



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NUBIANE KAILER DOS SANTOS COELHO

**A TV MULTIMÍDIA DO PARANÁ COMO INSTRUMENTO
MEDIADOR DE AÇÕES DOCENTES:
DA PRESCRIÇÃO À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DO
PROFESSOR**

Londrina
2013

NUBIANE KAILER DOS SANTOS COELHO

**A TV MULTIMÍDIA DO PARANÁ COMO INSTRUMENTO
MEDIADOR DE AÇÕES DOCENTES:
DA PRESCRIÇÃO À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa Dra Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2013

Biblioteca da UNICENTRO-Guarapuava Campus Santa Cruz

C672t Coelho, Nubiane Kailer dos Santos
A TV multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes: da prescrição à realização do trabalho do professor / Nubiane Kailer dos Santos Coelho. – Londrina: [s.n.], 2013.
xi, 144 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

Banca examinadora: Profa. Dra. Luzia Bueno, Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira .

Bibliografia

1. Linguagem. 2. Educação. 3. Multimídia. 4. TV Pendrive. 5. Tecnologias. 6. Interação Sociodiscursivo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

CDD 20. ed. 407.07153

NUBIANE KAILER DOS SANTOS COELHO

**A TV MULTIMÍDIA DO PARANÁ COMO INSTRUMENTO
MEDIADOR DE AÇÕES DOCENTES:
DA PRESCRIÇÃO À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina - PR

Profa Dra Luzia Bueno
USF – Itatiba - SP

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

Profa Dra Esther Gomes de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, 09 de setembro de 2013.

*"Com quais palavras, com quais ferramentas descobrir
o enigma da linguagem que nos faz quem somos?"*

Joaquim Dolz (2009)

*À minha querida família,
Meu esposo Michel Coelho Alves*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que nos momentos de fraqueza foi a minha força e meu amparo; na angústia o, meu refúgio; na dor o meu alívio, e com a conclusão deste trabalho, a minha vitória.

À Elvira, pela compreensão, apoio, contribuição, e principalmente, pelas valiosas orientações - mas, sobretudo por ter acreditado em mim e em meu trabalho mais do que eu mesma.

Ao professor João Pedro pelas valiosas contribuições ao longo deste trabalho.

A todos os meus colegas, pelas caronas e companhias até Londrina, Mariana e Priscila.

A todos de minha família, pelo apoio e, em especial, ao meu a meu esposo Michel pela compreensão, colaboração, doação e incentivo.

COELHO, Nubiane Kailer dos Santos. **A TV multimídia do paraná como instrumento mediador de aes docentes**: da prescrição  realização do trabalho do professor. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Resultados alcançados pela educação básica na escola pública brasileira têm suscitado calorosas reflexões de ordem política, social e cultural sobre o fazer, o pensar e o agir relacionado à educação. Entretanto, o que dizem os professores? Como realizam seu trabalho em situações concretas do exercício da função? Que elementos o constituem? Que implicação a relação entre esses elementos gera no trabalho docente? Promover esse debate é buscar possíveis soluções para os problemas e respostas para os questionamentos que envolvem os obstáculos, impedimentos e dificuldades no âmbito efetivo do fazer profissional. Na esfera educacional, o trabalho tem sido objeto de pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008) que d sua contribuição às investigações quando postula a importância crucial do papel da linguagem para a compreensão da natureza das ações em uma determinada atividade profissional. Inserida no discurso contemporâneo que salienta a importância do fazer tecnológico que se diz inovador porque mediado pela tecnologia, o objetivo geral desta pesquisa é o de buscar compreender o que significa inovação no ensino de língua portuguesa nas prescrições oficiais, nas atividades educacionais dos professores da rede pública do Paraná e seus impactos no cotidiano das aulas que ministram, buscando compreender a natureza das ações desenvolvidas e o papel da linguagem no contexto escolar em que estão presentes os artefatos e instrumentos que, quanto mais apropriados por ele, mais vão sendo ressignificados em um movimento de transformação e enriquecimento (VYGOTSKY, 2008; FRIEDRICH, 2012) Os dados emergem de três momentos da investigação: a) a realização de entrevista e depoimentos de um professor da rede pública; b) a instrução ao sósia; c) a observação e análise do trabalho realizado em sala de aula e o papel dos instrumentos materiais e simbólicos disponibilizados pela TV Multimídia da SEED-PR mobilizados para o tratamento dos objetos de ensino. Os resultados apontam para a necessidade de uma estrutura organizacional que d ênfase  inter-relação entre os atores políticos que administram as políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, formadores de professor dos cursos de licenciatura, formadores de professores nos cursos de formação continuada, pesquisadores e profissionais de TIC, de modo a constituírem uma rede de relações que envolva os professores da educação básica, dando especial atenção à voz do professor que emerge no contexto social de apelo  inovação da educação. Para planejar contextos e situações diferentes do que se conhece como “tradicionais”, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de ações formativas no contexto de atuação do professor com acompanhamento das atividades educacionais mediadas por recursos tecnológicos, de modo a propiciar a interação entre a escola, as ferramentas disponibilizadas pela SEED-PR e as NTIC e as TDIC. O agir do sujeito desta pesquisa é representativo da necessidade de instrumentalização dos professores para que possam vislumbrar possibilidades inovadoras pelas quais possam implementar gestos profissionais que viabilizem objetos de ensino, projetos e tarefas no cotidiano da sala de aula mediados pelas TDIC.

Palavras-chave: Atividades educacionais. Interacionismo sociodiscursivo. TDIC; NTIC. TV Pendrive

COELHO, Nubiane Kailer dos Santos. **The multimedia tv Paraná mediating instrument of teaching actions:** prescribing the completion of the work of teacher. 2013. 135 p. Dissertation (Master's degree in Study of Language) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

Results achieved by the basic education in Brazilian public schools have sparked warm reflections of political, social and cultural order about what to do, to think and to act related to education. However, what do the teachers say? How do they produce their work in concrete situations of the exercise of function? What are the elements that make part of it? What implication does the relationship between these elements generates in teaching? Promoting this debate is to seek possible solutions to problems and answers to questions involving obstacles, impediments and difficulties in the sphere of effective professional making. In the educational sphere, the work has been the subject of research of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008) which gives its contribution to investigations when postulates the crucial importance of the role of language to the comprehension of the actions nature in a particular occupation. Inserted into contemporary discourse that stresses the importance of making innovative technology because mediated by technology, the goal of this research is to try to understand what is the meaning of innovation in teaching Portuguese in official regulations, in the educational activities of teachers from public schools in Paraná and its impacts in everyday lessons that they teach, trying to understand the nature of the developed actions and the role of language in the school context in which the artifacts and instruments are present that, each more appropriate for him, more are being reinterpreted in transformation and enrichment movement (Vygotsky, 2008; FRIEDRICH, 2012). The data emerging from three stages of research: a) conducting interviews and testimonies of a public school teacher, b) instruction to lookalike c) observation and analysis of work done in the classroom and the role of material and symbolic tools available from Multimedia TV's of SEED-PR mobilized for the treatment of teaching objects. The results point to the need of an organizational structure that emphasizes the interrelationship between political actors who administer the educational policies of initial and continuing training of teachers, trainers of teachers of undergraduate courses, teacher trainers in continuing education courses , researchers and ICT professionals, so as to form a network of relationships involving teachers of basic education, with special attention to the teacher's voice that emerges in the social context of appeal for innovation in education. To plan contexts and different situations from what is known as "traditional", the survey results point to the need for training activities in the context of teacher's performance with accompanying educational activities mediated by technological resources, in order to facilitate the interaction between school, the tools provided by the SEED-PR and NICT and TDIC. The act of the subject of this research is representative of the need for instrumentation of teachers to envision innovative possibilities by which professionals can implement gestures that enable teaching objects, projects and activities in everyday classroom mediated by TDIC.

Keywords: Educational activities. Socio-discursive interactionism. TDIC; NTIC. Pendrive TV.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os movimentos metodológicos da pesquisa	23
Tabela 2 – A distinção sobre as relações entre linguagem sobre/no/como trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004).....	46
Tabela 3 – A arquitetura textual conforme Bronckart (1999).....	47
Tabela 4 – Procedimentos de análise de textos, segundo o ISD (STRIQUER; NASCIMENTO, 2012)	48
Tabela 5 – Os segmentos de organização temática (SOT) identificados nas DCE- UTE/PR.....	55
Tabela 6 – Os agrupamentos de gêneros segundo Schneuwly e Dolz (2004)	79
Tabela 7 – Os agrupamentos de gêneros disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação	79
Tabela 8 – Os movimentos temáticas na entrevista do Prof.JP	91
Tabela 9 – Instrumentos materiais e simbólicos relacionados ao agir educacional (NASCIMENTO, 2012).....	103
Tabela 10 – As ações mediadas por instrumentos materiais e languageiros/semióticos	108
Tabela 11 – O agir do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.....	110
Tabela 12 – A mediação instrumental na didatização do texto dissertativo (NASCIMENTO; COELHO, 2012).....	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acolhida aos alunos e a procura do conteúdo no livro didático.....	113
Figura 2 – O professor se posicionado à frente da turma.....	113
Figura 2.1 – O professor posicionado à frente da turma.....	114
Figura 3 – A TV Pendrive.....	114
Figura 4 – Professor circulando pela sala	114
Figura 5 – Professor escrevendo as respostas no quadro	115
Figura 6 – Professor utiliza um gesto metafórico para exemplificar o que vem a ser <i>alienado</i>	115
Figura 7 – Os alunos estão respondendo às questões do livro	116
Figura 8 – O professor segura o livro didático nas mãos para indicar que a resposta está ali	116
Figura 9 – Professor materializa um gesto dêitico apontando com o dedo indicador a próxima atividade	117
Figura 10 – Professor chama a atenção dos alunos, apontando com a mão	117
Figura 11 – Professor faz gesto referindo-se ao livro didático	118
Figura 12 – Professor lê passagem do livro	118
Figura 13 – Professor aponta para o quadro	118
Figura 14 – Professor dirige-se à lousa para a explicação	119
Figura 15 – Professor continua a escrever as respostas na lousa.....	119
Figura 16 – professor utiliza a TV Pendrive para mostrar a camiseta da turma.....	120
Figura 17 – A TV Pendrive para passar <i>slides</i>	120
Figura 18 – O professor explica e os alunos acompanham atentos	121
Figura 19 – O professor questionando os alunos	121
Figura 20 – Os alunos começam a produzir a redação	122
Figura 21 – Professor escreve na lousa o <i>passo a passo</i> da redação	122
Figura 22 – Professor se volta para os alunos e fala como que quer o texto escrito.....	122

LISTA DE SIGLAS

ALAB	Linguística Aplicada no Brasil
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CETE	Centro Experimental de Tecnologia Educacional
CETEPAR	Centro Excelência Tecnologia Educacional do Paraná
CIED	Centro de Informática na Educação
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métier de Paris
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPU	Central Processing Unit
DCE/PR	Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná
DEC-UTE/PR	Diretrizes Curriculares da Educação Para o Uso de Tecnologias Educacionais do Paraná
DITEC	Diretoria de Tecnologia Educacional
DOU	Diário Oficial da União
EDUCOM	Educomunicação
FCBTVE	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
FUNTEVÊ	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LP	Língua Portuguesa
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MSN	Microsoft Service Network
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento pela Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação

PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SEI	Sistema Estadual de Informação
SINRED	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SINTED	Sistema Nacional de Televisão Educativa
SOCINFO	Sociedade da Informação
SOT	Segmento de Orientação Temática
SER	Sistema de Radiodifusão Educativa
STT	Segmento de Tratamento Temático
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade de Campinas
USB	Universal Serial Bus

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO / METODOLÓGICO	18
1.1 O DISPOSITIVO METODOLÓGICO: INSTRUÇÃO AO SÓSIA	20
1.2 O SUJEITO DA PESQUISA	22
1.3 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA	23
CAPÍTULO 2 – A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA TECNOLOGIA	25
2.1 O USO DAS NTIC E DAS TDIC MEDIANDO A INCLUSÃO DIGITAL	29
2.2 O EDITAL DE PRÉ-QUALIFICAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: CHAMADA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	34
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO ISD	38
3.1 O TRABALHO REPRESENTADO NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DO PARANÁ PARA O USO DAS TIC	38
3.2 A ATIVIDADE EDUCACIONAL: O TRABALHO REPRESENTADO COM A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DO ISD	45
3.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ	50
3.4 O PLANO GLOBAL DO TEXTO DAS DCE PARA O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	53
CAPÍTULO 4 – TV MULTIMÍDIA NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: INSTRUMENTO PARA MULTILETRAMENTOS	65
4.1 A ESCOLA E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS	65
4.2 CONCEITOS IMPORTANTES PARA AS ATIVIDADES MEDIADAS PELOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	70
4.3 O GÊNERO TEXTUAL: MEGAINSTRUMENTO SEMIÓTICO E PSICOLÓGICO	72
4.4 TV PENDRIVE / TV MULTIMÍDIA: UMA BREVE DESCRIÇÃO DA FERRAMENTA TECNOLÓGICA	74
4.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS DISPONIBILIZADOS NO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO	75
4.6 A PRESENÇA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO	77

CAPÍTULO 5 – O TRABALHO REPRESENTADO POR UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ	82
5.1 A ENTREVISTA: AS AÇÕES DOCENTES DESVELADAS E (RE)CONSTRUÍDAS NA INTERAÇÃO	84
5.2 O ECO DE VOZES IDENTIFICADAS NA ENTREVISTA	85
CAPÍTULO 6 – A RELAÇÃO: PROFESSOR E OBJETO DE ENSINO, MEDIADOS POR INSTRUMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS	101
6.1 O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA: O PAPEL DOS INSTRUMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS.....	101
6.2 O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA: DADOS EMERGENTES DE RECORTES DISCURSIVOS	104
6.3 DADOS EMERGENTES DO AGIR DO PROFESSOR INSTRUMENTALIZADO PELA TECNOLOGIA: TV PENDRIVE.....	109
6.4 O PROFESSOR JOÃO PEDRO EM AÇÃO: A DIDATIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO.....	112
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	1126
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Nós¹, professores da rede estadual de educação do Paraná, temos convivido, nos últimos anos, com uma palavra que tem sido colocada em evidência no discurso da SEED-PR (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) e dos envolvidos nas esferas da administração das políticas educacionais do Paraná: inovação.

Como professora atuante na educação básica, a evocação da inovação de forma explícita nos discursos da SEED-PR tem me remetido a questionamentos, tais como: inovação em que sentido? No uso dos recursos tecnológicos como ferramentas de mediação das ações didáticas do professor? Na promoção de um real desenvolvimento do professor enquanto profissional? “Inovação” no sentido de que o professor está provendo espaços de desenvolvimento potencial aos alunos pelo uso de ferramentas tecnológicas? Essa mediação das atividades de sala de aula pela tecnologia é inovadora porque traz impactos reais no cotidiano da sala de aula da escola pública? A tecnologia, na forma como está sendo utilizada na sala de aula da escola pública está propiciando desenvolvimento do professor e dos alunos?

A busca de respostas a essas questões envolvem uma multiplicidade de respostas que perpassam diferentes aspectos envolvidos na atividade educacional tais como: os saberes do professor, os gestos profissionais para propor objetos de ensino e mudanças nas práticas didáticas, capacidades para repensar a relação do professor com o livro didático – ferramenta que ainda é essencial no contexto escolar. Nesse contexto de questionamentos temos nos confrontado com a triste realidade a cada divulgação de resultados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e da Prova Brasil: os comentários da mídia sobre esses resultados trazem críticas severas ao desempenho profissional e à **ausência de inovação** das práticas didáticas. Essas críticas despertaram em mim o desejo de compreender até onde elas são verdadeiras quando se referem à educação na escola pública paranaense, em um município distante dos grandes centros, forma pela qual espero dar a minha contribuição aos debates sobre a questão.

A partir desses (e outros questionamentos), a minha trajetória acadêmica e profissional foi delimitando e sedimentando o interesse por compreender como e em que

¹ O uso da 1ª pessoa do singular se justifica pelo fato de eu, Nubiane, enquanto sujeito-professora/pesquisadora ter que conviver diariamente com as inquietações referentes ao tema deste trabalho: as tecnologias aliadas à educação. Já o uso da 1ª pessoa do plural se justifica pelo desejo de chamar a atenção da classe trabalhadora, da qual faço parte, para as discussões e resultados encontrados até o momento sobre a importância da mediação das ferramentas didáticas - tecnológicas em sala de aula.

medida os professores do município de Guarapuava, região central do Paraná tem buscado a inovação das práticas em sala de aula e qual a participação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED-PR - no que tange à disponibilização de recursos, sua apropriação pelos professores e a formação contínua para expandir possibilidades de uso pedagógico.

Na esfera educacional, o trabalho do professor tem sido objeto de pesquisas e o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) dá sua contribuição às investigações quando postula a importância crucial do papel da linguagem para a compreensão da natureza das ações em uma determinada atividade profissional. O nosso foco particular nas atividades didáticas mediadas por ferramentas tecnológicas significam para nós um tema inovador, uma vez que cresce também em minha cidade o clamor pela necessidade de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), das NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que não podem ser ignoradas nos contextos educacionais atuais.

A esfera educacional cada vez mais tem convocado cidadãos, professores e administradores educacionais a participarem dos debates sobre a necessidade de repensar práticas pedagógicas a partir da mediação das ferramentas tecnológicas. O conceito de mediação semiótica é o elo dos estudos de Vygotsky (2008), de forma que este conceito-chave se articula aos demais conceitos advindos do interacionismo social vigotskiano que Bronckart (2003; 2006) propõe como Interacionismo Sociodiscursivo por colocar a linguagem no centro do desenvolvimento humano.

Por considerarmos o desenvolvimento potencial que as ferramentas tecnológicas podem propiciar ao professor e alunos, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar como um sujeito-professor de ensino público, com 40 h/aulas semanais de Língua Portuguesa (LP) se utiliza de artefatos tecnológicos, disponibilizados pela SEED-PR, e que podem ser trabalhados através da TV Multimídia – TV Pendrive. Desejamos conhecer como se constrói o espaço de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades desse professor na medida em que essas ferramentas² se constituem enquanto formas de mediação (VYGOTSKY, 2008) do seu trabalho docente nas práticas de sua sala de aula.

A prática de ensino/aprendizagem a partir dos gêneros textuais/discursivos pode contribuir para a construção de saberes essenciais para a atuação do aluno nas diversas

² Dois termos têm sido muito utilizados quando se fala em recursos ou ferramentas tecnológicas, que são os artefatos e os instrumentos, tornando-se essencial diferenciá-los. Como nos diz Rabardel (1995, apud MACHADO, 2009), o instrumento é diferente de artefato, material ou objeto, pois ele não existe por si mesmo. Estes conceitos serão mais bem apresentados no capítulo 4 deste trabalho.

práticas de linguagem com as quais vier a se deparar, dentro e fora da escola, em distintas práticas sociais. As Diretrizes Educacionais do Paraná (DCE-PR), que parametrizam e prescrevem a prática pedagógica de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Básico no Paraná, enfatizam a importância do trabalho nos eixos do uso da linguagem a partir dos gêneros discursivos/textuais uma vez que são eles que configuram as práticas de linguagem, ao contrário do enfoque que não vai além da palavra, da frase ou do texto.

Os estudos desenvolvidos pelo ISD centram-se na tese de que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano” (BRONCKART, 2006). Propõe que o conhecimento deixe de ser consumido passivamente e passe a ser produto de processos de elaboração e construção. Partindo dessa tese, tais estudos acreditam na vital importância do papel dos textos no processo de desenvolvimento humano, pelo fato destes representarem a única realidade empírica da atividade de linguagem, como também organizarem as intervenções de aprendizagem (BRONCKART, 2006).

À medida que os documentos oficiais preconizam o ensino de línguas a partir da teoria da enunciação e da noção de gêneros, é crucial que avancemos sobre questões teóricas e aplicadas que possam contribuir para a ampliação dos instrumentos simbólicos e materiais colocados à mão do professor no trabalho didático com o texto em si e com sua relação com o contexto sociocultural em que ocorre – o que faz dele um gênero textual/discursivo.

As pesquisas do grupo de pesquisa ³ao qual nos articulamos na Universidade Estadual de Londrina (UEL) têm buscado compreender até que ponto professores da educação básica acreditam na importância da inserção de novos objetos de ensino e novas ferramentas didáticas, como a TV Pendrive, pelas quais possam mediar a apropriação dos alunos, como também em relação ao nível de responsabilidade diante do trabalho pedagógico com textos que se constituem por outras “materialidades” (semióticas), os *gêneros multimodais e multissemióticos* (SAITO; COELHO, 2009), presentes no cotidiano do aluno e disponibilizados para o professor no Portal Dia a Dia Educação, nas mídias e nos livros didáticos.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: no capítulo 1 fazemos uma contextualização da nossa pesquisa e apresentamos a base filosófica e epistemológica, bem como o percurso teórico/metodológico; no capítulo 2 tratamos da relação da inovação da

³ Esta pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a participação no projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (CNPQ).

educação pela tecnologia. Especificamos alguns conceitos sobre tecnologia e destacamos o que os documentos oficiais prescritivos nos revelam sobre o trabalho do professor; o capítulo 3 retrata o trabalho educacional na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Refletimos e buscamos nos textos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-UTE/PR) dados que certificam à maneira como é apresentado o professor, como ator (responsável pelo seu agir) ou como agente (apenas participa de um processo, sem atribuições de responsabilidades); lá no capítulo 4 trabalhamos a questão da TV Multimídia como instrumento para multiletramentos; no capítulo 5 focamos no trabalho do professor sujeito de pesquisa (Prof.JP) para verificar quais são as suas condições reais de trabalho; e finalmente no capítulo 6 buscamos contextualizar o agir do Prof.JP, a partir do trabalho prescrito nos documentos oficiais da SEED-PR, da entrevista inicial, da instrução ao sócia, da transcrição das aulas e do levantamento dos instrumentos materiais e semióticos mobilizados no trabalho real desse professor.

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO / METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentaremos a base filosófica e epistemológica da nossa pesquisa, bem como a nossa opção pela metodologia qualitativa, de cunho interpretativista segue a tendência da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, a qual tem uma das tarefas mais importantes, que é divulgar a sua natureza como área de investigação, com o foco principal nas questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, aspecto de ensino/aprendizagem de língua e a formação do professor. Sua principal característica é a interdisciplinariedade, pois envolve além dos conteúdos, as metodologias de pesquisa, em disciplinas diversas. Por isso, o linguista aplicado parte de um fato, de um problema concreto que envolve o ensino, colaborando na solução do problema detectado.

Considerada então, uma ciência, a LA é também um trabalho prático que envolve o uso de matérias linguísticas que incluem o uso da linguagem, e que busca contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na investigação, considerando que nada varia de modo isolado e que é no contato com o outro que se dá a transformação.

Nas palavras de Moita Lopes (1996), a metodologia qualitativa é o método pelo qual se busca a compreensão, valoriza-se a interpretação e se reconhece a centralidade da linguagem nos processos de objetivação. A nossa intenção ao adotar tal método de pesquisa foi a de explicitar as representações que levam os sujeitos envolvidos a fazer escolhas, a tomar decisões de acordo com os significados construídos por eles a partir da leitura do contexto sociocultural de suas atividades cotidianas.

Em conformidade com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os conceitos de trabalho, atividade e ação (linguageira e não linguageira) fundamentam as investigações que buscam, na essência, “compreender o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, a história desse desenvolvimento e seus impedimentos” (MACHADO, 2011, p.20). Dimensionado o trabalho educacional nos níveis do trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (este com as atividades contrariadas do trabalhador), as pesquisas buscam detectar as representações ou (re)configurações do trabalho com um instrumental analítico articulado aos estudos da linguagem.

Para interpretar a ação do trabalho do professor, por meio da linguagem, utilizamo-nos da metodologia interpretativa das análises de textos, buscando a melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais. De acordo com esses pressupostos, os

dados coletados, selecionados e analisados foram produzidos em diferentes situações de trabalho educacional e constituem os seguintes subconjuntos de textos:

- a) textos prescritivos produzidos por instâncias governamentais;
- b) textos produzidos por um professor da rede pública **antes** da atividade em sala de aula (entrevista);
- c) textos produzidos na sala de aula **durante** as atividades educacionais; assim como gravações da aula em áudio/vídeo, e também imagens congeladas - fotos do professor na realização das suas atividades em sala de aula.

Os textos pertencentes a esses subconjuntos materializam gêneros textuais considerados como instrumentos psicológicos que, por um lado mediam a busca de dados pela pesquisadora e, por outro, mediam as representações do professor sobre o trabalho que desenvolve em seu ofício.

A palavra *trabalho* é definida por Bronckart (2006, p. 209) como “um tipo de atividade ou prática”, termo que vem da Filosofia da Ação, para a qual “[...] a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, e esse agente é possuidor dos seguintes elementos necessários para o seu agir: *motivo* ou *razão*, *intenção* e *capacidade física* para realizar gestos (BRONCKART, 2008).

O autor relaciona *atividade* com a própria Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2005) que ressalta o caráter coletivo do **agir humano**, definindo esse termo como “processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas.”

A partir dessas ideias, Bronckart (2006) desenvolveu esses três conceitos:

1) AGIR: Qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. É um dado que pode ser observado. Desenvolve-se num curso do agir, no qual podem ser percebidas cadeias de atos e/ou de gestos.

2) ATIVIDADE: Uma leitura do agir que implica, principalmente, as mesmas dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um *coletivo organizado*.

3) AÇÃO: Uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma *pessoa particular*.

De uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, o professor pode contar com dois critérios de seleção do gênero para a transposição didática: o critério dos agrupamentos de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e em uma perspectiva interacionista social, o critério da esfera de comunicação social (BAKHTIN, 1997).

Assim temos entrevistas, instruções ao sócia, conversas informais, e-mails, depoimentos etc, como textos que nos permitirão detectar as representações/ reconfigurações do trabalho mediado pela TV Multimídia/TV Pendrive, foco principal de nossa pesquisa.

Tomamos como ponto de partida a entrevista concedida à pesquisadora, por um professor da rede pública que se confessa “apaixonado por tecnologia” e que ‘insiste em usar aquilo que a SEED-PR proporciona como ferramentas tecnológicas”. São textos de entrevista, e de “instruções ao sócia” (CLOT, 2006) solicitadas ao professor, considerando uma hipótese de afastamento das aulas em que um professor substituto supriria a sua ausência na escola.

1.1 O DISPOSITIVO METODOLÓGICO: INSTRUÇÃO AO SÓCIA

A *instrução ao sócia* é um procedimento que foi desenvolvido por Clot (2001) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métier de Paris). Baseia-se em aportes teóricos do interacionismo social de Vygotsky (1934/1996 e 1935/1996) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (Volochinov) (1929/1979) e Bakhtin (1992/2003). Inserimos o procedimento de *instrução ao sócia* na entrevista que o professor João Pedro (doravante Prof.JP) concedeu à pesquisadora.

O uso desse dispositivo metodológico nas pesquisas sobre o trabalho justifica-se em função de que ele é utilizado com o objetivo de fazer emergir diferentes perspectivas em torno de um ofício. Nesse método, integram-se pesquisador e trabalhador em um processo dialético de análise e produção de saberes sobre o ofício, a apropriação desses saberes pelo coletivo de trabalhadores e a transformação da atividade (CLOT, 2006). Nesse sentido, a *instrução ao sócia* constitui uma experiência dialógica por meio da qual, conforme o autor, pode-se levar o profissional a reconstituir o seu trabalho e restituir ao coletivo de trabalhadores o protagonismo no processo de transformação.

Na perspectiva dos pesquisadores da Clínica da Atividade, a análise do trabalho por meio da instrução ao sócia (assim como os procedimentos metodológicos de autoconfrontação simples e cruzada) permite, entre outros aspectos, que o trabalhador reelabore mecanismos por meio de processos cognitivos que o ajudarão a autoavaliar e regular seu agir em situações futuras. No texto oral em que deve dar instruções a um sócia, o sujeito tem a oportunidade de manter “um contato social consigo mesmo”, de se tornar um estranho a si próprio quando se vê diante da necessidade de instruir um sócia seu. Essa situação em que o

sujeito dialoga consigo mesmo por meio do diálogo com o outro, o leva a “estranhar sua própria experiência, redescobindo-a para então reorganizá-la sob outro ponto de vista” (CLOT, 2001, p.181).

Ao utilizar esse método, o pesquisador se coloca na posição de sócia do sujeito de pesquisa. Para isso, dá a seguinte instrução, criando uma situação fictícia: “*Suponha que eu seja seu sócia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a substituição?*” É necessário delimitar uma sequência de atividades para facilitar a focalização dos detalhes do trabalho, voltando-se sempre mais para a questão do “como” do que para a questão do “por que” (CLOT, 2006), já que o foco é conhecer a atividade de trabalho. Os textos produzidos por meio desse procedimento referem-se não ao trabalho realizado e nem ao prescrito, mas ao trabalho interpretado/representado/semiotizado pelo próprio protagonista que comenta o seu trabalho. Desse modo, a análise nos permite conhecer as representações materializadas pelos discursos sobre o trabalho para que possamos melhor compreendê-lo.

Para detectar essas representações, precisamos estabelecer procedimentos que nos deem subsídios para analisá-los. Para isso, recorreremos a alguns pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) que deram base a essa análise.

Assim, o objetivo geral, já citado na introdução, é o de investigar como um sujeito-professor de ensino público, com 40 h/aulas semanais de Língua Portuguesa (LP) se utiliza de artefatos tecnológicos, disponibilizados pela SEED, e que podem ser trabalhados através da TV Multimídia – TV Pendrive. Queremos conhecer como se constrói o espaço de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades desse professor na medida em que as ferramentas didáticas tecnológicas se constituem enquanto formas de mediação (VYGOTSKY, 2008) do seu trabalho docente nas práticas de sua sala de aula. Os dados emergem de três momentos da investigação: a) a realização da entrevista; b) a instrução ao sócia; c) o trabalho realizado em sala de aula e o papel dos instrumentos materiais e simbólicos mobilizados para o tratamento dos objetos de ensino.

Esse objetivo geral faz emergir questionamentos que constituem o norte desta investigação:

1. O que prescrevem e como são prescritas as atividades do trabalho educacional mediadas pela tecnologia nos documentos oficiais para a educação básica?

2. Como o sujeito de pesquisa - professor de LP em serviço - representa/prefigura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia – PR?
3. Como é autoavaliado o trabalho profissional do professor no uso da tecnologia em sala de aula em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP?
4. Quais instruções ele daria sobre o uso da TV Pendrive a alguém que fosse substituí-lo?
5. Quais são os objetos de ensino selecionados pelo professor e como se dá o tratamento didático em relação à utilização de instrumentos materiais e semióticos?

Tais questionamentos conduzem esta pesquisa aos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar textos prescritivos oficiais, como da SEED-PR, para buscar indícios da forma como o professor da educação básica da rede pública é representado em relação ao que é prescrito sobre o que deve fazer;
- Investigar como se configura o Portal Dia a Dia Educação em relação aos instrumentos materiais e semióticos mobilizados (os gêneros textuais), os quais poderão ser trabalhados por meio da ferramenta TV Pendrive;
- Analisar indícios de como o sujeito de pesquisa / professor de LP em serviço prefigura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia/TV Pendrive;
- Investigar a relação entre o modo como o sujeito de pesquisa / professor de LP configura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia;
- Investigar indícios de gestos didáticos singulares que emergem no trabalho realizado por esse professor e mediado pela tecnologia propiciada pela TV Multimídia, relacionando-os com os dados prévios da entrevista que deixam entrever as suas representações sobre o trabalho mediado pela tecnologia;
- Investigar o trabalho realizado em sala de aula em relação com os saberes a ensinar e os recursos mobilizados para ensinar.

1.2 O SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa é um professor da rede pública estadual. O professor João Pedro (Prof.JP) é formado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) há mais de 10 anos e leciona Língua Portuguesa há 14 anos, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em duas escolas estaduais. Também leciona em

duas escolas da rede privada de ensino, sendo que uma delas é cursinho preparatório para vestibular - todas na cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. Tanto as entrevistas como a instrução ao sócia constituem instrumentos de pesquisa que fornecem dados sobre as representações desse professor sobre o trabalho educacional como “profissão” e sobre as representações do trabalho que ele realiza nas aulas que ministra (nas escolas estaduais).

Tomando os textos⁴ das entrevistas e de “instrução ao sócia” como unidades comunicativas articuladas com as formas de atividade humana; seguimos os fundamentos do ISD nas propostas de Bronckart (2008) e Bulea (2010), para examinarmos a organização e a estrutura interna dos textos.

Na perspectiva “descendente” do ISD, as análises de textos implicam ir do contexto de produção em direção às unidades de nível inferior: segmentos que dependem da planificação temática e dos tipos de discurso que os organizam – sequências ou frases – relações predicativas e mecanismos de coesão internos aos tipos de discurso – unidades mínimas da ordem do signo. (BULEA, 2010, p. 88).

Em nossa pesquisa, os textos em análise possibilitam a emergência de dados das representações do professor de LP que nos ajudarão a compreender como representa a sua identidade profissional, o seu papel social enquanto professor de escola pública e de escola particular e as competências relacionadas ao seu agir profissional nas aulas que ministra.

1.3 OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A tabela a seguir permite a visualização da síntese dos procedimentos metodológicos que constituem esta pesquisa:

Tabela 1 – Os movimentos metodológicos da pesquisa

Questões/objetivos de pesquisa	Instrumentos de pesquisa	Conceitos / textos suporte
1. O que prescrevem e como são prescritas as atividades do trabalho educacional mediadas pela tecnologia nos documentos oficiais para a educação básica?	<ul style="list-style-type: none"> • PCN; DCE-PR; • DCE-UTE/PR; Portal Dia a Dia Educação; Edital de Chamadas de Tecnologias Educacionais; • Portal do MEC; Guia de Tecnologias Educacionais; 	Tecnologia na Educação; TIC; NTIC; TDIC; <ul style="list-style-type: none"> ▪ artefato, instrumento; ▪ mediação instrumental; ▪ trabalho, atividade, ação , ▪ trabalho prescrito, trabalho realizado, trabalho real, arquitetura textual (ISD); conceito

⁴ A entrevista foi gravada e transcrita, constituindo instrumento de pesquisa que forneceu dados sobre o trabalho representado que foi triangulado com os dados do trabalho planejado e efetivamente realizado, considerando as ações levadas a termo e as dificuldades e obstáculos do percurso.

		de ator e agente.
2. Como se configura a TV Pendrive / TV Multimídia no Portal Dia a Dia Educação em relação aos gêneros textuais que o constituem?	<ul style="list-style-type: none"> • Portal Dia a Dia Educação; Edital de Chamada de Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • gêneros textuais • gêneros como instrumento psicológico e semiótico • agrupamento de gêneros segundo os domínios discursivos • letramentos
3. Como o sujeito de pesquisa / professor de LP em serviço representa/prefigura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia – PR? 4. Quais instruções ele daria sobre o uso da TV Pendrive a alguém que fosse substituí-lo? 5. Como é autoavaliado o trabalho profissional do professor no uso da tecnologia em sala de aula em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP?	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista; • Instrução ao sócia; • E-mails; • Depoimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • agir / atividade /ação • prefiguração do trabalho • capacidades docentes
6. Quais são os instrumentos materiais e semióticos mobilizados pelo professor para a transposição didática dos objetos de ensino?	<ul style="list-style-type: none"> - Registros em vídeo de aulas; - Imagens congeladas do professor na ação docente; - Recursos didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ artefato, instrumento; • mediação instrumental • instrumentos materiais • instrumentos simbólicos • objeto de ensino • transposição didática • gestos didáticos.

CAPÍTULO 2

A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA TECNOLOGIA

Neste capítulo, veremos como os documentos oficiais prescritivos colocam a palavra tecnologia a serviço do trabalho do professor. Conceituaremos conforme alguns pesquisadores da área. Notaremos a importância em compreender que a tecnologia está atrelada a conteúdos curriculares e que promovem inúmeras oportunidades de ensino. Portanto, é necessário avaliar se estas são significativas para o aluno, se o auxilia de forma real no seu aprendizado. Os usos dos recursos tecnológicos nas instituições escolares estão ligados a uma concepção de ser humano consciente de seu compromisso para com o mundo moderno, a educação e o seu papel na sociedade contemporânea, com atitudes e pensamentos críticos, reflexivos e comprometidos com o desenvolvimento educacional, social e também profissional.

A tecnologia tem um papel importante no desenvolvimento das habilidades para atuar na sociedade atual. Apesar de estarmos na era da tecnologia informacional, vemos com uma constância o quanto gera de conflitos para a escola a sua utilização. São muitos os educadores que não sabem quando ou como utilizar esses novos recursos em sala de aula, tendo em mente que a tecnologia deve ir para a sala de aula sempre que estiver a serviço do aprendizado e que esteja inserida no planejamento didático, caso contrário não cumprirá o papel de ferramenta didática.

É, por isso, que os textos prescritivos do trabalho educacional perpassam a definição de *trabalho*, ou melhor, do *verdadeiro trabalho*, segundo MACHADO (2009):

[...] para Engels e Marx, no século XIX, o “verdadeiro trabalho” se caracterizaria como aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades, ou seja, o trabalhador detém o conhecimento de todas as etapas do trabalho desde o início até o final, ele possui consciência do todo (p. 206).

Assim, na França, duas correntes são destacadas: a Ergonomia e a Clínica da Atividade. Bronckart (2004; 2006) ressalta que só recentemente o trabalho do professor passa a ser tratado como um *verdadeiro trabalho*, uma vez que o trabalho de ordem intelectual torna-se objeto legítimo de investigação.

Para a Ergonomia, a noção de *prescrição* é importante para a análise do trabalho e fundamental para a nossa pesquisa, pois se trata de um conceito que envolve, no caso da análise do trabalho do professor, todo tipo de trabalho prescrito que se origina de

instâncias externas. O trabalho prescrito é anterior a sua realização efetiva e envolve manuais, materiais didáticos, orientações curriculares, diários de classe e qualquer outro tipo de texto preparado com o fim de normatizar o trabalho docente.

Assim é que, conforme Machado (2011), investigar o ensino como trabalho inclui pensar nas questões ligadas à organização do trabalho, à forma de produção e ao agir educacional nos múltiplos contextos de atuação profissional. A era em que o trabalho do professor era mediado pela lousa e o giz parece estar cada vez mais distante. Até pouco tempo televisão e videocassete, jornais e revistas disponíveis para consulta na biblioteca da escola eram as únicas mídias e tecnologias dentro de uma escola. Esse cenário mudou e está em constante transformação, surgindo diferentes opções tecnológicas e midiáticas, que vão do notebook, o aparelho celular com recursos interativos à lousa interativa.

Esses recursos atraem os jovens e adolescentes da geração digital, que vivem conectados ao mundo virtual e colocam a escola em estado de alerta sobre a sua função na sociedade tecnológica. Assim, surge a necessidade de a escola pensar em novas estratégias para atingir seu público, utilizando as novidades tecnológicas e as mídias disponíveis.

A palavra tecnologia fundamentada na história da cultura digital sempre existiu e esteve voltada para as comunicações, por meio do desenvolvimento de dispositivos técnicos, baseados em vários tipos de tecnologia. Alguns desses dispositivos, conforme Briggs; Burke, 2004; Johnson, 2001 (apud RIBEIRO, 2009) “foram inventados para servirem a uma tarefa e, à medida que vão sendo usados, passaram a servir para outros fins. Foi assim com o telefone, com o rádio e é assim com o computador (e com a Internet)”.

Sabemos que o surgimento de uma nova tecnologia é sempre um fato gerador de tensões, sobretudo porque o seu domínio implica a curiosidade do usuário e tempo para as descobertas, o surgimento de novidades é tão rápido que até professores mais experientes tem dificuldades para acompanhar todas as inovações. Enquanto alguns professores já se apropriaram das redes sociais, como o Facebook e o Twitter para fins educacionais, a maioria ainda não tem e/ou mal usa o E-mail.

Quando uma tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais, cedo ou tarde a escola acabará por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. Porém, resistências diversas acontecem, sejam por acomodação ou pelas crenças dos professores.⁵ Às vezes são decorrentes de questões simples como, por exemplo, a falta de habilidade em colocar em

⁵ As crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar”. Assim, as atitudes do professor em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de “cultura” adotado e aplicado no ensino. As crenças afetam a tomada de decisão do professor, influenciam a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino (SAITO; COELHO, 2009).

funcionamento um equipamento como um *CD - player*, um *DVD - player*, um *pendrive*, ou um projetor multimídia.

Barreto (2004) nos confirma que no movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente estão a inserção das chamadas “novas tecnologias” ou, mais precisamente, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). “As TIC têm sido apontadas como elemento definidor de atuais discursos *do* ensino e *sobre* o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Portanto, “[...] as TIC estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico, bem como de relações sociais [...]” (BARRETO, 2004, p. 2-3)

Em síntese, segunda a autora (op. cit., 2004), “a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”. Essas “velhas tecnologias” estão “representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas.”

Há exigência por parte da sociedade escolar para um melhor aprimoramento do educador e para a utilização destes recursos tecnológicos, e uma constante reflexão sobre o papel da educação e do professor frente a estas tecnologias. Sendo assim, o professor precisa estar numa constante busca por novos saberes, novos métodos e instrumentos que o auxiliem na transposição didática dos objetos de ensino. Se o professor estiver preparado e aberto às inovações, terá mais condições de utilizar as novas tecnologias em benefício de seu trabalho, o que vai se refletir nas formas de ensinar e de aprender.

E cabe aqui destacarmos que, na era da globalização, um dos grandes desafios da sociedade atual é ter um sistema educacional que promova e viabilize a formação de indivíduos preparados para essa realidade, com níveis de aprendizado compatíveis com a necessidade social existente.

Precisamos compreender a tecnologia para além do mero artefato, recuperando sua dimensão humana e social. Lembrando que as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são por si mesmas, educativas, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa. Essa constatação nos leva a considerar a importância da reflexão que nos ajude a interpretar e compreender as representações que se constroem pelos discursos oficiais a respeito do trabalho educacional, o que constituirá o viés para a nossa compreensão das representações do próprio professor sobre o papel que a ele é atribuído nas atividades que ele “deve” realizar, nas que ele “consegue” realizar, o que implica reflexões sobre os obstáculos e impedimentos para a não realização daquilo que esperam que ele

realize. Essa reflexão perpassa pelos questionamentos sobre as prescrições oficiais, sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial, das formações continuadas que lhe são propiciadas durante o exercício profissional, das condições concretas do exercício da função e dos recursos que lhe são disponibilizados para o trabalho.

Os recursos tecnológicos mudam constantemente, mas são os educadores que determinarão o uso que será feito deles. Contudo, é preciso salientar que as inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas, sempre vão depender do contexto no qual o instrumento é e/ou está sendo utilizado. Como afirma Freire (1987):

[...] acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa... Depende de quem a usa a favor de quê e de quem e para quê. (FREIRE, 1987)

Podemos ver a utilização de *data show* como uma nova tecnologia, mas utilizá-lo em práticas metodológicas ultrapassadas apenas como transmissor e não como mediador de um conhecimento que nada acrescentará ao aluno significa dizer que há um uso inadequado e que não há uma interação ou que os fins, neste sentido, não justificam os meios. A ferramenta passa a ser empregada como a subutilização de um recurso tecnológico que não estará inovando a prática pedagógica, não estará havendo interação com a tecnologia proposta. Ele está sendo algo inovador, porém direcionado de maneira errônea.

Para que haja uma educação de qualidade, precisamos contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. Para obtermos uma formação nestes moldes, a escola deve garantir, às crianças e aos jovens, aprendizagens diversificadas. Deve garantir a possibilidade de, ao longo da vida escolar, o aluno compreender os conceitos, os princípios e os fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo os procedimentos, os valores e as atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades.

Antes de continuarmos discutindo a importância do uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem, gostaríamos de esclarecer a diferença entre TIC, NTIC e TDIC; assim, estaremos justificando a opção pelo termo NTIC em nosso trabalho. O termo TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), segundo a literatura educacional, com Alonso (2002) e Lopes

(2010), refere-se à junção do que se chama de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) com a NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação).

Falar em TIC na educação automaticamente se faz menção ao uso de qualquer tecnologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, filmes, séries, desenhos animados, telejornais, rádio etc. Já NTIC, para Tedesco (2004), refere-se aos meios microeletrônicos, de telecomunicações (as TV) e de informáticas. Portanto, em consonância com os autores (op.cit., 2002, 2004, 2010), a sigla TDIC refere-se às tecnologias que têm o computador como ferramenta principal. E como o nosso objeto de estudo é a ferramenta TV Pendrive, optamos pela sigla NTIC.

2.1 O USO DAS NTIC E DAS TDIC MEDIANDO A INCLUSÃO DIGITAL

Segundo Fagundes (2010)⁶, a escola tem sido a instituição mais resistente à incorporação da cultura digital. Por outro lado, segundo a autora, a inclusão significa ter acesso à cultura, o que ela denomina “inclusão na cultura digital”.

Antes de continuarmos, vale conceituar o que se entende por tecnologia. Kenski (2007) nos diz que a tecnologia está em todo lugar, e já faz parte das nossas vidas. “Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de ‘tecnologia’.” (KENSKI, 2003, p. 11) Já o conceito de novas tecnologias, segundo a autora, é variável e contextual. E para que não haja dúvida, devemos seguir o seguinte critério para a identificação de novas tecnologias pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso, e assim, não as confundiremos com inovação. As novas tecnologias têm como principal espaço de atuação o virtual e sua principal matéria-prima a informação. Quanto às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) compreendem a junção de diferentes mídias (VALENTE, 2005), diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença das tecnologias digitais (ALONSO, 2002).

⁶ A educadora e psicóloga Léa Fagundes é referência quando se fala em informática educacional. Ela realiza, no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estudos que mostram que o uso das tecnologias digitais ajudam na aprendizagem. Abordou os novos rumos e desafios da aprendizagem diante da cultura digital, durante a palestra no TEDx Porto Alegre, em novembro de 2010. editorial@humaneditorial.com.br. Revista Profissão Mestre, fev./2011, ano 12/nº 137, Ed. Humana.

É por isso que a inclusão digital pode ser entendida como um meio de levar os indivíduos a saberem utilizar os recursos das TIC, das NTIC e das TDIC e obterem o acesso a esses recursos. O processo de inclusão digital deve estimular a capacidade das pessoas utilizarem os recursos tecnológicos de forma eficiente e benéfica, por isso a educação para o uso adequado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deve ser priorizada.

Em 1979, o Brasil criou sua Secretaria Especial de Informática (SEI), que estava subordinada ao Conselho de Segurança Nacional. O objetivo foi a criação de uma Política Nacional de Informática que efetivasse o uso do computador na educação na saúde, na indústria e até mesmo no setor agrícola. Essa política levou ao uso do computador na educação visando à modernização, o avanço tecnológico e científico.

O SEI (Sistema Estadual de Informações), o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) promovem em 1981 o I Seminário Nacional de Informática na Educação, que foi realizado na Universidade de Brasília (UNB), que resultou em valiosas contribuições para a Política de Informática na Educação Brasileira. De tão importante que foi o evento em 1982 ocorreu o II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que reforçou o uso do computador no processo de ensino-aprendizagem, e levando ao SEI solicitar às universidades projetos visando à criação de Centros-Piloto de Informática. Cinco Universidades tiveram seus projetos aprovados: UFRJ, UNICAMP, UFMG, UFPE e UFRGS. Os projetos começaram a ser implantados em 1984 levando ao que podemos dizer o 1º projeto que pautava o uso do computador nas escolas: o EDUCOM – conhecido também por Educomunicação - propõe a “construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos” e tem como meta “construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos a expressão, comunicação e informação” (<http://brasileducom.blogspot.com.br/>).

Outros projetos foram criados: o Formar (1986), o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (1987), o Projeto CIED - Centros de Informática na Educação (1988), o PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa (1989) e o PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação (1997). (<http://paginas.ucpel.tche.br/~lla/projetos.htm>)

O programa brasileiro SOCINFO (Sociedade da Informação), do Ministério da Ciência e Tecnologia pauta que a inclusão digital e conseqüentemente a inclusão social ocorrerão quando forem fornecidas ferramentas (computadores e “softwares”), meios (acesso

à Internet e às redes) e facilidades (capacitação, treinamento e interação) para a parcela da população menos favorecida. Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira o SOCINFO é:

Programa criado em 1999, coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), cujo objetivo é integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do País tenha condições de competir no mercado global. A execução do Programa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades entre os três setores: governo, iniciativa privada e sociedade civil. Para tanto, o programa foi estruturado em sete grandes linhas de ação: mercado, trabalho e oportunidades; universalização de serviços para a cidadania; educação na sociedade da informação; conteúdos e identidade cultural; governo ao alcance de todos; P&D, tecnologias-chave e aplicações; e infra-estrutura avançada e novos serviços. (<http://www.educabrasil.com.br>)

O Ministério da Ciência e Tecnologia coloca a inclusão social dependente da inclusão digital, desta forma a inclusão social exige a inclusão digital e por isso se vê tantos esforços no sentido de realizar a inclusão digital. O objetivo principal da inclusão digital, segundo o site do Governo Federal (<http://www.mc.gov.br/tema-inclusao-digital>) é:

Para tanto, os projetos, ações e iniciativas desenvolvidos têm como objetivo promover o uso da internet e outras tecnologias da informação e comunicação tendo como base três eixos de atuação: a ampliação da disponibilidade de acesso às TIC (oferta de infraestrutura, como equipamentos e disponibilização de sinal e internet); o incentivo ao desenvolvimento e à disponibilização de conteúdos que atendam aos requisitos de acessibilidade, usabilidade e inteligibilidade; e a capacitação da população interessada nos uso das TICs e dos profissionais que atuam diretamente no atendimento aos cidadãos, de modo a gerar interesse por tais tecnologias e despertar a confiança nesses potenciais usuários. (<http://www.mc.gov.br/tema-inclusao-digital>)

Segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008) (<http://www.mct.gov.br>):

A inclusão digital está estreitamente vinculada à problemática da inclusão social dos menos favorecidos. Isto porque o governo, por intermédio do MCT, está preocupado com a real necessidade em disponibilizar os meios e instrumentos que efetivamente criem as condições necessárias e suficientes para a geração de emprego e renda, objeto último dos esforços governamentais nos programas de inclusão

social. O programa de inclusão digital do Ministério da Ciência e Tecnologia pode ser resumido em: oferta de instrumentos, meios e facilidades, para os menos favorecidos, facilitando o acesso às oportunidades de emprego, geração de renda ou melhoria da renda através da melhor qualificação profissional e com isto transformar cidadãos brasileiros, hoje à margem, em participantes ativos do processo de desenvolvimento econômico e social. (<http://www.mct.gov.br>)

A inclusão digital ocorre no contexto da Sociedade da Informação que inclui todas as pessoas e o Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008) especifica:

Participação nas ações desenvolvidas pelo Programa Sociedade da Informação SOCINFO, visando o alcance de sua missão que é o de articular e coordenar o desenvolvimento e a utilização de produtos e serviços avançados de computação, comunicação e conteúdos e suas aplicações, visando a universalização do acesso e a inclusão de todos os brasileiros na sociedade da informação. (<http://www.mct.gov.br>)

Na Sociedade da Informação muitos indivíduos que não têm acesso à leitura e à escrita acabam sendo considerados duplamente analfabetos: funcionalmente e digitalmente. Muitos projetos foram criados, mas falta formação aos professores para atualização tecnológica; dificuldade de abstração e falta das habilidades básicas para manuseio de computadores e da Internet ainda são obstáculos para esses profissionais. Para enfrentar esse desafio vários projetos estão sendo criados, porém um Programa ganha destaque por sua abrangência, por seus objetivos e pelos resultados: o PROINFO.

O PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) foi criado pelo Ministério da Educação em 1997 no intuito de disseminar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas públicas nacionais, tanto de Ensino Médio quanto de Fundamental, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

O projeto funciona através da articulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, juntamente com o Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Desde 1998 o programa proporcionou a distribuição de computadores para diversas escolas públicas e formou professores para que se tornassem multiplicadores do uso de tecnologia nas escolas juntamente com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são unidades descentralizadas que apoiam a informatização das escolas participantes do PROINFO auxiliando na implantação de novas tecnologias, além de fornecer suporte técnico. O projeto também conta com a colaboração técnica do Centro Experimental de Tecnologia

Educacional (CETE), que está vinculado ao Ministério da Educação e que tem como objetivo de apoiar o processo de incorporação de novas tecnologias pelas escolas e difundir experiências nesse campo, além de ser o intermediário entre o governo brasileiro e as instituições internacionais que financiam as iniciativas e experimentos relacionados com a tecnologia educacional e a educação à distância.

Esse mesmo projeto fornece computadores com recursos digitais e educacionais, além de fornecer a capacitação dos professores, porém ele pauta que, para as escolas participarem, os estados e municípios devem viabilizar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógicos das escolas beneficiadas, garantindo a infra-estrutura para o funcionamento do programa, oferecendo o suporte técnico e a manutenção dos equipamentos:

O desenvolvimento das estruturas mentais é influenciado pela cultura, pela linguagem usada pela coletividade e pelas técnicas de produção, armazenamento e transmissão das representações da informação e do saber. Por isto, as novas tecnologias da informação devem ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana. (BRASIL/MEC/SEED/PROINFO)

Ao lado de outras ações - livro didático, parâmetros curriculares, TV Escola, educação à distância, valorização do magistério, descentralização de recursos para a escola e avaliação da qualidade educacional - o PROINFO pretende apresentar-se como uma importante alternativa que contribua para a corroboração pedagógica (qualitativa) da educação de ensino fundamental e médio (Brasil, MEC, 1997).

Atualmente um dos desafios que se colocam para a educação brasileira é como lidar com a grande oferta de tecnologias e como utilizá-las eficientemente no cotidiano escolar, de acordo com os preceitos destacados pela Constituição Federal, pela vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Decreto Nº 7.083/2010. As tecnologias educacionais, “entendidas como processos, ferramentas e materiais, amparadas por propostas didático-pedagógico-crítico-reflexivas” (Ministério da Educação - MEC/ 2009) foram incorporadas recentemente como um elemento de sua política de materiais educacionais destinados à educação básica.

Apenas a partir do Decreto nº 6094/07, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PDE, a questão das tecnologias educacionais passou a ser alvo de uma ação específica do MEC. Para desenvolver a captação desses materiais -

materiais esses que têm por objetivo auxiliar professores e gestores a tomar decisões sobre a adoção de recursos técnicos que contribuam para a melhoria da educação básica - e tecnologias educacionais e sua disponibilização para as redes públicas de ensino, o MEC criou dois instrumentos: 1. O Edital de Chamada de Tecnologias Educacionais; 2. O Guia de Tecnologias Educacionais. O estado do Paraná, seguindo esses dois documentos prescritivos criou as suas Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais.

Esses documentos preconizam e prescrevem as atividades educacionais mediadas pela tecnologia para a educação básica, razão pela qual a compreensão desses textos apresentam importância crucial para a nossa pesquisa.

2.2 O EDITAL DE PRÉ-QUALIFICAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: CHAMADA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O primeiro documento prescritivo que consideramos em nosso trabalho é o Edital de Chamada de Tecnologias Educacionais, conhecido também por Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais. Este documento foi a base para que as Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná (DCE-PR) – mais especificamente as *DCE Para o Uso de Tecnologias Educacionais do Paraná* (doravante DCE-UTE/PR) pudesse ser criado.⁷ Este é um documento oficial que, segundo Mello (2011), serve para orientar a organização do trabalho dos profissionais da educação básica, em diferentes áreas do setor educacional (gestão da educação, avaliação, alfabetização, leitura, formação continuada de professores e ensino-aprendizagem).

Também se direciona para a criação e uso de tecnologias educacionais por pessoas físicas, instituições de ensino e pesquisa, organizações sociais e demais pessoas jurídicas, assim como para fortalecer a produção teórica voltada à qualidade da educação básica por meio da criação de novas tecnologias educacionais.

Ao lançar o Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica, o Ministério da Educação teve como objetivo avaliar e pré-qualificar tecnologias educacionais inovadoras, que apresentem condições de promover a qualidade da educação básica em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades. É por isso que podemos considerar o Edital

⁷ www.portal.mec.gov.br.

como um documento prescritivo, pois normatiza o trabalho docente e de outros profissionais ligados à educação.

Conforme explicitado na Chamada Pública nº 01/2008, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 29 de janeiro de 2008, Seção 3, página 15, as tecnologias educacionais pré-qualificadas “poderão posteriormente ser certificadas pelo Ministério da Educação, mediante procedimento específico, caso, após avaliação, se verifique que tenham gerado impacto positivo na evolução dos indicadores de qualidade da educação básica”.

O ponto de partida para se chegar ao Guia de Tecnologias Educacionais é a publicação pelo MEC do Edital de Chamada Pública para Tecnologias Educacionais. O Edital é o instrumento normativo onde são estabelecidas as regras do processo, os elementos que definem as características dos objetos que serão apresentados, a forma como isso se realizará, os critérios de avaliação e as etapas e características do processo avaliativo. Ao lançar a Chamada Pública para pré-qualificação de tecnologias educacionais o MEC objetiva avaliar e pré-qualificar tecnologias educacionais que apresentem potencial para a melhoria da educação básica em suas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e, atender as especificidades das modalidades de educação (educação especial, educação de jovens e adultos e educação à distância).

Quanto à Observância de características de usabilidade e ergonomia de manuseio de ferramentas e materiais, das Tecnologias Educacionais, imposta pelo MEC, mais especificamente pelo Edital das Tecnologias Educacionais (2011, p. 35), é preciso apresentar:

Eficiência e eficácia de uso: a tecnologia **deve ser** eficiente de modo a permitir que o professor / aluno/ gestor, tendo aprendido a interagir com ela, atinja níveis cada vez mais altos de produtividade na realização de suas tarefas. b) Satisfação subjetiva: o professor / aluno considera agradável a interação com a tecnologia e sente-se subjetivamente satisfeito com ela. c) Facilidade de aprendizado: a tecnologia **deve ser** fácil de aprender, de tal forma que professor / aluno / gestor consiga rapidamente explorá-lo e realizar suas tarefas com ela. (MEC- Edital das Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2011, p. 35). Destaque nosso.

O documento que se segue ao Edital de Chamada de Tecnologias Educacionais é o Guia de Tecnologias – tido como o produto final do processo de avaliação promovido pela chamada pública.

Trata-se de uma publicação, em formato de catálogo, em meio eletrônico ou impresso, contendo um rol de tecnologias educacionais pré-qualificadas que podem ser eleitas como produto da assistência técnica que o MEC oferece às redes municipais e estaduais de

educação. Ele apresenta a descrição e informações de cada tecnologia pré-qualificada, com a finalidade de auxiliar gestores a conhecer e identificar e selecionar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino. Seu objetivo, portanto, é auxiliar os gestores e educadores na decisão acerca da aquisição e/ou implementação de tecnologias para uso nas suas redes de educação básica.

Assim um primeiro desafio do MEC será desenvolver as etapas subsequentes à pré-qualificação: o acompanhamento do uso das tecnologias e sua aprovação ou certificação. O acompanhamento do uso das tecnologias deve verificar se as características das tecnologias de fato correspondem às encontradas na pré-qualificação e em qual extensão o uso das tecnologias contribuiu para a melhoria da qualidade da Educação nas redes de ensino. Somente após o período de acompanhamento será possível ao MEC realizar a última etapa, de nova análise e classificação das tecnologias de fato aprovadas e certificá-las como instrumentos que podem promover a qualidade da Educação. Isto implica em estabelecer parâmetros claros para a efetiva avaliação das tecnologias em uso.

Disso resulta um segundo desafio ao MEC, que é o de estabelecer com clareza as definições sobre o que se entende por tecnologias educacionais, desenvolver e acompanhar processos adequados de avaliação estabelecendo cuidados na elaboração dos editais, na formulação de critérios de avaliação, na organização dos instrumentos adequados, na formação de equipes interdisciplinares com especialistas das mais distintas especialidades e capacitação para uso de instrumentos. É preciso discutir o edital e adotar o máximo possível de transparência no processo de avaliação, com a divulgação dos instrumentos e análise dos resultados. Da mesma forma esses cuidados devem ser adotados para as etapas de acompanhamento e avaliação para a certificação.

No Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2009, p. 16) está enfatizado que embora se considere importante o uso de uma tecnologia, vale lembrar que esse uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com a qualidade social da educação. Sabemos o emprego deste ou daquele recurso tecnológico de forma isolada não é garantia de melhoria da qualidade da educação e a conjunção de diversos fatores, juntamente com a inserção da tecnologia no processo pedagógico da escola e do sistema é que favorecem um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. (p. 17)

A concepção de educação escolar (BRASIL, 2011), que inspira o uso das diversas tecnologias deve ser reconhecida como uma fase do processo dialético que se

estabelece entre a socialização e a individualização humana, que tem como objetivo “a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”. (Edital-MEC/2011)

Para Fischer (2007), a velocidade em que os meios tecnológicos têm se propagado vem provocando um acúmulo, um excesso de informações que muitas vezes acaba confundindo nossas mentes. A autora (op. cit., 2007) relata que a expansão de mídias como o rádio, com suas estações e programas variados, a internet com sites de relacionamentos e entretenimentos como o Orkut e o MSN e a televisão com as séries televisivas, telenovelas e os reality shows, apresentam uma onipresença tornando cada vez mais essenciais para compreendermos os modos contemporâneos das pessoas as quais convivemos seja em casa ou no trabalho como é o caso da escola.

Para interarmos nesse universo tecnológico no qual nossos alunos estão inseridos, precisamos primeiramente conhecer um pouco dos hábitos e costumes que permeiam seus cotidianos para sabermos diferenciar a relação entre mídia e educação. A rapidez com que surge uma nova tecnologia de comunicação desvaloriza as que até então eram consideradas como novas, "... é o que aconteceu com o surgimento da fotografia, do cinema, da televisão, do vídeo, da imagem digital e da informática" (FISCHER, 2007, p.296).

Os conceitos e a apresentação dos textos prescritivos tratados no decorrer deste capítulo nos certificaram de que a acelerada renovação dos meios tecnológicos nas mais diversas áreas, influencia, consideravelmente, as mudanças que ocorrem na sociedade. O acesso às tecnologias da informação e comunicação amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO ISD

3.1 O TRABALHO REPRESENTADO NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DO PARANÁ PARA O USO DAS TIC

Com o objetivo de identificar e compreender como o trabalho educacional mediado por tecnologia é representado no texto oficial que o prescreve, assim como se constrói nessa produção textual a motivação do professor e a responsabilidade que ele assume nas ações em sala de aula mediadas pelos instrumentos materiais tecnológicos, neste capítulo apresentaremos procedimentos metodológicos adotados, que nos ajudaram nessa reflexão. Assim, para a análise do texto das Diretrizes Curriculares da Educação Para o Uso de Tecnologias Educacionais do Paraná (DCE-UTE/PR) baseada principalmente no modelo de análise de textos proposto Bronckart (1999), recorreremos a Bronckart e Machado (2005)⁸ que propõem procedimentos para fundamentar a análise dos textos sobre o trabalho, na proposta renovada a partir da proposições de análise de Bronckart (1999). Nos termos do autor, estamos buscando no texto dessas DCE-UTE/PR dados que nos permitam compreender se ao professor é atribuído um papel de ator responsável por seu agir ou se ele é representado nesse texto como agente, simples participante de um processo sobre o qual não lhe são atribuídas responsabilidades.

Na perspectiva do ISD, certificamo-nos de que o trabalho do professor vai além do planejamento de aulas, regulação de abordagens metodológicas e busca do domínio de técnicas de ensino. Para Bronckart (1999) e Machado (2005) o trabalho vai muito além, mas sempre será configurado a partir de uma rede discursiva e a análise dessa rede deve tornar-se o instrumento para o entendimento do trabalho educacional e das suas relações com a linguagem.

Para os autores, analisar o trabalho docente a partir de uma perspectiva discursiva é compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais, porque “nos textos e pelos textos construímos representações sobre o trabalho docente”, sendo que eles se constituem como “*lugares de morfogênese* (origem e estruturação) do agir do professor no trabalho” (MACHADO, 2009, p.58). Essa concepção de trabalho, assumida pelo

⁸ Esses procedimentos de análise do ISD para a análise de textos referentes ao trabalho educacional podem ser conferidos em Bronckart, 1999 ; Machado, 2005, p 133--163.

ISD, e que será apresentada neste capítulo procura entender os ofícios a partir das diferentes interpretações a respeito do agir humano. Eis que:

[...] compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão. (MACHADO, 2009).

As Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais (DCE-UTE / PARANÁ, 2010) apresentam conceitos e historicizam o uso de tecnologias na Educação no Paraná, destacando os seguintes temas para nortear o trabalho com tecnologias nas escolas públicas paranaenses da educação básica: a mediação do professor no contexto educacional; mídia impressa na escola; TV Paulo Freire – um canal para liberdade: concepções, caminhada e desafios; ambientes virtuais na web; a pesquisa escolar na Internet.

Segundo as Diretrizes Para o Uso das Tecnologias Educacionais (2010, p. 6), as primeiras medidas federais relativas à informática na educação surgiram no Paraná no ano de 1985 através do Plano Estadual de Educação do Paraná e em 1987 com a implantação de um Centro de Informática na Educação (CIED), localizado no Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá, o qual se tornou um pólo de investigações em informática na educação.

E em 1987, houve a criação de Comitês de Assessoramento de Informática Educativa. Por meio das ações descritas, obtiveram-se resultados que serviram de apoio e de subsídios para o planejamento de Programas e Projetos de Informática na Educação, tais como: Projeto Formar (1987, 1989 e 1992) que se constituiu da realização de Cursos de Especialização na área de Informática na Educação e Concursos de *Software* Educativo (1987 a 1989) visando à produção descentralizada e a revelação de talentos. Em 1992, o CIED (Centro de Informática na Educação) passou para o CETEPAR (Centro Excelência Tecnologia Educacional do Paraná). Mas 1991 iniciaram-se as ações de formação por meio do Programa Televisivo Salto para o Futuro que, em 1997, agregado a outros programas televisivos, efetivou-se como um Programa de formação que é desenvolvido até hoje pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da TV Escola.

O Estado do Paraná reassume o seu papel de organizador e implementador de ações e políticas educacionais voltadas para o atendimento dos princípios básicos apresentados. Nesse sentido, destaca-se a ação de atendimento às necessidades básicas de

funcionamento de uma escola de qualidade e avanço no uso de tecnologias educacionais na defesa da inclusão digital.

Para dar suporte à política de inclusão digital e universalização de acesso ao uso de tecnologias, apresentou-se a Política Pública denominada Paraná Digital, com vistas à implantação de 2.100 laboratórios de informática e conectividade a todas as escolas públicas estaduais do Paraná, 22 mil televisores multimídia, mais de 2.100 kits de sintonia da TV Paulo Freire (Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010).

O Paraná Digital disseminou a cultura digital em mais de 2.100 escolas públicas estaduais, beneficiadas com a implantação de laboratórios de informática conectados à rede mundial de computadores. O Paraná Digital foi desenvolvido em parceria com o Centro de Computação Científica e Software Livre da Universidade Federal do Paraná, que desenvolveu a tecnologia multiterminal *four-head*, em que quatro monitores funcionam conectados a uma única CPU (Central Processing Unit) e estes a um servidor localizado em cada escola. O sistema operacional disseminado é o Debian de distribuição Linux, o que trouxe uma economia de aproximadamente 50% em *hardware* e 100% em *software*, pois utiliza a filosofia do *software* livres e se encontra sob gerenciamento da Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), responsável pela administração do sistema, bem como atualização dos pacotes de *softwares* e aplicativos disponibilizados por meio de servidores sem a necessidade de instalação em cada terminal e sem o deslocamento de profissionais da CELEPAR para instalação e atualização de sistemas em todas as escolas do estado (Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010).

Não podemos deixar de citar a importância das TVs Educativas apresentando um breve histórico. A primeira emissora educativa a entrar no ar foi a TV Universitária de Pernambuco, em 1967. Entre 1967 e 1974, surgiram nove emissoras educativas cuja razão social e vinculação eram as mais diversas, como: EMISSORA RAZÃO SOCIAL VINCULAÇÃO - TVE do Amazonas Fundação Pub. Estadual (Secretaria da Comunicação) - TVE do Ceará Fundação Pub. Estadual (Sec. Educação) - TVE do Espírito Santo Fundação Pub. Estadual (Sec. Educação) - TVE do Maranhão Fundação Pub. Estadual (Sec. Educação) - TVU de Pernambuco Universidade Federal (Ministério da Educação) - TVE do Rio de Janeiro Fundação Pub. Federal (Ministério da Educação) - TVU do Rio G. do Norte Universidade Federal (Ministério da Educação) - TVE do Rio G. do Sul Admin. Direta Estadual (Sec. de Educação) - TV Cultura de São Paulo Fundação Priv. Estadual (Sec. de Cultura - www.fndc.org.br/arquivos/HistoriaTVEducativa.doc)

Em 1972, o MEC criou o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) com o objetivo de coordenar as atividades de teleducação no País. Já em março de 1978, por iniciativa da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa – FCBTVE (TVE do Rio de Janeiro) e do PRONTEL foi realizado, em Nova Friburgo/RJ, o I Encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de TV Educativa. Resultou na primeira tentativa de criar um Sistema Nacional para o atendimento das carências educacionais e a operacionalização de uma rede de transmissão de programas de caráter educativo mediante a atuação integrada das emissoras de TV Educativa.

Assim, criado informalmente em 1979, somente em 1982 o SINTED (Sistema Nacional de Televisão Educativa) recebeu respaldo legal, por meio da Portaria MEC/MINICOM nº 162. Em 1983, com a inclusão das emissoras de rádio educativo, o Sistema passou a denominar-se Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED - e foi regulamentado pela Portaria MEC nº 344.

Em 1982, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE) incorporou a Secretaria de Aplicações Tecnológicas e o Serviço de Radiodifusão Educativa – SRE, ao qual estava vinculada a Rádio MEC e alterou sua sigla de FCBTVE para FUNTEVÊ (Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa). Coube à FUNTEVÊ a responsabilidade pela coordenação político-administrativa e pela operação do SINRED, por ser a única emissora a ter acesso ao satélite.

O objetivo principal do SINRED era o de permitir que todas as emissoras educativas veiculassem uma programação constituída por programas produzidos por todas as integrantes, diferentemente do que ocorria com as redes comerciais que se limitavam a retransmitir a programação das “cabeças-de-rede” localizadas, invariavelmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

No estado do Paraná, temos como representante das TV Educativa a TV Paulo Freire, a qual foi constituída de cinco elementos: formação continuada; programas de cunho informativo, campanhas, enfoque regional e conteúdo complementar ao currículo.

Devido a esses enfoques, os programas da TV Paulo Freire foram formatados e organizados em cinco categorias (dados retirados das Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010):

- *Campanhas de mobilização*: têm o objetivo de despertar nos espaços escolares ações de superação ou de prevenção de problemáticas sociais.

- *Programas informativos*: visam apresentar e discutir nas escolas as ações da SEED-PR, bem como oferecer à comunidade escolar informações relacionadas ao universo educacional.
- *Programas de formação continuada*: são programas direcionados à troca de experiências entre profissionais da educação, à discussão metodológica e utilização dos diversos materiais didáticos, assim como aos acessos às mais recentes discussões educacionais.
- *Programas de conteúdos complementares ao currículo*: tem a finalidade de apresentar temas relacionados ao currículo ou complementares a ele.
- *Programas de enfoque regional*: programas que trazem as experiências e os conhecimentos dos sujeitos das escolas do Estado. Apresentam como cenário as diversas paisagens dos municípios do Paraná, ricos na sua diversidade, cultura e saberes.

A equipe de profissionais da TV Paulo Freire é formada por técnicos pedagógicos que atuam em colaboração com profissionais na área da comunicação, com o objetivo de potencializar a finalidade educativa dos programas, têm como referência única o público ao qual se destina: a comunidade escolar da rede pública estadual do Paraná.

O público é também parceiro, pois parte da programação é produzida de acordo com as ações da escola. Compreende-se que nesse processo de escolha de programas a escola se reconheça na programação. É, sobretudo, uma TV pensada para a escola, refletindo/ampliando, com a escola, outras possibilidades pedagógicas.

Para esse público, o foco principal é a formação continuada dos profissionais da rede estadual, pois a TV Paulo Freire, por meio de programas com essa finalidade, contribui para que a política de formação continuada da SEED-PR se consolide.

Sabemos da importância da inserção da mídia televisiva, como fonte de aprendizagem e de formação, e que ela não exclui outras práticas comunicativas utilizadas pela escola. Muitas pesquisas mostram que a televisão faz parte da vida dos brasileiros e, com mais ou menos intensidade, da vida dos alunos, professores, funcionários e pais, portanto, do cotidiano escolar.

Em decorrência disso, entende-se, como pressuposto básico, que a televisão é um veículo de aprendizagens diversas, apresentando-se dessa maneira porque é um dispositivo audiovisual que expressa a forma de pensar do homem, bem como também exerce influência sobre a forma de pensar. Por isso, a incorporação da mídia televisiva pela escola

implica em reconhecer essa forma diferenciada de experimentar as múltiplas representações da realidade e o seu entendimento.

A televisão é composta de uma linguagem que amplia leituras, quando pensada dentro de sua lógica, e traz programas que são ricas fontes de pesquisa com diversos formatos e gêneros textuais. Portanto, fazer uso de programas veiculados na TV e, conseqüentemente, apropriar-se de suas linguagens como fontes de conhecimento, exige um olhar atento para ver, de maneira crítica, o texto audiovisual.

A adoção do recurso tecnológico, TV Multimídia ou TV Pendrive é de suma importância como ferramenta facilitadora da comunicação entre professor e aluno, proporcionando a estes sujeitos o desenvolvimento do pensamento criativo, aspecto fundamental da cognição humana (MISKULIN, 2005).

Com o emprego adequado da tecnologia, como a TV Multimídia, Faria (2004, p. 4) nos mostra que o educador exercerá um trabalho mais intelectual, mais criativo, mais colaborativo e participativo e estará preparado para interagir e dialogar com seus alunos e com outras realidades fora da escola. Enfim, “é esta rede de informações e conexões que torna o ensino não-linear e colabora para a organização da inteligência coletiva distribuída no espaço e no tempo, como nos ensina Lévy (1999)”. Cria-se um coletivo inteligente onde nada é fixo, mas não tem desordem, pois são coordenados e constantemente avaliados.

Segundo Mello (2009), “a TV Multimídia é um ótimo recurso para ilustrar, exemplificar, fazer comparações, destacar informações importantes, visualizar, reforçar um conceito, através dos recursos de som, imagem e vídeo.” (p. 12) Porém, ainda para a autora (op. cit., 2009), como toda metodologia, o uso da TV Multimídia necessita de um planejamento adequado e de técnicas variadas, para que este recurso seja sempre interessante ao estudante. E este recurso está entre as possibilidades de avaliar a aprendizagem do estudante, de forma que este expresse seu pensamento, estabelecendo relações com a prática social, através, por exemplo, de discussões.

Pensar a televisão incorporada ao cotidiano escolar e inserida como fonte de pesquisa de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem pressupõe ver, ler e/ou ouvir nos programas seus potenciais educativos. É o que a TV Paulo Freire procura fazer e tem como referencial as Diretrizes Curriculares construída pela Secretaria de Estado da Educação.

O uso da tecnologia da informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem cria novas condições de produção de conhecimento. E o ambiente de sala de aula precisa ser um espaço metodológico que realize a avaliação deste processo por meio de um olhar centrado mais no estudante e do que no recurso ou instrumento utilizado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) “o domínio da tecnologia só faz sentido quando se torna parte do contexto das relações entre homem e sociedade”. Assim, “ela representa formas de manutenção e de transformação das relações sociais, políticas e econômicas, reforçando a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela”. Daí a ideia da “democratização do saber”, uma vez que as novas tecnologias permitem às pessoas encontrar caminhos diversificados à informação, e subsequente, a comunicação – desde a televisão, rádio até uma tela de computador.

A sociedade contemporânea não consegue mais pensar em educação dissociada da tecnologia. Entretanto, é preciso ter em mente que as inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas. Tudo dependerá do contexto no qual o instrumento está sendo utilizado.

Cada época absorveu um tipo de tecnologia e atualmente, por serem midiáticas, nós as caracterizamos como tecnologias da informação e comunicação, que são, portanto, mais do que simples suportes, pois interferem no modo de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos, criando uma nova cultura e contribuindo para a evolução da sociedade. (KENSKI, 2003, p.13)

Segundo Moran (2007, p. 87), “o domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. [...] Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos.” Para o autor, é preciso iniciar, urgentemente, o uso das novas tecnologias em sala de aula, para desencadear ações práticas, com o intuito de ir se apropriando e dominando a tecnologia a fim de adquirir confiança e dominar, pedagogicamente, as ferramentas didáticas.

Um exemplo disso, no Estado do Paraná, foi a criação da Coordenação do Multimeios, em 2007, que representou um avanço significativo de produção e publicação de conteúdos digitais, fortalecendo o princípio da integração de mídias como estratégia para a presença da diversidade de linguagens no ambiente escolar. Além da produção de conteúdos digitais como animações, ilustrações e fotografias, essa Coordenação avalia também a implementação de novos *softwares* no sistema do Paraná Digital.

Nesse mesmo ano de 2007, ocorreu a aquisição de 22.000 televisores multimídia, com entrada USB e *software* para leitura de arquivos de imagens, sons e vídeos, instalados em todas as salas de aula – conhecida como TV Pendrive ou TV Multimídia - que representou a concretização na prática pedagógica de uma política pública que aponta para o uso de tecnologias de informação e comunicação como um diferencial de qualidade na educação básica.

Portanto, desde o ano de 2003, um dos pilares do Paraná Digital é o portal de conteúdos, como ferramenta de disseminação das políticas educacionais do Estado do Paraná por meio do incentivo e valorização da produção dos professores da rede estadual. O chamado Portal Dia a Dia Educação se caracteriza por ser um ambiente virtual baseado na Internet, implementado em *software* livre. Lançado com a finalidade de atingir toda comunidade educacional paranaense e brasileira disponibiliza conteúdos (das disciplinas) curriculares, informações e serviços destinados a educadores, alunos, escola e comunidade (Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010).

3.2 A ATIVIDADE EDUCACIONAL: O TRABALHO REPRESENTADO COM A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DO ISD

As mudanças que a sociedade atual passa, exigem um sistema educacional renovado, ou seja, necessita de pessoas qualificadas, de profissionais da área da educação qualificados, com mais conhecimento (não só de informação), mas também criativas, que pensem, tomem iniciativas, que possuam autonomia e principalmente dominem as novas tecnologias. Assim, o estabelecimento de um clima organizacional aberto, inovador e investigativo é atribuição não só do professor, mas de toda escola a qual, valorizando a invenção e a descoberta, possibilita a aprendizagem sociointerativa.

Nessa perspectiva, segundo Faria (2004) espera-se do educador a competência para ser o mediador de todo processo de construção do conhecimento, com recursos tecnológicos, favorecendo a interação e a autonomia num clima de cooperação e colaboração. Nesse processo dialético, é que se cria um clima favorável à interação professor – aluno – máquina – conteúdo – tecnologia – mediações propostas.

Os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista, ainda que a realização de um novo paradigma educacional dependa do projeto político-pedagógico da instituição escolar, da maneira como o professor sente a necessidade desta mudança e da forma como prepara o ambiente da aula. Por isso, a importância de criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia.

Em uma perspectiva discursiva, *ensino é trabalho* (Machado, 2004, p. 49) e não um sacerdócio ou dom. No quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2006; 2008; BRONCKART e MACHADO, 2004) encontramos essa distinção sobre as relações entre linguagem sobre/no/como trabalho. Tais conceitos foram reelaborados a fim de proporcionar

a análise de textos relacionados às diferentes dimensões do trabalho, o que leva à seguinte distinção, conforme a tabela:

Tabela 2 – A distinção sobre as relações entre linguagem sobre/no/como trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004)

TEXTOS PREFIGURATIVOS	São textos produzidos antes ao agir de trabalho, ou seja, são prescritos pelas orientações oficiais.
TEXTOS SOBRE O TRABALHO PLANEJADO	São textos produzidos no decorrer da situação de trabalho.
TEXTOS AVALIATIVOS/ INTERPRETATIVOS	São textos produzidos posteriormente às situações de trabalho.

Como já citado no capítulo 1, de fundamentação teórica, a palavra *trabalho* é definida por Bronckart (2006, p. 209) como “um tipo de atividade ou prática”, termo que vem da Filosofia da Ação, para a qual “[...] a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, e esse agente é possuidor dos seguintes elementos necessários para o seu agir: *motivo* ou *razão*, *intenção* e *capacidade física* para realizar gestos (BRONCKART, 2010).

O autor relaciona *atividade* com a própria Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2005) que ressalta o caráter coletivo do agir humano, definindo esse termo como “processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas.”

A análise do trabalho docente deve levar em consideração o seu contexto sócio-histórico e os elementos que compõem a rede de relações sociais que são constitutivas dessa atividade. Para Medrado (2012, apud. GIMENEZ, 2012) são:

- As instituições que organizam o agir docente e que produzem documentos regulatórios;
- as diferentes modalidades de ensino que podem ter uma natureza presencial ou a distância;
- os personagens que geralmente constituem a narrativa escolar (alunos, pais, colegas, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores etc);
- os instrumentos materiais como - *data show*, internet, lousa, vídeos, áudios, slides, transparências, equipamentos laboratoriais, acesso às mídias diversas: impressas, rádio, TV, multimídia, os programas que gerenciam os AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) que podem ou não ser apropriados pelo professor;

Nascimento (2012) se refere ainda aos instrumentos psicológicos representados pelos pré-construídos que são parte da vida social, como os gêneros textuais de todas as esferas de comunicação humana e signos possíveis, os gestos didáticos discursivos e corporais, os gêneros discursivos orais, escritos e multimodais.

O modelo de análise de textos proposto pelo ISD envolve o levantamento do contexto de produção dos textos (onde emergem as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto), em seguida a análise de sua arquitetura interna onde se localizam os seguintes níveis de análise: o folhado textual, a infraestrutura, os mecanismos de textualização e, finalmente, os mecanismos enunciativos, conforme o quadro a seguir:

Tabela 3 – A arquitetura textual conforme Bronckart (1999)

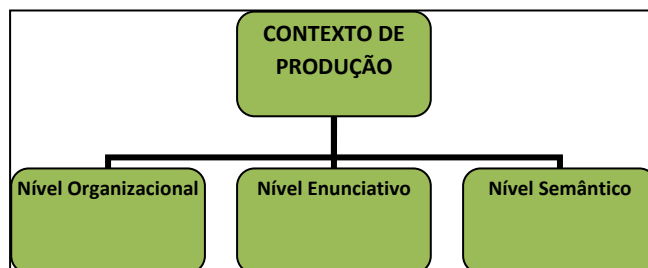
Infraestrutura textual	Plano global Tipos de discurso Tipos de sequências
Mecanismos de textualização	Mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal
Mecanismos enunciativos	Modalizações Vozes

A proposta renovada de Bronckart e Machado (2009) propõe uma releitura desses procedimentos de forma a partir de uma análise descendente que vai do contexto de produção do texto aos níveis mais especificamente enunciativo-discursivos pelos quais se materializam os enunciados. Assim, apresentam-se três níveis: o nível organizacional; nível enunciativo e o nível semântico. Esses níveis de análise podem ser assim sintetizados:

Tabela 4 – Fonte: Procedimentos de análise de textos, segundo o ISD (STRIQUER; NASCIMENTO, 2012)

Contexto de produção	Folhado textual
<p>Parâmetros do mundo físico: -emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;</p> <p>Parâmetros do mundo social e subjetivo: -elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras e a imagem que o emissor tem de si ao interagir e de seus receptores.</p> <p>Mais especificamente sobre textos prescritivos, identificar: -qual o gênero (ou os gêneros) mobilizado(s); -qual a organização interna global do texto; -qual a fonte da prescrição; -qual os destinatários da prescrição; -com quais textos se articulam ou respondem. Quais os protagonistas desse trabalho que são instaurados pelo texto como verdadeiros atores responsáveis pelo seu desenvolvimento?</p>	<p>a) O Nível organizacional - análise da organização temática. Compreende a identificação do plano global do texto, dos tipos de discursos predominantes, dos tipos de sequências e dos mecanismos de textualização (coesão e conexão).</p> <p>b) O nível enunciativo - envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral marcados por unidades linguísticas, como: a) a ausência ou a presença de marcas de pessoa; b) marcas de inserção de vozes; c) modalizadores; d) adjetivos.</p> <p>c) O nível semântico- nível referente à semiologia do agir, abrange todos os dados obtidos com a análise do nível organizacional e do nível enunciativo de um texto. Centra-se nas escolhas semânticas que aparecem em um texto, na frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir e se verifica se o actante do texto é dotado de razões, intenções e capacidades para agir.</p>

Bronckart e Machado (2009) propõem procedimentos para a análise de texto, pertencentes às análises textual/discursiva que estão de acordo com o nível textual enfocado, sendo esses três: o **nível organizacional**; **nível enunciativo** e o **nível semântico**. Lembrando que esses níveis possuem uma correlação entre eles. Como mostra o diagrama a seguir:



Nossa análise vai se debruçar sobre as categorias que constituem o nível organizacional e enunciativo com vistas a chegar ao nível semântico.

No nível organizacional as análises englobam a identificação do plano global do texto, dos tipos de discursos predominantes e tipos de sequência. O **plano global** do texto diz respeito à organização do conteúdo temático mobilizado, podendo ser reconhecido pelo processo de leitura do texto. Os **tipos de discurso** relacionam-se aos mundos representados pelo agente de produção do texto, mundo ordinário (objetivo, social e subjetivo) – e mundos discursivos construídos pelo agir linguageiro (HABERMAS, 1989). Os mundos discursivos são constituídos por meio de dois tipos de operações psico-lingueiras.

O primeiro tipo refere-se à relação entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. O segundo tipo de operação refere-se à relação entre as instâncias de agentividade, o agente produtor e a situação de produção do texto (BRONCKART, 2010; 2008). O primeiro tipo de operações psico-lingueiras traz orientações que organizam o conteúdo do texto e podem estar conjuntas ou disjuntas das orientações do mundo ordinário. Quando as orientações que organizam o conteúdo são colocadas à distância das orientações da situação de produção, temos a *ordem do narrar*, quando elas estão conjuntas, temos a *ordem do expor*. Já o segundo tipo de operações psico-lingueiras refere-se às relações entre os agentes de produção e a situação de produção. Quando elas estão explícitas no texto, caracteriza-se a *implicação* do agente em relação aos parâmetros físicos de produção, quando não, caracteriza-se a sua *autonomia*.

Para exemplificar os dois mundos que Bronckart (1999) nos apresenta, temos:

- a) o mundo do NARRAR: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (exemplos: gênero conto de fadas, fábula, parábola etc);
- b) o mundo do EXPOR: quando as representações mobilizadas não estão fixas em nenhuma origem espaço-temporal e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem em curso – em conjunção com tais coordenadas (exemplos: gênero verbete de enciclopédia, de dicionário, de lista telefônica etc).

A partir do cruzamento dos resultados dessas operações, Bronckart (1999) chega a quatro mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo. Partindo da análise das unidades linguísticas e dos modos de organização

sintática que traduzem ou exprimem esses mundos, o autor propõe quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

O objetivo dessa seção foi de buscar a compreensão /interpretação do texto que defende e regula as atividades educacionais com tecnologias digitais no Paraná. De acordo com os pressupostos do ISD, os dados da análise podem indicar elementos que indiquem como são representados os professores no curso do agir no contexto da educação pública paranaense: Como ator a quem são atribuídas as dimensões do agir, como fonte dos processos educacionais e que, por isso, lhe são atribuídos motivos, intenções e capacidades? Ou, ao contrário, como simples agente, a quem cabe obedecer e seguir as prescrições formuladas por outrem?

Os procedimentos de entrada no texto das DCE para a detecção dessas representações passam por uma análise descendente-ascendente, indo do contexto de produção para as unidades menores e vice-versa.

3.3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ

O contexto sócio-histórico mais amplo que envolve a produção das DCE para o Uso de Tecnologias Educacionais (2010) apresenta diretrizes para o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de educação básica do Paraná. Sua escrita foi feita a partir das discussões que as equipes da Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) fizeram internamente realizadas com os demais Departamentos da Secretaria de Estado da Educação em momentos distintos. De forma indireta, em 2009, houve colaboração dos professores da rede pública estadual por meio das tarefas realizadas nos Grupos de Estudos, que versavam sobre o uso de Tecnologias na Educação.

Conforme as DCE-UTE (2010), as primeiras medidas federais relativas à informática na educação surgiram no Paraná no ano de 1985 através do Plano Estadual de Educação do Paraná e em 1987 com a implantação de um Centro de Informática na Educação (CIED), localizado no Núcleo Regional de Educação da cidade de Maringá, o qual se tornou um pólo de investigações em informática na educação.

Em 1987, houve, ainda, a criação de Comitês de Assessoramento de Informática Educativa. Por meio das ações descritas, obtiveram-se resultados que serviram de apoio e de subsídios para o planejamento de Programas e Projetos de Informática na Educação, tais como: Projeto Formar (1987, 1989 e 1992) que se constituiu da realização de

Cursos de Especialização na área de Informática na Educação e Concursos de *Software Educativo* (1987 a 1989) visando à produção descentralizada e à revelação de talentos. Em 1992, o CIED passou para o Centro de Excelência em Tecnologia Educacional da secretaria de Estado da Educação do Paraná – CETEPAR/SEED-PR.

Na tentativa de minimizar a distância entre tecnologia e efetiva utilização no contexto educacional público, a partir de 2003, com a mudança de governo, segundo aquelas Diretrizes (PARANÁ, 2010), criou-se a política de compromisso com uma escola de qualidade cujos princípios básicos são: “defesa da educação como direito de todos os cidadãos; valorização dos profissionais da educação; garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; atendimento à diversidade cultural e gestão democrática e colegiada”. O Estado reassume o seu papel de organizador e implementador de ações e políticas educacionais voltadas para o atendimento dos princípios básicos apresentados. Nesse sentido, destaca-se a ação de atendimento às necessidades básicas de funcionamento de uma escola de qualidade e avanço no uso de tecnologias educacionais na defesa da inclusão digital.

Para a fundamentação técnica e elaboração das Diretrizes, a Diretoria de Tecnologia Educacional do estado buscou especialistas da educação e *experts* da tecnologia voltada para a educação. Assim, houve a participação de cinco docentes pesquisadores da área da Educação: Carlos Alberto Faraco, docente da Universidade Federal do Paraná – Considerações sobre a escola e a mídia impressa; Jarbas Novelino Barato - Educação, Pesquisa e Internet; Dilmeire Vosgerau, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Orientações para a integração dos recursos tecnológicos à proposta de trabalho do professor; Paulo Gileno Cysneiros, da Universidade Federal de Pernambuco – Interação, Tecnologias e Educação; e Mônica Cristine Fort, da Universidade Federal do Paraná – Apontamentos de Mídia Televisiva e Educação.

Há distintos sujeitos envolvidos na elaboração das DCE para o uso de tecnologias educacionais e, para compreendermos quais são as representações do agir do professor na sala de aula mediado pelas TIC conforme preconizam esses sujeitos, a abordagem proposta pelo ISD defende a importância de que o investigador tenha acesso à ação do professor do ponto de vista psicológico, por meio da semiotização - representada pelos textos e discursos que regulamentam e prefiguram a sua ação.

Em outras palavras, a análise das práticas, no campo das ciências do trabalho educacional busca as representações e a vivência da profissão como primeiro passo, e de acordo com a abordagem vigotskiana do desenvolvimento humano, vê como dispositivos

de análise do agir no trabalho, as prescrições ao coletivo da atividade e as ações do sujeito tomado individualmente.

Quanto à análise feita ao texto das prescrições oficiais no Paraná para o uso de tecnologias, evidenciando quem é o ator e quem é agente, constatamos que ele “parte” da Secretaria de Educação do Paraná, órgão do governo que administra as políticas e ações para a educação do Paraná. Portanto, o governo é o ator – fonte do discurso que normatiza e regulariza o processo. Esse ator principal “delega” poderes a um actante que age como agente do processo: as pessoas que compõem a Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC), subordinadas à Secretaria da Educação/Governo do Estado. Por sua vez, esse agente, a Diretoria, recorre aos detentores do saber educacional e outorga a eles o poder de elaboração do documento oficial das Diretrizes - o que faz deles também actantes agentes. Portanto, a fonte do processo decisório, prescritivo, oficial que possui os motivos, intenções e capacidades para o agir relacionado àquilo que se deve fazer nas escolas do Paraná é o órgão maior do sistema educacional: a SEED, que materializa o agir do governo do estado para as políticas educacionais.

O texto dessas DCE representa os professores do estado do Paraná como beneficiários da ação efetivada pelo agir do ator que é fonte dos motivos, capacidades e intenções é o governo do Estado. O governo é o determinante externo (que concede, formula, apresenta) que aparece sempre na posição de sujeito do agir que “concede” aos professores a chance de usar tecnologias no trabalho.

Quanto aos destinatários, a DCE-UTE (2010) começam com o seguinte enunciado:

*O tema referente ao uso das tecnologias educacionais é relevante e merece ser considerado por todos **aqueles** que movimentam o currículo, independente do lugar que esses atores ocupam. (DCE, 2010)*

Nessa passagem, o pronome **aqueles** se refere aos destinatários do documento, os profissionais da educação, incluídos aqui os diretores, coordenadores pedagógicos e professores que diretamente e indiretamente constroem o currículo. No entanto, ao salientar que o uso das tecnologias “merece” ser considerado, deixa implícito que a questão é externa ao sujeito, portanto, ainda não foi internalizada, apropriada pelos sujeitos e que eles precisam ser guiados paternalmente pelo Estado nessa caminhada. A impressão que fica é a de que mais uma vez o sujeito (o profissional professor) não é considerado pelos atores oficiais, como na passagem a seguir:

Reafirmamos que todos os elementos que constituem um programa podem ser elementos instigadores de reflexão [...] (p. 31).

Aos professores repassam-se prescrições, conselhos e “sugestões” para a inovação, para novos padrões de comportamento e para novos contextos em sala de aula sem que novas capacidades sejam desenvolvidas, o que coloca o professor em uma situação de insatisfação, de frustração profissional.

Essas incapacidades e deficiências dos profissionais da educação são amplamente exploradas pelas mídias ao se referirem aos baixos índices alcançados pelas avaliações nacionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Prova Brasil etc. Como afirma Nascimento (2012c), “investigar o ensino como trabalho é importante, porque implica pensar nas questões ligadas à organização do trabalho, à forma de produção, ao agir educacional nos múltiplos contextos de atuação profissional”.

Na passagem a seguir, os destinatários das DCE para o uso de Tecnologias Educacionais são os professores:

*A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação não deve se limitar simplesmente ao treinamento de **professores** para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação”. (DCE, 2010, p.5)*

Nesse trecho, percebe-se que é o governo (ator) o determinante externo do agir, nele está a origem dos motivos para o que preceituam as Diretrizes e a ele não interessa “treinar” os agentes (professores), mas “dar” a eles recursos para a ação particular de cada um, para isso incita-os assim à busca de desenvolvimento de capacidades para as operações de uso dos instrumentos tecnológicos. Os professores não são a origem dos motivos (o que faria deles os atores do processo), mas são os agentes a quem são concedidas instruções, prescrições que devem ser seguidas.

3.4 O PLANO GLOBAL DO TEXTO DAS DCE PARA O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O texto completo das Diretrizes se apresenta subdividido em várias subseções. Na Introdução do documento encontramos um breve panorama histórico das tecnologias no contexto escolar do Paraná. Nessa seção, o discurso predominante é o da ordem do Narrar de um relato histórico:

As primeiras medidas federais relativas à informática na educação surgiram no Paraná no ano de 1985 através do Plano Estadual de Educação do Paraná e em 1987 com a implantação de um Centro de Informática na Educação (CIED) (DCE Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010, p. 6).

Esse segmento aborda o relato da chegada da tecnologia na educação paranaense buscando articular a data das primeiras medidas federais, anteriores à data da implantação no Paraná. Com a marcação do tempo cronológico de surgimento das primeiras medidas em 1985 e a implantação do Centro de Informática em 1987, os destinatários do texto percebem que houve um tempo curto para que o governo do Paraná programasse tais medidas. Essa rapidez no processo visa à valorização de tais medidas e, por consequência, os professores são persuadidos da sua importância.

Quanto à organização interna global do texto, ou seja, o “plano textual global” (BRONCKART, 1999), o texto das Diretrizes se constitui por cinco subseções assim distribuídas:

- 1.1) A Mediação no Contexto Educacional;
- 1.2) Mídia impressa na escola;
- 1.3) Televisão Paulo Freire - um canal para a liberdade: concepções, caminhadas e desafios;
- 1.4) Ambientes Virtuais na WEB;
- 1.5) Pesquisa Escolar e Internet.

Essa forma de planejamento textual distribuída em subseções permite a entrada dos conteúdos de forma topicalizada, de acordo com o tema dominante das Diretrizes, cada seção se referindo a um subtema que ajuda a sustentar o intuito discursivo do locutor, que é o de alardear a importância do uso da tecnologia no contexto educacional.

“Diretrizes” constituem um gênero textual em que se materializam prescrições. O texto das DCE-UTE (2010) em questão se apresenta como o discurso prescritivo para o trabalho educacional com tecnologias. Constitui uma “diretriz” apontando uma direção para o agir, portanto trata-se de um *texto prescritivo instrucional* que visa à regulação mútua de comportamentos para o agir com a utilização de tecnologias, o que pode ser observado na passagem a seguir:

O planejamento das atividades com o uso das TIC também deve ser elaborado, a fim de contemplar as necessidades tanto curriculares, quanto de aprendizagem dos alunos. (p. 14).

Como mídia impressa, a SEED-PR também organizou os Cadernos Temáticos, que se configuram como um apoio teórico-prático ao professor, nas diversas áreas do conhecimento [...] (p. 22).

Texto de natureza injuntiva mascaradas (ADAM, 1992), apresenta comandos, orientações e conselhos para informar “como fazer”, dando informações e explicações àqueles que “nada sabiam” sobre o que é postulado. Isso pode ser observado no texto das DCE logo em seu início, quando “informa” ao professor que:

A inserção de **novos recursos** tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos, aproxima dentro do mesmo currículo as esferas político-administrativas das salas de aula; aproxima as salas de aula entre si, dentro da escola e entre as escolas, numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à **criação de novos saberes**. (*DCE Para o Uso de Tecnologias Educacionais*, 2010, p. 5). (Destaque nosso)

A análise das subseções do texto das Diretrizes poderão dar melhores condições para compreendermos o nível organizacional do texto que as constituem. As categorias propostas por Bulea (2010) nos servem de base e delas extraímos a noção de Segmentos de Orientação Temática (SOT) para buscarmos os principais temas, salientando que os temas tratados não se esgotam aí, conforme explicita a Tabela 6.

Tabela 5 – Os segmentos de organização temática (SOT) identificados nas DCE-UTE/PR

Subseções	Segmentos de Orientação Temática – SOT
1.1 A Mediação no Contexto Educacional	<ol style="list-style-type: none"> 1) A medição do professor; 2) A mediação do assessor de tecnologias na educação; 3) A mediação do professor-tutor.
1.2 Mídia impressa na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sobre leitura e escrita; 2) Sobre a mídia impressa; 3) Sobre a mídia impressa na SEED-PR
1.3 Televisão Paulo Freire – um canal para a liberdade: concepções, caminhadas e desafios	<ol style="list-style-type: none"> 1) Concepções teórico-pedagógicas; 2) Linguagem televisiva; 3) O audiovisual como estratégia de formação continuada; 4) O audiovisual como fonte de pesquisa; 5) A identidade da TV Paulo Freire.
1.4 Ambientes virtuais na WEB	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ambientes para WEB no processo educativo; 2) Ambientes para formação docente; 3) Recursos de atualização, pesquisa e informação: o Portal Dia a Dia Educação.

1.5 Pesquisa escolar e Internet	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pesquisa escolar; 2) Pesquisa e ensino; 3) A pesquisa escolar e as mídias; 4) Espaços escolares para pesquisa; 5) Algumas bases de busca na internet; 6) Ampliando as fronteiras da pesquisa escolar na WEB.
---------------------------------	--

Observando os SOT (Segmentos de Orientação Temática) do texto, percebemos que o professor é o agente principal colocado em cena, mas o ator (SEED) é a fonte do dizer. A relação de interação que se estabelece entre ator e os agentes é evidenciada na identificação dos tipos de discurso empregados: por existir conjunção entre o tema tratado e a situação de produção do texto em que SEED-PR, responsável pela organização do sistema educacional do Estado de onde se origina o documento, o texto é organizado empregando-se predominantemente o discurso do expor injuntivo pelo qual se concretiza a realização e/ou normatização das práticas sociais educacionais com a tecnologia.

Para isso, observam-se relações predicativas indiretas (locuções verbais) em que a forma verbal um verbo auxiliar aparece com valor aspectual com os valores modais (NASCIMENTO, 2011a) que remetem para as determinações externas (administrativas/governamentais) do agir representado, com o qual é possível detectar os objetivos do agir desejados pelo agente-produtor do texto, assim como as suas capacidades para o agir, e também a posição subjetiva do agente-produtor em relação ao predicado. Por exemplo:

- Relações predicativas indiretas com verbo auxiliar na primeira pessoa do plural:

Exemplos:

“O tema que **estamos tratando** tem correlação com aqueles outros da igualdade e da diversidade.” (p. 6);

“Como vemos, a atividade de leitura inicia-se muito cedo, pois **procuramos perceber** e interpretar o que os sinais gráficos significam, muito antes de **começarmos a decifrar** os signos linguísticos.” (p. 18);

“**Estamos reafirmando** que todos os elementos que constituem um programa podem ser elementos instigadores de reflexão [...]” (p. 31)

- Verbos no presente do indicativo com valor assertivo:

Exemplos:

“Ao se iniciarem as discussões e proposições sobre o tema mediação [...] (p. 11); “[...] para que isso ocorra **é necessário** que se deixe de ver a leitura como atividade exclusiva das aulas de Língua Portuguesa.” (p. 19);

“As novas tecnologias da informação e comunicação certamente **contribuem** para a realização de pesquisas escolares.” (p. 42).

- Verbos na forma nominal do infinitivo ou do particípio impessoalizando o agente do processo:

Exemplos:

“Ao se estabelecer a função que as tecnologias terão nas práticas escolares, mediadas pelo professor, **precisa-se ter** clareza de como a aprendizagem, no sentido de conhecimento cognitivo, se dá na atualidade [...]” (p. 14);

“Não podemos nos **esquecer** da multiplicidade de linguagens que fazem parte do nosso universo social cotidiano [...]” (p. 19);

“**Aprender** as práticas escritas exige um **mergulhar** em todas essas tradições discursivas.” (p. 19)

Quanto ao tipo de discurso das subseções temos passagens em que predomina o discurso do expor implicado na situação de produção, discurso interativo-teórico (Bronckart, 2009) marcado por verbos na primeira pessoa do plural com o intuito discursivo de aproximar e envolver o destinatário, como nos exemplos a seguir:

“**Acreditamos** que é fundamental que a escola discuta o uso das tecnologias, pois isso representa um caminho para que, de fato, as novas tecnologias sejam incorporadas na prática pedagógica.” (p. 27);

“**Destacamos**, então, que todos os audiovisuais podem se constituir como fontes de pesquisa, mesmo que produzidos sem essa intenção.” (p. 29);

Passagens em que há predomínio do discurso da ordem do Expor teórico com citação dos *experts* da área, que criam o efeito de chamar a atenção para os saberes do agente-produtor do texto:

“a qualidade técnica do áudio deve ter uma variação dinâmica pequena dentro do padrão (escala de volume) utilizado em televisão.” (p. 30);

“... conforme já foi dito, não existe programação neutra.” (p. 29);

“Conforme Ferrés... (1996, p. 21) (p. 25)”;

“De acordo com Martín-Barbeiro e Rey (2004, p. 33-34)” (p. 25);

“no discurso de Demo (1996)” (p. 39);

“Para Barato (2010, p. 19)” (p. 44).

Entretanto, o tipo de discurso que predomina no texto é o da ordem do Expor, discurso interativo que, segundo Bronckart & Machado (2004), demonstra conjugação entre o tema tratado e o mundo dos agentes produtores com o qual busca a aproximação dos destinatários e assim conseguir a sua adesão às prescrições “sugeridas” pela SEED – o ator do processo que é preconizado nas Diretrizes.

Quanto aos tipos de sequência textual que predominam no texto das Diretrizes, observamos que há predominância de uma sequência sobre a outra na relação das partes que compõem o documento. Por se tratar de um documento de difícil compreensão para os professores (porque “são mal preparados” ou possuem “deficiências de formação” etc), a sequência explicativa se sobressai das sequências argumentativas, como nas passagens a seguir:

Ao se iniciarem as discussões e proposições sobre o tema mediação, relacionado ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional, é de vital importância definir o conceito de mediação que subsidia o trabalho do professor [...] (DCE-UTE, 2010 p. 11).

Na sequência explicativa, percebe-se que os documentos prescritivos sentem a necessidade de colocar e definir termos considerados importantes articuladores nas definições de trabalho docente. Como o termo “mediação”, uma vez que as DCE-PR são baseadas e fundamentadas na teoria vygotskyana.

Mas também é frequente o uso da sequência injuntiva não como uma ordem, mas como um convite, uma sugestão para o cumprimento daquela Diretriz com o objetivo de fazer com que os professores encaminhem suas práticas pedagógicas de forma condizente com as concepções teórico-metodológicas da SEED-PR. Recortamos exemplos de diferentes partes do texto da utilização de verbos no infinitivo configurando a um “dizer como agir”, um “fazer agir” através dos atos injuntivos que sugerem ou solicitam a realização das ações, conforme nos exemplos a seguir:

*Considerando-se que o uso das tecnologias na educação **deve estar** apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação. (DCE-UTE, 2010 p.11)
As finalidades dos meios no processo de ensino e da aprendizagem, **devem estar** expressas nos planos de ensino dos professores e no Projeto Político Pedagógico das instituições. (p.14)*

Também há presença de **sequências explicativas**, as quais, segundo Machado & Bronckart (2009), demonstram a necessidade da SEED-PR fazer com que os seus interlocutores aprofundem seus conhecimentos a respeito das premissas defendidas pela secretaria:

Esses sistemas de comunicação, como é o caso da mídia televisual, inserem-se de maneira tão profunda e significativa em nosso cotidiano que já não podem ser entendidos apenas como suporte de comunicação do mundo contemporâneo [...] (DCE-UTE, 2010, p. 25).

No mesmo sentido, busca descrever em alguns momentos sobre o tema tratado, o que faz por meio das sequências descritivas: “os programas da TV Paulo Freire foram formatados e organizados em cinco categorias - Campanhas de mobilização: têm o objetivo de despertar nos espaços escolares ações de superação.” (p. 32)

Por fim, a presença de sequências argumentativas, porque o tema é considerado controverso pelo agente produtor, o que pode causar posicionamentos diferentes dos prescritos na DCE Para o Uso de Tecnologias educacionais por parte dos professores:

*Não se trata aqui apenas de se utilizar das tecnologias para o trabalho e (ou) repasse de conceitos e conhecimentos científicos (premissa), **mas de tomar consciência que, por meio delas, podemos expandir os espaços de aprendizagem.** (argumento) (p. 13)*

Assim, apresentam-se argumentos, buscando convencer os professores sobre “a verdade das proposições teóricas e metodológicas neles veiculadas” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 55).

O nível enunciativo

Quanto às análises do nível enunciativo, estas estão voltadas à verificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa, englobando as marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, ocorrência ou não de modalização e os modalizadores subjetivos e adjetivos. No que se refere às *marcas de pessoas*, Machado e Bronckart (2009) consideram que:

o índice de pessoa parece ser extremamente útil, no sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou, em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.59).

De acordo com Bronckart (1999), embora aparentemente o agente da ação de linguagem seja o responsável pela totalidade do enunciado em um texto, ele pode assumi-la em diferentes medidas. Ou seja, em algumas circunstâncias, a responsabilidade enunciativa é transferida a outras instâncias que não o autor propriamente dito, o que pode ser evidenciado com a identificação das diferentes **vozes**. Dessa forma, o autor define as vozes como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326).

Segundo o autor (op. cit., 1999), geralmente, há uma instância geral de enunciação que assume a responsabilidade pelo que é dito, essa voz (do narrador ou expositor) é denominada pelo autor de **voz neutra**. Em alguns casos, a instância de enunciação atribui a responsabilidade pelo que é dito a outras vozes, chamadas de vozes secundárias, que são reagrupadas em três categorias: **vozes de personagem, vozes sociais e voz do autor**.

O nível enunciativo das DCE Para o Uso de Tecnologias Educacionais revela por meio das marcas de pessoa, a representação do enunciador no agir representado como aquele que age coletivamente: “O fundamental é levar os agentes do currículo a se apropriarem criticamente dessas tecnologias [...]” (p. 5).

A primeira pessoa do plural está presente em todo o texto: *estamos, reafirmamos, procuramos* etc. Essa coletividade é confirmada ainda pelo embricamento de vozes presentes no texto, o que promove um caráter de não revelar quem é o responsável pela prescrição. Estão presentes as seguintes vozes: da SEED, enunciador institucionalizado, descrito logo na capa do documento, portanto, o autor empírico da produção; da Superintendência da Educação e da Diretoria de Tecnologia Educacional, ambas podem também ser consideradas autoras empíricas. E por fim, as vozes dos cinco professores que trabalham e pesquisam com tecnologias na Educação, e indiretamente alguns professores da rede pública de ensino, as chamadas “**vozes sociais**”, por procederem de outras instituições sociais mencionadas como instâncias externas de avaliação do conteúdo apresentado (BRONCKART, 2009).

Apresentam-se também as vozes de diversos especialistas/estudiosos da área de educação e de tecnologia com a intenção de dar mais autoridade e cientificidade ao

discurso teórico proferido, seja por meio da utilização das aspas, em citação direta ou paráfrases de autores como Vygotsky, Libâneo, Faraco, Martín-Barbeiro e Rey, entre outros.

De acordo com Machado e Bronckart (1999), pela análise das modalizações é possível identificar como o agir é representado quanto aos critérios de verdade ou necessidade, ou no que concernem as reações que provoca na instância enunciativa, bem como no tipo de interação estabelecida entre os interactantes.

Segundo os autores (op. cit., 1999) a análise das modalizações subjetivas torna possível identificar as intenções, finalidades, razões e pensamentos que são atribuídos ao agente-produtor (autor) e com a análise dos adjetivos pode-se identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre o objeto temático.

A leitura do agir possui três dimensões: motivacional, intencional e dos recursos (ou capacidades) que podem ser acessadas por meio de algumas marcas linguísticas. Na dimensão motivacional, podemos encontrar os fatores externos de origem coletiva que podem ser, de acordo com Bronckart (2006), da ordem material ou das representações de valor deontico. Nesse documento há predominância dos modalizadores deonticos – coerente com a função dos mecanismos enunciativos que se relacionam mais diretamente “ao tipo de interação que se estabelece entre o agente produtor e seus destinatários” (BRONCKART, 2009, p. 120). Ou seja, o agente-produtor, ao buscar instruir seus destinatários para aquilo que devem fazer, utiliza recursos linguísticos que explicitam sua pretensão. Nesse sentido, a construção do texto com a utilização de modalizadores deonticos, segundo Machado & Bronckart (2009), fundamenta a relação de hierarquia que se pretende construir sobre a instância enunciativa em posição superior à posição dos destinatários. Como nos exemplos a seguir:

É preciso que todos os sujeitos envolvidos...” (p.15)
*As finalidades dos meios no processo de ensino e da aprendizagem, **devem estar** expressas nos planos de ensino dos professores e no Projeto Político Pedagógico das instituições. (p.14)*

Também podemos encontrar os motivos ou razões de agir como interiorizados e atribuídos a uma pessoa particular, ou seja, marcando os que os interlocutores do documento devem fazer, o que a eles são permitido e o que é obrigatório, apresentados pelos verbos **deve** e **tenha** e para expressão explicativa com o uso da conjunção explicativa **pois**, como nos exemplos a seguir:

*... é necessário, pois, que se **tenha** clareza do trabalho que o professor desempenha, enquanto mediador desse conhecimento (p.11);*

Entende-se, pois, que as interações que trazem uma intencionalidade, um planejamento e uma proposta sistematizada são consideradas um processo de mediação didático-pedagógico. (p. 12)

Também na leitura do agir temos uma dimensão intencional, na qual as finalidades estão no plano coletivo, sendo socialmente validadas; e as intenções – os fins para o agir que são interiorizadas e atribuídas a uma pessoa particular. Essas dimensões podem ser representadas por meio das modalizações de valor pragmático como o verbo **tentar**:

*[...] precisa-se ter clareza de como a aprendizagem, no sentido de conhecimento cognitivo, ultrapassando a mera linearidade que se tinha em mente quando se **tentava** fazer com que todos aprendessem nos mesmos tempos e espaços. (p. 14)*

Depois temos as modalizações com valor epistêmico que engloba as ferramentas concretas, e como exemplo temos o uso do verbo **necessita**:

*[...] o professor, enquanto mediador didático-pedagógico **necessita** ter cuidados quando da incorporação das TIC nas atividades escolares [...] (p. 14).*

*Portanto, o professor, enquanto mediador didático-pedagógico **necessita ter** cuidados quando da incorporação das TIC nas atividades escolares. (p. 14)*

O nível semântico

Para concluir as análises do texto das DCE Para o Uso de Tecnologias Educacionais – PR voltamos aos questionamentos iniciais apresentamos no início deste capítulo: Como os textos prescritivos oficiais representam as capacidades do professor, como agente ou como ator – fonte dos motivos e intenções?

As análises nos revelam que nas DCE Para o uso de tecnologias Educacionais o professor é agente do processo, contudo não no sentido de ser o ator, mas sim responsável em seguir, em cumprir as orientações, como por exemplo:

*Dessa maneira, surgem modelos pedagógicos que se apoiam na utilização das TIC e **cabe aos professores** entendê-las como recursos configurados histórica e culturalmente como parte do processo educativo [...] (p. 13)*

Sendo assim, o professor é apenas o agente “de um processo que é colocado como tendo um caráter inquestionável, quase que mecânico. Seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar os princípios, os conteúdos e metodologias prescritas” (MACHADO *et al.*, 2009, p. 25). Também porque a ele não é atribuído motivos ou razões para agir, nem intenções ou um querer-fazer, e nem tão poucas capacidades próprias. Os motivos têm caráter externo ao professor e são de origem institucional e refere-se a um agir coletivo (os professores). Os profissionais da educação, incluso o professor, são tratados como **agentes**:

A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação não deve se limitar simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação. O fundamental é levar os **agentes** do currículo a se apropriarem criticamente dessas tecnologias, de modo que descubram as possibilidades que elas oferecem no incremento das práticas educacionais, além de ser uma prática libertadora, pois contribui para a inclusão digital. (Diretrizes Para o Uso de Tecnologias Educacionais, 2010, p. 5)

Assim, buscamos compreender qual a representação que as instâncias responsáveis pelo sistema educacional do Estado do Paraná têm do professor que age na educação básica neste Estado. Para isso, analisamos a rede discursiva estabelecida na DCE Para o uso de Tecnologias Educacionais - PR.

Os resultados demonstram que os envolvidos no sistema de ensino colocados em cena pelas DCE Para o uso de Tecnologias Educacionais são: a SEED - PR, a Superintendência da Educação e a Diretoria de Tecnologia Educacional, como principais agentes-produtoras do documento; os destinatários, de um modo geral são os profissionais da educação; o professor - principal destinatário e actante - é colocado em cena, ele é quem recebe a representação social de agente (simples participante de um processo sobre o qual não lhe são atribuídas responsabilidades para seu agir sobre sistema educacional do estado do Paraná), cabendo-lhe apenas seguir o prescrito pelo documento.

Enfim, a inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos, aproxima dentro do mesmo currículo as esferas político-administrativas das salas de aula; aproxima as salas de aula entre si, dentro da escola e entre as escolas, numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à criação de novos saberes.

O conceito de agência para Bazerman (2005; 2006) refere-se ao engajamento que os sujeitos têm diante do ato de escrever, de modo particular, às práticas de escrita que ocorrem em sala de aula. Os alunos apropriados de agência passam a dar novo sentido ao trabalho com os gêneros. Num ambiente virtual, a agência é assumida por todos, promovendo uma constante troca de papéis, entre “produtores e leitores de textos”. E esses processos de letramento como ações sociais deflagram a participação dos sujeitos, fazendo surgir “o verdadeiro papel da audiência, que leva os sujeitos a retoricamente fazer suas escolhas e participar assim, na construção do texto dos outros, aprendendo a agir reflexiva e efetivamente.”

Embora se considere importante o uso de uma tecnologia, vale lembrar que esse uso se torna desprovido de sentido se não estiver aliado a uma perspectiva educacional comprometida com o desenvolvimento humano, com a formação de cidadãos, com a gestão democrática, com o respeito à profissão do professor e com os recursos para o agir, tanto em relação à disponibilidade quanto em relação às capacidades de uso.

CAPÍTULO 4

TV MULTIMÍDIA NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: INSTRUMENTO PARA MULTILETRAMENTOS

4.1 A ESCOLA E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Com a multiplicação dos sistemas sígnicos, com seus cruzamentos e códigos, consequência da evolução científica e tecnológica, diferentes habilidades de linguagem passaram a ser exigidas, entre elas, a atribuição de sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagens. É por isso, que neste capítulo trataremos da questão da TV Multimídia como instrumento para multiletramentos, pois sabemos que a prática de ensino/aprendizagem a partir dos gêneros discursivos pode contribuir para a construção de saberes essenciais para a atuação do aluno nas diversas práticas de linguagem (práticas de letramento) com as quais vier a se deparar, dentro e fora da escola, em distintas práticas sociais.

Soares (2003): “Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da *aquisição de uma tecnologia* – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do *desenvolvimento de competências* (habilidades, conhecimentos, atitudes) de *uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais* que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*.” (p.90)

O conceito de *letramento* começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1995) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Ou seja, o indivíduo letrado é aquele que sabe fazer o uso adequado da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Todo letramento abrange algum aspecto de linguagem – o importante é acessar o código da alfabetização, não abrir mão do código alfabético, mas saber como trabalhar a significação. Então, conforme Rojo (2009):

as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. [...] (ROJO, 2009, p. 98)

Ressalta a autora (op. cit.): “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?” (p. 109) Para responder a estas questões, Rojo (2009) faz referência aos conceitos de gêneros discursivos e a esferas de atividades.

O que para Soares (2004, apud Ribeiro, 2008) “não é possível que exista um ‘conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político’.” Até mesmo no tema letramento digital “há um amplo leque de possibilidades.” (RIBEIRO, 2008)

Esse *leque de possibilidades*, segundo Coscarelli (2005, apud RIBEIRO, 2008) “é o nome que damos então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”; isso tudo num sistema de mídias composto por livros, televisores, computadores com seus diferenciais e aplicativos. Portanto, a autora (op. cit.) diz que: “tratar do letramento digital distingue um domínio do letramento.” Assim para Ribeiro (2008), *letramento digital*:

é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2008, p. 38)

A escola de hoje passou a constituir um universo onde convivem multiletramentos, cotidianos, institucionais, alguns muito valorizados e outros rejeitados e negligenciados. Dessa ampliação do termo letramento, surge a necessidade de transformação das práticas pedagógicas que definam como eixo didático um movimento pelo ensino reflexivo, reconhecendo que o domínio dos usos sociais das linguagens verbais e não-verbais possibilita a participação política e cidadã do sujeito.

Como nos diz Rojo (2009), um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, por meio de “múltiplos letramentos” e “letramentos multissemiótico”. Para Moita-Lopes & Rojo (2004), esse tipo de letramento é exigido pelos textos contemporâneos:

ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita; os conhecimentos de outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que “têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de prática, metáforas e crenças, vida contemporânea” (MOITA-LOPES & ROJO, 2004, p. 38).

Como postulam os autores, a escola deve se apropriar dos recursos tecnológicos contemporâneos de modo a intensificar a comunicação com a sua comunidade. Dentro da transmissão do educador, está a colaboração para a formação do estudante. Cabe a ele a orientação, a relação de confiança e o acompanhamento dos discentes em relação ao uso das novas tecnologias para o aprendizado. Como afirma Moita Lopes:

em sociedades hipersemiotizadas, em que nossos repertórios de sentidos são ampliados de forma infinita, temos, em nossas mãos, o dever e a possibilidade de entender a multiplicidade de formas diferentes de vida social e de repelir significados que provoquem o sofrimento humano: a última instância ética. O contrário disso seria uma escola irresponsável que não dialoga com os significados da vida social contemporânea e com os letramentos que a constrói. Esse é um preço que não podemos e não devemos pagar. É um desafio de nossos tempos (MOITA LOPES, 2004).

Assim, enquanto prática institucional de inclusão social dos alunos é preciso que a educação leve em conta as múltiplas circunstâncias de uso da leitura e da escrita no mundo contemporâneo. Essas práticas de letramento:

Designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. (STREET apud SOARES, 2004, p. 105)

As práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma planejada permitem ao estudante o desenvolvimento de sua autonomia e trabalham a interdisciplinaridade de conteúdos. Além disso, o estudante melhora suas competências de análise e reflexão, organização do pensamento, seja por meio de exposição de pensamento nos *sites* ou *blogs* ou, até mesmo, em comunidades virtuais, de registro de sons e imagens, e com tradução de textos em várias línguas. São as mídias a serviço da comunidade.

À medida que os documentos oficiais preconizam o ensino de línguas a partir da teoria da enunciação e da noção de gênero bakhtiniana, é crucial que avancemos

sobre questões teóricas e aplicadas que possam contribuir para a ampliação das ferramentas teóricas e práticas colocadas à mão do professor no trabalho didático com o texto em si e com sua relação com o contexto em que ocorre.

Todavia, para que isso aconteça, o professor de Língua Portuguesa (LP) tem que mostrar que valoriza e acredita que, dentro desse cenário social e educacional vigente, a inserção de novas tecnologias (TIC) como ferramentas didáticas são importantes; que também é de sua responsabilidade o trabalho pedagógico com textos que se constituem por outras “materialidades” (semióticas), isto é, com gêneros multimodais e multissemióticos, uma vez que fazem parte do dia a dia do aluno, e, apesar da formação desses educadores, é preciso trabalhar de forma significativa com esses gêneros.

Os documentos prescritivos, como as DCE (Diretrizes e Bases Curriculares – PR), que parametrizam a prática pedagógica de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Básico, enfatizam a importância do trabalho nos eixos do uso da linguagem a partir dos gêneros discursivos/textuais uma vez que eles é que configuram as práticas de linguagem, ao contrário do enfoque que não vai além da palavra, da frase ou do texto, em conformidade com o Método Sociológico preconizado por Bakhtin. A prática de ensino/aprendizagem a partir dos gêneros discursivos pode contribuir para a construção de saberes essenciais para a atuação do aluno nas diversas práticas de linguagem com as quais vier a se deparar, dentro e fora da escola, em distintas práticas sociais.

As DCE (PARANÁ, 2009, p. 52) – Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná prescrevem a adoção de uma perspectiva discursiva e enunciativa de trabalho pedagógico com a língua portuguesa, fazendo indicação explícita do ensino de oralidade, leitura e produção de textos orientados por gêneros textuais. O trabalho com gêneros leva em consideração as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, bem como, a “inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos.” (DCE, 2009, p.48).

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto. Para BAKHTIN (1999), “todo texto é articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais.”

O conceito de mediação semiótica é o elo epistemológico dos estudos de Vygotsky (1896-1934), de forma que este conceito-chave se articula aos demais conceitos (internalização, desenvolvimento proximal, linguagem, pensamento, entre outros), conferindo-lhes unidade e coerência teórica.

Para colocar em prática essa atividade frente ao mundo da natureza externa, o homem cria instrumentos, ou seja, ferramentas mediadoras. Ao mesmo tempo em que o homem atua no mundo material modificando-o, ele se modifica intrinsecamente pelo desenvolvimento de suas faculdades mentais. O materialismo dialético defende a tese de que o conhecimento está enquadrado na filosofia da práxis: afirma que os sentimentos, o entendimento, o cognitivo, o pensamento, a própria consciência, e todo o psiquismo humano dependem da atividade material do trabalho. É por isso, que tais fenômenos psíquicos, passam por um processo socio-histórico de construção (BULEA, 2010).

O aspecto “cultural” da teoria de Vygotsky (op.cit., p. 26) envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento.

Portanto, por meio da mediação de instrumentos ou ferramentas materiais e também da mediação dos signos, o homem atua no mundo físico e social conhecendo-o, modificando-o, interagindo, aprendendo, comunicando aos outros as suas experiências e construindo a sua própria consciência. Conforme Friedrich (2012), por meio desta interiorização dos métodos de operação das informações, métodos estes historicamente determinados e culturalmente organizados, a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

Diversos modelos de atividade instrumentada, **atividades mediadas por recursos tecnológicos**, têm sido desenvolvidos procurando ajudar na compreensão em como e de que maneira esses recursos afetam o desenvolvimento cognitivo. Dois termos têm sido muito utilizados quando se fala em recursos ou ferramentas tecnológicas, que são os artefatos e os instrumentos, tornando-se essencial diferenciá-los. Como nos diz Rabardel (1995, apud MACHADO, 2009), o instrumento é diferente de artefato, material ou objeto, pois ele não existe por si mesmo. O instrumento se constitui em uma “entidade mista”, parte artefato e parte esquema cognitivo. O artefato, por sua vez, não possui um valor instrumental. Para Rabardel (1995) os artefatos somente se transformam em instrumentos quando ocorre um processo por ele chamado de gênese instrumental. Dessa forma, um artefato só se transformará em um instrumento, quando o usuário tornar-se capaz de se apropriar do artefato a ponto de integrá-lo em sua atividade.

Apropriar-se, segundo o autor (op.cit., apud Machado, 2009) é:

O processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido). Em outras palavras, em situação de trabalho, o trabalhador não utiliza os artefatos simplesmente como lhe determinam as prescrições, mas de modo que julgar ser útil para si mesmo, para sua ação e de acordo com as situações.

Um instrumento pode ser considerado como uma extensão do corpo, um órgão em funcionamento formado por um artefato incorporado a um componente psicológico. A *gênese instrumental* (SCHNEUWLY, 2004, citando Rabardel) constitui-se em um processo complexo que necessita de tempo e que busca a integração entre as características do artefato (potencialidades e limitações) e as atividades do usuário, seu conhecimento e seus métodos de trabalho.

4.2 CONCEITOS IMPORTANTES PARA AS ATIVIDADES MEDIADAS PELOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

O conceito de mediação em Vygotsky significa que o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho mediada por instrumentos materiais e psicológicos/simbólicos. Nessa perspectiva, uma tesoura seria um instrumento material (desde que as operações de uso tenham sido internalizadas, apropriadas pelo sujeito) e uma carta do leitor seria um instrumento psicológico/simbólico (instrumento se o sujeito tiver se apropriado/internalizado das operações de uso desse instrumento).

Para colocar em prática essa atividade frente ao mundo da natureza externa, o homem cria instrumentos, ou seja, ferramentas mediadoras. Ao mesmo tempo em que o homem atua no mundo material modificando-o, ele se modifica intrinsecamente pelo desenvolvimento de suas faculdades mentais. Machado (2009) explica que o materialismo dialético defende a tese de que o conhecimento está enquadrado na filosofia da práxis: os sentimentos, o entendimento, o cognitivo, o pensamento, a própria consciência, e todo o psiquismo humano dependem da atividade material do trabalho. É por isso que, segundo a autora, tais fenômenos psíquicos, passam por um processo socio-histórico de construção.

Por meio da mediação (de instrumentos materiais e semióticos, sobretudo os signos), o homem atua no mundo físico e social conhecendo-o, modificando-o, interagindo, aprendendo, comunicando aos outros as suas experiências e construindo a sua própria consciência. Por meio desta interiorização dos métodos de operação das informações, métodos estes historicamente determinados e culturalmente organizados, é que a natureza

social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. Conforme Friedrich (2012), um artefato só se transformará em um instrumento, quando o usuário tornar-se capaz de se apropriar do artefato a ponto de integrá-lo em sua atividade. O instrumento é “um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Diversos modelos de atividade instrumentada, ou seja, atividades mediadas por recursos tecnológicos têm sido desenvolvidos procurando ajudar na compreensão em como e de que maneira esses recursos afetam o desenvolvimento cognitivo. Dois termos têm sido muito utilizados quando se fala em recursos ou ferramentas tecnológicas, que são os artefatos e os instrumentos, tornando-se essencial diferenciá-los. Como nos diz Rabardel (apud MACHADO, 2009), o instrumento é diferente de artefato, material ou objeto, pois ele não existe por si mesmo. De acordo com a autora, os instrumentos são primeiro, marcas externas, depois é que se transformam em processos internos, ou seja, passam a se configurar em uma representação mental daquilo que existe no mundo externo. E é exatamente o mecanismo de transformação do externo para o interno que o teórico chama de processo de internalização (MACHADO, 2009).

Na perspectiva vigotskiana em que focalizamos o professor e o seu trabalho, as mediações formativas pelas quais ele intervém nas aprendizagens dos alunos são instrumentalizadas, o que pressupõe o uso de instrumentos materiais em diferentes suportes e linguagens e de instrumentos psicológicos orientados para processos psíquicos do sujeito como meios de autorregulação e de autocontrole. Instrumentos materiais e instrumentos psicológicos constituem, recursos para o agir dos seres humanos no mundo, e, no caso das intervenções formativas escolares são acionadas pelo professor em seu ofício de ensinar e pelos alunos, nas suas ações para aprender.

Pela noção de “instrumento” podemos explicitar, no plano dos recursos educacionais, os instrumentos socialmente disponibilizados para a realização do agir educacional, quer sejam materiais ou simbólicos (semióticos) que, ao serem apropriados desenvolvem capacidades mentais ou comportamentais atribuídos a um professor ou aluno, em particular. Nessa perspectiva, acreditamos que estamos ultrapassando a visão da tecnologia como mero artefato material à disposição de quem dela quiser fazer uso.

4.3 O GÊNERO TEXTUAL: MEGAINSTRUMENTO SEMIÓTICO E PSICOLÓGICO

Se, como alerta Marcuschi (2005), o gênero textual é um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina sociodiscursiva que regula os atos de comunicação nas práticas sociais, consideramos importante dizer também que ele é um *instrumento semiótico e psicológico*, no sentido postulado por Vigotski (2008) que possibilita as interações interpessoais. Segundo Machado e Lousada (2011):

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, ‘dado’ pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. [...] o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento. (MACHADO; LOUSADA, 2011, p. 625)

Para Schneuwly (2001), a noção de gênero como *instrumento psicológico* e motor do desenvolvimento das capacidades de agir pela linguagem do ser humano o leva a sustentar a tese do gênero como megainstrumento do agir linguageiro: “uma configuração estabilizada de **vários subsistemas semióticos** (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2001, p. 28). (destaque nosso).

Ao se referir aos “subsistemas semióticos” que constituem o instrumento/gênero, o autor deixa entrever a importância da consideração desses vários sistemas que constituem uma prática discursiva concretizada no gênero de texto. E se pensamos nas práticas sociais como fenômenos multimodais, o estudo de um gênero textual deve incluir os fenômenos multimodais que o constituem.

Com Machado (2009) assumimos a tese segundo a qual os gêneros textuais podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tanto no plano epistemológico quanto nas práticas docentes, assim como na evolução do *métier* (e não apenas no desenvolvimento dos alunos). Na busca de comprovação dessa premissa, encontremos a principal motivação dessa pesquisa, o que nos levou a observar

no trabalho realizado pelo Prof. JP o foco nos gêneros textuais como eixo organizador das aulas analisadas nesta pesquisa⁹.

Nessa perspectiva, e com base na interpretação de Schneuwly (2001) da noção de gêneros textuais bakhtiniana à luz da psicologia vigotskiana para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, optamos por investigar as condutas peculiares da interação: professor - TV Multimídia ou TV Pendrive - alunos e a consequente (re) configuração dos gestos didáticos do professor.

O trabalho com gêneros leva em consideração as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, bem como, a “inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos.” (DCE, 2009, p.48) Para Rojo (2009, p. 106), a escola de hoje é vista como um universo onde convivem “letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernáculos e autônomos.” E é papel da instituição escolar, conforme as DCE (2009, p. 48), preparar todos que a frequentam para conviver em uma “sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos.”

Rojo (2009, p. 10) define letramento como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” Assim, um indivíduo letrado, de acordo com Soares (2009), refere-se aquele:

[...] que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade referente às práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social. (Soares, 1998, apud DCE, 2009, p. 50)

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED – www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) tem desenvolvido projetos que visam à integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o professor passou a receber sugestões metodológicas envolvendo recursos tecnológicos. Com isso, em 2007 por meio do Decreto-lei 6.300, de 12 de dezembro de 2007, atendendo o disposto na Lei 10.172/2001, o governo federal criou o Programa Nacional de

⁹ Ainda que as aulas observadas tenham como eixo organizador os gêneros textuais, não se observou um ensino deliberado dos gêneros em seus múltiplos aspectos.

Tecnologia Educacional (ProInfo) (www.planalto.gov.br/ccivil). Em decorrência, no ano de 2008, a SEED/PR criou o projeto “Paraná Digital” e implantou uma nova ferramenta didática: a TV Multimídia ou TV Pendrive.

O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. (PORTAL MEC)

O Programa Paraná Digital foi o ponto de origem para a implantação e desenvolvimento desta nova política educacional que utiliza recursos tecnológicos. Esse Programa, juntamente com o Projeto Dia a Dia Educação, ambos promovidos pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, buscam difundir o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC com a ampliação das Coordenações Regionais de Tecnologia da Educação e com o repasse de computadores, com a conectividade e a criação de um ambiente virtual para Criação, Interação e Publicação de dados provenientes das Escolas Públicas do Estado do Paraná.

O objetivo principal do Programa Paraná Digital é o de proporcionar o acesso aos professores e alunos da rede estadual de ensino ao Portal Dia a Dia Educação. A partir desses dois Programas é que surgiu a ferramenta TV Multimídia / TV Pendrive.

4.4 TV PENDRIVE / TV MULTIMÍDIA: UMA BREVE DESCRIÇÃO DA FERRAMENTA TECNOLÓGICA

Essa nova tecnologia, mais conhecida como TV Pendrive, é um equipamento diferente das TVs que conhecemos, por possuir características específicas não é mais considerada como uma mídia tradicional. Além dos atributos de uma TV comum, como entradas VHS, DVD, e saídas para caixa de som, a TV também possui entradas para o cartão de memória do modelo SD e para *pendrive*. Nela encontramos seções destinadas a áreas diversas do conhecimento (português, matemática, história, ciências etc), à comunidade escolar de maneira geral, além de vídeos e áudios produzidos pela TV Paulo Freire, animações 2D, além de ilustrações, fotos, gráficos e diagramas que aparecem conjugados aos gêneros textuais escritos e os transformam em construtos multimodais, assim como uma gama de gêneros multissemióticos.

A TV Multimídia chegou à Escola Pública do Paraná no segundo semestre de 2008, com a proposta de oportunizar acesso as novas tecnologias, integrando a escola com o mundo tecnológico. Com isso, os professores da rede pública estadual também podem contar com o apoio dos arquivos de computador, que são chamados de objetos de aprendizagem, transmitidos com a TV Multimídia.

O *pendrive* é um dispositivo portátil e o escolhido pela Secretaria de Educação. Possui memória de 2G, capacidade que é suficiente para armazenar vídeos, áudios, imagens e animações que irão enriquecer as aulas. Ele se ajusta ao computador e ao televisor – desenvolvido exclusivamente para o Estado do Paraná, com entrada USB e conexão universal, ou seja, todas as informações do *pendrive* podem ser visualizadas na tela da TV Pendrive e de computadores.

De acordo com o manual da TV Multimídia (2009), o cubo de imagem da Tv permite o congelamento de imagens sem causar distorções ou alterações nas cores. A TV-29UCSEED suporta arquivos de vídeos dos formatos MPEG (MPEG1, MPEG2), DivX e XviD, arquivos de áudio dos formatos MP3 e WMA, e dos arquivos de imagem do formato JPG (JPEG). Portanto, somente arquivos destes formatos são compatíveis com a TV Pendrive.

Ainda, conforme relato do manual, a TV Multimídia é muito prática e fácil, pois por meio dela o professor pode levar para sala de aula imagens, vídeos, animações e áudios, artefatos tecnológicos que dão apoio às atividades didáticas. Foram produzidos em diversas mídias, como computadores, filmadoras e máquinas fotográficas, expandido as situações e abordagens da prática do professor de todas as matérias, incluindo a de LP, favorecendo assim a interação entre professor e alunos acerca dos conteúdos curriculares.

Dessa forma, por ser usada no ambiente escolar, a TV Multimídia passa a ser uma TIC, exercendo o papel de transmissor de objetos de aprendizagem, auxiliando o professor nas suas práticas. Com o auxílio de programas de computador, o *pendrive*, e a TV, abrem a possibilidade em trazer os objetos de aprendizagens para o âmbito escolar. Dessa forma, o Portal Dia a Dia Educação abre novas possibilidades para o acesso a gêneros multimodais e para a sua transposição para a sala de aula, constituindo objetos de ensino que expandem a abrangência do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

4.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS DISPONIBILIZADOS NO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO

Devido ao caráter dinâmico, maleável e fluido dos gêneros textuais é que entendemos o porquê da quantidade incalculável de gêneros que surgiram e continuam

surgindo ao longo dos anos, para assim atenderem às novas necessidades comunicativas que aparecem com a evolução das relações sociais. Marcuschi (2005) argumenta que os gêneros:

deveriam ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Um aspecto relevante apontado pelo autor (op. cit. 2005, p. 21), sobre esses novos textos é “a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” Observa-se, assim, o uso cada vez mais intenso de elementos visuais nos textos contemporâneos e isso pode ser reflexo de um mundo cada vez mais cheio de imagens.

Esse cenário demanda a necessidade de superarmos a crença de que as modalidades escrita e falada da língua são as únicas formas de representação de informação existentes. Esta perspectiva respalda-se no pensamento de Dionísio (2005), ao afirmar que todos os textos representam estruturas multissemióticas, pois a multimodalidade discursiva é traço constitutivo de todos os gêneros textuais escritos e orais. Consequentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais (DIONÍSIO, 2005, p.178).

Os recursos visuais unem-se aos elementos linguísticos não apenas para ilustrar o que é dito pelo texto verbal, mas para trazer novos sentidos, auxiliando na significação global da composição. Como afirma Dionísio (2005, p. 161), “as ações sociais são fenômenos multimodais”.

Assim como as ações sociais, os gêneros orais e escritos que as representam também são multimodais, na medida em que, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2005, p.161). Nas palavras de Van Leeuwen, “gêneros orais combinam a língua e a ação em um todo integrado, os gêneros escritos combinam a língua, a imagem, e as características gráficas em um todo integrado” (2004, p.10). Multimodalidade, portanto, se refere ao uso demais de um modo de representação num gênero textual.

Pensando na análise e no papel dos elementos visuais na composição de um texto escrito, Kress e Van Leeuwen (2006) destacam o caráter ideológico que tais elementos encerram. De acordo com esses autores:

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante. (KRESS & Van LEEUWEN, 2006, p. 47) [tradução livre].

Uma visão multimodal de letramento está inserida numa perspectiva semiótica social e refere-se ao processo de significação como parte da construção social da linguagem, considerando a circulação de significados com origens, funções sociais, contextos e efeitos culturalmente, historicamente e ideologicamente definidos. A semiótica social aliada a um enfoque multimodal acrescenta que no processo de significação produção e recepção de mensagens tanto o autor quanto o leitor de uma determinada comunidade interpretativa escolhem ora um modo/recurso semiótico, ora outro, dentro da gama modos semióticos disponíveis, para dar destaque ou ressaltá-lo, num dado momento, a partir de determinadas escolhas. Porém, todos os modos semióticos se juntam/agrupam para formar a interpretação ou o entendimento do texto (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

4.6 A PRESENÇA DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO

Como temos salientado neste trabalho, a inserção de uma nova tecnologia (TIC) na sala de aula representa uma “inovação” às práticas docentes, ação que passa a ser considerada como elemento atrativo, moderno, motivador, abertura para a inserção da escola ao espaço virtual frequentado pelos alunos. Muitos deles dominam recursos da comunicação tecnológica e interagem entre si recorrendo a gêneros do discurso usando os seus celulares, *i.pods*, *tablets*, *notebooks*, navegando por hospedeiros variados (sítios, páginas, *links*, etc) onde emergem enunciados relativamente estáveis como torpedos, E-mails, Blogs, comentários em fóruns, sites de relacionamento ou redes sociais etc. Nossos alunos se comunicam, namoram, buscam informação e entretenimento sem recorrer à linguagem escrita no papel. A escola não pode fechar as suas portas para essa realidade e o discurso da sala de aula exige dos professores versatilidade para lidar com a mediação digital e com os novos formatos interligados às redes hipertextuais.

A quantidade de gêneros textuais disponibilizados pelo Portal é grande, mas antes disso o professor precisa planejar as atividades de ensino em torno de um objeto. Se o gênero textual enquanto prática discursiva constitui o cerne do trabalho com a linguagem,

como preconizam as DCE-PR, como o professor seleciona o gênero textual para o trabalho didático? Haveria critérios para essa seleção do objeto de ensino?

De uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, o professor pode contar com dois critérios de seleção do gênero para a transposição didática: o critério dos agrupamentos de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e em uma perspectiva interacionista social, o critério da esfera de comunicação social (BAKHTIN, 1992).

Os autores do chamado grupo de Genebra sugerem o critério de agrupamentos, tendo em vista um ensino em espiral – em contrapartida a um ensino linear –, em que o mesmo gênero poderia ser trabalhado em diferentes séries escolares. Nessa perspectiva, o que iria variar de um nível escolar a outro são as dimensões ensináveis do gênero, que vão progredindo em complexificação. Para esses autores, existem três critérios essenciais no que diz respeito à construção de progressões, para a qual constituem um instrumento indispensável. Assim, seria importante que os agrupamentos de gêneros estivessem de acordo com os seguintes critérios:

1) Correspondam às grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade;

2) Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;

3) Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

Considerando os postulados de Schneuwly e Dolz (2004) para agrupar os gêneros de acordo com as características apresentadas, apresentamos uma tabela para o agrupamento dos gêneros que estão inseridos no portal Dia a Dia Educação (TV *Pendrive*), considerando a multimodalidade dos gêneros e os diferentes modos semióticos, gêneros multimodais, ou seja, aqueles que relacionam em sua estrutura a linguagem verbal e não verbal, tais como a gestual, sonora e imagética (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Ainda de acordo com Saito (2009), o texto verbal tem caráter oral ou escrito; o texto não-verbal (iconográfico) pelo não uso da palavra escrita e o texto sincrético pelo uso de mais de um recurso de expressão.

A tabela a seguir permite a visualização da proposta de Schneuwly e Dolz (2004) para a constituição de agrupamentos de gêneros segundo as características do domínio social em que emergem os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes para as operações de uso:

Tabela 6 – Os agrupamentos de gêneros segundo Schneuwly e Dolz (2004)

1. DOMÍNIOS SOCIAIS	2. ASPECTOS TIPOLOGICOS	3. CAPACIDADES DE LINGUAGEM	EXEMPLOS DE GÊNEROS
Cultura literária ficcional	Narrar	Imitação da ação humana através da criação da intriga no domínio da ficção	conto de fada
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências realmente vividas e situadas no tempo	Notícia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação, negociação de tomadas de posição	artigo de opinião
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saberes	verbete de enciclopédia
Regulação de ações	Prescrições e Instruções	Regulação mútua de comportamentos por meio da orientação (normativa, prescritiva, injuntiva, ou descritiva) para a ação	regras de jogos

A seguir, apresentamos uma tabela que permite visualizar os agrupamentos de gêneros disponibilizados aos professores no Portal Dia a Dia Educação, seguindo os mesmos critérios sugeridos pelos pesquisadores de Genebra:

Tabela 7 – Os agrupamentos de gêneros disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação

TV MULTIMÍDIA	Verbal	Iconografia (não verbal)	Sincrético
1. Domínios sociais de comunicação	Cultura literária ficcional	Transmissão e construção de saberes	Cultura literária ficcional
2. Aspectos tipológicos	Narrar	Expor	Narrar Documentação e memorização das ações humanas Relatar Discussão de

			problemas sociais controversos Argumentar Transmissão e construção de saberes Expor
3. Capacidades de linguagem dominante	-----	-----	-----
Exemplos de gêneros textuais	Cartas; poemas; música/canção; entrevista; conto; programa de rádio; crônica literária; crônica social; cantiga; lendas; fábulas; contos de fada; mensagem; hino.	Imagem; Retrato; Desenho; Charge; Pintura.	Poema falado; <i>Clip</i> de livros literários; Cartas históricas; Carta; Romance; Conto; Crônicas literárias; Crônicas sociais; Entrevista; Sermão literário/religioso; Relatos históricos; Memórias; Palavras Cruzadas; Vídeo-Aula de Análise Linguística; Vídeos-Aula; Oficinas educativas; Oficinas literárias; Cordel; Desenho Animado; Charge; Tirinhas.

Portanto, no Portal Dia a Dia Educação o professor encontra uma ampla variedade de artefatos disponibilizados para ele. E, entretanto sabemos, com Vygotsky, que só se torna instrumento com a apropriação pelo e para o sujeito, que o transforma por meio dos esquemas de utilização, atribuindo-lhe funções em vista dos seus objetivos.

Machado (2008), ao conceituar o trabalho docente, afirma que, para que o professor possa desenvolver de forma plena o seu trabalho, é necessário que o professor reelabore as prescrições, readaptando-as de acordo com o seu contexto, mantendo ou reorientando o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; aproprie de artefatos, transformando-os em instrumentos para o seu agir, selecionando-os a cada situação; utilize modelos de agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; encontre soluções para os diversos conflitos.

Enfim, o trabalho do professor, seja pela utilização dos gêneros textuais, ou pelas ferramentas didáticas tecnológicas é constituído de múltiplas atividades, e que são desenvolvidas em diferentes situações, que precisam ser investigadas e inter-relacionadas.

Vejamos a seguir como podemos tratar da importância da apropriação de gêneros textuais pelo professor, quer sejam os que devem por ele ser ensinados aos alunos quanto os que atravessam as diferentes instâncias de sua atividade de trabalho com a utilização de instrumentos didáticos.

CAPÍTULO 5

O TRABALHO REPRESENTADO POR UM PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Em consonância com o objetivo geral dessa pesquisa, que é o de compreender a natureza das ações desenvolvidas e o papel da linguagem na atividade educacional no contexto escolar em que estão presentes os instrumentos disponibilizados pelo Portal Dia a Dia Educação, e que podem ser mediados pela TV Multimídia, da SEED-PR, neste capítulo pretendemos tratar do trabalho representado por um professor de Língua Portuguesa de escola pública do município de Guarapuava, no PR.

Na atividade real dos profissionais da educação encontra-se a multiplicidade e a complexidade de contextos da ação, o que pode ser uma das causas da distância entre o trabalho “ideal” prescrito nos documentos oficiais e o trabalho real que é sempre, em certa medida, singular – as variabilidades contextuais estão presentes em cada situação.

As condições reais de trabalho em uma determinada escola e sala de aula contam com a competência dos profissionais da educação para adaptar elementos de uma dimensão pessoal do trabalho (valores, experiências e saberes de cada profissional) às prescrições e objetos de ensino, o que vai se refletir nas diferentes formas de transposição de saberes teóricos e práticos no contexto escolar.

Repetindo: para o ISD, o principal instrumento semiótico a gerar desenvolvimento no ser humano é a linguagem, por isso é por meio da linguagem (dos textos-discursos) que se interpretam as condutas ativas ou o agir dos agentes produtores das práticas languageiras situadas. A premissa é a de que “o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis, fornecidas pelos actantes (aquele que age). O agir só existe nos processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam” (LOUSADA, 2011, p. 63). Em decorrência, o ISD estabelece definições para alguns termos, entre eles os termos *ator* e *agente*. Aquele que age, após interpretação de seu agir, pode ser configurado como o responsável por seu agir, por assumir razões e intenções internas (pessoais, singulares), e por isso recebe a denominação de “ator”. Mas, se aquele que age não se configura como responsável por seu agir, se as razões e as intenções que conduziram seu agir foram apenas de caráter coletivo, o termo é “agente” (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Nesse sentido, buscamos compreender as representações de um professor de escola pública paranaense sobre seu agir profissional, o que pressupõe as suas formas de ver,

interpretar e compreender os elementos da noosfera¹⁰: o sistema didático, o sistema de ensino e o contexto social do trabalho educacional. Com esse objetivo, buscamos dados em três momentos da investigação: a) a realização da entrevista; b) a instrução ao sócia; c) o trabalho que realiza em sala de aula e o papel dos instrumentos materiais e simbólicos mobilizados para o tratamento dos objetos de ensino.

Com esse foco, buscamos compreender o que é o trabalho docente para esse professor, com o que esperamos chegar a algumas conclusões sobre as questões que norteiam este capítulo da dissertação:

1. O que prescrevem e como são prescritas as atividades do trabalho educacional mediadas pela tecnologia nos documentos oficiais para a educação básica?
2. Como o sujeito de pesquisa - professor de LP em serviço - representa/prefigura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia – PR?
3. Como é autoavaliado o trabalho profissional do professor no uso da tecnologia em sala de aula em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP?
4. Quais instruções ele daria sobre o uso da TV Pendrive a alguém que fosse substituí-lo?
5. Quais são os objetos de ensino selecionados pelo professor e como se dá o tratamento didático em relação à utilização de instrumentos materiais e semióticos?

Para buscar respostas a esses questionamentos, elegemos como lócus da reflexão as representações do Professor João Pedro (doravante, Prof.JP) sobre o contexto de trabalho em que está inserido, implicando nessas representações os elementos da noosfera. Essas representações do Prof.JP nos dão subsídios para a compreensão dos impactos dos

¹⁰ Chevallard (apud NASCIMENTO, 2010/2011) propôs a denominação “noosfera” para designar os atores que pensam e agem sobre os conteúdos a ensinar, numa interação entre o sistema didático, o sistema de ensino e o ambiente “social” da escola. Através da noosfera, o autor distingue os agentes da Transposição Didática externa (os autores dos documentos oficiais, das diretrizes, dos parâmetros curriculares, dos programas de ensino, de livros didáticos etc) e os atores da Transposição Didática interna (os professores). Em ambos os casos, eles agem em função de suas **representações** da disciplina e dos saberes que essa disciplina considera ensináveis, representações estas que também são determinadas pelo estatuto profissional de cada um.

elementos da noosfera que se articulam ao seu trabalho profissional, assim como dos saberes e capacidades para a realização do seu trabalho.

5.1 A ENTREVISTA: AS AÇÕES DOCENTES DESVELADAS E (RE)CONSTRUÍDAS NA INTERAÇÃO

Os relatos e descrições do Prof.JP ao se referir às atividades do seu cotidiano de trabalho deixam transparecer incertezas e preocupações sobre o seu fazer em sala de aula. Há indícios do conflito entre aquilo que é prescrito aos professores pelos documentos oficiais, o trabalho que deve planejar e a sua consciência do trabalho que precisa desenvolver em sala de aula, sempre repleto de obstáculos e dificuldades que geram impedimentos “àquilo que deveria ser feito”. E é justamente nesses pontos de tensão que encontramos indícios sobre onde estão os pontos de conflito, de (in)segurança ou segurança, de certeza ou incerteza quanto ao seu julgamento sobre os resultados obtidos pelo trabalho que realiza no cotidiano da vida escolar.

A *entrevista reflexiva* e a *instrução ao sócia* são instrumentos que permitem ao locutor (Prof.JP) se colocar “na fronteira do discurso e da atividade” (FAÏTA E VIEIRA, 2004), descrevendo, relatando, comentando, avaliando o seu trabalho, o que permite ao pesquisador detectar o trabalho representado. A entrevista é dirigida pelo roteiro da pesquisadora, que busca conhecer para interpretar e compreender as representações do professor sobre o seu *métier* e sobre o papel que o conjunto de instrumentos constitutivos da TV Multimídia está exercendo nas suas atividades profissionais.

A entrevista se tornou um instrumento crucial para ajudar o Prof. JP a elaborar novas formas de (re)ver sua prática docente, o que fez desse instrumento um meio para a conscientização sobre o trabalho que vem realizando em seu cotidiano de ensinar. O prof.JP se sentiu à vontade para expressar suas opiniões e sentimentos, seus enunciados deixam entrever os discursos de outrem dialogicamente articulados em seu discurso.

No diálogo constitutivo (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 1992) da enunciação do Prof.JP, encontramos indícios que revelam aspectos relativos ao seu trabalho, às suas *crenças*¹¹ dentro das quais se modelam representações sociais, culturais, afetivas e

¹¹ Em Saito e Coelho (2011) discutimos as concepções e crenças que professores atuantes no Ensino Fundamental e Médio no município de Guarapuava manifestam sobre leitura e ensino de leitura. Sumarizando os resultados da pesquisa, concluímos que as crenças daqueles professores poderiam ser agrupadas, sobretudo nas seguintes categorias: a) crenças experienciais (decorrentes das interações entre o contexto do agir profissional e os professores; b) contraditórias (que poderiam agir como obstáculos para o trabalho educacional); c) contextualizadas (pois se desenvolvem à

cognitivas, especialmente em relação à relevância maior (ou menor) que ele dá a certas orientações teórico-metodológicas. A entrevista, considerada como um “tipo de enunciado relativamente estável”, portanto um gênero textual/discursivo, deixa entrever ecos de vozes enunciativas (BRONCKART, 2006) consideradas como constitutivas da *identidade* (KLEIMAN, 1995), aqui entendida como uma condição transitória moldada pelas e nas relações sociais construídas na interação entre o Prof.JP (enquanto professor de LP na educação básica de escola pública) e a pesquisadora.

Assim, e com base na perspectiva de Bronckart (1999/2003), na entrevista as instâncias enunciativas podem emergir como: a) *vozes sociais* (como, por exemplo, as “vozes” dos documentos oficiais, vozes oriundas da graduação na academia e dos teóricos, voz da sociedade da informação); b) como *vozes de Outrem* (como, por exemplo, as vozes dos pais dos alunos, dos alunos, dos colegas professores da rede estadual de ensino, das mídias, do professor/instrutor); c) como *voz de si*, ou seja, do autor empírico do enunciado (a voz do próprio professor ao materializar empiricamente o enunciado).

Segundo Bronckart (1999), embora aparentemente o locutor seja o responsável pela totalidade do enunciado em um texto, ele pode assumi-la em diferentes medidas. Isso quer dizer que, em algumas circunstâncias, a responsabilidade enunciativa é transferida a outras instâncias que não o autor propriamente dito, o que pode ser evidenciado com a identificação das diferentes **vozes**. Dessa forma, o autor define as vozes como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999/2003, p. 326).

5.2 O ECO DE VOZES IDENTIFICADAS NA ENTREVISTA

A entrevista foi realizada na sala dos professores e com a autorização do professor, foi feita a gravação em áudio (ver Anexo), cuja transcrição nos permitiu a identificação de outras *vozes* (confirmando, avaliando, contrapondo opiniões e pontos de vista) se manifestando na voz do professor:

a) **Vozes sociais**: Em diversas passagens da entrevista, as vozes sociais são constituídas por frases e itens lexicais como verbos de elocução, adjetivos, dêiticos de pessoa, formas pronominais e grupos nominais que destacamos em *itálico* nos fragmentos analisados.

medida que o professor vivencia suas rotinas profissionais e, ao mesmo tempo, se transforma por elas.

Seguindo essas pistas, verificamos que na entrevista ecoa claramente a voz “oficial” das Diretrizes Educacionais do Paraná.

Na passagem a seguir, observamos a voz de documentos oficiais quando o professor se refere à educação como um todo e quando fala da importância do planejamento escolar, ou melhor, do planejamento das aulas.

Bom... teríamos que analisar em dois níveis: em nível nacional e aqui no Paraná. Eu particularmente acho que no Paraná até pelos resultados obtidos assim, houve um avanço na educação pública nos últimos anos, mas em nível nacional percebe ainda que tem muita coisa a desejar lá na região norte, nordeste, bastante defasagem é... problemas até de estruturais nas escolas, então ainda falta muito pra crescer esse em nível nacional.

O Prof. JP afirma que conhece o texto prescritivo da educação no Paraná: as DCE. Esse “saber” sobre o discurso oficial pode ser encontrado no discurso do professor, uma vez que essa instância enunciativa está presente em diversas passagens do texto que foi gravado.

Já aqui no Paraná, assim... nós conseguimos dá uma evoluída. Nos últimos anos os resultados no Paraná melhoraram um pouco, mas em nível nacional é preciso investir bastante... “Então, quando eu faço, quando eu planejo, né... eu planejo algo pra fazer, não dá pra fazer no improviso, na espontaneidade, por isso né, que eu já carrego, né... oh... às vezes, né... não dá certo e você tem que ter flexibilidade e jogo de cintura pra mudar, mas é importante ter planejado anteriormente. Ah! Normalmente, o planejamento, né... nós já fazemos o planejamento bimestral. Eu gosto do planejamento bimestral. Eu vou trabalhar isso no bimestre, em cada aula, dependendo da necessidade, dentro desse cronograma, o que que eu vou fazê, mas mesmo cada aula né... eu tenho que ter o planejamento, mesmo o planejamento sendo bimestral, e cada aula eu tenho que pensa, o que que eu vou levar pra sala de aula e tal.

Voz da graduação na academia: Na enunciação do professor emergem também vozes dos docentes, sobretudo das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, ministradas no curso de Letras, detentoras do “saber teórico” sobre as ferramentas para o ensino, sobre teorias e métodos para o tratamento didático dos objetos de ensino. Essas vozes emergem nas passagens em que o sujeito empírico (Prof. JP) faz referências à importância da inovação, das “novas” ferramentas que “devem” estar presentes na sala de aula, o que pode ser observado no fragmento a seguir:

Eu tento inovar sempre até porque, algumas pessoas nem gostam quando eu falo, ou me entendem mal, que eu falo que não gosto de professor velho. É... não velho no sentido de idade, mas velho de ficar reproduzindo os mesmos discursos do passado, né... nós temos que inovar as práticas, temos que inovar as nossas aulas. Os alunos de hoje são bem diferentes dos alunos de antigamente. Então, eu... faz 14 anos que eu dou aula só... é mas, nesses 14 anos é bem..., a minha aula de hoje é bem diferente da minha aula há 14 anos, quando eu ainda usava só o quadro, o giz e a fala. Hoje nós temos todos os recursos, a TV, vídeos, né... só é preciso usar... muitas escolas, quase todas as escolas tem data-show, podemos usar o computador, então, sei ... acho que inovar as práticas é trazer tecnologia pra dentro da escola, aula moderna que chama mais atenção do aluno.

Voz da sociedade da informação: essa voz se faz presente quando o Prof.JP faz referência à sala de aula do futuro:

Olha! Eu já até imaginei que a partir do Ensino Médio talvez nem haja sala. Eu imagino que a educação à distância, que cresceu bastante nos últimos anos, começou meio que com as Pós-Graduações, depois veio para a Graduação, e eu não sei não se no futuro não vai deixar de, de... vai existir como uma opção a educação à distância no ensino Médio, que os alunos tem mais autonomia e maturidade, conseguem controlar o próprio tempo, e o próprio conhecimento. O aluno controla a sua aprendizagem sem precisar ir lá na escola. Já tivemos vários autodidatas importantes na nossa história. E uma das coisas que eu acho que, na... no futuro vai haver até educação à distância e a sala de aula né... pras séries iniciais, acho que sempre vai ter que precisar existir, até porque os alunos precisam relacionar-se uns com os outros, só que com certeza, talvez o caderninho, a caneta possam deixar de existir, né... Cada um com seu tablet, notebook, netbook, ou coisa do gênero pra... Ah! Uma outra coisa que eu acho legal também, do nosso mundo moderno, é que o conhecimento, hoje ele não precisa mais ser armazenado na nossa cabeça né... hoje nós temos... é... a pessoa inteligente, os alunos inteligentes são aqueles que compreendem o conhecimento, mas eles não precisam memorizar o conhecimento, não precisa nós armazenar o conhecimento nas nossas cabeças, tem as mídias pra armazenar, e isso vai vir pra dentro da sala de aula né... o CD, o HD, o pendrive, o aluno vai armazenar as informações das mídias e vai ser inteligente aquele que souber acessar essas mídias e compreendê-las, ou compreender o conhecimento que está armazenado nela. Acho que no futuro vai ter bastante disso, já tem alguns projetos dentro das escolas que são todas tecnológicas.

- b) **Vozes de Outrem:** Observa-se, na fala do professor a forte presença da voz das mídias. Essa voz presente nos jornais impressos e televisivos tendem a dar fórmulas para resolver o problema da educação, tratando a questão de maneira simplória, sem reflexão, sem confronto de opiniões, dirigindo o debate da sociedade sobre a educação básica no Brasil. É comum encontrarmos essa instância enunciativa no discurso de políticos, cidadãos letrados e pais de alunos, sobretudo de escolas particulares. As mídias analisam, julgam resultados das grandes avaliações nacionais que sempre frustram as expectativas da sociedade em

relação ao IDEB obtido pela educação básica na escola pública brasileira. As vozes das mídias – indiciadas por nominalizações e adjetivos - expressam valores sobre a educação e, principalmente sobre a formação de professores que denigrem a imagem dos profissionais da educação. Ao criticar a educação no Brasil, os veículos de comunicação não levam à discussão para as razões do ensino ter se tornado tão precário, mas criticam a atuação dos responsáveis pelo ensino, apontando para sua substituição por profissionais melhores, e não pela melhor formação dos que já estão lá. Observamos essa voz reproduzindo aqueles julgamentos quando o Prof.JP fala da situação insatisfatória da educação brasileira, recorrendo ao termo “inovação” para se posicionar contra a situação “calamitosa” da educação brasileira:

É... a educação não vai bem. A educação não deve ficar à margem da evolução da sociedade. A sociedade evoluiu e vários recursos tecnológicos foram colocados à disposição de todas as pessoas né... e a educação fazendo parte da, da vida... e já que você me perguntou isso, lembrei de uma frase que eu acho bem interessante que, é... usam às vezes dentro das escolas é que, é lá... “a vida lá fora vai te ensinar isso... lá fora a vida é diferente...”, como se a escola fosse um negócio, não fosse vida né... a vida só tem fora da escola e não tem na escola. A vida é aqui dentro também. E tudo o que acontece na sociedade... a escola produz a sociedade, e a sociedade também é reproduzida dentro da escola. Então, temos que inovar sim.

A voz do professor/instrutor: nessa voz são sinalizadas as preocupações, conflitos e tensões geradas pela ansiedade dos professores ao serem confrontados com os discursos oficiais da SEED no que diz respeito às competências profissionais para o agir mediado pelas ferramentas tecnológicas. Como vimos, os textos prescritivos da SEED prefiguram o trabalho a ser planejado pelo professor que “deve” ser mediado pelas ferramentas tecnológicas como a TV Multimídia / TV Pendrive disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Paraná. Por meio de nominalizações e adjetivos fica saliente, na voz do professor João Pedro, a instância enunciativa do “instrutor” que dá instruções e “dicas” para o uso das ferramentas tecnológicas. A passagem a seguir evidencia a emergência dessa voz, no momento em que o Prof.JP dá instruções sobre como utilizar a TV Pendrive:

Ah bom! É fácil... porque começa antes na ordem da preparação da aula que a TV... ela não me lembro quanto tempo faz a TV... acho que faz uns quatro anos que ela tá na sala de aula, uns quatro, cinco anos; 2009... então uns três anos que estão na sala de aula. Então, é quando foi feita ainda... acho que tem sim algumas limitações de leitura de arquivos né... algumas coisas não lê, por exemplo não adianta salvar o texto no Word e lá... não vai abrir, então né... então vai precisar converter, inserir... é... oh! A orientação

que eu vou te dar é simples... você vai passar esse texto aqui, essa fábula para os alunos, então o que que você tem que fazer... você tem que pega a fabula, é... digita né, ou colar no PowerPoint, daí no PowerPoint tem lá embaixo nas opções de salvar como, você vai salvar como JPG, em que cada tela de PowerPoint, cada slide de PowerPoint se transforma em uma foto, né... com a extensão JPG. A TV lê na extensão JPG, então o próprio, é software né... O PowerPoint dá essa possibilidade de você salvar em uma pasta cada slide como uma foto JPG, e aí pelo controle da TV né... você vai acessando as telas; se o texto... precisa ir pra uma... letra grande né... tem que pensar na letra... que uma sala... vai caber mais ou menos umas três frases, dependendo do tamanho da frase em cada tela né... e aí cada frase, três, quatro frases vai dá uma tela daquela ali, no formato JPG. Se for o texto em... assim é... o texto... assim, no caso escrito; caso seja oral, por exemplo, ou alguém narrando por exemplo, você vai baixar do Youtube né... ou alguém narrando, tem que cuidar da extensão do vídeo, daí né... se for vídeo, daí vai ter que... você vai ter que salvar com uma extensão AVI ou MPEG que é os dois tipos de arquivos de vídeos que lê. Normalmente no Windows, você salvar um vídeo é WMV e ele não vai lê a extensão, daí, tem que cuidar com a extensão né... que todo o arquivo que vai ser reproduzido na TV. Então, essa... é o mais importante, acho.

A voz dos alunos: essa voz está presente no discurso do Prof.JP quando, inserida na voz do professor/instrutor, podem ser percebidas “pontes” articulando o mundo exterior da sala de aula (onde fica a formação continuada dos professores) e o interior da sala de aula, onde ficam os alunos na interação com o professor mediada por recursos materiais e semióticos. A voz empírica do Prof.JP deixa entrever ressonâncias do “instrutor” (que sabe utilizar os equipamentos) e a voz dos alunos. São passagens em que, expressas na voz do professor, percebe-se a voz dos alunos expressando reclamações, reivindicações, solicitando e sugerindo procedimentos didáticos “diferentes” para fugir da rotina das aulas, até mesmo quando as ações do professor são mediadas por recursos tecnológicos:

É, eu... como te falei, desde que nós começamos a usar, está bem mais cômodo né... porque eu tenho um banco, até o problema de não perde, por causa de vírus no computador, eu já salvei em DVD vários vídeos. Eu devo ter de música, de textos, de declamação de poesia, de... pro Ensino Médio de questões da literatura, de estilos literários, de histórias dos autores né... vários vídeos eu tenho já... em tudo já, é... no... com a extensão que vai lê convertido, né... aí eu só pego, desse meu banco... oh! Hoje eu vou trabalhar aí com o 2º ano do Ensino Médio, vou trabalhar é... sobre alguma obra do Machado de Assis, tá tranquilo... tá salvo lá... vou achar no meu DVDzinho de vídeos, passo pro meu pendrive o DVD, mas é possível também buscar né... os alunos ajudam eles vão no Google, no Youtube né... pra achar esses vídeos e levar pra sala de aula. Os alunos estão acostumados a ter a sua aula... é... às vezes quando fica qualquer coisa, você pode cair na rotina, ou banalizar o conteúdo, mesmo você tentando fazer uma aula mais dinâmica e tal... às vezes os alunos ainda falam: “ô professor! Vamo fazê uma aula diferente... vamo fazê uma aula diferente hoje... é ... eles ainda reclamam daí sempre eu pergunto: o que é diferente? Eles falam [aula diferente] é

sair da sala de aula. A gente ia gostar de fazer alguma coisa fora da sala de aula hoje... Acho que vira rotina por mais que a gente queira ser um bom professor... nós temos que pensar que às vezes pra mim isso é legal, novo, mas os alunos podem estar acostumados com vídeos, com imagens e tal... mas então, quando cai numa rotina assim, que eles ficam muito acostumados com essas aulas... eles enjoam... enjoam desse tipo de aula também...o professor tem que buscar outras alternativas daí, tem que sentar em roda e debater alguma coisa tem que buscar coisas diferentes o professor não pode ficar só nisso também.

c) **A voz de si**, ou seja, do autor empírico do enunciado (a voz do próprio professor ao materializar empiricamente o enunciado): a voz do Prof.JP se faz presente empiricamente quando ele se situa no grupo de trabalho coletivo. Nesses momentos percebe-se que a sua voz transita pela forma pronominal “eu”, primeira pessoa do singular e “nós”, primeira pessoa do plural, constituindo a voz do ofício, da “comunidade profissional” (GIMENEZ, 2012). Nessa instância, o professor expressa seu desconforto, sua aflição com os “desafios” relacionados à rapidez das mudanças tecnológicas, aos equipamentos que vão se tornando obsoletos, o sofrimento causado pelo preconceito que a falta de habilidades no uso dos equipamentos gera nos alunos (e na sociedade) contra o professor:

É... os desafios... são muito imprevisíveis né?... A tecnologia vai fluindo e você compra um computador e dali uns dias ele já está obsoleto, vai aparecendo então, um dos desafios até é manter meio, é... o material não deixar ficar obsoleto, esse é um dos desafios, porque a tecnologia muda tão rapidamente, os temas mudam rapidamente, então tem, é preciso estar sempre antenado, plugado né... ter preconceito com, em relação às redes sociais vai atrapalhar o nosso trabalho. Professor de Língua Portuguesa tem que perder esse preconceito contra as redes sociais ... os alunos sabem que Twitter, Facebook, Orkut é uma rede de relacionamento, e ele tem um tipo de linguagem lá, eles criam uma linguagem lá, que nem nós entendemos . Dentro da sala de aula eles sabem que é o português mais formal e tal. Então, é um dos desafios é manter-se atualizado... a gente fica angustiada mesmo é preciso se despir de preconceitos em relação à tecnologia. Tem de ficar por dentro senão os alunos olham prá você como alguém por fora desatualizado antigo isso é muito ruim...

Como pudemos observar, as vozes que ecoam nos enunciados do professor contribuem para a ressignificação da sua atuação profissional, revelando aspectos relativos ao agir profissional, em especial a relevância do trabalho mediado por ferramentas tecnológicas, em consonância com o que é prescrito pelos documentos oficiais da SEED-PR.

Resultados das análises

Para analisar o texto proveniente da chamada *instrução ao sócia*, realizamos, primeiramente, a análise global do texto para identificar os segmentos temáticos centrais. Em seguida, detectamos as figuras de agir, ou as formas de agir, fundamentando-nos nas figuras apontadas por Bulea (2010), apresentadas no capítulo 2.

A seguir apresentamos o quadro que sintetiza os movimentos temáticos da instrução ao sócia que o Prof. JP repassa ao seu substituto. Para Bulea (2010, p. 120), os movimentos temáticos constituem uma importante categoria de análise por permitir o exame da sucessão e organização dos temas no interior da entrevista como um todo onde se insere a instrução que é dada ao sócia.

Cabe aqui salientar que o Segmento de Orientação Temática (SOT) está diretamente ligado à pesquisadora (**P**), pois se referem às questões apresentadas ao sujeito de pesquisa, o **Prof.JP**. Este está representado nos Segmentos de Tratamento Temático (STT), ou seja, nas suas respostas dadas à entrevista:

Tabela 8 – Os movimentos temáticos na entrevista do Prof.JP

SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de educação no Estado do Paraná; • Nível de educação nacional.
Inovação na educação	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e sociedade; • Educação e vida.
Inovação das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de hoje; • Aula de antigamente.
A sala de aula do futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Educação à distância para o Ensino Médio; • Armazenamento do conhecimento.
O professor do futuro	<ul style="list-style-type: none"> • A flexibilidade da profissão.
Instruções para a aula de Língua Portuguesa com a ferramenta TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida aos alunos; • Uso do quadro-negro e do livro didático; • Leitura de textos com a TV Pendrive; • Resolução de exercícios e produção textual.
Instruções de uso para a TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Retrospectiva histórica da TV Pendrive; • Limitações de leitura de arquivos na TV Pendrive; • Conversão de arquivos para a TV

	<ul style="list-style-type: none"> • Pendrive; • Montagem de material no <i>Power Point</i> para a TV Pendrive; • Formato certo dos arquivos – JPG; • Formato certo para os vídeos – AVI ou MPEG.
Preparo das aulas para o uso da TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de dados com diversos vídeos, músicas e aulas; • Busca em <i>sites</i> como Google e Youtube; • Rotina em sala de aula.
Frequência de acesso à TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso contínuo.
Preferência de conteúdo multimídia	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos (Youtube); • Imagens.
Utilização do <i>pendrive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conversão dos vídeos; • Tecnologias; • Frustrações das tecnologias; • Aula x Plano B; • Imprevistos em sala de aula; • Planejamento das aulas.
Planejamento das aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do planejamento da aula; • Escola x Casa.
Reação dos alunos quanto ao uso dos recursos midiáticos em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Agrado; • Participação.
Desafios do trabalho com a TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Imprevisível; • Preconceito do professor de LP quanto às tecnologias; • Redes sociais: Orkut, Twitter e Facebook.
Interação: professor x aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestação das crenças e ideologias; • A participação dos alunos; • Interação: o conteúdo transcender a sala de aula.
Perspectivas, realização e satisfação do trabalho com a TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Positivas; • Satisfação com a TV Pendrive; • Escola Pública x Escola Particular
Impedimentos de trabalho com a TV Pendrive	<ul style="list-style-type: none"> • Sem impedimentos; • O cuidado com a incompatibilidade de arquivos; • A importância do planejamento das aulas.

Segundo Bulea (2010, p. 122), diferentes dos textos institucionais, que comportam apenas uma única organização enunciativa (o discurso teórico), “as entrevistas se

caracterizam pela mobilização de vários tipos de discursos, cujas ocorrências parecem, além do mais, independentes das centralizações temáticas evocadas”.

Nessa perspectiva, três configurações discursivas estão constantemente em funcionamento nas entrevistas, a saber, conforme a autora (op.cit., 2010):

1) o discurso interativo, que se organiza em relação direta com os parâmetros da situação de interação;

2) o relato interativo, tipo de discurso que partilha com o precedente a característica da implicação das instâncias enunciativas, mas que se organiza sobre a base da explicitação de uma origem temporal;

3) o discurso teórico, em que certas passagens de entrevista ficam próximas da organização enunciativa atestável nos textos institucionais.

As entrevistas caracterizam-se, na condição de textos, segundo Bulea (2010, p. 123), por uma “dupla heterogeneidade”, temática e discursiva. E ao elaborar as figuras interpretativas do agir, a autora evidencia cinco figuras de ação: **1.** a ação ocorrência; **2.** a ação acontecimento; passado; **3.** a ação experiência; **4.** a ação canônica; **5.** a ação definição.

A seguir analisaremos a entrevista concedida pelo Prof.JP baseando-nos nessas figuras interpretativas.

- *A ação ocorrência*

A figura da ação ocorrência “constitui uma compreensão do agir-referente como contíguo à sua textualização”, ou seja, “caracteriza-se por um fortíssimo grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante.” (BULEA, 2010, p. 124) Apresentamos a seguir dois fragmentos da entrevista em que se pode observar a presença dessa figura de ação:

- *P: Se você tivesse que me ensinar a usar a TV, quais instruções você me daria?*
- *JP: Ah bom! Porque... começa antes né... na ordem da preparação da aula que a TV... ela não me lembro quanto tempo faz a TV... acho que faz uns quatro anos que ela ta aqui na sala de aula, uns quatro, cinco anos; 2009... então uns três anos que estão na sala de aula. Então, é quando foi feita ainda... acho que tem algumas limitações de leitura de arquivos né... algumas coisas não lê, por exemplo não adianta salvar o texto no Word e lá... não vai abrir, então né... então vai precisar converter, inserir... é... oh! A orientação que eu vou te dar... você vai passar esse texto aqui, essa*

fábula para os alunos, então o que que você tem que fazê... você tem que pega a fabula, é... digita né, ou colar no PowerPoint, daí no PowerPoint tem lá embaixo nas opções de salvar como, você vai salvar como JPG, em que cada tela de PowerPoint, cada slide de PowerPoint se transforma em uma foto, né... com a extensão JPG. A TV lê na extensão JPG, então o próprio, é... software né... O PowerPoint dá essa possibilidade de você salvar em uma pasta cada slide como uma foto JPG, e aí pelo controle da TV né... você vai acessando as telas; se o texto... precisa ir pra uma... letra grande né... tem que pensar na letra... que uma sala... vai caber mais ou menos umas três frases, dependendo do tamanho da frase em cada tela né... e aí cada frase, três, quatro frases vai dá uma tela daquela ali, no formato JPG. Se for o texto em... assim é... o texto... assim, no caso escrito; caso seja oral, por exemplo, ou alguém narrando por exemplo, você vai baixar do Youtube né... ou alguém narrando, tem que cuidar da extensão do vídeo, daí né... se for vídeo, daí vai ter que... você vai ter que salvar com uma extensão AVI ou MPEG que é os dois tipos de arquivos de vídeos que lê. Normalmente no Windows, você salvar um vídeo é WMV e ele não vai lê a extensão, daí, tem que cuidar com a extensão né... que todo o arquivo que vai ser reproduzido na TV. Então, essa... é o mais importante, acho.

- *P: Você procura inovar as suas práticas? Como?*
- *JP- Sim. Eu tento inovar sempre até porque, algumas pessoas nem gostam quando eu falo, ou me entendem mal, que eu falo que não gosto de professor velho. É... não velho no sentido de idade, mas velho de fica reproduzindo os mesmos discursos do passado, né... nós temos que inovar as práticas, temos que inovar as nossas aulas. Os alunos de hoje são bem diferentes dos alunos de antigamente. Então, eu faz 14 anos que eu dou aula só... é mas, nesses 14 anos é bem..., a minha aula de hoje é bem diferente da minha aula de 14 anos, quando eu ainda usava só o quadro, o giz e a fala. Hoje nós temos todos os recursos, a TV, vídeos, né... muitas escolas, quase todas as escolas tem data-show, podemos usar o computador, então, sei ... acho que inovar as práticas é trazer tecnologia pra dentro da escola, que chama mais atenção do aluno.*

- *P: É possível falar em inovação na Educação?*
- *JP: É... até porquê a educação não deve fica à margem da evolução da sociedade. A sociedade evoluiu e vários recursos tecnológicos foram colocados à disposição de todas as pessoas né... e a educação fazendo parte da, da vida... e já que você me*

perguntou isso, lembrei de uma frase que eu acho bem interessante que, é... usam às vezes dentro das escolas é que, é lá... “a vida lá fora vai te ensinar isso... lá fora a vida é diferente...”, como se a escola fosse um negócio, não fosse vida né... a vida só tem fora da escola e não tem na escola. A vida é aqui dentro também. E tudo o que acontece na sociedade... é a escola reproduz a sociedade, e a sociedade também é reproduzida dentro da escola. Então, temos que inovar sim.

Nesse fragmento da entrevista, a figura de ação ocorrência se apresenta com elementos diversos relacionados ao agir em questão. Os gestos discursivos e corporais¹² do Prof JP, efetuados ou a efetuar: “*Eu tento inovar sempre*”; atos e gestos que incubem a outros: “*... você tem que pega a fabula, é... digita né, ou colar no PowerPoint...*”; prescrições: “*você vai ter que salvar com uma extensão AVI ou MPEG que é os dois tipos de arquivos de vídeos que lê.*”; conhecimentos dos quais o professor dispõe a respeito da ferramenta TV Pendrive: “*A TV lê na extensão JPG*”; “*O PowerPoint dá essa possibilidade de você salvar em uma pasta cada slide como uma foto JPG, e aí pelo controle da TV né... você vai acessando as telas.*”

Do ponto de vista de sua organização enunciativa a figura de ação ocorrência aparece nos segmentos de discurso interativo, com a presença de discurso indireto:

- discurso indireto do professor a outros – utilização de *clichês*: “*... lembrei de uma frase que eu acho bem interessante que, é... usam às vezes dentro das escolas é que, é lá... “a vida lá fora vai te ensinar isso... lá fora a vida é diferente...”*”;
- discurso indireto autodirigido: “*algumas pessoas nem gostam quando eu falo, ou me entendem mal, que eu falo que não gosto de professor velho. É... não velho no sentido de idade...*”

Quanto ao conteúdo temático, observamos as *localizações* realizadas pelas três formas verbais específicas (cf. BULEA, 2010, p. 127):

a) localizações de anterioridade, mobilizando formas do passado, o pretérito perfeito e o imperfeito: “*A sociedade evoluiu e vários recursos tecnológicos foram colocados à disposição de todas as pessoas né...*”

b) localizações de posterioridade, mobilizando formas do futuro, futuro simples: “*E uma das coisas que eu acho que, na... no futuro vai haver até educação à distância e a sala de aula né... pras séries iniciais...*” “*tem as mídias pra armazenar, e isso vai vir pra dentro da sala de*

¹² Nascimento (2012, p.89) ao investigar a atividade educacional investiga os gestos profissionais discursivos e corporais em uma perspectiva didática, ou seja, em sua relação com os objetos de ensino. A autora defende que a profissão docente “tem seu repertório de técnicas, de saber-fazer, de conhecimentos, de gestos que trazem a marca do ofício”.

aula né... o CD, o HD, o pendrive, o aluno vai armazenar as informações das mídias e vai ser inteligente aquele que souber acessar essas mídias e compreendê-las...”

c) localizações de simultaneidade, mobilizando o presente do indicativo, forma que marca a inclusão dos processos codificados pelo verbo na duração representada da interação em curso: “*Se for o texto em... assim é... o texto... assim, no caso escrito; caso seja oral, por exemplo, ou alguém narrando, por exemplo, você vai baixar do Youtube né... ou alguém narrando, tem que cuidar da extensão do vídeo...*”

Do ponto de vista das marcas de agentividade, na ação ocorrência, o professor é sempre identificado e designado exclusivamente no singular, por *eu*. Esse pronome marca a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, conferindo assim, a presente implicação do Prof JP nos atos constitutivos do agir, ou seu estatuto de ator – (exemplo: “*é normalmente eu gosto de começar escrevendo no quadro-negro a data, bom dia, boa tarde ou boa noite, conforme a ocasião, é... depois disso é... conversar com eles...*”).

Também temos algumas ocorrências do pronome *nós* que aparece a partir da fala que envolve a classe dos professores – (exemplo: “*Já aqui no Paraná, assim... nós conseguimos dá uma evoluída...*”)

- *A ação acontecimento passado*

A figura da ação acontecimento passado propõe uma compreensão *retrospectiva do agir* (Bulea, 2010, p. 132). De um lado esse agir é evocado sob o ângulo da singularidade; por outro lado, esse mesmo agir considera a experiência ou a prática ordinária do actante. O actante permanece implicado no acontecimento narrado pela presença significativa do pronome eu:

Um dia, eu digitei o texto lá no, como te falei, na tela, e os alunos do 6º ano, por exemplo, não tem muita essa compreensão... eles copiavam só até onde ia a linha, deixavam um espaço da linha sobrando, porque eles achavam que copiavam, aí o texto saía um quadrado assim, né... e conforme o quadrado assim..., então varia de série pra série.

O termo “TV Pendrive” assume, na entrevista do Prof JP uma nova unidade de significação. Esta é constituída claramente por substitutos anafóricos pronominais:

“Eu gostei demais né... achei que ela ajudou bastante, desde uma questão bem simples...”; “... na ordem da preparação da aula que a TV... ela.. não me lembro quanto

tempo faz a TV... acho que faz uns quatro anos que ela ta na sala de aula, uns quatro, cinco anos...”

Já a coesão verbal nessa figura está assegurada pelos mecanismos específicos do relato, notadamente pela presença da forma verbal do pretérito perfeito:

Uma hora o computador deu problema, às vezes leva lá o arquivo... ultimamente eu tive problema de salvar o vídeo e aí na hora em que eu to passando na sala de aula, é por algum vírus, ou alguma coisa, o vídeo foi salvo até a metade dele, e aí não passa todo o resto...

- *A ação experiência*

A figura de ação experiência constitui uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da “cristalização pessoal” (Bulea, 2010) de múltiplas ocorrências vividas do agir. Essa figura de ação está mais ligada a um contexto singular que é construído e assumido pelo actante, e que também, se apresenta como efeito de um processo de adaptação a cada contexto particular:

“Eu tento inovar sempre...”; “... Com certeza não vai pode ser uma, um antiquado, né... velho que vai continuar tentando dar “murro em ponta de faca” e repetindo que “a escola sempre foi assim, sempre vai ter que ser assim...” Não! Ele vai te que se flexível e se adaptar né, ao novo mundo...”
“A TV Multimídia da sala de aula né? Olha! Eu uso quase que sempre. É uma ou outra aula que não uso, e vejo assim, com os outros professores, meus colegas, assim... quase todos eles usam também, né... é... vários usando, como te falei... é uma questão bem prática né?... não é só com o giz que você escreve.”

Do ponto de vista enunciativo, a ação experiência é organizada principalmente sob a forma de discurso interativo. A ação experiência está estruturada segundo um único eixo homogêneo e não limitado. É marcada por advérbios ou sintagmas preposicionais e nominais, e seu encadeamento é ancorado por organizadores temporais:

... acho que sempre vai ter que precisar existir, até porque os alunos precisam relacionar-se uns com os outros, só que com certeza, talvez o caderninho, a caneta possam deixar de existir, né...”; “... às vezes, quer ser um bom professor... busca... até isso enche... nós temos que pensar que às vezes pra mim isso é legal, novo, mas os alunos estão acostumados com vídeos, com imagens e tal...”; “... esse tema tecnologia, por mais sensacional que ela seja, ela nos derruba. Sempre derruba. Uma hora o

computador deu problema, às vezes leva lá o arquivo... ultimamente eu tive problema de salvar o vídeo e aí na hora em que eu to passando na sala de aula, é por algum vírus, ou alguma coisa, o vídeo foi salvo até a metade dele, e aí não passa todo o resto. Então, essa necessidade de verificar antes de levar pra sala de aula e ver se ta tudo em ordem. Aconteceu de às vezes eu ficar lá... e agora? O que eu faço né? Não tenho o Plano B. O Plano B é eu carregar um notebook com saída de áudio e vídeo.” é “... normalmente eu gosto de começar escrevendo no quadro-negro a data, bom dia, boa tarde ou boa noite, conforme a ocasião, é... depois disso é... conversar com eles...

Ainda na ação experiência encontramos as marcas de variabilidade, inseridas na compreensão cronológica. Essas marcas assinalam elementos que podem gerar uma reorientação do curso do agir:

Não, acho que não, não há impedimentos, e até agora já estão ficando velhas e uma ou outra precisa de conserto, daí nós usamos o computador enquanto isso né..., mas não tem nenhum impedimento não, talvez alguns problemas surjam assim né, de como já te falei, de incompatibilidade de arquivos né... de programas, né..., mas se houver um planejamento, se houver um estudo, saber como trabalhar, não tem problema nenhum.

- *A ação canônica*

A figura da ação canônica, segundo Bulea (2010, p. 141) “reside numa compreensão do agir sob forma de construção teórica, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua” A figura de ação canônica propõe uma lógica da tarefa “com validade geral”, há uma instância normativa exterior ao actante e a este é delegada a responsabilidade de se apropriar das normas e rotinas que estão associadas à tarefa. E podemos notar a figura da ação experiência também, quando o Prof.JP utiliza o advérbio “normalmente”, mostrando que este termo já está cristalizado em seu discurso. Isso pode ser observado no fragmento a seguir:

Cada professor gosta de um jeito; até os alunos se acostumam né, com o perfil do professor, mas mesmo assim né, tratando de maneira mais objetiva, se fosse pra instruir você pra dar as minhas aulas né... é normalmente eu gosto de começar escrevendo no quadro-negro a data, bom dia, boa tarde ou boa noite, conforme a ocasião... é... depois disso é... conversar com eles. A rotina é mais ou menos essa, daí conversar um pouco e vamos pro conteúdo, ou o livro, né... didático, ou a leitura de algum texto em livro, ou posso ter salvo a aula antes no pendrive né, pra inserir ali na TV Pendrive, mas normalmente é essa sequência né... depois da acolhida, nós vamos fazer uma leitura, é... vamos responder a algumas questões sobre essa leitura né, sobre esse texto; às vezes é... quando a aula é uma aula só, nem sempre dá tempo né..., normalmente as minhas aulas são mais legais quando são

germinadas, que daí dá tempo meio que fazer todo o processo, entra né... lê na TV Pendrive, ou lê no livro, e aí vão responder questões do texto, discutir, fazer algumas análises linguísticas, né... também é necessário fazer algumas análises linguísticas e se possível, ainda em sala de aula, fazer alguma produção de texto.

- *A ação definição*

A figura de ação definição depende de uma compreensão do agir-referente como “objeto de reflexão”, ou enquanto ele constitui, ao mesmo tempo, “o suporte e o alvo de uma (re)definição por parte do actante” (BULEA, 2010). Na fala do Prof.JP a ação definição não tematiza nem os actantes, nem os gestos ou atos constitutivos do uso da TV Pendrive:

A orientação que eu vou te dar... você vai passar esse texto aqui, essa fábula para os alunos, então o que você tem que fazer... você tem que pegar a fabula, é... digita né, ou colar no PowerPoint, daí no PowerPoint tem lá embaixo nas opções de salvar como, você vai salvar como JPG, em que cada tela de PowerPoint, cada slide de PowerPoint se transforma em uma foto, né... com a extensão JPG. A TV lê na extensão JPG, então o próprio, é... software né... O PowerPoint dá essa possibilidade de você salvar em uma pasta cada slide como uma foto JPG, e aí pelo controle da TV né... você vai acessando as telas; se o texto... precisa ir pra uma... letra grande né... tem que pensar na letra... que uma sala... vai caber mais ou menos umas três frases, dependendo do tamanho da frase em cada tela né... e aí cada frase, três, quatro frases vai dá uma tela daquela ali, no formato JPG. Se for o texto em... assim é... o texto... assim, no caso escrito; caso seja oral, por exemplo, ou alguém narrando por exemplo, você vai baixar do Youtube né... ou alguém narrando, tem que cuidar da extensão do vídeo, daí né... se for vídeo, daí vai ter que... você vai ter que salvar com uma extensão AVI ou MPEG que é os dois tipos de arquivos de vídeos que lê. Normalmente no Windows, você salvar um vídeo é WMV e ele não vai lê a extensão, daí, tem que cuidar com a extensão né... que todo o arquivo que vai ser reproduzido na TV. Então, essa... é o mais importante, acho.

Podemos observar no fragmento apresentado que a figura de ação definição demonstra o processo de interpretação desse agir para a pessoa, neste caso o professor João Pedro, significações que o recolocam em movimento, de uma maneira que é cada vez mais singular e textualmente situada.

Voltando às questões que nortearam esta pesquisa, podemos considerar que os dados emergentes da entrevista concedida pelo professor nos fornecem as respostas às questões que foram colocadas no início deste capítulo da dissertação:

- ✓ *Como é autoavaliado o trabalho profissional do professor no uso da tecnologia em sala de aula em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP?*

- ✓ *Como o sujeito de pesquisa - professor de LP em serviço - representa/prefigura a ação docente mediada pela tecnologia, propiciada pela TV Multimídia – PR ao dar instruções sobre o uso da TV Pendrive a alguém que fosse substituí-lo?*

A entrevista na totalidade em que se incluiu o procedimento “instrução ao sócia” deixa entrever representações da sua ação enquanto professor da rede pública de ensino e fazem emergir conflitos e tensões relacionados à incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar. O Prof.JP deixa latente em seus enunciados que está preocupado com as questões que, aos olhos da pesquisadora dizem respeito aos multiletramentos, sobretudo relacionados ao letramento digital e ao seu amplo leque de possibilidades. O professor demonstra convicção sobre a importância e urgência da valorização de novas tecnologias como ferramentas didáticas, mas aponta ressalvas quando afirma que o professor precisa “saber usar os recursos tecnológicos como apoio porque tecnologia por si não faz nada”.

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO: PROFESSOR E OBJETO DE ENSINO, MEDIADOS POR INSTRUMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS

6.1 O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA: O PAPEL DOS INSTRUMENTOS MATERIAIS E SIMBÓLICOS

Neste capítulo da dissertação, estamos focalizando o trabalho educacional na perspectiva de estudo sobre o *trabalho real*, relacionado às condutas peculiares da interação entre o professor e os alunos, mediados pelos instrumentos materiais e semióticos mobilizados. Nesse momento da pesquisa, estamos mobilizando dados referentes às aulas do Prof.JP. Para apresentação desse corpus, as aulas serão apresentadas a partir de dois instrumentos:

- a) pelo recortes discursivos de partes das aulas que constituem diferentes enquadre dos momentos da didatização do gênero textual conto policial;
- b) pelos registros e imagens congeladas que representa o Prof.JP didatizando o gênero textual dissertação escolar¹³.

Essa interação entre o professor e alunos mediada por instrumentos materiais (artefatos tecnológicos e outros) pressupõe competências de uso dos artefatos¹⁴ e capacidades para a seleção dos objetos de ensino e dos textos que lhe dão suporte. Nesse momento voltamos à questão que norteia a nossa reflexão neste capítulo: *Quais são os objetos de ensino selecionados pelo professor e como se dá o seu tratamento didático em relação à utilização de instrumentos materiais e semióticos?*

Na busca de resposta a essa questão, buscamos contextualizar o agir do Prof.JP cruzando dados implícitos em diferentes caminhos já percorridos e assim distribuídos:

- a) do trabalho prescrito pelos documentos oficiais da SEED-PR;
- b) na entrevista antes do agir do Prof.JP em sala de aula, ou seja, antes do trabalho realizado;
- c) na instrução ao sócia;
- d) na transcrição das aulas gravadas em vídeo (transcrita no anexo);

¹³ O Prof.JP faz a opção de denominar o gênero dissertação argumentativa escolar como “texto dissertativo”.

¹⁴ Segundo Hila (2011), apenas quando o sujeito internaliza um artefato é que ele se torna “instrumentalizado”, ou seja, ocorre a *gênese instrumental* pela qual se dá a apropriação do artefato que agora se torna instrumento.

e) no levantamento dos instrumentos materiais e semióticos mobilizados no trabalho real como dispositivos didáticos para o tratamento dos objetos de ensino.

Em consonância com a tese central de Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária e a memória lógica) surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos, constituindo assim “fenômenos psicológicos mediatizados” (FRIEDRICH, 2012, p. 54) O instrumento psicológico se interpõe, nessa perspectiva, entre uma tarefa e o processo psíquico necessário para resolver essa tarefa. Esses instrumentos psicológicos é que se tornam “objeto do controle e do domínio por parte do homem” (op.cit, p. 56). Os instrumentos simbólicos / psicológicos são necessários para se realizar uma tarefa de forma melhor.

Schneuwly (2011), ao se referir aos “instrumentos para o ensino” destaca duas ordens de instrumentos:

- (a) *os instrumentos materiais ou físicos*: compostos por qualquer tipo de material usado pelo professor para materializar ou presentificar o objeto de ensino para o aluno, como retroprojeter, lousa, TV, *pendrive*, computador etc.
- (b) *os instrumentos discursivos*: constituídos pelos signos e instrumentos semióticos que o professor utiliza para ensinar os tópicos principais do objeto, tais como leitura em voz alta, comparação, perguntas, exemplos, paráfrase, gestos didáticos, etc. Esses instrumentos tanto semiotizam os significados que o professor faz do objeto de ensino, bem como permitem ao aluno a construção de novas significações desse objeto, daí sua importância como campo de pesquisa.

Retomando Nascimento (2012, p. 12), para o agir educacional, o professor aciona recursos materiais e simbólicos (linguageiros) que são instrumentos de trabalho em diferentes suportes com os quais vai mediar o processo de ensinar e de aprender. Na tabela a seguir, na coluna da esquerda, a autora apresenta exemplos de recursos / instrumentos materiais que se encontram mais ou menos disponíveis nos ambientes escolares contemporâneos. Na coluna da direita, a tabela apresenta exemplos de instrumentos simbólicos que, para a autora, permitem a construção de novas significações sobre um determinado objeto de ensino:

Tabela 9 – Instrumentos materiais e simbólicos relacionados ao agir educacional (NASCIMENTO, 2012)

Recursos materiais: instrumentos de trabalho em diferentes suportes e linguagens	Instrumentos simbólicos: permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino
<ul style="list-style-type: none"> • vídeos, áudios, • <i>slides</i>, transparências, • equipamentos laboratoriais, • acesso às mídias diversas: impressas, rádio, TV digital • TV Multimídia (TV Pendrive) • AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) • TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) 	<ul style="list-style-type: none"> • todos os signos possíveis • enunciados contextualizados, • gestos corporais, • as obras de arte; • a escrita, • desenhos, • esquemas, • elementos gráficos, • planos, roteiros, • manuais, • projetos, • exemplos, • guias de leitura, • normas, • pareceres técnicos, • grades de controle para regular a produção escrita, • quadros organizadores da memória das aprendizagens, • gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, • sequências didáticas.

As gravações em áudio e os registros da pesquisadora sobre as aulas do Prof.JP nos permitem realizar um levantamento dos instrumentos materiais e simbólicos utilizados pelo professor para realizar a sua tarefa de ensinar. Esse levantamento vai nos ajudar a identificar quais são e como se dá a relação do Prof.JP com os dois tipos de instrumentos, a frequência maior ou menor com que recorre aos instrumentos disponibilizados pela TV Multimídia e, sobretudo, como eles funcionam aos serem intercalados entre a atividade e o seu objeto.

6.2 O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA: DADOS EMERGENTES DE RECORTES DISCURSIVOS

Transcrição da aula gravada em vídeo/áudio¹⁵

Gênero textual: Narrativa de suspense

Texto: “Um crime quase perfeito” de Robert Arlt

Hora-aula: 1 aula

Tempo de gravação da aula: 24min 47s

Série/Ano: 9º ano

CONTEXTUALIZAÇÃO: Essa aula aconteceu no dia 19 de junho de 2012 e o professor estava trabalhando com a tipologia textual – narração e com o gênero textual conto policial. Tratava-se de uma aula com realização de atividades referentes ao texto lido na aula anterior. As questões de interpretação do conto foram dadas como tarefa de casa.

RECORTE 01 DA AULA:

Professor (com o livro didático nas mãos começa a aula): Então vamos começar a nossa DISCUSSÃO sobre as QUESTÕES que estão aqui no LIVRO. De acordo com que o narrador nos conta sobre o depoimento das testemunhas e sobre os vestígios encontrados na residência da vítima, reconstrua suas ações nos momentos anteriores à sua morte... Essa questão é bem demorada... é... o que que a senhora Stevens tinha feito primeiro, que dia era esse que ela almoçou com os três irmãos... vocês lembram que dia que era ou não?...

Aluna: Aniversário!

Professor: Isso. Então vamos lá. Primeiro, era aniversário dela, aí o que aconteceu de mais surpreendente neste dia? Não, antes disso... nós vamos reconstruir até a hora da morte dela vamos fazer uma lista dos acontecimentos aqui na lousa. (Pega um giz e se aproxima da lousa) Até lá quando ela morreu, mas antes?... Durante o dia... ela resolveu... era aniversário dela e como que você descobriu que os três eram irmãos dela? Eles não tinham ido almoçar com ela? então já temos um elemento para a nossa LISTA DA LOUSA: 1.O aniversário. Vamos continuar. Então, a segunda coisa que eles pedem... era aniversário dela. Depois, almoçou com os três irmãos... vamos anotar na nossa LISTA: 2. Almoço com os irmãos. Observem: o detetive normalmente, ele vai fazendo essa sequência de ações para tentar desvendar o crime. Primeiro é... era o aniversário, mas depois ela almoçou com os três irmãos... Depois descobriram o horário que a empregada foi embora... Vocês lembram que horário que a empregada foi embora?

Aluno: Às sete horas.

Professor: Às dezenove horas... Então, vamos colocar aqui na LISTA DA LOUSA o item 3: 19h. ... A empregada saiu às dezenove horas. Aí depois da empregada, tem o lance do... do

¹⁵ A transcrição das aulas se faz de acordo com a audição do vídeo, constituindo assim o “texto da aula” (DOLZ, 2004/2009). A transcrição completa encontra-se no Anexo em CD.

porteiro, aquele que trouxe o jornal pra ela... Vocês viram que horas que o porteiro trouxe o jornal pra ela?

Aluno: A partir das sete.

Professor: Então, o porteiro trouxe o jornal as dezenove e dez. vamos colocar no LISTA: 4: Entrega do jornal ÀS 19:10. Bom, depois que o porteiro trouxe o jornal pra ela, às dezenove horas e dez... ela... fez mais um negocio lá... antes de tomar o uísque... Vocês lembram o que ela fez ou não? Lembram de uma cadernetinha que ela tinha as anotações de gastos diários... olhem era uma CADERNETINHA igual a esta que está aqui na minha mesa. se vocês leram ali no trecho tem isso, né que... ela revisou alguns itens da cadernetinha da contabilidade... então, vamos colocar aqui na LISTA: 5: Consulta a caderneta ... mais uma coisa que ela fez. Revisou sua caderneta com gastos domésticos. vamos escrever aqui na nossa LISTA de ações da senhora Steves: 6: Revisão das despesas. Aí, depois disso... agora nos já sabemos o que ela fez. Antes de começar a ler o jornal o que ela fez? Antes de começar a ler o jornal? O que matou a senhora Stevens?

Aluna: Ela tomou uísque.

Professor: Então, ela preparou o uísque vamos anotar mais essa ação aqui na LISTA DA LOUSA: 7: prepara o uísque . Daí ela começou a ler o jornal... Então vamos lá... Preparou uma dose de uísque... Depois que ela preparou a dose de uísque... começou a ler o jornal. vamos anotar na LISTA DA LOUSA: 8: Ler o jornal. Vejam ... agora já começa a ter indícios de que foi isso né... Depois ela começou a ler o jornal, nós sabemos que ela tomou o uísque com a água e veneno né... e se sentiu mal. Então, vamos colocar por último na LISTA: 9: Bebe o uísque. Foi isso? Ela tomou o uísque envenenado e começou a se sentir mal... está certo?

Professor: GESTO DÊITICO apontando para o LIVRO DIDÁTICO que está nas mãos: Bom, como é a primeira parte da narrativa? A gente já fica meio pensando, assim como o narrador já dá essa ideia de quem é o suspeito... Por que alguém ia se matar e ler um jornal né? Novamente essa pergunta... foi a primeira intriga que o narrador descobre ... só tem alguma coisa errada. Por que essa mulher ia ler um jornal na hora de se matar? Um jeito meio curioso de se matar né? Tomar um uísque envenenado e ler um jornal. Não dá muito a ideia de que realmente ela tava afim disso. Bom, vamos agora à QUESTÃO numero quatro. Quais foram as últimas pessoas que viram a vítima antes dela morrer, antes do crime?

RECORTE 02 DA AULA:

Aluno: O porteiro.

Professor: O porteiro e quem mais?

Aluno: A empregada.

Professor: O porteiro e a doméstica foram os dois últimos... ela saiu às dezenove e dez, então o porteiro e a doméstica. Esses suspenses né... ROMANCES POLICIAIS normalmente tem

viram o mordomo? É um dos suspeitos... Então aqui já teria esses dois aí... Quem nos narra todo o caso? Quem conta essa HISTÓRIA? Quem é o narrador?

Aluno: Detetive.

Professor: Então é isso que tem que colocar aqui na QUESTÃO cinco ... GESTO DÊITICO apontando com o dedo para o LIVRO DIDÁTICO. O narrador é um detetive... Aí se quiserem ver no TEXTO... pede ali na QUESTÃO número cinco, que se você tiver um trecho selecionado, ali coloque né... bem no meio do texto tem aqui que ele havia sido designado para cobrir esse caso. QUESTÃO seis: Qual é a primeira hipótese apresentada para a morte da senhora Stevens? Qual foi a primeira hipótese que surgiu? Não dele, mas a primeira hipótese qual que era?

Aluna: Suicídio.

Professor: Então, a primeira hipótese de suicídio... foi suicídio. Bom, essa é RESPOSTA DA QUESTÃO seis, qual foi a primeira hipótese. Por que o narrador crê que ela é disparatada? Nós acabamos de descobrir... é... que não foi suicídio, mas ele suspeitou desde o início... Por que ele achava que isso era um disparate? Era uma loucura acreditar que havia...

Aluno: Porque ela morreu com o jornal na mão.

Professor: Uma das coisas né? Mas a primeira hipótese foi suicídio... é... o narrador acha um disparate que a FRASE que ta ali... o narrador acha um disparate porque ela morreu lendo um JORNAL... e tem mais uma coisa aí... além dessa leitura do jornal, tem mais um trecho aqui que fala que ela era uma pessoa de bem com a vida né... ah tá!... esse não ta aqui nesse TRECHO DO TEXTO ainda né... foi lá no trecho da frente, depois que vocês descobrem que ela era uma pessoa que poderia durar cem anos, porque dormia bem, vivia bem, gostava da vida né... não era uma pessoa que tinha motivos pra se suicidar. Vamos tentar vê qual seria motivo, vamos ver qual que seria o PERFIL de uma pessoa suicida. Então o PERFIL seria assim... uma pessoa com depressão é muito triste, é mal-humorada, uma pessoa que não estivesse bem com ela mesma, que não era o caso da senhora Stevens né?... Por isso, o narrador chega ao cálculo que ela não poderia ser suicídio.

[...]

RECORTE 3 DA AULA:

Professor: Por que se ela tivesse se matado não tinha que ter a EMBALAGEM do produto que ela usou pra envenenar o uísque? Vocês sabem que qualquer produto vem com EMBALAGEM, né? Não foi achado isso. Ele usou três palavras: caixa... lembram agora quais são as outras duas que usou... eles não acharam caixa, nem envelope e nem frasco. Então, realmente parece que... ela se matou, se não tinha a embalagem do produto. QUESTÃO OITO – A ausência do veneno nos outros copos do armário reforça a ideia de assassinato ou de suicídio? Oh! Não tinha... bom, oh... se ela fosse se matar, o que que vocês acham... ele pesquisou todos os copos do armário, se fosse assassinato, o assassino teria que ter envenenado todos os copos, mas só tinha no dela envenenado, nos outros não. E isso reforça a ideia de assassinato ou de suicídio? Foi só o copo dela... foi só o copo dela estava

envenenado dá a ideia de suicídio. Como ta difícil de desvendar essa história, né? Primeiro parece que foi assassinato, daí parece a ideia de suicídio. E a última pra vocês fazerem. Por que encontrar o envoltório original do veneno seria uma peça fundamental da investigação policial? Ele queria achar a embalagem do produto. Por que vocês acharam que a EMBALAGEM DO PRODUTO poderia ser uma pista melhor? DESENHA NA LOUSA uma caixa de veneno e coloca uma cruz Me digam por quê? O envoltório... Por que a EMBALAGEM DO PRODUTO poderia ser útil pra descobrir isso? O que que poderia ter nessa EMBALAGEM DO PRODUTO? GESTO DÊITICO apontando com o GIZ PARA O DESENHO NA LOUSA.

Aluno: Digitais.

Professor: Digitais. Então, oh... é uma das coisas oh... Poderia ter impressões digitais... GESTOS METAFÓRICOS movimentando os dedos ... e se tivesse impressões digitais, já era né?... dava pra descobrir tranquilamente. Bom! Ah... A última pergunta que eu falei pra vocês, que não era pra responder, porque era pra leitura da FOLHA DE TEXTO, é... Na sua opinião, o que realmente aconteceu com a vítima? Agora vocês não vão fazer no CADERNO e vão fazer oralmente. Por que esse conto pode ser caracterizado como uma HISTÓRIA POLICIAL? O que ele tem pra ser caracterizado como um CONTO POLICIAL? O que tem nesse TEXTO pra ser um CONTO POLICIAL?

Aluno: Uma investigação.

Professor: Uma investigação sobre o quê? Sobre um crime, de um assassinato, o que mais que caracteriza o GÊNERO DE TEXTO? Vocês descubrem logo de início já quem são; se tem uma investigação, tem que criar um suspense na narrativa tem que fazer o leitor ficar preso até o final pra descobrir que era o verdadeiro assassino ENTONAÇÃO VOZ SUSSURRANTE PARA CRIAR EFEITO DE SUSPENSE . Então vamos ver agora... é... dá um parênteses nesse história, e nós vamos ver a HISTÓRIA DO SHERLOCK agora... uma outra história. Essa vocês já descobriram qual é a dela....

RECORTE 4 DA AULA:

NESSE MOMENTO O PROFESSOR PARA A AULA PARA BUSCAR A CHAVE E O CONTROLE PARA UTILIZAR A TV PENDRIVE.

Professor: Não precisa nem virar prá cá... é só pra ouvir essa história. Depois a gente vê... Moçada! O trabalho sobre essa história é só oral. Então, vocês ouçam e prestem bem atenção, no VÍDEO olhem aqui para a TV que depois eu vou fazer algumas PERGUNTAS sobre ela. Preste atenção!

O professor utiliza a TV Pendrive para colocar o TEXTO GRAVADO EM ÁUDIO para os alunos ouvirem: SEQUÊNCIA DE FIBONACCI – história inspirada nos livros de Arthur Conan Doyle

RECORTE 5 DA AULA (pausa no áudio da história)

Professor: Não sei se vocês entenderam o que passou no VÍDEO Sherlock Holmes está pedindo ajuda ali... Porque ele não conseguiu descobrir o... O assassino só deixa uma pista em cada crime. Vocês escutaram finalmente qual era a pista? A única pista que o assassino deixa?

Aluno: Uma carta de baralho.

Professor: Uma carta de baralho sobre a vítima. Vamos anotar na nossa LISTA DA LOUSA: 9: A carta sobre a vítima O que isso vai ajudar é... Vocês podem prestar atenção, por favor, na minha HISTÓRIA?...

Ao procedermos ao levantamento dos recursos materiais e semióticos utilizados pelo Prof.JP para mediar a transposição didática do objeto de ensino – o conto policial -, chegamos à seguinte tabela 10:

Tabela 10 – As ações mediadas por instrumentos materiais e languageiros /semióticos

Instrumentos materiais acionados pelo prof. JP para mediar a transposição didática do objeto de ensino: o conto policial	Instrumentos simbólicos para mediar operações mentais que permitem a construção de novas significações sobre o objeto de ensino: o conto policial
TV Pendrive: presente apenas no recorte 4 da aula Vídeo: presente apenas no recorte 4 da aula Áudio: presente apenas no recorte 4 da aula Giz: presente em todos os recortes Lousa: presente em todos os recortes livro didático ¹⁶ : presente nos recortes 1, 2 e 3 caderno: presente no recorte 1, 2 e 3 , cadernetinha: presente no recorte 1 caneta: presente nos recorte 1, 2 e 3.	Discussão na aula (sobre texto lido) Lista (na lousa), Questão (do questionário do livro didático), Questionário, Romance policial, Conto policial, História policial, Texto, Resposta (à questão do livro didático). Frase, Trecho (do texto do livro didático). Perfil (da personagem), Embalagem (de produto), Desenho (na lousa), Folha (de texto), Gênero de texto, História de Sherlock, História, Sequência de Fibonacci Gesto dêitico (aponta com o dedo) Gesto metafórico (representando as impressões digitais), Entonação (para representar o suspense do enredo policial).

¹⁶ Optamos pela definição de “livro didático” como suporte material, recurso material que se constitui por diferentes dispositivos didáticos, ainda que em outros momentos concordemos com Rojo (2012) quando se refere ao livro didático como gênero textual/discursivo.

O Prof.JP recorre de forma muito mais frequente ao livro didático, à lousa e ao giz como recurso / instrumento material para mediar a sua prática didática, enquanto que os recursos tecnológicos apresentam-se com menor frequência na mediação entre professor e alunos.

Em relação ao uso de instrumentos semióticos, observa-se que os gêneros textuais orais se apresentam com maior frequência mediando a interação nessa aula: a **discussão na sala de aula** é o instrumento simbólico que está mediando o processo todo, o mais importante dispositivo didático acionado pelo Prof.JP. Todos os gestos (discursivos e orais) para (re)significar o objeto de ensino – o plano textual global do texto lido – didatizam o objeto social de referência: os elementos constitutivos do conto policial (o motivo para o crime, o assassino, as provas, a investigação, o criminoso etc).

O Prof.JP recorre com grande ênfase aos gestos corporais como instrumentos simbólicos para mediar as suas ações, o que pode ser interpretado como uma resposta à ausência de planejamento de uso de outros recursos para mediar o seu agir docente. Recorrendo ao livro didático, à lousa, ao giz, ao discurso oral articulado aos gestos corporais busca realizar os gestos profissionais fundadores (SCHNEUWLY, apud NASCIMENTO, 2012) do ofício de ensinar: presentificar e delimitar o objeto de ensino.

6.3 DADOS EMERGENTES DO AGIR DO PROFESSOR INSTRUMENTALIZADO PELA TECNOLOGIA: TV PENDRIVE

Na busca de respostas aos questionamentos que norteiam esta pesquisa, cruzamos dados oriundos de três momentos assim distribuídos: a) Na entrevista concedida à pesquisadora antes do seu agir em sala de aula, ou seja, antes do trabalho realizado; b) na transcrição da aula gravada em vídeo (transcrita a seguir) e c) no trabalho prescrito pelos documentos oficiais da SEED – Paraná.

A tabela a seguir apresenta uma síntese dos resultados obtidos pelo cruzamento desses dados:

Tabela 11 – O agir do professor durante o processo de ensino-aprendizagem

O agir do Prof.JP prefigurado na entrevista gravada e instrução ao sócia	O agir educacional prescrito no documento oficial que preconiza o uso das TIC em sala de aula	O agir docente mediado pela tecnologia configurado no trabalho efetivamente realizado
<ol style="list-style-type: none"> 1) “Eu tento inovar sempre...” 2) “Hoje nós temos todos os recursos, a TV, vídeos, né... muitas escolas, quase todas as escolas tem <i>data-show</i>, podemos usar o computador...” 3) “Acho que inovar as práticas é trazer tecnologia pra dentro da escola, porque chama mais a atenção do aluno.” 4) “Professor de Língua Portuguesa tem que perder esse preconceito...” 5) “Um dos desafios né, é manter-se atualizado, é... se despir de preconceitos, inclusive em relação à tecnologia...” 	<ol style="list-style-type: none"> 1) O texto dessas DCE representa os professores do estado do Paraná como beneficiários da ação efetivada pelo agir do ator – o governo do Estado. 2) O governo do estado é a é fonte dos motivos, capacidades e intenções para as ações educacionais. 3) O governo é o determinante externo (que concede, formula, apresenta) que aparece sempre na posição de sujeito do agir que “concede” aos professores a chance de usar tecnologias no trabalho. 4) “A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação não deve se limitar simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam de significativo à educação”. (DCES, 2010, p.5) 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Nesse momento o professor para a aula para buscar a chave e o controle para utilizar a TV Pendrive. 2) Nós vamos utilizar a TV Pendrive para passar um áudio de uma história de suspense. 3) A história de suspense foi pesquisada antes em outras mídias. 4) “Vocês entenderam o que passou no vídeo?” 5) “Vocês entenderam que o Sherlock Holmes está pedindo ajuda ali... [...] O assassino só deixa uma pista em cada crime. Vocês escutaram finalmente qual era a pista? A única pista que o assassino deixa?” 6) “Uma carta de baralho sobre a vítima. No que que isso vai ajudar o... é... Vocês podem prestar atenção, por favor, na minha história?...” 7) “Então Pessoal! Na próxima aula falaremos mais sobre isso, e produziremos um texto.”

Os dados emergentes nos três campos da tabela indicam que as TIC e a TV Pendrive estão ficando esquecidas na aula. O Prof.JP recorre de forma muito mais frequente ao livro didático, à lousa e ao giz como recurso / instrumento material para mediar a sua

prática didática, enquanto que os recursos tecnológicos apresentam-se com menor frequência de uso na mediação entre professor e alunos.

Como podemos perceber, os recursos acionados pelo Prof.JP para a sua aula está pobre de mediação instrumental por recursos tecnológicos. O livro didático, a lousa e o giz predominam na mediação da interação professor e alunos. O prof.JP demonstra estar consciente dos significados da inovação nos recursos educacionais, mostrando-se desejoso de contextualizar essa inovação em suas práticas, entretanto fica evidente que ele apregoa a importância da tecnologia, mas não recorre a ela efetivamente em suas aulas.

Quanto ao objeto de ensino didatizado nas aulas observadas, percebe-se a ausência dos objetos relacionados à gramática: nem definições e conceitos prontos do livro didático, nem exercícios de classificação ou identificação, nem categorizações gramaticais. Os aspectos linguísticos da prática social de referência (conto policial) não foram contextualizados e didatizados. O foco da transposição didática realizada pelo Prof.JP recai sobre o plano global do texto onde se encontram as características do gênero relacionadas à ação do detetive, a investigação, o crime, a vítima etc. Tampouco o discurso do Narrar e as fases que constituem uma sequência narrativa foram alvo de didatização. O questionário do livro didático, as perguntas que orientam a “discussão oral” dirigem todo o trabalho, constituindo-se na efetiva prescrição dessas aulas. O texto prescritivo não são as DCE-PR e, sim, o livro didático, o que confirma que o livro didático é o instrumento atuante para mediar as ações de ensinar e de aprender nessa sala de aula.

O Prof.JP procura em diferentes fontes os recursos didáticos para suas aulas, e aciona a TV Pendrive no momento em que esse recurso dará corpo ao objeto de ensino selecionado. Antes de começar a sua aula sobre conto policial faz um convite aos alunos para que eles, quando tiverem a oportunidade, ouçam outras histórias da série Sequência de Fibonacci, e que também procurem na biblioteca os livros com narrativas de suspense, como as histórias de Sherlock Holmes. Enfim, o Prof.JP tenta diversificar sua aula, mesmo que ainda esteja preso ao ensino tradicional (o livro didático como o principal eixo organizador do ensino/aprendizagem).

Para procedermos à análise do trabalho real, concretizado pelo professor, buscamos verificar a ação concretizada nas interações e os instrumentos materiais e simbólicos utilizados pelo professor para mediar os processos mentais de si e de seus alunos

(cf. capítulo 3). Por outro lado, a análise dos gestos do professor congelados em fotografias¹⁷ nos auxiliam a refletir sobre a gama de elementos interacionais que permitem inferir uma competência profissional docente que pode ser considerada como um processo em constante (re)construção.

Com base em MacNeil (apud NASCIMENTO, 2011), adotaremos a tipologia de gestos corporais sempre que se fizer necessário para demonstrar a dupla semiotização pela qual o prof. JP materializa a atividade de ensinar medida pela linguagem verbal escrita na lousa à linguagem gestual com seus braços, mãos e expressões faciais. Explicita Nascimento (op.cit.) com base no autor, que os *gestos icônicos* são gestos estreitamente relacionados ao discurso, ilustrando o que está sendo dito mantendo relação formal com o conteúdo semântico; adicionam o detalhe à imagem mental que a pessoa está tentando informar; são sincrônicos com o discurso. Os *gestos dêiticos* (ou gestos indexais) são movimentos de apontar, tipicamente realizados com a mão, braço ou os instrumentos manipulados. Já os *gestos metafóricos* referem-se às expressões abstratas, usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas que simbolizam a complexidade do que está sendo explicado.

6.4 O PROFESSOR JOÃO PEDRO EM AÇÃO: A DIDATIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO

O professor, sorridente, chegou à sala de aula, cumprimentou os alunos e me apresentou a eles. Em seguida, pediu para que os alunos abrissem o livro didático na página 64 - (Português – *A arte da palavra* – 9º ano – de Gabriella Rodella; Flávio Nigro; João Campos – PNLD 2011, 2012, 2013). Antes, porém, fez uma recapitulação da aula anterior em que tinham lido os textos do livro didático, mas que tinham sido publicados como artigos de divulgação científica¹⁸ e sobre os quais tinham respondido um questionário no caderno.

¹⁷ A filmagem em vídeos se mostrou desnecessária em razão dos objetivos desta pesquisa e de que a qualidade das fotografias ficou melhor do que a dos vídeos.

¹⁸ Os textos foram retirados pelo autor do livro didático da Revista Superinteressante¹⁸. n. 256, set/2008, cuja autoria é assumida por Eduardo Szklarz.

Figura 1 – Acolhida aos alunos e a procura do conteúdo no livro didático



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O Prof.JP provoca um **debate** para mediar a interação entre os alunos a partir das **respostas** dos alunos sobre a leitura dos textos do livro didático. **Perguntas** foram utilizadas por ele para “acender” o debate: Questões sobre temas emergentes dos textos, como: Será que a era digital faz bem aos neurônios? Como a internet piora a inteligência dos jovens? A *web* não pode ser útil para o conhecimento? Como a internet está mudando a nossa sociedade? A falta de convivência é falha dos pais? E qual seria a solução? Proibir a internet? Como a internet melhora a inteligência dos jovens? O que a *web* tem mostrado sobre nós?

A imagem a seguir representa o professor diante de seus alunos, em uma interação frontal que dá a ele a posição de guia das discussões, posição assimétrica pela qual dirige e controla a tomada de turnos dos alunos.

Figura 2 – O professor se posicionado à frente da turma



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O Prof.JP apresenta seus **comentários** a respeito das questões que os alunos responderam na aula anterior, referente aos textos. Dessa forma, ele dá suas respostas às questões. A seguir, dá a **informação** de que passará um conteúdo na **TV Pendrive** para mostrar as **explicações** que iniciam a **formulação da tarefa** de como elaborar um **texto dissertativo**.

Figura 2.1 – O professor posicionado à frente da turma



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Em seguida, faz um gesto dêitico dirigido para a TV Pendrive que está suspensa na parede, no lado esquerdo da sala.

Figura 3 – A TV Pendrive



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

A seguir, continua a aula dando mais **explicações** sobre algumas questões do **questionário** do **livro didático** (Português – *A arte da palavra* – 9º ano – de Gabriella Rodella; Flávio Nigro; João Campos – PNLD 2011, 2012, 2013). Depois disso, o prof. JP enuncia o **comando** para que eles continuem sozinhos. Circula pela sala de aula e os seus gestos denotam atenção ao monitoramento dessa atividade. Frequentemente abaixa-se para ajudar os alunos na tarefa que realizam.

Figura 4 – Professor circulando pela sala



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Dados os minutos estipulados, ele se dirige para a **lousa** onde vai **passar as respostas** às questões que serão alvo de **cópia** pelos alunos. Nesse momento, a mediação se dá na forma clássica/tradicional: professor versus objeto de ensino mediado pela lousa, **giz** e **apagador**.

Figura 5 – Professor escrevendo as respostas no quadro



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

De vez em quando o prof. J.P interrompe a **anotação na lousa** para dar **explicações orais** aos alunos. Configura **gestos metafóricos** ao apontar a cabeça com a mão para dar forma à ideia que está sendo explicada, simbolizando com aquele gesto que é pela consciência (localizada na cabeça) que o sujeito não se aliena diante das questões do mundo. Continua a apontar para a cabeça ao dar a resposta para falar sobre o termo “alienado” (que se encontra no texto lido), dizendo que é “aquele totalmente desligado”. Em seguida, volta a **passar as respostas na lousa**. A seta é o vetor ¹⁹ (STOCKL, 2006) que demonstra o braço levantado para que a mão direita execute o gesto de apontar para a cabeça.

Figura 6 – Professor utiliza um gesto metafórico para exemplificar o que vem a ser *alienado*



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

¹⁹ Segundo Coelho (2012), os vetores (aqui representados pelas setas vermelhas) são os elementos que colocam em relação o ator e sua meta, processo semelhante ao realizado pelos verbos transitivos, nas formas verbais.

Os alunos permanecem sentados, debruçados sobre o caderno. A TV Pendrive continua esquecida, no canto da sala.

Figura 7 – Os alunos estão respondendo às questões do livro



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Em seguida, o professor volta as costas para a lousa e continua a **discussão das questões**, segura o **livro didático** com as mãos. Visualizamos **gesto dêitico** nos movimentos com a mão, ao levantar e abaixar o livro didático que segura - instrumento que manipula para dar ênfase àquilo que enuncia.

Figura 8 – O professor segura o livro didático nas mãos para indicar que a resposta está ali



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Depois de apagar a lousa, o Prof.JP inicia uma nova **tarefa** que é a de continuar a responder às questões.

Figura 9 – Professor materializa um gesto dêitico apontando com o dedo indicador a próxima atividade



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Ao recorrer à **pergunta** à turma como instrumento mediador *Qual a solução apontada pelo especialista a fim de solucionar o problema por ele apresentado?* O Prof.JP recorre a um gesto icônico que está relacionado ao seu enunciado em sincronia com o objeto de discurso, o que se constitui como instrumento de mediação simbólica para ilustrar o conteúdo semântico do que diz. Com o braço distendido o dedo indicador com o giz na mão faz um **gesto dêitico** direcionado para **o livro didático** para chamar a atenção dos alunos para o livro a fim de encontrarem a resposta.

Figura 10 – Professor chama a atenção dos alunos, apontando com a mão



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Em seguida, deposita o livro didático sobre a mesa e passa a executar um **gesto dêitico** ao apontar para ele com o braço abaixado para a mesa.

Figura 11 – Professor faz gesto referindo-se ao livro didático



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Abaixa a cabeça, para fazer a **leitura em voz alta** de uma passagem do **livro didático**.

Figura 12 – Professor lê passagem do livro



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Dirige **pergunta aos alunos** e questiona se entenderam as respostas, executando um **gesto dêítico** para trás, apontando para a lousa.

Figura 13 – Professor aponta para o quadro



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

De repente, a aula é interrompida com a visita da pedagoga para dar alguns recados. Enquanto isso, o professor aproveita para fazer a **chamada dos alunos** rapidamente, sem chamar os alunos pelos nomes.

Retorna à aula e termina de fazer a **correção da tarefa** na lousa que, a essa altura da aula está completamente tomada pelas respostas ao **questionário do livro didático** escritas pelo professor.

Figura 14 – Professor dirige-se à lousa para a explicação



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O professor agora apresenta um **enunciado de comando** para a apresentação pelos alunos de três argumentos a cada questão: *Quais seriam os motivos que causariam o baixo grau de concentração dos jovens às atividades de leitura?* O Prof.JP adverte que esses argumentos devem refletir a concordância ou discordância à questão polêmica implícita no texto lido. Volta-se para **lousa** e escreve esse **comando**:

Figura 15 – Professor continua a escrever as respostas na lousa



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O professor voltou a falar do texto “*A internet nos deixa inteligentes – quanto mais contato com a rede, melhor.*” O texto tematiza o pensamento do filósofo David Weinberger, para quem jovens lucram (e muito) com comunidades virtuais e pesquisas na

web. Na verdade, trata-se de uma polêmica, David Weinberger, professor em uma universidade americana, discorda de Bauerlein e acredita que a internet chegou para agilizar o pensamento e a inteligência dos jovens. Ou seja, os alunos leram dois textos: o primeiro era um **artigo de opinião** publicado na mídia impressa. Nele, duas **entrevistas** publicadas na mesma revista Superinteressante²⁰ trazem opiniões opostas de dois especialistas sobre o uso da internet pelos jovens. A partir desses dois textos, e das questões trazidas pelo **livro didático**, o professor João Pedro apresenta um **enunciado de comando**²¹ que vai direcionar os alunos à produção de texto aos alunos, na verdade, ele utiliza o termo **redação**.

Respondidas as questões, após a **correção na lousa**, após a **discussão dos textos**, o professor volta ao anúncio (feito anteriormente), de que vai passar na **TV Pendrive** um **roteiro** para os alunos construírem seus textos. São **dicas** para que os alunos produzam um **texto argumentativo**. Liga a **TV** - lembrando que ele já trouxe a **chave** e o **controle remoto** que ficam na secretaria da escola. Essa TV Pendrive fica dentro de uma **grade** com **cadeado** para uma melhor proteção da mesma. Ele pede para que os alunos virem suas **carteiras**, pois a TV fica no fundo da sala. Porém, antes de passar o conteúdo trazido, ele, como professor regente da turma, traz uma **camiseta** para que os alunos escolham a cor e outros detalhes. Passam-se uns 5 minutos da aula.

Figura 16 – Professor utiliza a TV Pendrive para mostrar a camiseta da turma



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Depois, continua a aula recorrendo à **TV Multimídia**. **Gestos dêiticos** com a cabeça, o olhar, as mãos dirigem os alunos para a TV que está suspensa na parede, no canto da sala. Na tela, surge a palavra **REDAÇÃO** em destaque.

²⁰ A REVISTA Superinteressante na qual se encontram as entrevistas não foram apresentadas aos alunos, ou seja, o texto do livro didático que as continham é que foram usados como recurso material pelo professor.

²¹ Optamos pela designação “enunciado de comando” tal qual Nascimento e Zironi (2009) na análise que apresentam da prova do ENEM e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema.

Figura 17 – A TV Pendrive para passar *slides*



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O Prof.JP começa a apresentar **explicação** sobre as etapas de produção textual: 1) ler o texto; 2) fazer um resumo do texto sublinhando as partes principais; 3) acrescentar seus argumentos ao texto.

Figura 18 – O professor explica e os alunos acompanham atentos



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Explica aos alunos que eles irão produzir um texto argumentativo e que eles devem acrescentar três argumentos com base nas **discussões orais** da turma. E deixou no ar a seguinte pergunta: “A internet nos deixa mais inteligentes?”

Figura 19 – O professor questionando os alunos



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

A TV Pendrive, localizada na parede traseira aos alunos, fica ali, com o **roteiro para a produção do texto** exposto, mas sem possibilidade de visualização pelos alunos, pois eles se encontram de costas para ela.

Figura 20 – Os alunos começam a produzir a redação



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Figura 21 – Professor escreve na lousa o *passo a passo* da redação



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

O professor repete a **questão polêmica** para os alunos: “A internet nos deixa estúpidos?” E diz que quer um texto bem feito, com a opinião defendida com bons **argumentos**. Retorna para a **lousa** para apresentar **explicação** sobre o que quer dizer com a expressão “três argumentos convincentes para o texto”.

Figura 22 – Professor se volta para os alunos e fala como que quer o texto escrito



Fonte: Arquivo de fotos – 19 jun 12.

Escreve na **lousa, fala** rapidamente aos alunos, em um esforço notável para materializar o gesto profissional fundamental que é o de “apelo à memória” das aprendizagens (NASCIMENTO, 2012).

Síntese das análises da aula do professor: o que dizem as imagens congeladas

Tal como procedemos ao levantamento da aula apresentada em recortes discursivos, apresentamos agora um quadro com os instrumentos utilizados durante a aula do professor para mostrar como se dá a relação entre o objeto de ensino mediado por artefatos materiais e instrumentos semióticos. Os dados estão reunidos na tabela a seguir:

Tabela 12 – A mediação instrumental na didatização do texto dissertativo (NASCIMENTO; COELHO, 2012)

A mediação instrumental na didatização do texto dissertativo	
Artefatos materiais	Instrumentos semióticos: linguageiros e gestuais
caderno; TV Pendrive; livro didático; lousa; giz; apagador; chave; controle remoto; grade; cadeado; carteiras; camiseta;	Recapitulação; debate; perguntas; respostas; comentários; informação; explicações; formulação da tarefa; comando; passar respostas; anotação na lousa; explicações orais; discutir as questões; ler em voz alta; chamada dos alunos; correção da tarefa; enunciado de comando; comando; discussão dos textos; explicação; discussões orais; argumentos; texto dissertativo; discussão oral; questionários do livro didático; artigo de opinião; entrevistas; redação; roteiro; texto argumentativo roteiro para produção do texto gestos dêiticos gestos metafóricos

Nos dois conjuntos de aulas analisadas, podemos perceber que ocorreram divergências entre o que o Prof. João Pedro informou na entrevista inicial, na instrução ao sócia e as prescrições e orientações das DCE-PR sobre o uso da tecnologia em sala de aula, ou seja, há pontos de divergência entre o que foi dito sobre o se faz e o que realmente se faz na sala de aula do Prof.JP.

O nosso interesse não recai apenas nas controvérsias entre prescrição oficial e trabalho real. Lembramos que na perspectiva psicológica do trabalho (CLOT, 2007), e o trabalho realizado implica também as dificuldades e obstáculos para a realização deste trabalho, ou seja, aquilo que não foi possível realizar.

O Prof.JP, na entrevista inicial, fala da importância de trabalhar com as ferramentas tecnológicas em sala de aula, entretanto, percebemos em seu trabalho realizado que nem sempre ocorre esta utilização. Já as DCE enfatizam o uso das novas tecnologias, porém, não dão o suporte necessário ao professor para as suas práticas pedagógicas. Falta aos professores formações específicas sobre o manejo das ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Tais constatações demonstram que há necessidade de mais investigação sobre as ações educacionais mediadas pela tecnologia. A formação inicial não dá conta da preparação do professor e da evolução permanente dos recursos tecnológicos. Resta então às ações de formação continuada propiciar a internalização, no professor, dos esquemas operacionais dos recursos mediacionais oriundos da tecnologia.

Nas aulas do Prof.JP, percebemos que, quando a TV Pendrive foi utilizada, ela fez diferença em sala de aula, uma vez que os alunos pareciam compreender mais rapidamente, o interesse na ação do professor era maior. Foi possível constatar que essa ferramenta serve para enriquecer a aula, mesmo sendo utilizada para orientar passo a passo para uma simples *redação*, ou um texto em áudio. Pudemos constatar também que o professor, em suas aulas, utilizou diferentes materiais: recorreu aos instrumentos materiais e aos instrumentos simbólicos - megainstrumentos semióticos, como diz Schneuwly, referindo-se aos gêneros textuais que materializam as atividades de linguagem. Esses instrumentos foram destacados nas tabelas sintetizadoras da mediação do trabalho docente apresentadas neste capítulo da dissertação.

Podemos apontar aqui outra percepção em relação à compreensão do papel do professor sob o ponto de vista prático-reflexivo e também na formação construtivista. Sabemos que a aprendizagem, na Epistemologia Genética, se dá a partir da ação do indivíduo sobre o meio, considerando-se a percepção que ele tem da realidade - o aluno tem que

construir o conhecimento, enquanto cabe ao professor a função de mediador, de facilitador (Vygotsky, 2008). E por isso, o seu trabalho docente é visto a partir da valorização que deve ter sua função mediadora entre o aluno e os conhecimentos elaborados pela humanidade no processo histórico, superando, segundo Facci (2004), o “esvaziamento” provocado pela concepção do “professor reflexivo” e do Construtivismo. E é contra esse esvaziamento que os psicólogos e profissionais da educação devem empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, pois, em última instância, só faz sentido uma intervenção na escola que compreenda como tarefa central do professor a transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pela escola e, conseqüentemente, contribuir para o processo de humanização dos mesmos.

Em relação aos gestos didáticos específicos do Prof.JP, espera-se que ele tenha conseguido transformar informação em conhecimento para os seus alunos, uma vez que o sucesso pedagógico depende também das capacidades de expressar competência intelectual, de mostrar que o profissional conhece o saber da disciplina e o saber externo que será alvo das transposições didáticas.

Assim como os gestos profissionais do coletivo do trabalho são adaptados por um sujeito singular em determinadas condições, os professores manifestam diferentes maneiras de pensar, como também apresentam diferentes reações mediante situações vivenciadas. Constrói-se a partir de então um conjunto de tendências e comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo através de experiências práticas, manifestando-se ora de forma consciente, ora inconsciente, mas sempre em constante reformulação.

O professor instrumentalizado constrói com seus alunos um espaço didático (DOLZ, 2004) mais propício à ressignificação de sua prática docente comprometida com a educação cidadã. Ele procura ser um formulador de problemas, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento e ainda disponibiliza estados potenciais do conhecimento, de modo que o aluno experimente a aprendizagem quando participa, dialoga e associa.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as relações entre educação e novas tecnologias está longe de ser encerrada. Isso em grande parte se deve ao fato de que ainda vivemos uma fase de transição da escola tradicional para a chamada escola moderna.

No decorrer da nossa investigação, percebemos que a dinâmica do mundo moderno exige trabalhadores questionadores e dinâmicos, cuja capacidade de pensar e decidir são essenciais para a assimilação de mudança e para o confronto com os desafios surgidos no cotidiano.

Com essa ideia, podemos perceber que há conflitos, tensões e contradições entre as representações do Prof. João Pedro expressas na entrevista inicial e na instrução ao sócia. Há pontos de tensão também na relação entre as orientações das DCE sobre o uso da tecnologia em sala de aula e as representações do Prof.JP quando se refere ao trabalho que realiza na escola em que atua. Os mesmos pontos de tensão se observam na confrontação entre o que o Prof.JP demonstra conhecer do discurso das DCE e o que expressa em relação ao trabalho que efetivamente realiza na sala de aula, conforme se pode apreender nos textos das transcrições.

Ainda que o Prof.JP demonstre “estar antenado” com as ferramentas tecnológicas, demonstre conhecer muito bem as operações de uso da tecnologia (o que se pode observar na sua instrução o sócia), percebe-se as dificuldades e obstáculos para o uso maior da TV Multimídia e os instrumentos que nela se encontram em detrimento do uso do livro didático. A impressão que fica é a de que o Prof.JP não consegue se “desligar” do livro didático para fixar o seu planejamento, as atividades da aula, as tarefas dos alunos no instrumento tecnológico que está ali diante de todos. O livro didático é o grande propulsor das ações do professor e de seus alunos. Entretanto, é animador o fato de que o Prof.JP recorre aos recursos materiais que se encontram na sala de aula, mas fica uma questão: Se o Prof.JP conseguisse mais tempo para planejar suas atividades docentes essa constatação seria diferente? O tempo desse professor para o planejamento das atividades não tem sido suficiente? Na forma como ele materializa as aulas observadas sobre o conto policial (objeto de ensino) os alunos chegam ao desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos escritos? O trabalho, na forma como é realizado, constitui um evento que vai ampliar letramentos para os alunos?

A meu ver, as respostas a esses questionamentos poderiam ser obtidas se o professor adotasse o procedimento do Grupo de Genebra, segundo o qual, uma prática social

de referência para o ensino (no caso, o conto policial) tem de passar pelo ensino deliberado, o que só é possível por meio de uma sequência de atividades didáticas planejadas de acordo com as capacidades dos alunos, diagnosticadas através de uma produção inicial. O Prof.JP não trabalha com sequências didáticas, sendo assim não há um processo de avaliação formativa que vá de um nível de desenvolvimento real (observado na produção inicial) a um novo nível de desenvolvimento, obtido pelo trabalho intenso na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Entendemos que esse trabalho meticuloso é possibilitado pelo percurso da *sequência didática* (SCHNEUWLY, DOLZ, 2001).

O professor João Pedro (Prof.JP), na entrevista inicial, fala da importância de trabalhar com as ferramentas didáticas tecnológicas em sala de aula. Entretanto, percebemos em seu trabalho efetivamente realizado que nem sempre ocorre esta utilização. Também se pode constatar que a leitura do texto das DCE pouco acrescentaria à prática de sala de aula, uma vez que as DCE enfatizam o uso das novas tecnologias, porém, não dão o suporte necessário para que um determinado professor siga aquelas prescrições no seu dia a dia.

Ele mostra-se instrumentalizado teoricamente, mas na prática o seu instrumento de trabalho continua a ser o livro didático. De forma eficiente, seus gestos dêiticos e metafóricos constituem um reforço semiótico para a mediação entre o objeto de ensino e as operações mentais de seus alunos – pelas quais as aprendizagens, a compreensão, as ressignificações podem acontecer.

Ao acionar diferentes instrumentos semióticos (recapitulação dos conteúdos, perguntas, explicações; incentivar a cópia da lousa, solicitar leitura em voz alta; perguntas do livro didático; executar gestos dêiticos e metafóricos, desenhos na lousa, colunas com anotações etc.), o Prof.JP trabalha intensamente para realizar o seu trabalho diante dos alunos.

O uso da tecnologia não é uma opção ou um gosto, mas uma exigência do contexto sociocultural contemporâneo e as interações mediadas por instrumentos digitais não podem fazer parte do mundo externo da escola, os artefatos precisam “ser instrumentalizados”.

O Prof.JP representa uma geração de professores paranaenses que sabe valorizar a tecnologia na educação, mas a impressão que fica é a de que o que está faltando é o conhecimento teórico sobre o que são e em que consistem os objetos sociais de referência para as transposições didáticas e os procedimentos didáticos para organizar essa transposição: dos gestos profissionais de institucionalização, presentificação; formulação das tarefas,

implementação de dispositivos didáticos, regulação, delimitação do objeto de ensino etc. (NASCIMENTO, 2011).

Há dois tipos de profissionais educadores quando se fala em tecnologia em sala de aula: os que precisam ser mais monitorados (acompanhados) e seguem mais fielmente roteiros e guias feitos por especialistas e os que utilizam os materiais didáticos tecnológicos como ponto de partida para uma reelaboração criativa e personalizada. O Prof.JP deixou claro que muitas vezes a prática do professor normalmente encontra-se movida pelo senso comum pedagógico, este constituído de fragmentos de teorias. E este profissional que está imerso na sua prática, mesmo que utilize um recurso, uma ferramenta tecnológica (TV Pendrive), não percebe a necessidade de romper com tradições e acaba se contradizendo entre o que fala/entende por tecnologias educacionais, com o que realmente faz/trabalha.

Ao utilizar a TV Pendrive, o Prof.JP, de certa forma, enriqueceu a sua aula, mesmo sendo utilizada para orientar passo a passo para uma simples *redação*, ou um texto em áudio. Ele também utilizou diferentes materiais: recorreu aos instrumentos materiais e aos instrumentos simbólicos. Ele conseguiu, ao menos em parte, construir com seus alunos um espaço didático (DOLZ, 2004) mais propício à ressignificação de sua prática docente comprometida com a educação cidadã.

Enfim, são muitos os obstáculos que envolvem o ofício de ensinar, entre eles estão os desafios enfrentados pelos professores diante das prescrições oficiais que enfatizam a necessidade de se atualizarem em relação a novas mídias e tecnologias. Os discursos prescritivos oficiais e os apelos das mídias apontam para a necessidade de inovação, para novos padrões de comportamento, novas competências, novos contextos em sala de aula, o que gera instabilidade, fadiga, doenças físicas e psicológicas ligadas ao ofício educacional. Pois, muitos professores, como o Prof.JP, têm uma jornada de trabalho dupla, ou seja, precisam trabalhar em diferentes colégios, com muitas aulas, para poderem complementar a sua renda.

Essa constatação nos leva a considerar a importância da reflexão que nos ajude a interpretar e compreender as representações que se constroem pelos discursos oficiais a respeito do trabalho educacional o que constituirá o viés para a nossa compreensão das representações do próprio professor sobre o papel que a ele é atribuído nas atividades que ele “deve” realizar, nas que ele “consegue” realizar, o que implica reflexões sobre os obstáculos e impedimentos para a não realização daquilo que esperam que ele realize. Essa reflexão perpassa pelos questionamentos sobre as prescrições oficiais, sobre a organização curricular

dos cursos de formação inicial, das formações continuadas que lhe são propiciadas durante o exercício profissional, das condições concretas do exercício da função e dos recursos que lhe são disponibilizados para o trabalho.

As novas tecnologias permitem que as pessoas obtenham as mais variadas informações em fração de minutos, independente do lugar em que estejam. Isto pode acontecer, inclusive, a caminho da escola, por meio de anúncios em cartazes, de um livro digitalizado na tela de um computador, de *notebook* ou de *netbook* de programas sócio-educacionais em canais de TV aberta ou fechada. Entretanto, a simples existência desses recursos em nosso meio não significa que eles estão sendo apropriados, internalizados ou dominados pelos profissionais da educação. Há obstáculos a serem ultrapassados pelo profissional que se sente motivado a buscar essa instrumentalização. É crucial a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. A jornada de trabalho mal remunerada, com profissionais que se desdobram lecionando em várias instituições para poder manter um padrão social mínimo é uma realidade histórica da educação brasileira, causa principal do baixo rendimento e do fraco desempenho demonstrado plenamente nas avaliações nacionais.

A formação de professores também se destaca como um problema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. (1992). **Les textes: types et prototypes - Récit, description, argumentation et dialogue** [The texts: Types and prototypes- Story, description, argumentation and dialogue]. Paris: Nathan.
- ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-236.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martim Fontes, 1992.
- BARRETO, R. Tecnologia e educação: trabalho e ação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>
- BRASIL - PCN (1998) – **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** - <www.portal.mec.gov.br>
- _____. DCE – **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná**, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br>> e <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br>>
- _____. **Portal Dia a Dia Educação**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>
- BRASIL - MEC. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <www.euproinfo.mec.gov.br>; <www.portaldoprofessor.mec.gov.br>. MEC- Edital das Tecnologias Educacionais (2011)
- _____. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>.
- _____. **Guia de Tecnologias Educacionais (2009/MEC)**
- _____. **Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008)** Disponível em : <<http://www.mct.gov.br>>
- _____. **Governo Federal** Disponível em:<<http://www.mc.gov.br/tema-inclusao-digital>>
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de: Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de: Anna Raquel Machado. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de: Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003.

BULEA, E. **Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Yves. **Clínica do trabalho, clínica do real.** Publicado no Le journal des psychologues, Paris: nº 185, mar./ 2001. Tradução livre: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker.

_____. **A função psicológica do trabalho.** Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatris; BRITO, Karin Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In:_____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998/2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FAGUNDES, L. A Conferência Internacional “O Impacto das TICs na Educação”. Brasília, 2010. Palestra no TEDx Porto Alegre, em novembro de 2010. **Revista Profissão Mestre**, Ed. Humana, fev./2011, ano 12/n. 137. Disponível em:<www.iptvcultura.com.br/ticeducacao>

FAITA, 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: EDUEL, 2004, p. 55-80.

FARIA, E. T. Capítulo publicado no livro. ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor.** 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v.12, n.35, p. 290-299, 2007.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

GIMENEZ, T. Para além das questões lingüísticas ampliando as bases de conhecimento de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v. 1, p. 243-256.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, /1985/ 1989.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

IMAGENS - **Google Imagens**. Disponível em: <www.googleimagem.com.br/tvpendrive>

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University, 2001/2006.

LEONTIEV, Alexie N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed., 34, 1999

MACHADO, A. R. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. **O Professor e seu Trabalho – A linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, Antonio Luiz. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Antonio Luiz. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, R. M. A TV multimídia na sala de aula, 2009. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE: DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 3., 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, 2009.

MISKULIN, R. G. S.; SILVA, M. R. C.; AMORIM, J. A. Dimensões teórico-metodológicas da tecnologia no contexto educacional e suas influências na prática pedagógica de professores-formadores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PROJETOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8., 2005, São Paulo, **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005.

MOITA-LOPES, L. P; ROJO, R.H. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: Brasil/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56.

MOITA LOPES, L P. **Oficina da linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2007/2009.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**: Estudos da Linguagem. Londrina: n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

_____. Gênero da Atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.) **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009a.

_____. Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. IN: FERNANDES, L. C. (Org.) **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009b.

_____. **Gestos de ensinar e aprender**. Londrina: Signum (UEL), 2012.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros, mediações formativas e inovação: limites e possibilidades do projeto GEMFOR / UEL. Trabalho apresentado no XXVII ENANPOLL 2011. **Anais...** Niteroi, 2012.

PARANÁ. **Lei nº 13.807/02** – de 30/09/2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **TV Multimídia**: pesquisando e gravando conteúdos no *pen drive*. Curitiba: SEED, PR, 2008, p.96. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

PERRENOUD, P. (1998). Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. In: Idéias (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), “**Sistemas de Avaliação Educacional**”, nº 30, pp. 205-248. Tradução de: Luciano Lopreto ; revisão técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Apresenta informações a respeito do site de língua portuguesa e sobre a tv multimídia (Tv Pendrive)**. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br>>. Acesso em: jan. 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e exclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo. Ler navegando.** Tese de Doutorado, 2009. Disponível em:<www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/.../1/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf>.

_____. **Navegar lendo, ler navegando. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** Belo Horizonte, 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

SAITO, C. L. N. Telejornal: um gênero apropriado para levar a um multiletramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Claraluz, 2009a.

SAITO, C. L. N.; COELHO, N. K. S. **Novas mídias e tecnologias para mediar o trabalho educacional.** Londrina: CELLIP, 2011, p. 217.

_____. **TV Pendrive: um recurso tecnológico que contribui para o letramento multissemiótico.** Londrina: SELISIGNO, 2009.

SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona) In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 41-70.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

STOCKL, STOCKL, Harmut. In Between Modes. In: VENTOLA, Eija; CHARLES, Cassily; Kaltenbacher, Martin. **Perspective on Multimodality.** Amsteden/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

STRIQUER, M. S. S.; NASCIMENTO, E. L. A representação social do professor da educação básica instituída nas diretrizes curriculares do estado do Paraná. **Revista Magna Scientia.** UEM. 2012. Prelo.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias** – Juan Carlos Tedesco, (Org.). Tradução de: Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educacion; Brasília: UNESCO, 2004. Notas: Marisa Viana Pereira.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de: Jefferson L. Camargo. 2. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de: José Cipolla Neto; Luiz S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.