organizado em um formato arquitetônico semelhante a uma entrevista, mas inicialmente atravessado por representações de uma autoconfrontação simples construídas a partir de pressupostos metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) e do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008), sem sombra de dúvida pode ser considerado como um gênero propulsor do desenvolvimento psicológico e profissional de ambos os agentes-produtores desse agir languageiro. Segundo a defesa de Bulea (2010, p. 38), esse instrumento de pesquisa, por sua “natureza languageira, é suscetível de produzir efeitos desenvolvimentais ou não, quer sobre a pessoa entrevistada, quer sobre o entrevistador”. Na concepção vigotskiana, ela constitui uma ferramenta indireta propulsora do desenvolvimento das capacidades cognitivas e tal resultado foi evidenciado nas análises dos textos produzidos por ambas as agentes participantes desse agir languageiro.

Síntese do Capítulo

Esse encontro final, sendo representado inicialmente em sua essência como sendo de confrontação, além de se constituir como um instrumento de avaliação do agir da PP e da PCM após o trabalho realizado, desencadeou também importantes representações sobre as capacidades que foram sendo construídas ao longo do processo, especialmente referentes à PCM, possíveis de serem observadas pelos textos produzidos. Como um dispositivo de intervenção na formação de adultos (BRONCKART, 2008), esse agir languageiro pode materializar o desenvolvimento cognitivo por meio de verbos que acionam os mundos discursivos, evidenciando a ruptura entre o velho e o novo. E a tomada de consciência gerada sobre o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento positivo para ambos os agentes envolvidos nesse agir languageiro, após uma longa jornada de desafios e lutas mútuas.

A ruptura psicológica na PCM deu-se especialmente quando ela tomou contato com os dispositivos didáticos da PP, pois estes foram instrumentos externos que geraram os conflitos internos para internalizar a base epistemológica do ISD. E, assim, a PCM reformulou seus dispositivos e o seu modo de agir, pois, em vez objetos de ensino representados conforme modelos do nível básico, mediou suas ações com objetos de ensino fundamentados em uma perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem e, mais ainda, acionou mundos discursivos do entorno socioprofissional da área tecnológica da informática. E essa ruptura é uma incansável busca da PCM em sua constante reformulação de objetos de ensino e internalização de esquemas de utilização de ferramentas de mediação.

Sobre o trabalho com as NTIC, PCM revela que seu agir docente é facilitado com a mediação das ferramentas tecnológicas, pois as utiliza em suas mediações formativas. Mas enuncia que houve impedimentos internos e externos para internalizar capacidades operacionais e cognitivas para se instrumentalizar com novos dispositivos, como os oferecidos pela ferramenta Moodle, como a falta de tempo e os entraves evidenciados nela, devido ao design gráfico e à presentificação dos objetos de ensino da disciplina de PL. O primeiro impedimento decorre da motivação da PCM que esteve centrada especialmente em sua formação particular para desenvolver capacidades científicas de base ISD; o segundo impedimento decorre do fato de que a disciplina de LP disponibilizada na ferramenta não contou com uma equipe multidisciplinar para ser planejada e organizada na Plataforma Moodle e, por isso, apresentou problemas de acesso, além de não ter sido explorada em sua totalidade.

Mas esse sujeito singular, que não conseguiu agir com maestria na mediação com novas ferramentas, tem consciência das coerções que as NTIC incidem sobre o seu trabalho docente, não apenas no contexto da educação tecnológica, mas também no ensino médio. E esse ritmo acelerado de transformações sociais que se apresentam ainda mais evidentes em uma instituição de ensino tecnológico de forma a reconfigurar o agir docente, incide sobre a carga de trabalho do professor, pois, além das capacidades específicas da docência, surgem também as capacidades operacionais para a gênese instrumental dos artefatos materiais para agir em suas mediações e fazer funcionar esses artefatos, como também para desenvolver o letramento digital dos alunos. É o que enuncia a PCM, “assobiar e chupar cana, a gente faz isso a vida inteira”, ou seja, vai redefinindo suas tarefas (AMIGUES, 2004), pois desenvolve muitas delas que não são atribuídas especificamente ao seu gênero profissional.

Espero que essa carga de trabalho acentuada sobre o professor, exigindo dele tarefas que não fazem parte do pré-construído do seu *métier*, ou a constante busca pela atualização de suas capacidades ao mundo moderno e às demandas sócio-históricas não seja motivo para que os professores arrefeçam seus ânimos diante da profissão, como o que aconteceu com a PCM, ao fazer atravessar em sua voz o chamado à aposentadoria no verbo em destaque no enunciado “eu vou me *aposentar* no ano que vem talvez”, conforme está posto no excerto a seguir retirado dos textos produzidos no encontro final:

PP: Hãn, hãn, é.

PCM: Não sei se com a gente não, *eu vou me aposentar o ano que vem talvez.*
(*risos*)

PP: (*risos*) Vai nada. (bate as mãos no braço da PCM)

PCM: Vamos ver.

(*Encontro Final – PCM e PP, STT30, 19/12/2012, 08: 06, V2*)

Não quero dizer que o sonho da aposentadoria não deva ser semiotizado na voz do professor ou de qualquer agente representante de outro gênero de atividade. O que não pode é atravessar cotidianamente diferentes agires linguageiros, como o que aconteceu ao longo da pesquisa com a PCM, evidenciando a carga de trabalho que se acumulou ao longo do tempo, especialmente em sua trajetória de formação, cujas capacidades para a atividade docente desenvolvidas na educação profissional foram construídas especialmente em formações individualizadas. E essa carga poderia ser amenizada se houvesse uma formação específica para o trabalho docente na educação profissional pela mediação de ferramentas como eventos coletivos planejados e efetivamente realizados pelas instâncias públicas e institucionais em nível nacional e local.

A chamada à aposentadoria “vou me aposentar...” revela o estresse da profissão, porém o sintagma adverbial “talvez” semiotiza uma possibilidade de que a ação desejada pode não se efetivar tão cedo, se acaso surgirem motivações internas ou externas e razões para alterar esse projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...a compreensão do agir humano em situação de trabalho [...] educacional [...] pode contribuir para que todos nós, professores, ajamos no sentido de efetivar e consolidar transformações de nosso ‘*métier*’ e das condições necessárias para seu exercício, assumindo, enfim, o papel de verdadeiros atores desses processo de transformação”.

(MACHADO *et al*, 2009, p. 27)

Eis minha tarefa final: tecer as linhas discursivas dos frutos de um trabalho sonhado e paulatinamente amadurecido pelas tramas de dois protagonistas engendrados pela e na linguagem no coletivo de trabalho da educação profissional tecnológica. É a finalização de um percurso em que busquei compreender o *métier* de professor nesse contexto particular, de forma a desvelar os enigmas da profissão, sobretudo os que se relacionam com os gestos profissionais em sua relação com as prescrições, com a busca de soluções, com a apropriação de maneiras de fazer, de ver e encarar as dificuldades, as tensões e os impedimentos à realização do trabalho.

Questões nortearam toda a caminhada e agora é chegado o momento de sintetizar respostas e resgatar esses questionamentos: Como foi delineado o agir do professor de língua portuguesa da educação profissional tecnológica nos textos analisados nesta pesquisa? Como esse agir foi representado nos documentos prescritivos e nos textos planificadores e como o trabalho efetivou-se nas ações didáticas na disciplina de Práticas de Linguagem no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, em ambiente de aprendizagem mediado por computadores e por instrumentos semióticos e digitais? Como se processou o desenvolvimento das capacidades docentes no real da atividade? De que forma os resultados interpretativos do arquitexto da pesquisa podem contribuir para fomentar ações em prol da formação do docente da educação profissional, especialmente em um mundo que vive uma incansável (re)invenção de práticas sociais?

Ampliando a primeira questão, o que constatei sobre o agir do docente da educação profissional tecnológica a partir da interpretação dos textos prescritivos sobre o trabalho do professor, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível do Tecnólogo e pelo Projeto do Curso? Como as coerções sócio-históricas incidem sobre esse agir?

Inicialmente, os documentos oficiais em nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Nível Tecnólogo, como textos prescritivos nos quais atravessa a

voz governamental, revelam as representações de uma atividade coletiva, de um mundo social cujo agir é regulado por regras e convenções, de forma a contribuir para uma modelização das ações (BRONCKART, 2008), configurando-se, portanto, como orientações para a organização e funcionamento dos cursos de tecnologia no Brasil e, conseqüentemente, para a realização de tarefas dos agentes sociais envolvidos nesse contexto. As diretrizes procuram delinear as normas reguladoras desse gênero de atividade, formando um pré-construto para a troca social (CLOT, 2007).

As Diretrizes delineiam a morfogênese das ações para a profissão do tecnólogo, um novo gênero de atividade instalado no país há algumas décadas pelas novas demandas do “mercado de trabalho” em um movimento de forças que engendram as práticas discursivas da modernidade tardia, cuja regulamentação ocorreu apenas após sua instalação por meio do Decreto n. 2.208/97. No entanto, mesmo sendo um novo gênero de atividade em cuja textualização prescritiva há uma tentativa de desconstruir representações sociais que concebem o trabalho do tecnólogo como pertencente a um *métier* intermediário ao técnico e ao bacharelado ao prefigurar, por exemplo, ações relacionadas ao “empreendedorismo”, “à criação artística e cultural”, “ao desenvolvimento do pensamento científico” ou ainda “à gestão de processos de bens e serviços”, ainda são evidenciados pré-construídos sócio-históricos nas práticas discursivas no cotidiano da instituição, demonstrando que essa luta pela desconstrução do pré-conceito em torno do tecnólogo ainda não foi vencida. Os cursos de bacharelado continuam a ser almeçados pelos alunos e, se conquistados em um exame seletivo, é dado como certo o abandono do curso de tecnologia. E as ações didáticas, que deveriam seguir modelos de agir que atendam ao que se determina o decreto e as diretrizes como “curso superior tecnológico”, continuam a garantir a permanência da concepção do curso como “técnico melhorado”, pois em vez da transposição de saberes a ensinar serem predominantemente constitutivos do nível superior, são provenientes, em sua maioria, do nível médio, como foi constatado na ementa de LP do curso e nos primeiros dispositivos didáticos da PCM implementados na turma A.

Entretanto, romper com paradigmas educacionais socio-historicamente constituídos pela tradição de décadas em torno do ensino técnico de nível médio para dar lugar a um novo nível, como o nível superior tecnológico, requer a tomada de consciência e a ruptura das ações velhas, não condizentes com o novo contexto educacional, para dar lugar a novas ações que possam se adequar a ele. Todavia, como o professor irá construir modelos de agir para atuar no novo contexto se nem lhe foram oportunizados momentos para internalizar os paradigmas educacionais do nível educacional no qual irá atuar, como aconteceu comigo,

com a PCM e com a maioria dos professores entrevistados no início da pesquisa? Será que essa prática de negligenciar espaços para oportunizar o conhecimento dos instrumentos que regem o coletivo de trabalho vai continuar a existir na instituição?

Como diz Bronckart e Leurquim (2010), só podemos ter acesso à tomada de consciência do agir e às reflexões sobre ele por meio da linguagem. Por esse motivo, é preciso promover eventos de formação na instituição em que documentos, como as Diretrizes Curriculares especialmente e outros textos científicos, tornem-se instrumentos mediadores, permitindo assim, que se fomentem discussões orais e produções escritas para que, pela e na linguagem, o desenvolvimento aconteça e novas capacidades sejam internalizadas para o agir docente. Com isso, serão oportunizados eventos de ruptura entre os velhos paradigmas para assimilar o novo, de forma a permitir que sejam reformulados os documentos prescritivos locais, como as ementas, por exemplo, em ações coletivas de trabalho, e não no isolamento do agir docente, como tem acontecido.

As mudanças, como diz Cox (2004), não são tarefas que se efetuam sem angústia, mas elas são necessárias para promover rupturas e consequente desenvolvimento. Apesar da insegurança diante d transformação, não podemos deixar que ainda se pratiquem ações coletivas de “abastecer o avião em pleno voo”, ou seja, produzir diretrizes, por exemplo, depois que uma modalidade de ensino seja instalada. Ou ainda elaborar projetos de curso e ementas das disciplinas sem a protagonização dos professores de todas as áreas de conhecimento do curso. A luta pelo papel de protagonista das ações didáticas na instituição deve se evidenciar de forma efetiva linguisticamente pelo menos nos documentos prescritivos locais para que comecem as mudanças sociais pela via das mudanças discursivas materializadas nos textos. Como afirma Fairclough (2001, p. 292), como produtores e consumidores de textos, precisamos tomar consciência das “forças sociais e interesses” que moldam as práticas languageiras, das “relações de poder e ideologias” atravessados neles e, protagonizando os documentos prescritivos, podemos deixar de ser apenas reprodutores dessas práticas para nos tornarmos agentes promotores de transformações. Assim, em vez de a tecnologia ser a agente responsável pelas transformações da sociedade, como textualizam as Diretrizes, a protagonização recaia para aqueles que a criam e a gerenciam, ou seja, os futuros tecnólogos e os docentes que agem nessa formação. É uma forma de evitar com que o bem de consumo, no caso a tecnologia, tenha primazia sobre o agente que a produz (FAIRCLOUGH, 2001).

A não-agentivação do professor nos documentos oficiais desvela um dado ainda mais avassalador sobre o agir do docente da educação tecnológica: a ausência de

prescrições claras para o trabalho a ser realizado. Como diz Machado e Abreu-Tardelli (2009, p.114), citando Clot (1999), a ausência de normas a seguir pelo professor revela “uma amputação da atividade possível”, pois há, no caso, uma limitação das funções da atividade docente. Se não há prescrições definidas explicitamente, não se sabe bem como e o que fazer, então se faz de qualquer modo, seguindo diferentes modelos de agir: ementas e ações didáticas dissonantes com o nível de ensino e com as práticas profissionais de referência.

Para responder à segunda questão, enveredo pelo caminho das constatações sobre como o processo de planejamento e de implementação das oficinas da SD do gênero relatório técnico prefigurou o agir docente e sobre como essa ferramenta pode ser validada para o curso superior de tecnologia da área de informática.

De início, discuto o papel do modelo didático construído como um dos textos planejadores da ação docente. Segundo Cristóvão (2002), o modelo didático configura-se como um instrumento de reflexão na formação de professores em pré-serviço. No caso desta pesquisa, o modelo didático configurou-se inicialmente como pressuposto para a elaboração da SD do gênero relatório técnico, mas, ao longo do seu processo de construção, tornou-se um instrumento de formação do professor tanto para a reflexão teórico-metodológica, quanto para as escolhas em torno do objeto a ensinar. Essa etapa foi necessária para a internalização dos pressupostos teóricos que subsidiaram a análise do corpus, etapa que prefigurou o agir da PCM e que, por isso, provocou-lhe muitas angústias e estresse no percurso de implementação da pesquisa, como está constatado nos textos produzidos no encontro final de confrontação.

Dessa forma, defendo a necessidade de promover, no coletivo restrito do trabalho com o ensino de línguas na educação profissional tecnológica, ações que objetivem a construção de modelos didáticos de gêneros conforme as demandas evidenciadas pelas práticas de referência dos cursos profissionais, seguindo a vertente didática proposta pelo ISD (DOLZ *et al*, 2010; NASCIMENTO *et al*, 2007, CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2004). Ampliando as orientações da proposta dos autores, proponho que essa etapa, que para mim configura-se como um processo de formação no espaço restrito do trabalho docente, inclua:

- a) Análises de documentos prescritivos de instâncias reguladoras externas e internas, ou seja, em nível nacional e institucional local, especialmente para o docente internalizar dados referentes ao contexto educacional específico do curso para o qual o modelo didático está sendo construído.
- b) Levantamento de capacidades de linguagem a serem internalizadas pelos alunos, com base no nível de ensino do curso e de possíveis demandas

- evidenciadas por investigações internas de sala de aula e pelo coletivo de trabalho.
- c) Pesquisas em obras de especialistas que abordem o gênero demandado pelo modelo, incluindo manuais didáticos e de obras reguladoras das práticas discursivas do mundo do trabalho, como normas, por exemplo.
 - d) Coleta de textos de modelos prototípicos do gênero no arquiteito das práticas languageiras concretas da esfera profissional e acadêmica do curso, por meio de investigações no coletivo de trabalho e, se possível, nas empresas.
 - e) Análise das características estruturais e linguístico-discursivas de textos representativos do gênero a ser modelizado para identificar seus elementos recorrentes e ensináveis.

Vale destacar que a comparação entre modelos prototípicos de gêneros de áreas profissionais diferentes para a construção de modelo didático é uma atividade que pode proporcionar resultados bastante pertinentes, como o que ocorreu nesta pesquisa. Enquanto na área da construção civil um modelo mais afinado com as normas técnicas já estava pré-estabelecido pelas práticas languageiras da esfera acadêmica e profissional dos seus cursos, um modelo precisou ser construído na área da informática a partir das oficinas da SD proposta, de forma a alterar representações prototípicas entre alunos e professores da área de informática, as quais não condiziam com as representações dos textos normativos. O modelo didático, portanto, transpôs a fronteira da disciplina de Práticas de Linguagem, ou do ensino de línguas, para alterar práticas de outras disciplinas da grade curricular do curso, especialmente na disciplina de Ferramentas para a Construção de Websites.

A modelização didática é uma forma de promover a autonomia docente e, conseqüentemente, promove-se a protagonização no agir, um dos alvos desta pesquisa de doutoramento. Como já mencionado, os manuais didáticos disponíveis pelas editoras não atendem às especificidades de formação dos cursos de tecnologia. Aliás, não atende às especificidades de nenhum curso profissional, seja ele de nível médio integrado, de nível técnico subsequente ou de nível superior tecnológico. A busca por dispositivos didáticos para transformar objetos a ensinar em objetos efetivamente aprendidos (CHEVALLARD, 1991) sempre permeou o nosso coletivo de trabalho e essa motivação deve guiar o professor para que, ao construir seus dispositivos didáticos, promova um agir mais autônomo.

Em relação ao trabalho com os textos de planificação do trabalho docente, representado pela sequência didática do gênero relatório técnico, posso afirmar que essa ferramenta prefigurativa das ações didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) sistematizou os saberes a ensinar para todo o semestre letivo. A planificação foi essencial, ou seja, a organização dos objetos a ensinar e dos dispositivos de mediação permitiram que as ações didáticas na disciplina de Práticas de Linguagem no Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet pudessem ser controladas. A SD, como um conjunto de tarefas autoprescritivas foi organizada com oficinas que desenvolveram atividades sobre o gênero relatório técnico, partindo do esquema de SD, conforme está proposta na Figura 9¹⁵⁵, pois foi criada uma situação problema, foi realizada uma produção inicial, foram aplicados módulos de ensino e foi realizada uma produção final. Entretanto, a SD não garantiu que o trabalho planejado se efetivasse tal qual o prescrito, pois como agente social – PP – estive envolvida com minhas razões, motivações e intenções internas ao agir e estas estavam filiadas ao meu estilo individual. Entretanto, como as ações envolveram outros agentes sociais, como a PCM, os alunos e outros professores do curso, outras razões, motivações e intenções filiadas aos seus estilos individuais também entraram em cena para que o trabalho realizado não se efetivasse conforme o que havia sido prescrito (CLOT, 2007). A interdependência de recursos internos e externos ao agir, bem como as motivações tendem a reconfigurar o trabalho realizado diante do que foi prescrito.

Essa falta de correlação entre o prescrito e o realizado promovia em mim intensos conflitos internos e que constituíram o que Machado, Ferreira e Lousada (2011) denominam de trabalho real, ou seja, o trabalho que reúne, além do que foi realizado, aquilo que não foi possível realizar, especialmente as atividades contrariadas ao que foi planejado, aquelas impedidas por fatores internos e externos da situação de trabalho, como o planejamento da SD do relatório técnico que, organizada em 26 oficinas, teve que ser reconfigurada para 11 oficinas, a suspensão de atividades importantes das oficinas SD para a inserção de objetos de ensino para desenvolver operações de linguagem sobre o gênero “projeto de pesquisa” e, principalmente, por não ter conseguido produzir com os alunos objetos virtuais de aprendizagem como ações a se configurarem objeto de descrição e de relato do produto final da SD. Como PP, meu agir era movido por uma razão internalizada de que a SD deveria ser seguida da forma como foi planejada para que os resultados com os alunos fossem satisfatórios, conforme havia sido representado a partir de minha formação

¹⁵⁵ Inserida no Capítulo 2 da Parte I – Aporte Epistemológico da Pesquisa.

pessoal e das capacidades docentes desenvolvidas. Além disso, havia uma intenção que movia meu agir: o gênero relatório técnico configurava-se como um instrumento adequado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do nível superior tecnológico e pretendia registrar sistematicamente os resultados de sua implementação.

O trabalho prescrito exercia em mim uma força maior e por isso os conflitos internos se intensificavam na medida em que as atividades planejadas não eram efetivadas. Mas compreendendo a atividade educacional como uma relação triádica (MACHADO, 2007, 2009b), em que o professor busca transformar os modelos de agir do aluno pela ação mediadora de ferramentas semióticas e materiais, e essa atividade é interdependente dos acontecimentos sociais e das motivações internas dos atores envolvidos, o trabalho efetivo é algo que dificilmente estará em consonância exata com o trabalho planejado. Em maior ou menor grau, as dissonâncias entre o prescrito e o realizado sempre se revelam. Na PP, o prescrito exercia maior controle, enquanto que na PCM, o trabalho realizado se distanciava mais da prescrição.

Entre os acontecimentos sociais que incidiram sobre o trabalho, modificando-o ao longo de sua efetivação, podendo inclusive ser identificados como impedimentos ao agir docente, destaco, como principais fatores externos: o mau funcionamento de dispositivos materiais técnicos, como cabos, tomadas, computadores, multimídia, laboratório de informática etc; o mau funcionamento de ferramentas digitais, como o AVA – Moodle e a internet; o extenso movimento grevista; a elevada desistência dos alunos; a falta de motivação dos alunos para a profissão oferecida pelo curso; a dificuldade dos alunos de acompanhamento das disciplinas. Esses fatores estão intimamente ligados à complexa engrenagem que envolve a atividade docente, com os diferentes sujeitos e funções exercidas por eles, como: o técnico em informática que precisa se atualizar constantemente para fazer com que os artefatos tecnológicos materiais e simbólicos funcionem para a realização do trabalho do professor, de forma a não aumentar a carga de trabalho docente; o aluno que precisa de orientação vocacional para saber se realmente é o curso que deseja de forma a não ocupar vagas de outros interessados; os professores que necessitam ser reconhecidos pelas representantes dos governos municipal, estadual e federal de forma a salários dignos para não ter que fazer greves; a melhoria da qualidade do ensino básico por meio de políticas efetivas de formação docente para preparar adequadamente os alunos para acompanhar o nível superior; a capacitação dos profissionais que exercem os cargos administrativos para fazer com que os êmbolos internos da instituição movam-se sem grandes problemas logísticos.

Vários impedimentos internos ao agir também precisam ser registrados. Sabendo-se que o instrumento é construído pelo sujeito no curso da gênese instrumental, a qual reúne o artefato e os esquemas de utilização em consonância com as necessidades das práticas sociais (RABARDEL (1999), posso afirmar que tanto a SD do gênero relatório técnico quanto a ferramenta Moodle selecionada para mediar as ações didáticas de implementação dessa sequência foram construídas no curso da gênese instrumental, mas sem dúvida nenhuma esse processo deu-se como resultado de conflitos internos, pois como era a primeira vez que protagonizava ações instrumentalizadas por dispositivos elaborados sob a perspectiva do ISD e pela ferramenta Moodle, comumente analisava se minha capacidade docente de transpor os objetos de ensino nas oficinas estava fazendo com que eles efetivamente estavam sendo aprendidos pelos alunos, especialmente por meio dos dispositivos do AVA selecionado. Os conflitos no percurso revelaram que será preciso internalizar novos esquemas de utilização da ferramenta SD para ser implementada nos cursos de tecnologia e a ferramenta Moodle, com seus dispositivos operacionais e semióticos, também deverá seguir esse mesmo processo.

O que constatar, *a priori*, com a implementação da SD do gênero relatório técnico? Inicialmente posso afirmar que ela se configurou como uma ferramenta adequada para o ensino de línguas, apesar dos impedimentos internos e externos, pois promoveu tanto o desenvolvimento de capacidades docentes de ambos os agentes envolvidos no processo – PP e PCM, quanto o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, o que comprova que ela pode ser reimplementada no curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet ou em outros cursos, desde que se façam as adaptações necessárias ao perfil de formação de cada um deles. A SD desenvolveu tipos diferentes de letramento, como a aquisição de capacidades de linguagem – acionais, discursivas e linguístico-discursivas – para a produção de textos técnicos, e capacidades para o uso da Plataforma Moodle, ou seja, o letramento digital, pois os alunos internalizaram alguns gêneros do ambiente digital, como o chat, o fórum, e operações técnicas como o acionamento dos dispositivos do ambiente digital para a realização das tarefas propostas. Mas algumas adequações precisam ser feitas diante dos resultados obtidos com sua implementação. Uma delas diz respeito à sua extensão, pois em vez de a SD ser organizada com oficinas que totalizam 60h, ela pode ser resumida a apenas 10 oficinas de 2 ou 3 horas-aulas cada, somando-se, no máximo, 30 h para o gênero relatório, incluindo atividades presenciais e a distância, e não ocupar um semestre letivo de um curso de tecnologia.

Outra constatação vale registrar: a de que há outros gêneros que poderão se tornar objeto de modelização e de possíveis novas SD para o referido nível de ensino, como o artigo científico, a norma técnica ou científica e o projeto de pesquisa. Tais gêneros acabaram por mediar ações didáticas durante a pesquisa, mas não constituíram uma SD propriamente dita, cuja planificação tenha sido resultado de uma modelização, mas constituíram objetos de ensino inseridos em oficinas da própria SD do gênero relatório. Outros gêneros ainda poderão entrar na lista de objetos a ensinar nas aulas de língua portuguesa desse contexto educacional com vistas ao desenvolvimento de capacidades específicas para a formação dos tecnólogos da área de informática, como: o resumo, o tutorial ou manual de instrução, as tabelas, os gráficos, os gêneros como fotos e vídeos, anúncios publicitários, os quais desenvolvem capacidades multimodais, verbais e não-verbais, para a construção de sites que constituem um dos megainstrumentos da área de formação do curso.

As práticas languageiras do contexto acadêmico dos cursos superiores – e o tecnólogo está incluído nesse grupo – já são conhecidas pelos pesquisadores, o que resultou, por exemplo, na produção de obras de referência, como a coleção de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a, 2004b, 2005, 2007), a qual propõe oficinas com atividades que adotaram os gêneros *resumo*, *resenha*, *projeto de pesquisa* e *diário de pesquisa* como instrumentos de mediação para desenvolver capacidades de leitura, capacidades acionais, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas para a produção de textos prototípicos do contexto acadêmico. Orientando-se, portanto, pelos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, as autoras produziram quatro obras com sequências de atividades que podem auxiliar o professor a reelaborar suas próprias SD para as mediações formativas para as práticas discursivas do nível superior. Já as práticas de referência do mundo do trabalho precisam se tornar objetos de análise para modelizações didáticas e consequentes sistematizações em SD. É o caso do tutorial, um gênero bastante semelhante a um manual de instruções que permeia o cotidiano de agires operacionais dos agentes-produtores da área de informática, ou os gêneros multimodais como as propagandas. O tutorial medeia o desenvolvimento de operações de linguagem relativas às sequências injuntivas e as propagandas medeiam o desenvolvimento de operações de linguagem relativas à multissemiótica dos textos, ou seja, à bricolagem (ARAÚJO, 2010a) de signos visuais como as formas, cores, sons, desenhos, movimentos. Ambos os gêneros instrumentalizarão o aluno do tecnólogo para o planejamento e a construção de sites, por exemplo, atendendo, assim, a uma

das prefigurações do agir que consta no Projeto do Curso (Figura 14¹⁵⁶), ou seja, a “desenvolver projetos de comunicação visual em internet”.

A implementação da SD também revelou o quanto o trabalho coletivo, seja ele feito para a planificação ou para a efetivação das ações didáticas, é essencial para as mediações formativas no nível superior tecnológico. A proposta de produzir objetos digitais de aprendizagem para se configurar como conteúdo temático da produção final da SD não se efetivou, porque era necessária a troca de saberes entre os agentes sociais da área de formação específica do curso profissional, ou seja, promover uma mediação dialógica em eventos planejados para que a gênese instrumental dos objetos a ensinar, como os gêneros de texto demandados pela formação do curso, pudesse se efetivar. As mediações interdisciplinares relacionadas aos objetos a ensinar são importantes – como foi comprovado pela pesquisa – para que esses objetos sejam efetivamente aprendidos em ações didáticas que possam ser mais próximas das representações dos mundos social e objetivo da esfera profissional.

Mesmo que lutemos contra discursos atravessados pelas coerções da modernidade tardia, as quais são representações desse mundo sócio-objetivo, e mesmo que haja discursos que dizem que seguir as práticas discursivas do mundo do trabalho é uma forma de amoldamento às hegemonias capitalistas, não podemos continuar desenvolvendo ações didáticas cujos instrumentos de mediação não sejam aqueles demandados pelas práticas sociais de referência do mundo do trabalho. Ou vamos querer que os nossos alunos da educação profissional tecnológica internalizem capacidades de linguagem para apreciarem gêneros literários e não a agirem adequadamente em práticas formais de produção escrita demandadas pela formação do curso? Promover ações didáticas para que o aluno tenha acesso à apreciação literária constitui um objetivo de LP e que pode ser alcançado em oficinas de análise comparativa entre gêneros literários e técnicos, mas o alvo de formação dos cursos superiores de tecnologia não são as práticas de leitura e produção literária, como o é nos cursos de Licenciatura em Letras.

Em relação à 3ª questão, o que revelam, do ponto de vista das dimensões psicológicas, as representações de um indivíduo singular em relação ao seu agir e quais são suas implicações no coletivo de trabalho e na formação docente para o trabalho na educação profissional tecnológica?

A análise dos enunciados produzidos no percurso da pesquisa evidenciou a ruptura psíquica entre o velho e o novo especialmente no desenvolvimento das capacidades

¹⁵⁶ Inserida no Capítulo 2 sobre o Contexto Macro e Microtextual na Prefiguração da Atividade Docente, Parte II - Aporte Metodológico da Pesquisa e Interpretação de Dados.

docentes da PCM em relação à produção dos seus próprios dispositivos didáticos. A SD da PP, como foi constatado na análise dos textos do encontro final, configurou-se como o principal êmbolo motivador dessa ruptura, como um instrumento gerador de conflito, pois, para internalizar o construto teórico que subjazia aos dispositivos da SD, foi-lhe exigido tempo e dedicação, fatores já anteriormente investidos pela PP na elaboração de todas as atividades. A luta incansável pela TD dos saberes científicos para o saber a ser ensinado com vistas ao saber efetivamente aprendido é um tema que permeia a fala da PCM e isso causa certo estresse em ambas as agentes-produtoras, especialmente porque sempre temos a impressão de que os dispositivos didáticos nunca tomarão uma forma definitiva.

A autonomia no agir docente é fortemente marcada nesse sujeito singular representado pela PCM especialmente pelo acionamento da dêixis de 1ª pessoa do singular nos textos produzidos por ela. As figuras de ação experiência e figuras de ação acontecimento passado, evidenciadas na análise dos textos do encontro final, desvelam um docente que se constrói por uma formação singular motivada por razões externas e por motivos internos para o agir (MACHADO *et al* 2009), de forma a se constituir protagonista de suas ações docentes, especialmente no que diz respeito à elaboração e à constante reconfiguração dos dispositivos para mediar a formação dos alunos da educação profissional tecnológica. Entre os recursos externos ao agir destacam-se as coerções que atravessam as práticas discursivas do mundo do trabalho e que incidem sobre a formação do aluno – internalizar capacidades adequadas para atuar nos agires de linguagem demandados pelas esferas profissionais e por isso sua anuência no trabalho com os gêneros técnicos, como o relatório. Ao mesmo tempo, o currículo do nível superior – a academia – também incide sobre o seu agir docente, por isso sua insistência no trabalho com gêneros como o artigo científico e o projeto de pesquisa.

Entre os motivos internos evidenciados nos textos da PCM, destaca-se a busca pela formação para o perfil profissional que cada curso e nível lhe exige como docente, revelando um intrapsicológico em conflito. A construção de sua própria formação no coletivo de trabalho, na troca com os pares mais experientes, ou mais ainda, em formações particulares, revelam o aumento na carga de trabalho docente. Esses eventos de desenvolvimento de capacidades docentes dos profissionais em serviço são importantes, mas não devem ser únicos, pois desencadeiam, como já evidenciado na atividade coletiva, ações didáticas isoladas e conflitos como os da PCM, podendo gerar o desenvolvimento de novas capacidades docentes, como o que ocorreu com PP ao internalizar alguns dispositivos da plataforma Moodle, ou o que ocorreu com a PCM, ao internalizar algumas oficinas da SD do gênero relatório. Mas a falta de formação adequada também gera conflitos que podem ser

fonte de estresse do professor, quando ele se vê incapaz de fazer o artefato funcionar, porque suas capacidades operacionais não foram desenvolvidas, ou de não conseguir manusear os dispositivos do AVA, porque houve “falta de tempo” para a internalização da gênese instrumental dessas ferramentas.

Além dessa ausência de formação, posso dizer que a ausência de normas que permitem certo controle no agir do docente também foi evidenciada. E isso pode ser observado especialmente nos tipos de figuras de ação (BULEA, 2010) mobilizadas no agir linguageiro realizado ao final da pesquisa: não foram evidenciadas figuras de ação canônicas em que o agir é tomado como um construto teórico, produto de uma ação prototípica e neutra, dependente de normas que validem a tarefa. O agir-referente desse *métier* em contexto de formação profissional foi predominantemente representado por figuras de ação experiência e figuras de ação acontecimento passado, evidenciando, assim, a construção de um agir em processo, emanado não por regras de validade geral, a-contextualizadas, mas pelas múltiplas ocorrências vividas pelos sujeitos singulares envolvidos nas ações didáticas analisadas. Por esse motivo que o trabalho do professor é caracterizado, conforme afirma Machado (2004), bastante complexo e heterogêneo, além de ser pessoal e único (MACHADO e BRONCKART, 2009). Embora haja a heterogeneidade própria do evento de sala de aula devido ao seu caráter sócio-histórico constitutivo, a ausência de prescrições claras em nível nacional e institucional faz com que esse gênero de atividade apresente bases ainda mais fluidas. Por isso a necessidade de construção de textos prescritivos que representem o professor como protagonista das ações.

Diante disso, é imprescindível o desenvolvimento de políticas de formação efetivas para o professor da educação profissional e não apenas aquelas efêmeras e generalizantes, como as que se realizam no início dos períodos letivos ou as individualizadas pelos programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. É preciso projetar eventos de formação que promovam a gênese instrumental de documentos prescritivos que versam sobre a educação profissional tecnológica, além do desenvolvimento de grupos de pesquisa que agenciem investigações sobre o trabalho do professor desse contexto educacional, especialmente quando nos reportamos para o contexto sócio-histórico que permeia o cotidiano da atividade do docente da educação profissional nesses últimos anos. O Estado de Mato Grosso está vivendo o aumento de vagas, cursos e *campi* com a ampliação do IFMT, perfilado à voz hegemônica capitalista, mas sem refletir sobre as consequências que essas transformações imprimem à carga de trabalho do professor, especialmente no que diz respeito à sua formação para os novos cursos e novos níveis de ensino. Com esta pesquisa espera-se

contribuir para mudanças nesse quadro, pois os resultados poderão se tornar objetos mediadores em eventos de formação dos professores, como também motivadores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre o trabalho do docente da educação profissional.

Os eventos de formação objetivam também a efetivação de um agir docente mais autônomo a partir de propostas de elaboração de dispositivos didáticos, sejam eles para ser disponibilizado em suporte impresso ou digital. Em vez de seguir uma SD de um livro didático, o professor precisa construir os seus objetos de trabalho que irão planificar o seu agir e ao mesmo promover sua formação. A PCM, por não ter sido a autora da SD do relatório técnico, registrou, em seus textos orais, momentos de conflitos que ora produziram impedimentos ao agir, como não utilizar algumas oficinas, porque não havia internalizado a base teórica que subjazia às atividades, ora produziram desenvolvimento, ao elaborar seus próprios dispositivos partindo dos pressupostos do ISD. Assim, se o material didático é elaborado pelo professor, tem-se a autoria e uma tentativa de efetivar maior autonomia docente.

E, finalmente, para responder à quarta questão, como se reconfigurou o agir docente com a mediação das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC) e do ambiente laboratorial de informática mediado pelo computador? Quais gestos didáticos específicos podem ser evidenciados para o agir docente nesse contexto mediado com as NTIC?

O trabalho do professor no contexto da educação profissional tecnológica na instituição já vem sendo reconfigurado pela mediação das NTIC desde que foram implantados cursos que passaram a ser ministrados exclusivamente nos laboratórios de informática, como os cursos de nível técnico e nível tecnológico dessa área. Mesmo que a inserção de alguns professores nesse contexto de mediações digitais passe por aquilo que a PCM reconhece como uma questão de “perfil profissional” que, na compreensão de Saujat (2004), trata-se de estilo pessoal em uma perspectiva bakhtiniana para gênero de atividade (FAÏTA, 2004), essa reconfiguração do agir do professor dos diversos níveis de ensino de uma instituição tecnológica como o IFMT decorre das novas práticas discursivas mediadas pelas NTIC, pois, como Perrenoud (1999) constata, a sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso. Esse agir reconfigurado é constatado em ações como: disponibilizar materiais didáticos e receber trabalhos pelo *e-mail groups* ou e-mail institucional/pessoal ou pela ferramenta¹⁵⁷ que

¹⁵⁷ Q-Acadêmico – uma ferramenta de gestão acadêmica desenvolvida pela empresa Qualidata para o IFMT, cujo acesso pode ser feito pelos alunos, professores, pais, empresas e técnicos administrativos.

a instituição utiliza para gerenciar as ações acadêmicas. No cotidiano do trabalho docente, a mediação dos dispositivos didáticos e dos trabalhos já pode ser vista pelo suporte digital no lugar do papel impresso, orientações ou “aulas de reforço” realizadas pelas redes sociais, em vez do atendimento presencial extraclasse.

Diante das análises das ações da PCM e das minhas ações durante a implementação da pesquisa, pude observar que, da mesma forma como necessitamos sistematizar o trabalho com gêneros pela via de uma SD, é preciso, se os agentes do processo educacional têm acesso aos recursos tecnológicos, gerenciar as ações didáticas pela mediação de um AVA, ou seja, uma ferramenta elaborada para fins educacionais para dar suporte à planificação do trabalho docente. O controle das ações didáticas proporcionado por essa ferramenta evita, por exemplo, que dispositivos didáticos sejam perdidos durante um semestre ou que o aluno não os receba em seu e-mail, ou ainda permite que gestos como os de formulação de tarefas ou de regulação/avaliação fiquem arquivados de forma a construir a memória didática (NASCIMENTO, 2012).

Mas porque então a PCM considerou a ferramenta “travada demais”? Porque necessitamos de uma equipe multidisciplinar para alimentar um curso ou uma disciplina no AVA e isso não aconteceu com a disciplina de Práticas de Linguagem. O professor de português sozinho pode – e muitas pesquisas apontam que isso é possível – internalizar algumas capacidades operacionais ou tecnológicas para disponibilizar seus dispositivos didáticos em um AVA, como aconteceu na implementação da SD com esta pesquisadora, mas internalizar as diferentes linguagens da informática, como o HTML para melhorar o lay-out da disciplina ou mesmo dominar todos os recursos do ambiente de aprendizagem, é algo complexo e, como aconteceu durante a pesquisa, é uma forma de acréscimo à já excessiva carga de trabalho do professor. Na maioria das vezes, como a PCM enunciou, o professor investe seu tempo na gênese instrumental das capacidades de sua área específica, como o que aconteceu com ela em relação à ferramenta SD e aos pressupostos teóricos do ISD, faltando tempo e formação relacionada a especificidades de outros cursos de graduação.

Diante dos empecilhos encontrados nas ações mediadas com as NTIC, apresento algumas orientações para evitar que essas ferramentas não se tornem instrumentos de defesa ou ainda motivem o professor para ignorar as mudanças sociais “pelo maior tempo possível”, de forma a não fazer uma “educação visionária e audaciosa” (PERRENOUD, 1999, p. 07):

- a) No projeto de trabalho do professor da educação profissional tecnológica precisam entrar em cena os objetivos demandados pela esfera de atuação profissional adequadas às práticas languageiras mediadas por NTIC. Para isso, é necessário que o professor desenvolva alguns esquemas de utilização das ferramentas semioticodigitais (Figura 11¹⁵⁸) para atender à demanda de formação profissional e cidadã do aluno sob sua responsabilidade. Alguns cursos de formação¹⁵⁹ já estão disponíveis para o desenvolvimento de capacidades operacionais para utilizar, por exemplo, a ferramenta Moodle, por ela ser a mais popular, especialmente em um contexto sócio-histórico de crescente oferta de cursos em EaD. Há outros cursos disponíveis na rede mundial¹⁶⁰ que podem ser também pesquisados e pinçados pelo professor para atender às suas necessidades.
- b) É possível haver formação no coletivo de trabalho, conforme sugere Ferreira (2011)¹⁶¹, no contato interpessoal com pares mais experientes, ou seja, com aqueles que já desenvolveram capacidades técnicas de manuseio das NTIC e de saberes tecnológicos de elaboração de dispositivos digitais. Entre eles destaco os profissionais técnicos disponíveis na instituição, os professores da área de informática e os alunos – especialmente dos cursos da área de informática – que já internalizaram muitas capacidades para operacionalizar ou mesmo criar ferramentas do ambiente digital. Esses agentes sociais representam gêneros de atividade em cujas interações verbais no coletivo de trabalho

¹⁵⁸ Capítulo 4, Parte I – Aporte Epistemológico da Pesquisa.

¹⁵⁹ Como já mencionado no percurso desta pesquisa, tive a oportunidade de fazer um curso de formação sobre o Moodle e seu objetivo não era atender aos professores no trabalho com a EaD, mas sim instrumentalizá-los para o trabalho nas diferentes disciplinas da educação básica, da educação profissional e da educação superior. Tendo como público-alvo os professores da rede pública municipal, estadual e federal, estavam presentes no curso representantes dessas três esferas educacionais e das mais diferentes disciplinas. Em minha turma havia, por exemplo, um professor de informática bastante experiente na operacionalização do Moodle e uma professora da área da construção civil que não conhecia a ferramenta, além de professores do ensino fundamental da rede estadual.

¹⁶⁰ O site oficial da Olimpíada de Língua Portuguesa também se configura como um instrumento de formação do professor. É possível fazer cadastro pelo endereço <http://escrevendo.cenpec.org.br/> e receber informações para participar de cursos *on line* e desenvolver capacidades docentes sobre gêneros digitais. São disponibilizadas, ainda, palestras que tratam das mediações com as NTIC, entrevistas com professores especialistas nessa área e notícias.

¹⁶¹ Conforme FERREIRA (2011, p. 48), o professor, para se instrumentalizar com as tecnologias digitais (TD), precisa participar no coletivo de trabalho com profissionais que já usam os “sistemas simbólicos e a linguagem” desse ambiente para que, por meio da linguagem que medeia as diferentes aprendizagens, haja também a “ampliação de capacidades [...] e instrumentalização de recursos” para apropriação de TD. Desde que faça parte de um projeto pessoal do docente, como afirma a autora, as capacidades, ao se desenvolverem com pares mais experientes, podem ser internalizadas de maneira menos árdua e estressante.

podem promover desenvolvimento no professor de língua portuguesa, como o que aconteceu na implementação desta pesquisa.

- c) Para o desenvolvimento de ferramentas para o ensino de línguas, existem os projetos de extensão ou de pesquisa multidisciplinares que podem ser implementados, como os que são desenvolvidos no IFMT, os quais objetivam a construção de objetos virtuais de aprendizagem envolvendo professores e alunos dos cursos da área de informática. Estes grupos de pesquisa, por exemplo, já conclamam professores da área de humanas, como nós professores de português, a alimentarem seus objetos com nossos dispositivos didáticos. Desse modo, as relações sociais no coletivo de trabalho efetivamente quebram as barreiras fronteiriças para formar as redes multidisciplinares que incidirão especialmente sobre a planificação do trabalho docente, de forma a promover mudanças efetivas no trabalho a ser realizado em sala de aula.

Tais sugestões são formas de evitar o quadro desanimador delineado por Ferreira (2011, p. 53), ao dizer que a apropriação das NTIC continuará de forma isolada, caso não sejam desenvolvidos projetos de pesquisas que objetivem o desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com as ferramentas tecnológicas. Os nativos digitais não ingressaram ainda como docentes nas universidades, como espera a autora, para haver efetivas transformações no agir do professor, mas estão ingressando como alunos e, enquanto é escasso o número de professores formadores para o trabalho com as NTIC, devemos aprender com as ações cíclicas e que historicamente irão se constituindo. Se o professor da universidade, de um curso de Letras permite se desenvolver em conjunto com seu aluno recém-chegado e que já faz uso das NTIC, haverá possibilidades de apropriação de ambas as partes e assim haverá TD mediadas com as ferramentas semiotocodigitais. Conseqüentemente esse novo aluno, quando for para a sala de aula, já poderá fazer uso dos novos dispositivos. As ações de formação planejadas pelas instâncias públicas devem ser objeto de reivindicação dos professores da área tecnológica, mas esperar somente esses eventos poderá produzir frustrações, pois elas comumente são isoladas ou atendem à aquisição da ferramenta material e não da aquisição de capacidades docentes para se instrumentalizar com ela.

E como ficam os gestos específicos do professor nesse contexto de aulas presenciais em laboratórios de informática com a mediação das NTIC? Se novas ferramentas surgem na mediação, os gestos do professor também se reconfiguram para atender às ações conseqüentemente reconfiguradas. Um curso ou uma disciplina a distância, ao serem

disponibilizados em um AVA, devem ter todos os seus objetos de ensino, suas tarefas e avaliações principais presentificados no ambiente antes de iniciarem as interações com os alunos. Considero que uma disciplina ministrada predominantemente em ambiente presencial, mas mediada por essa ferramenta precisa do mesmo processo de planificação e organização didática.

Assim, entre os gestos específicos, destaco a implementação dos objetos a ensinar no AVA antes de iniciarem as ações didáticas com os alunos, bem como a delimitação antecipada dos gestos de regulação dos saberes ensinados no ambiente. É essencial que essa planificação esteja disponível para acompanhamento dos alunos, pois além de constituir uma regulação do agir do professor, é uma forma de regular o agir do aluno, especialmente no ambiente a distância sem que ele precise “incomodar” o professor com outra ferramenta de comunicação.

Em relação aos gestos didáticos do professor no espaço presencial e sua reconfiguração, mais do que mudar a direção das mãos, passando da tela branca ou da imagem projetada pelo data-show para o computador do aluno ou para o computador pessoal, é o desafio de, em uma redistribuição arquitetônica singular em que os alunos ficam de costas para o professor, fazer com que o professor seja o instrumento mediador mais importante diante dos atrativos do aparato tecnológico.

Abreu-Tardelli (2011, p. 130) entra nessa seara reflexiva ao discutir a tese de Vieira Pinto (2005) sobre tecnologia como ideologização da técnica no sentido de que passamos a valorizar tudo que diz respeito à tecnologia e a desvalorizar aquilo em que se usa ‘somente’ recursos humanos, como o professor que, diante do aluno “bombardeado por tecnologias [...] vê no professor com giz e lousa uma figura anacrônica”. No caso da pesquisa, o giz e a lousa já foram substituídos pelo quadro branco e pelo pincel marcador, mas, apesar de ser uma tecnologia nova, a função deles continua a mesma: suporte para os gestos de presentificar o objeto de ensino ou de formular tarefas. O anacronismo da cena que gera o conflito é a lousa branca de um lado e os computadores e seus recursos do outro que encantam os alunos. O desafio, portanto, é tornar o objeto de ensino o maior motivador para o aluno.

Mas, se vencida essa etapa, ou seja, se os computadores passarem a ser usados como suporte para que os objetos a ensinar sejam presentificados à frente do aluno, como o foi na implementação da SD, um novo desafio surge: fazer com que as ações didáticas mediadas com as NTIC consigam despertar certo “encantamento”, como aquele promovido pela ferramenta Google no dia das mães de 2013: em sua página principal, o site fez uma

fábrica interativa de cartões¹⁶² para que o filho-internauta, ou mesmo a mãe-internauta, pudessem fazer o seu próprio cartão ao acionar os seus dispositivos virtuais. Confesso que fiquei extremamente deslumbrada com os efeitos da ferramenta e acabei imprimindo quase todos os cartões que “produzi” nas interações com os recursos disponíveis. As atividades da SD do relatório técnico nas aulas de PL, mesmo dispostas na tela do computador, não promoveram isso. Aliás, as ferramentas didáticas de um modo geral, mesmo sendo tecnologicamente construídas, promovem isso?

Eis a nossa grande tarefa como professores de LP e isso é fruto da coerção das práticas discursivas da modernidade tardia. Mas se a lei de Moore¹⁶³ afirma que a capacidade de processamento dobra a cada 18 meses, como fica o desenvolvimento das capacidades docentes para acompanhar essas mudanças diante de políticas educacionais e mesmo de pesquisas acadêmicas sobre o tema que não seguem o mesmo ritmo?

Assim, as transformações advindas com as NTIC novamente incidem sobre a carga de trabalho do professor diretamente e, como diz a PCM em um enunciado no encontro final da pesquisa, continuamos a fazer aquilo que sempre fazemos nesse nosso métier que é “assobiar e chupar cana” ao mesmo tempo. Assim, aumenta-se a carga de trabalho para internalizar capacidades técnicas e operacionais para saber fazer, o que inclui tanto a confecção da disciplina no ambiente quanto a operacionalização das ferramentas digitais. Esses quatro significativos grupos de resultados desta pesquisa, ainda que pareçam estanques, convergem para alcançar o objetivo principal da pesquisa: investigar o agir do professor de língua portuguesa em um contexto de ensino superior tecnológico pelos textos que tanto prefiguraram esse agir quanto pelos textos que semiotizaram esse agir no e sobre o trabalho realizado. As interpretações à luz do ISD a partir dos trabalhos dos pesquisadores do grupo de Genebra e do Grupo ALTER no Brasil, produziram resultados para que os professores que já atuam na atividade docente no contexto da educação profissional tecnológica reflitam sobre seu agir em sala de aula e tenham dados científicos para ressignificar suas ações didáticas. E, para aqueles que ingressarão neste contexto de trabalho, configura-se como uma contribuição epistemológica e didática para que possam ser evitados empecilhos provocadores de angústias ou até mesmo entraves ao trabalho docente. Em vez de se desenvolver as capacidades para o agir docente na educação profissional tecnológica

¹⁶² Exemplo disponibilizado em: <http://tecnologia.terra.com.br/internet/dia-das-maes-tem-doodle-interativo-que-faz-presente-digital,c4836f504b89e310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em 12/05/2013.

¹⁶³ Xavier (2009, p. 22) faz referências a essa lei ao comentar que as “inovações trazidas pela tecnociência e sua disseminação cada vez mais intensa na vida social tem como motor de partida o célere avanço da informática digital, cuja velocidade de processamento de informação através dos chips tem dobrado a cada 18 meses, tal como prevê a Lei de Moore”, conforme postula o engenheiro Gordon Moore.

apenas no percurso das ações em serviço, pelo empirismo, como aconteceu comigo, o professor recém-chegado poderá internalizar parte das prescrições externas e internas da educação profissional e do mundo do trabalho e as internas da sala de aula que incidem sobre as ações docentes.

Além das contribuições referentes à elaboração de dispositivos didáticos sob a perspectiva do ISD, de organização de ações didáticas interdisciplinares e mediadas por NTIC e ainda evidências da demanda por uma formação que capacite o professor a atuar na educação profissional, esta pesquisa concluiu o quanto é urgente a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho do professor da área profissional dentro da perspectiva do ISD, da Psicologia do Trabalho e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004, SAUJAT, 2004), como também as contribuições da Análise do Discurso. Essa perspectiva pluridisciplinar de investigação permite constatar que, além de aplicarmos métodos de coleta de dados para interpretações sobre o agir docente, estaremos promovendo o desenvolvimento de capacidades cognitivas do professor por meio da produção languageira, reverberando a concepção vigotskiana (FRIEDRICH, 2012) de que a linguagem é um instrumento propulsor do desenvolvimento cognitivo humano.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- _____. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*- Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lilia_Santos_Abreu_Tardelli.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. (Rev. Téc.) Luiz Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- ALMEIDA, G. P. *Transposição didática: por onde começar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2. ed. (trad.) de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância*. São Carlos: Clara Luz, 2008.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.
- ANDALOUSSI, K. el. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- ARAÚJO JR, C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na WEB 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância*. São Carlos: Clara Luz, 2008.
- ARAÚJO, J. C. R. Transmutação de gêneros na WEB: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. LOBO-SOUZA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. DIEB, M. A WEB no letramento de crianças em Língua Materna. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

ARAÚJO, N. Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J. C.; LIMA, S. C.; DIEB, M. (orgs.). *Línguas na WEB: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2010.

_____. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (orgs.). *Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

ASSIS, J. A. Ensino-aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. (Trad.) Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV, V. N.) (1927). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. (Trad.) Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, H. N. (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP N° 29/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf>. Acesso em: 8 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&view=article>. Acesso em: 7 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Audiência pública para o PNLD 2015 – ensino médio sumário executivo – anexo I. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7708:audiencia-publica-cgpli-01-2012-anexo-1-sumario-executivo>. Acesso em 22 jan. 2013.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.

_____.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.); (Trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas – SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (Trad.) Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. LEURQUIM, E. V. L. F. Prefácio. In: BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010. (trad.) Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo.

_____. BOTA, C. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. (Trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010. (Trad.) Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo.

CARVALHO, T. L.; LIMA, S. C.; ARAÚJO, J. Uso do e-mail no ensino de língua estrangeira na educação (Semi) presencial. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (orgs.) *Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: *La pensée sauvage*, 1991.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

_____. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

COMPÊNDIO comemorativo aos 75 anos da Escola Técnica. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Responsável pela elaboração: Hazize Zaque de Albuquerque. Set.1984.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COX, M. I. P. Os tempos do texto na sala de aula. *Polifonia*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado do Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, v. 7, n. 8, p. 113-127, 2004.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: Meurer, José Luiz & Motta-Roth, Desiree. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002. v. 1.

_____; NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

_____. STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 1.

DETONI, R. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Tese (Mestrado) - inédita: UNB, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. *at all* (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: A didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. *et al. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. (adap.) Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; (trad.) Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. *Research in teaching and learning*. New York/London: Macmillan Publishing Company, 1990. v. 2.

EVENSEN, L. S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse. textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.

FAÏTA, D. Mettre au travail les genres de discours. *Polifonia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado do Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, v. 7, n. 8, p. 39-66, 2004.

FERNANDEZ, C. M. O uso da autoconfrontação como instrumento possibilitador de desenvolvimento na formação continuada de professores de línguas estrangeiras. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16.

FERREIRA, A. A. G. D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (orgs.) *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

FILLIETTAZ, L. As Contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (Trad.) Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. 8. ed. (Trad.) Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. (Trad.) Luiz Felipe Baeta Neves Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. (Trad.) Anna Rachel Machado, Eliane Gouvêa Lousada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *et al* (2005). Concepções do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GERALDI, J. V. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. V.; CITELLI, B. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Coord. Geral Ligia Chiappini. V. 1, São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALTÉ, J. L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*. nº 98-98, juin 1998, Mets, France, p. 171-192. (Trad.) Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviane. *Fórum Linguístico*, 5(2): 117-139, Florianópolis, jul.dez. 2008.

KOCH, I. V. G. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

KUNZE, N. C. *A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso (1909-1941)*. Cuiabá: CEFETMT, Apoio: FAPEMAT, 2006.

LEFFA, V. J. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado do Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, v. 12, n. 2, 2006.

LEITE, L. S. *et al* (coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).

_____. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. 2, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2013.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).

_____. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos).

_____. Por uma Concepção Ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (Orgs.) Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; BRONCKART, J. P. (Re-) Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; FERREIRA, A. D.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D.. (orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. In: MAGALHÃES, I.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *Análise crítica do discurso*. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC, 2005. v. 21: Especial.
MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. (Trad.) Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. (Trad.) Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez: 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. IN: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. *O capital*. Edição Compacta. (Trad.) Klaus Von Puschen. São Paulo: Centauro, 2005.

MATOS FILHO *et al.* In: A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MELO, E. S. O.; SILVA, M. R.; VALEZI, S. C. L. O ensino de línguas na educação profissional: pesquisa e construção de novas práticas. In: II Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste, 2008. Cuiabá-MT. *Anais*. Cuiabá-MT. CEFETMT, 2008. pp. 362-6.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2005.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). (Trad.) Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina – PR: Moriá, 2004.

_____; GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. *Signum*. Estudos de Linguagem, 2007.

_____. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (org.) *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*. Estudos da Linguagem. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, n. 1/julho/2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Características multimodais da ação docente. In: V Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá-PR. *Comunicação Oral*, 2012.

_____. Desenvolvimento profissional no PDE-PR: o agir educacional (re)configurado nos gestos do métier. *Anais*. 4èmes Rencontres internationales de l'Interactionnisme socio-discursif. Genève, 17-19 julho de 2013.

NORMATIVA de Utilização de Laboratório. Cuiabá-MT: IFMT - Depto. de Informática, 2012.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. (Trad.) Magda França Lopes. (Rev.) Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAULA, E. S. et al. *Relatório dos estudos realizados sobre a organização didática da Escola Técnica Federal de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: MEC/SESG – ETF-MT, 1990.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811-834, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a08.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

PRETI, O. (org.). Maria Lúcia Cavalli Neder et al. *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

RABARDEL, P. Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: CLOT, Yves. (ed). *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265,

RIBEIRO, A. E. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (orgs.) *A prática de linguagem em sala de aula. praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Modelos de web e de cursos virtuais*. São Paulo, Cenpec, 29 de abril de 2013. Entrevista concedida à Olimpíada da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1209:pal-estra-ead-na-contemporaneidade-modelos-de-cursosferramentas-e-impactos-na-mediacao&catid=31:educacao&Itemid=73>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. (org.) *Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. BENTES, A. C. (org.). *et al. (Re)Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panoram. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003. Charles Bally e Albert Sechehaye(org.); (trad.) Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28. (Collection Paideia).

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.) *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVEIRA, I. F. Objetos de aprendizagem para ensino de línguas: uma análise comparativa. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Clara Luz, 2008.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. *Letramentos na WEB: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2009. Disponível em: <www.julioaraujo.com.br/news/livros/>. Acesso em: 27 nov. 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Londrina-PR: UEL, 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALEZI, S. C. L. *O ensino de língua portuguesa em cursos técnicos no CEFET-MT: o conflito entre as vozes dos professores*. Cuiabá-MT: UFMT, 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

_____; NASCIMENTO, E. L. O trabalho educacional para a formação de tecnólogo: as representações sociais construídas na rede discursiva das diretrizes curriculares nacionais. *Ráido*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 163 - 185, jan./jun. 2012.

VERASZTO et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. *Prisma.com*. n. 7. 2008. Disponível em:
<http://prisma.cetac.up.pt/60_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Estefano_Veraszto_et_al.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2009.

VIEIRA e FAÍTA, Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Mestrado do Instituto de Linguagens, UFMT, Cuiabá: Editora Universitária, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. (orgs.) Michel Cole *et al.* (trad.) José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. (trad.) Jefferson Luiz Camargo. (rev.) José Cipolla Neto, Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS¹⁶⁴

ANEXO 01-	Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnólogo
ANEXO 02-	Projeto do Curso de Sistemas para Internet
ANEXO 03-	Ementa da Disciplina de Práticas de Linguagem
ANEXO 04-	Plano de Curso – PL – Turma A – 2012-1
ANEXO 05-	Plano de Curso – PL – Turma B – 2012-1
ANEXO 06-	Planejamento das Oficinas – SD
ANEXO 07-	Interface Principal das Oficinas no Moodle
ANEXO 08-	Fórum de Notícias
ANEXO 09-	2ª Oficina da SD
ANEXO 10-	Oficina 3
ANEXO 11-	Oficina 5
ANEXO 12-	Oficina 4
ANEXO 13-	Oficina 6
ANEXO 14-	Relatório – 2ª Produção
ANEXO 15-	Projeto do Site – Proposta Interdisciplinar
ANEXO 16-	Oficina 9
ANEXO 17-	Chat 1
ANEXO 18-	Relatório do Site - Produção Final – Proposta Interdisciplinar
ANEXO 19-	Questionário de Avaliação da Disciplina e Autoavaliação
ANEXO 20-	1º Dispositivo Didático da PCM
ANEXO 21-	Imagem da Página Inicial – Aula Legal
ANEXO 22-	2º Dispositivo Didático da PCM
ANEXO 23-	3º Dispositivo Didático da PCM

¹⁶⁴ Disponíveis em mídia digital – CD-ROM (acervo digital da Biblioteca Central – UEL).