

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM**  
**EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA DE JESUS ABREU FEITOZA

**TRABALHO DOCENTE EM EAD: REPRESENTAÇÕES**  
**CONSTRUÍDAS EM UMA ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA**

Itatiba

2012

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM**  
**EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA DE JESUS ABREU FEITOZA

**TRABALHO DOCENTE EM EAD: REPRESENTAÇÕES**  
**CONSTRUÍDAS EM UMA ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA**

**Dissertação** de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* Itatiba-SP, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno.

Itatiba  
2012

371.13 Feitoza, Cláudia de Jesus Abreu.  
F336t Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia. / Cláudia de Jesus Abreu Feitoza. -- Itatiba, 2012.  
186 p.

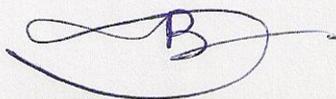
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Trabalho docente.  
3. Educação a distância. 4. Entrevista de instrução ao sócia.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

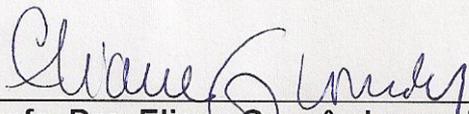
**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**EM EDUCAÇÃO**

Cláudia de Jesus Abreu Feitoza defendeu a dissertação “**Trabalho Docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia**” aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2012 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



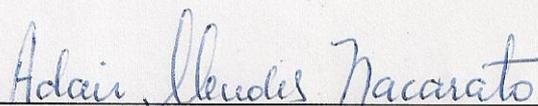
---

**Profa. Dra. Luzia Bueno- Orientadora e Presidente**



---

**Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato**  
**Examinadora**

*Aos maiores 'motivos e razões' de meu desenvolvimento:  
Ana Luísa e Lívia.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer algumas dentre as tantas pessoas que, de alguma forma, contribuíram com minha trajetória enquanto pesquisadora e sem as quais esse sonho não seria possível:

A Deus, força superior que me motiva, alimenta e acalenta minha alma;

À “queridíssima” orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno, cujos ensinamentos de quase uma década de convivência não caberiam em uma lauda de agradecimentos; agradeço pela conduta profissional que me inspira e guia diariamente em minha constituição do ser professora;

Às professoras Eliane Gouvêa Lousada e Adair Mendes Nacarato pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos suscitados e, principalmente, por tantas contribuições dadas durante o percurso desta pesquisa;

À professora Siderlene Muniz-Oliveira que se mostrou tão solícita em contribuir com este estudo fornecendo apontamentos claros e precisos;

Ao professor Ronei Ximenes Martins, pela valorosa contribuição com os dados desta pesquisa; mestre das tecnologias, exemplo no qual eu verdadeiramente me inspiraria no *ser sócia*;

Aos professores do Programa de pós-graduação da Universidade São Francisco, por conduzirem esse árduo percurso acadêmico com profissionalismo e compreensão;

Às funcionárias da Central de Atendimento da Universidade São Francisco-Itatiba, em especial à Fabiana Antoniasi, por sempre se mostrar tão prestativa para resolver os entraves burocráticos com os quais me deparei;

À professora Maristela Kondo Claus, pelo auxílio na elaboração do *abstract*;

Às minhas filhas, Ana Luísa e Lívia, que, apesar de pequeninas, souberam compreender os cafés-da-manhã não tomados coletivamente à mesa aos domingos, os faz-de-conta não terminados, os filmes não compartilhados, os sorvetes não tomados em banco de praça, os parques esquecidos em dia de sol e as histórias não contadas ao cair da noite;

À minha mãe, Azenildes, que, embora pouco saiba sobre o significado desta pesquisa, foi a primeira a me ensinar a concepção de *trabalho* enquanto sinônimo de conquista e desenvolvimento. Minha eterna gratidão também por ter exercido o papel de mãe-avó, fazendo por minhas filhas tudo o que minha ausência não me permitia;

Ao meu pai Rosendo (em memória), que pouco sabia sobre o mundo das letras, mas muito me ensinou sobre o mundo dos sonhos;

Ao meu esposo, João Nilson, pelo companheirismo, incentivo e, sobretudo, pela paciência durante o percorrer desse caminho;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que, na inocência de seus sorrisos de criança, tornaram esse caminho menos áspero;

À minha querida amiga Helena, pelas conversas incansáveis, pelas angústias partilhadas, pelos conflitos discutidos tão civilizadamente, pela inspiração de serenidade e seriedade; e também à sua mãe, Dona Cidinha, pelas orações e pela torcida silenciosa que sempre fez por mim;

À adorável amiga Milena, pela sua singela e sincera amizade; conhecê-la me fez acreditar ainda mais que “algumas pessoas não precisam de asas para ser chamadas de anjos”;

Ao professor Carlos Eduardo Pizzolatto, eterno mestre, exemplo de seriedade e competência, por sempre depositar sua confiança em mim e pelo crescimento intelecto-profissional que sempre me estimulou a seguir;

Aos meus alunos do REDEFOR que, diante de tantas dificuldades, me alertaram – mesmo sem saber – o quão difícil é trilhar o tortuoso caminho da EaD;

A toda a equipe de coordenação do REDEFOR, em particular à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Ruiz que, indiretamente, muito tem contribuído para a minha formação profissional na EaD.

*O mundo não fala. Sou eu que dou a ele a minha palavra;  
sou eu que digo o que as coisas são. Esse é um poder  
inigualável.*

*(Cristovão Tezza, O Filho Eterno)*

## SUMÁRIO

Lista de figuras.....	09
Lista de quadros.....	10
Lista de esquemas.....	11
Resumo.....	12
Abstract.....	13
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVO ESPAÇO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....</b>	<b>29</b>
1.1 Educação, Conhecimento e Tecnologias.....	29
1.2. Educação a Distância e suas particularidades.....	33
1.2.1Um panorama mundial das diferentes funções sociais da EaD.....	36
1.3 Compreensão da EaD a partir de textos de prescrição: a legislação.....	40
<b>CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE TRABALHO E DE TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>46</b>
2.1 Trabalho e desenvolvimento humano.....	46
2.2 A profissão docente: um percurso histórico.....	52
2.2.1 O trabalho do professor no foco das pesquisas em educação.....	53
<b>CAPÍTULO 3: APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE CONSTRUÍDAS EM TEXTOS: O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....</b>	<b>63</b>
3.1 O agir à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.....	63
3.1.1 O modelo de análise de textos proposto pelo ISD.....	67
3.1.2 O contexto de produção .....	68
3.1.3 A arquitetura interna.....	73
3.2 A constituição da Semântica do Agir a partir das figuras interpretativas.....	84
3.3 Contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a compreensão do ensino como trabalho.....	92
3.4 As pesquisas sobre o trabalho educacional e o ISD.....	103
<b>CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>106</b>
4.1 Com acessar o trabalho do professor: instrumentos de pesquisa.....	106
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	107
4.2.1 A pesquisadora / sócia .....	108
4.2.2 O professor pesquisado/instrutor.....	109
4.3 Procedimento de coleta de dados: a instrução ao sócia e o instrumento de pesquisa.....	110

4.4 procedimentos de análise de dados.....	113
<b>CAPÍTULO 5: O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO POR UM PROFESSOR EXPERIENTE EM EAD.....</b>	<b>117</b>
5.1 Análise do contexto sociointeracional da produção do texto analisado.....	117
5.2 A arquitetura interna e os segmentos tematizados na entrevista de instrução ao sócia.....	126
5.3 As figuras interpretativas do agir construídas por cada actante.....	136
5.3.1 Representações construídas a partir do actante professor da disciplina.....	137
5.3.2 Representações construídas a partir do actante professor-supervisor.....	148
5.3.3 Representações construídas a partir do professor tutor.....	151
5.4 Síntese dos resultados da análise.....	157
<b>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
6.1 As repostas às nossas perguntas de pesquisa.....	160
6.2 Questões suscitadas por nossas respostas.....	162
6.2.1 O trabalho docente representado na atividade do professor em EaD: emergência de um novo gênero da atividade?.....	163
6.2.2 O uso do MSN na entrevista de instrução ao sócia: quais são as vantagens e as limitações?.....	168
6.3 Trabalho do professor em EaD enquanto novo gênero da atividade: perspectivas futuras.....	171
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>174</b>
Anexos.....	178

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa da edição da Revista Época.....	70
Figura 2: Os elementos constitutivos do trabalho do professor.....	97
Figura 3: Trecho de Conversa Instantânea realizada pelo MSN.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de Discurso a partir da relação do interlocutor/enunciador com os mundos discursivos.....	75
Quadro 2: Tipos de sequências .....	77
Quadro 3: Atuação profissional do professor entrevistado.....	121
Quadro 4: Levantamento quantitativo de palavras/mensagens trocadas entre os interlocutores da entrevista.....	127
Quadro 5: Plano geral dos segmentos tematizados na entrevista de instrução ao sócia.....	130
Quadro 6: As fases do texto coletado – entrevista e instrução ao sócia.....	134
Quadro 7: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor da disciplina’.....	138
Quadro 8: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor – supervisor’.....	149
Quadro 9: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor –tutor’.....	153

## **LISTA DE ESQUEMAS**

Esquema 1: Modelo de planificação dos textos.....	83
---	----

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal contribuir para o conjunto de pesquisas que tratam sobre o trabalho do professor visando à compreensão do trabalho docente em Educação a Distância (doravante EaD). Para isso, procedemos com a análise e interpretação das representações construídas acerca da atividade docente que emergiram de um texto proveniente de uma entrevista de instrução ao sócia. Para detectar essas representações, adotamos um quadro teórico-metodológico que considera o trabalho como uma atividade humana complexa e, como tal, postula que a mesma deve ser estudada à luz de várias ciências. A nossa pesquisa está ancorada em dois aportes teóricos: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as ciências do trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade). A partir dos estudos de Vygotsky, esse quadro teórico-metodológico considera as duas principais atividades humanas – trabalho e linguagem – como forma de desenvolvimento humano. Nesse quadro, o trabalho é tido como forma de agir humano do qual podem ser extraídos modelos de agir que se configuram *na* e *pela* linguagem materializada em textos orais ou escritos. O texto objeto de interpretação originou-se a partir de uma entrevista de instrução ao sócia, procedimento utilizado na área de Psicologia do Trabalho como forma de intervenção e transformação das situações concretas de trabalho que vem sendo usado recentemente, no Brasil, como forma de produção de dados acerca do trabalho educacional. Nesse procedimento, o pesquisador coloca-se no papel do sócia e o trabalhador entrevistado deve orientá-lo na execução de suas tarefas. No caso desta pesquisa, a professora pesquisadora realizou a entrevista de instrução ao sócia com um professor experiente em EaD para acessar as representações/interpretações/avaliações sobre o seu trabalho, bem como compreender como a atividade desse profissional se constitui. O diferencial em relação a esse método de produção de dados foi o uso da ferramenta *MSN* (conversa instantânea), procedimento adotado para o qual também esperamos contribuir, apontando as suas possíveis vantagens e limitações. A análise do texto produzido revelou as diferentes fases da atividade do professor em EaD; estas, por sua vez, evidenciaram diferentes conjuntos de tarefas que eram atribuídas ao professor que, devido à linearidade e cronologia do curso da atividade, assumia diferentes funções. Foi possível identificar, também, que os diferentes elementos constituintes da atividade do professor, bem como a forma de organização de seu trabalho parecem ser regidos por normas, regras do ofício e práticas próprias, que em muito se diferenciam da atividade docente na modalidade presencial, podendo, portanto, constituir um novo gênero da atividade.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho Docente; Educação a Distância; Entrevista de Instrução ao Sócia, *MSN*.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to contribute to the corpus research related to teacher's work aiming at the comprehension of teaching work in Distance Education (from now on DE). For that purpose, the representations about the teaching activity which emerged from a text of an instruction interview were analyzed and interpreted. To understand those representations, we adopted a theoretical and methodological framework which considers the work as a complex human activity. This way, it is postulated that it should be studied from the point of view of several sciences. Our research is rooted in two theoretical basis: Socio-discursive Interactionism (SDI) and Sciences of Work (Activity Ergonomics and Activity Clinic). That theoretical and methodological framework considers two main human activities – work and language – as a way for human development from Vygotsky studies. In this framework, the work is considered as a way that human being acts in a way that the acting models can be extracted and which are constituted in and through the language manifested in oral or written texts. The text which was interpreted was originated from a double's instruction interview, whose procedure is used in the Labor Psychology as an intervention and changing way in concrete situations of work which is being used in Brazil as a way to produce data regarding educational work. According to this procedure, the researcher places the role of the double and the worker who was interviewed to guide him to perform the tasks. In the case of this research, the researcher professor performed the double's instruction interview with an experienced teacher in DE to access the representations/interpretations/evaluations about his work, as well as to understand how that professional activity is constituted. The different thing about this method of data production was the use of *MSN* as a tool (online conversation), which we hope can contribute as a way to show its possible advantages and limitations. The analysis of the produced text revealed the different phases of the teacher's activities in DE; those, in turn, showed different sets of tasks which were attributed to the teacher, who, due to the linearity and chronology of the course of the activity, took up different functions. It was also possible to identify that the different elements which constituted the teacher's activities, as well as the way he organized his work seems to be regulated by norms, rules of the profession e his own practices, which are very different from the teacher's activities in face-to-face modality; this way, it can constitute a new gender of activity.

**Key words:** Socio-discursive Interactionism; Teaching Work; Distance Education; Double's Instruction Interview, *MSN*.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal contribuir para o conjunto de pesquisas que tratam sobre o trabalho do professor visando à compreensão do trabalho docente em Educação a Distância (doravante EaD). Essa contribuição associa-se ao fato de que, apesar do contexto atual em que ocorrem diversas mudanças na atividade docente provenientes da inserção das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no cotidiano do professor universitário brasileiro, há poucas pesquisas – dentre os grupos de trabalho que se ancoram na análise do trabalho educacional – debruçadas sobre o trabalho docente em EaD, motivo pelo qual nos sentimos motivados a proceder com a presente investigação.

A escolha dessa temática visa a preencher uma lacuna no que diz respeito ao trabalho do professor em EaD, uma vez que, em se tratando de uma nova modalidade de ensino, é preciso concebê-la como novo espaço de trabalho e, portanto, como lugar de emergência para a atuação de novos trabalhadores. Esse espaço para investigação já foi cogitado em pesquisa realizada por Ferreira (2011), onde a autora coloca a dificuldade de se “encontrar soluções para a apropriação de TDs [Tecnologias Digitais] por professores de ensino superior” (FERREIRA, 2011, p. 53), salientando que enquanto o uso das TICs não for “[...] visto administrativamente como parte efetiva do trabalho [...]” (FERREIRA, 2011, p. 53) é pouco provável que sua inserção ocorra tranquila e efetivamente na atividade do professor.

Esse enigma que ainda paira sobre a real compreensão do trabalho docente em EaD ocorre porque, quando se pensa em Educação a Distância, frequentemente, somos flagrados enxergando os cursos a distância, pejorativamente, como forma de educação barata, cômoda e facilitadora de aquisição de um diploma. Claro que, para nós professores que fomos formados (e atuamos) na modalidade de ensino presencial, a EaD parece ser passível de apenas dois posicionamentos: ou repugná-la ou aceitá-la. E não é preciso estar no ramo educacional para perceber o quanto as faculdades e universidades que oferecem essa modalidade de ensino se multiplicam, o que aquece os debates normalmente instaurados na questão da qualidade da educação oferecida.

O fato é que, de maneira geral, quando se fala em Educação a Distância, é comum - ainda que equivocadamente – olhá-la como modalidade de educação que não funciona porque nunca será possível resgatar nela o que há de essencial na modalidade de educação presencial. E é certamente essa a discussão que tem sido alimentada pelas pesquisas que tratam dessa temática e cuja preocupação consiste em comparar essas duas modalidades de ensino em diversos aspectos, sobretudo os que se relacionam à qualidade

de ensino, desempenho dos alunos, aceitação no mercado de trabalho e os impactos decorrentes das diferentes formas de aprender no processo de ensino-aprendizagem. A presente pesquisa, entretanto, não visa a compará-las – muito embora seja preciso recorrer a elementos que caracterizam a modalidade de ensino presencial – mas compreender como se caracteriza a EaD e, principalmente, o trabalho do professor que nela atua.

Para atender a esse objetivo, centramos nossa pesquisa no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que serão exploradas mais adiante. Por meio dessas teorias, buscamos apreender os elementos constituintes do trabalho do professor a partir do discurso produzido por um professor universitário experiente na modalidade de ensino EaD e, assim, compreender como se organiza essa nova forma de trabalho a partir da interpretação do discurso constituído pelo próprio trabalhador. O texto originado desse discurso foi resultante do método denominado *instrução ao sócia*.

Originalmente, o método de instrução ao sócia – que será explicitado mais detalhadamente no quarto capítulo – consiste na provocação de uma autoconfrontação do trabalhador com sua própria atividade a partir do qual se obtém dois textos: o texto de instrução e o texto de comentário. No primeiro, o pesquisador coloca para o trabalhador entrevistado uma situação hipotética em que o trabalhador deverá orientá-lo de modo que o pesquisador possa substituí-lo em suas atividades profissionais (ou em uma tarefa específica) sem que as outras pessoas percebam essa substituição. Após a transcrição resultante dessa interlocução oral realizada entre trabalhador e pesquisador, o texto de instrução é transcrito e devolvido ao trabalhador para que ele registre suas impressões acerca do conteúdo fornecido/construído durante as orientações dadas ao pesquisador-sócia originando, assim, o texto comentário. Entretanto, nesta pesquisa, a instrução ao sócia foi realizada por meio da ferramenta de conversa instantânea MSN (*Microsoft Networking*), cujos procedimentos serão explicitados mais detalhadamente no capítulo metodológico.

Sendo o foco desta pesquisa a questão do trabalho do professor em EaD, para que possamos delinear a atividade de ensino de um professor a partir de uma mudança no contexto educacional, é indispensável reconhecer o uso da tecnologia enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, como novo meio de produção. A respeito das mudanças na sociedade e dos impactos provocados pelos meios de produção e nos modos de trabalho, Marx (1867) e Engels (1868), ao discutirem os modelos de economia do século XIX, acrescentaram que os meios de produção representam um dos principais fatores em relação às inovações produzidas na e pela sociedade; assim, mudando esses meios, altera-se também a vida na sociedade, mas nem sempre para uma vida melhor ou melhor para todos. Tal fator pode ser constatado quando, após a Revolução

Industrial, apesar da expectativa da população de que as mudanças trazidas com as inovações industriais era que excessiva carga de trabalho do homem do século XIX seria amenizada em razão das máquinas, o que se constatou com o aprimoramento dos meios de produção foi a necessidade de se otimizar ainda mais o tempo e, para atender às demandas pós-revolução, foi preciso aumentar a produção e, conseqüentemente, a carga de trabalho dos operários.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, temos as inovações tecnológicas do século XX como, por exemplo, o telefone celular, o computador e o acesso à internet, cujos usos acabaram por encurtar as noções de distância e tempo e, por conseguinte, a ideia de se otimizar o tempo mediando as ações pelos aparatos tecnológicos tornou ainda mais conflitante a relação tempo-trabalho, uma vez que o tempo que, teoricamente, deveria ser ocioso, acaba por ser preenchido com mais trabalho.

Essas constatações podem ser claramente percebidas no que representa, atualmente, o computador - ferramenta criada em 1945 e utilizada, a princípio, por empresas de grande porte como instituições financeiras para processamento de dados. Posteriormente, em 1971, foi criado o primeiro computador pessoal (*Personal Computer* – PC) e, após larga campanha publicitária encabeçada pela IBM, somente em 1981, os computadores passaram a ser popularizados e vendidos em larga escala. Inicialmente, eram adquiridos, sobretudo, por empresários mas, com o lançamento de novos produtos, ampliação da concorrência e da produção, rapidamente passaram a ser consumo comum das camadas mais populares. Essa ampliação de acesso aos computadores torna-se evidente quando destacamos, por exemplo, o fato de ser possível hoje adquiri-los em grandes redes de varejo, desde supermercados ou lojas de departamentos a lojas específicas de informática; além disso, há os preços atrativos e as diversas facilidades de pagamento, como os financiamentos de longos períodos e os consórcios.

Assim, é notório que a invenção e expansão do uso do computador são responsáveis por instaurar mudanças nas mais diversas instituições sociais, tais como trabalho, escola, família, dentre outras. Isso porque, juntamente com a popularização dos computadores e das tecnologias dele originadas, houve também o crescimento do acesso à internet banda larga no país. Segundo dados coletados pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em pesquisa realizada em 2010, o Brasil possuía 33 milhões de brasileiros com acesso à internet, seja no ambiente trabalho, em residências ou até mesmo por meio de *lan houses*. Apesar da internet de pouca qualidade – dada a baixa velocidade e pouca penetração – esse número coloca o país dentre as dez nações do mundo com mais usuários com conexão à internet, de acordo com pesquisas realizadas pela empresa norte americana Akamai. No relatório intitulado “*The State of the Internet Report*” - referente ao 3º

trimestre de 2009 – a pesquisa indicou que o Brasil teria 10,8 milhões de IP<sup>1</sup> - espécie de número digital cuja função é representar cada dispositivo conectado à grande rede de computadores mundial.

Diante desse contexto de emergente crescimento da inclusão digital, é preciso considerar que não apenas o computador, mas, sobretudo a era digital na qual nos encontramos, gerou diferentes comportamentos por parte do ser humano que também aportaram na esfera do trabalho. Afinal, o encurtamento da distância e do tempo ocasionado pela disseminação e popularização da internet banda larga anteriormente ilustradas, acabou por permitir que as tarefas provenientes do trabalho possam ser cumpridas em qualquer momento e lugar.

Nesta pesquisa, focamos, principalmente, as mudanças relacionadas ao uso de TICs que aportaram na esfera educacional, pois, apesar de o cenário atual da educação brasileira em nível superior atrair o olhar para diversos focos de pesquisa, como os indicadores externos de qualidade, a qualificação docente e o maior acesso aos cursos de graduação por meio de programas sociais, certamente, a questão da formação docente – inicial e continuada – tem recebido cada vez mais destaque. E é justamente essa última temática – a formação docente – que tem feito surgir discussões acerca dos cursos realizados a distância.

Contudo, por mais efervescentes que as discussões sejam, a emergência da EaD no país parece receber maior destaque por parte da mídia que pelo meio acadêmico e, apesar de existirem discussões que tratam da formação inicial docente – ou seja, professores que se formam em modalidade de ensino EaD – pouco se tem levantado acerca da formação continuada por parte dos professores que terão que trabalhar utilizando essa modalidade de ensino. Apenas para ilustrar, segundo uma reportagem do Jornal Folha de S. Paulo publicada em 23 de dezembro de 2010, o mercado da EaD tem enfrentado dificuldades para encontrar professores preparados para atuar em cursos à distância; a solução tem sido treinar os bons profissionais existentes no mercado da modalidade presencial para atuar na modalidade EaD, incluindo a preparação para gravação de vídeo-aula como entonação de voz, posicionamento do corpo e interação com as câmeras.

Apesar da ausência de professores formados especificamente para atender as demandas dos cursos, é preciso considerar os efeitos da emergência dessa modalidade de ensino e, assim, reforçar a importância de estudos que mostrem as implicações da EaD na atuação profissional docente. Para isso, tomemos por base os dados divulgados pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) que, no último censo bial realizado pela

---

<sup>1</sup> Dados extraídos em 12.07.2011 do site <http://www.aredo.inf.br/inclusao/component/content/article/106-acontece/2702-brasil-cresce-no-ranking-mundial-da-internet-mas-com-baixa-penetracao-e-velocidade-de-conexao>

instituição, divulgou, em setembro de 2009<sup>2</sup>, dados referentes à coleta dos anos de 2007/2008. A instituição afirma em seu Relatório Analítico de Aprendizagem no Brasil que, no período de 2005 a 2008, a EaD apresentou um crescimento de cerca de 600% no país e, em 2009, havia aproximadamente 650.000 alunos nos cursos on-line, sendo 80% destes matriculados em curso de graduação.

Desse modo, tendo em vista a emergência da EaD no Brasil, a quantidade de universidades que oferecem cursos de graduação a distância também tem crescido visando a atender a demanda do mercado. Por conseguinte, os profissionais atuantes no meio acadêmico, em especial os professores, encontram-se diante de um novo formato de educação, em cujo o uso de TICs passa a ser uma das principais ferramentas de trabalho dos docentes. Logo, o crescimento da oferta de cursos EaD no país direcionou para uma novo formato da atuação docente, exigindo, portanto, um novo perfil de profissional.

Essa problemática será discutida e apresentada posteriormente e, nesse ínterim, acredito ser relevante estabelecer uma relação entre o contexto pessoal no qual surgiu o interesse pela questão da modalidade EaD e a temática da pesquisa, bem como relacioná-los ao trabalho do professor nessa modalidade de ensino.

### **1) Inquietações que direcionaram para a temática<sup>3</sup>**

No ano de 2005, concluí a Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) em uma universidade do interior de São Paulo e, um ano depois, ingressei na mesma instituição como funcionária no cargo de Instrutora<sup>4</sup>. Ainda assim, durante o dia, continuei a exercer a docência – iniciada no segundo ano da graduação - em escolas da rede municipal e estadual da cidade de Itatiba: era a minha primeira experiência efetivamente como professora.

Apesar de ter tido um bom aproveitamento ao longo do curso e julgar que a universidade tenha fornecido condições mínimas para que eu pudesse iniciar profissionalmente como professora, nunca me senti, de fato, preparada para a docência. Isso porque eu realmente acreditava que cursar a graduação não era o suficiente para uma boa atuação docente, já que, indubitavelmente, isso poderia se tornar viável apenas através

---

<sup>2</sup> Convém esclarecer que o censo realizado pela ABED ocorre a cada dois anos, os dados divulgados em 2009 correspondem ao período de 2006-2008. O censo realizado em relação ao período de 2009-2010 ainda não tinha sido divulgado pela instituição até o momento da presente pesquisa.

<sup>3</sup> Nesta seção, a opção pelo uso da primeira pessoa do singular deu-se em razão de se tratar de um relato pessoal da pesquisadora.

<sup>4</sup> Esse cargo, na referida instituição, é descrito como o profissional que auxilia aos alunos em diversas disciplinas da grade curricular em atividades como: revisão de textos, elaboração de projetos, reescrita de avaliações e dúvidas referentes ao conteúdo. Tal profissional também atua diretamente junto à coordenação do curso e ao corpo docente, fornecendo suporte técnico-administrativo a estes e aos alunos.

da prática que, no meu caso, limitava-se aos meus dois anos de experiência enquanto professora eventual e às aulas de observação e regência realizadas ao longo de quatro semestres da disciplina de estágio supervisionado. Logo, com a intenção de adquirir a prática que a breve regência realizada durante as quatro disciplinas de estágio supervisionado cursadas ao longo do curso começaram a suscitar em mim, frequentemente, flagrava-me recorrendo a modelos de professores com os quais eu tive contato ao longo da vida escolar e também da vida acadêmica, os quais eu julgava terem sido bons professores.

Atualmente, após pouco mais de meia década de prática em sala de aula, ainda costumo me flagrar recorrendo a modelos de professores para construir o meu modo de trabalhar. Ainda que eu reconheça a importância dos estudos na graduação para exercer minha profissão – sobretudo pela leitura de diversos autores e linhas teóricas em relação a conceitos didáticos e conteúdos – não posso negar que o exemplo do trabalho dos meus professores representou, indubitavelmente, uma das principais diretrizes condutoras de minhas práticas enquanto docente. Aliás, essa percepção vai ao encontro da linha teórica que subsidia essa pesquisa, já que a concepção vygotskyana postula a importância das interações sociais no desenvolvimento humano e o quanto o outro nos ajuda a nos tornar quem somos.

A partir dessas percepções e, principalmente, diante do contexto de notável emergência do ensino a distância, passei a refletir sobre os cursos de licenciatura oferecidos nessa modalidade de ensino. Logo, algumas questões que tentam explicar a relação entre experiência e vivência e modelos de agir, passaram a ocupar minhas reflexões. Afinal, como será possível formar um profissional que atuará na sala de aula sem que a sua própria formação não ocorra, sumariamente, na sala de aula? Em quais práticas ele irá se espelhar? Como ele irá construir seus modelos de prática docente? Essas questões atrelam-se ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja principal corrente teórica é inspirada nos estudos do Interacionismo Social por meio de Vygotsky. Nesse quadro teórico-metodológico, Jean-Paul Bronckart, principal pesquisador, explica que nossas condutas humanas, sejam na esfera pessoal ou profissional, sempre são construídas a partir de modelos de agir constituídos sócio-historicamente, nos quais nos espelhamos para ajustar e construir as nossas próprias maneiras de agir, seja adotando determinadas formas que consideramos próprias ou rejeitar aquelas que vemos como inadequadas.

Diante desses conflitos internos, nasceu o interesse pela temática geral da EaD que, em decorrência de uma experiência na docência acadêmica durante o ano de 2010, tornou-se ainda mais crescente, uma vez que pude usufruir minimamente do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibilizado pela instituição na qual lecionei a disciplina de Leitura e

Produção de Textos Acadêmicos. Nessa experiência, pude notar que, apesar da disponibilização da ferramenta, havia pouca (na verdade nenhuma) preocupação em incentivar os professores no uso da plataforma e, tampouco, capacitá-los ou dar suporte para isso.

E foi justamente a junção desses fatores – conflitos internos em relação à modalidade EaD na formação de professores e constatação pessoal de que muitos professores são colocados diante de uma nova forma de ensinar sem que tenham sido formados para isso – que fez surgir o interesse no âmbito geral na questão da EaD. Esse campo de investigação particularizou-se pela necessidade de compreensão da atuação do professor universitário nessa modalidade de ensino, uma vez que, por se tratar de uma nova forma de trabalho, o uso de TICs perpassa o surgimento de mudanças também nas práticas diárias do professor, que se encontra ante a um novo formato de educação cada vez mais presente nas universidades. A esse respeito, Ferreira (2011) defende que “[...] para os professores e pesquisadores das ciências humanas do ensino superior, que são inspirados por outros objetos, essas tecnologias tornam-se forçosamente ferramentas de trabalho”. (FERREIRA, 2011, p.30). Isso porque, segundo a autora, “[...] o uso de TICs não é mais uma opção, ou um gosto (embora seja, de fato, para alguns), mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo, presente nas mais variadas atividades humanas”. (FERREIRA, 2011, p. 30).

Paralelamente ao andamento da pesquisa, pude vivenciar outras duas experiências em relação à modalidade EaD. A primeira delas, ocorrida em agosto de 2011, foi decorrente do meu ingresso como professora efetiva na rede estadual de ensino em São Paulo, cuja fase final do concurso constituiu-se a partir da participação dos professores ingressantes em um curso na modalidade EaD com duração de quatro meses promovido pela Escola de Formação de Aperfeiçoamento de Pessoal (EFAP) da Secretaria do Estado da Educação (SEE-SP). Embora essa não tenha sido minha primeira experiência enquanto aluna em um curso EaD, foi a primeira vez que eu participei como aluna em um curso direcionado exclusivamente para professores iniciantes em uma rede de ensino, constituindo-se, paradoxalmente como um curso de formação continuada – já que os professores ingressantes são todos formados em suas áreas de atuação – e de formação inicial, pois o curso tinha como objetivo principal “propiciar uma familiarização com a estrutura da rede de ensino e, mais importante, com a proposta curricular que orienta a prática de ensino de cada professor nas especificidades – as disciplinas – e questões pedagógicas nela implícitas” (Apresentação Módulo I - “O curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II – 2011” - Núcleo Básico).

Já a segunda experiência, refere-se ao meu ingresso, em setembro de 2011, no cargo de *Orientador Educacional On-Line de Língua Portuguesa* por meio de um processo seletivo iniciado em maio de 2011 e promovido pela Funcamp/Unicamp<sup>5</sup>. O referido cargo era destinado à atuação do professor no Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), cujo objetivo é promover a formação continuada para professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Apesar de as duas experiências terem se iniciado no decorrer desta pesquisa, convém destacar que ambas serviram para desencadear ainda mais questões no que tange a modalidade EaD e o trabalho do professor, contudo, dado o fato de a pesquisa estar em andamento, as informações que poderão aparecer ao longo desta dissertação serão sob o aspecto de comentário e elucidações que essas duas experiências puderam me trazer enquanto aluna-docente-pesquisadora.

## **II) O uso de TICs e a prática docente: excesso de resistência ou falta de resiliência?**

Diante desse novo contexto educacional – em que professores se vêm cada vez mais próximos da necessidade de adotar o uso das TICs em suas práticas cotidianas – vários conflitos decorrem da atuação do professor na modalidade EaD, cujo direcionamento recai sobre duas ideias principais. A primeira delas refere-se ao fato de que os professores universitários apresentam, ainda, certa resistência frente às novas TICs e, sendo assim, não as aceitariam como recursos positivos para serem usados em sala de aula. Apenas para ilustrar, em entrevista concedida à revista *Ensino Superior* (ano 13, edição 150, p. 30) publicada em março de 2011, o coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Unesp, Klaus Schlünzen Junior, deu a seguinte declaração: “Marília é um campo contrário à EaD. A direção da unidade afirma que cursos de pedagogia a distância não têm a qualidade necessária” – referindo-se ao *campus* situado da cidade de Marília, interior de São Paulo. Naturalmente, essa declaração serve apenas para ilustrar a opinião de um representante do meio acadêmico que circula na mídia em relação à postura dos docentes ante a EaD, não se tratando, porém, de dados obtidos por meio de pesquisas efetivamente realizadas, tampouco seja uma assertiva representativa de nossa opinião.

Entretanto, apresentando outro olhar sobre a hipótese para essa resistência do professor em relação ao uso de TICs, Ferreira (2011) acrescenta que

[..] o termo “resistência”, generalizadamente dirigido aos professores, a meu ver, rotulava o problema, colocando-o unicamente no plano individual e subjetivo de responsabilidade do professor; por um lado, fazendo parecer que a recusa da adoção da tecnologia refletia uma impertinência pessoal. Mas, ao mesmo tempo, uma impertinência intelectual, pois bastaria o

---

<sup>5</sup> Fundação de Desenvolvimento da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas/SP

acesso à informação para mobilizar sua ação, o que, por outro lado, me pareceu apagar ou negar outros aspectos subjetivos da tal “resistência”. (FERREIRA, 2011, p. 34/35)

Além disso, a autora explica que há o conflito, não de resistência, mas de professores que, embora reconheçam o uso das TICs considerando-as necessárias em suas práticas de ensino, frequentemente, sentem-se desmotivados à mudança de incorporação das TICs em razão de vários obstáculos. Um desses obstáculos seria, segundo Ferreira (2011), a questão da dedicação de tempo extra ao trabalho envolvendo a instrumentalização ou apropriação das TDs visando para uso em sala de aula e a não remuneração proveniente do tempo onerado. Outro aspecto conflitante apontado por Zuin (2006) refere-se ao fato de que a profissão docente poderia se tornar uma profissão desprofissionalizada quando mediada pelo uso das TICs, sobretudo pela crença na ideia de que o papel do professor não mais seria o mesmo, haja vista que o aluno não mais teria contato com o docente e passaria, então, a centrar seu processo de aprendizagem no material por meio de sua capacidade autônoma.

Muito embora esse sentimento seja ocasionado por uma situação recentemente instaurada, é necessário salientar que ele não é novo no que tange os caminhos da profissão professor. Isso porque, desde a instauração de novas políticas públicas, o trabalho docente foi modificado a fim de atender às novas demandas sociais e o perfil multifuncional de professor que passou a ser exigido já despontou o sentimento de desprofissionalização.

Assim, parece-nos que temos, de um lado, a resistência por parte de professores que relutam diante da modalidade de ensino EaD que, movidos por suas concepções teórico-ideológicas, parecem não acreditarem nessa modalidade de ensino para uma efetiva aprendizagem e, de outro, aqueles que, apesar da dificuldade de adaptação às TICs, tendem a mostrar que essa resistência estaria associada à falta de resiliência, ou seja, à incapacidade de o professor conseguir enfrentar os obstáculos e superá-los para atingir as finalidades de seu trabalho. A esse respeito, o estudo elaborado por Leal (2011) aponta a resiliência do professor como sendo a capacidade de enfrentamento das situações adversas tais como: jornada de trabalho excessiva, baixa remuneração, condições arquitetônicas do ambiente de trabalho precárias, desprestígio social, dentre outras.

Entretanto, é preciso considerar que as situações conflitantes do professor para consigo mesmo originadas a partir de suas crenças pessoais também podem lhe suprimir a capacidade de resiliência. Logo, um professor a quem o uso de TICs não agrada – ainda que possua as necessárias condições de trabalho – certamente tenderá a apresentar dificuldades em adquirir a capacidade de resiliência. Assim, pode ocorrer de haver, na mesma instituição, professores de diferentes idades e tempos de serviço que se entregaram às TICs e as dominam convivendo com outros que ainda usam o computador como se fosse

apenas uma máquina de escrever, sofrendo cotidianamente com os avanços e mudanças que as TICs impõem ao trabalho docente.

Acerca disso, Machado e Abreu-Tardelli (2009), retomando as proposições defendidas por Clot (2007), afirmam que a introdução de um artefato, como novas prescrições (oficiais ou não) direcionada aos trabalhadores, sempre irá afetar o gênero da atividade que caracteriza esse ofício. Nesse caso, entendemos aqui que as novas TICs representam artefatos que, ao serem inseridos no ofício do professor, acabam se tornando o motivo de instauração de um conflito que “de um lado, pode se constituir em fonte vital para o desenvolvimento e, de outro, pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis, chegando a impossibilitar o seu agir [...]”(MACHADO & ABREU-TARDELI, 2009, p. 106)

Além disso, estudiosos que pesquisam a influência das novas TICs no trabalho dos professores, como Abreu-Tardelli (2006) e Ferreira (2011) defendem, a partir da análise de dados de suas pesquisas, que é preciso criar um olhar mais atento para esses conflitos para que se possa entender melhor em que se ancora, de fato, o posicionamento dos professores. Para eles, essa postura pode indicar, na verdade, que os prescritores dos novos modos de trabalho, tais como governo, leis, instituições, chefes, colegas, dentre outros, estejam fazendo as suas prescrições sem terem claro o que é o trabalho do professor e como ele se configura, fazendo exigências que, em certos momentos, mais desestabilizam do que auxiliam a relação dos professores frente às novas TICs.

Isto posto, para que essa desestabilização não ocorresse, seria necessário que se conhecesse melhor o que é o trabalho docente e como as TICs entram no trabalho efetivo do professor. Essa percepção permitiria que, tanto os prescritores quanto os formadores de professores cuja atuação é mediada pelo uso de TICs, pudessem rever sobre como atuar frente aos professores, fazendo propostas que realmente fossem exequíveis - dadas as condições de trabalho docente no Brasil.

Além de conhecer o trabalho do professor em EaD por meio dos textos prescritivos acerca dessa modalidade de ensino, os textos produzidos pelos próprios professores – nesse caso, os textos de instrução ao sócio e de comentário produzidos em co-autoria com a pesquisadora – discorrendo sobre a profissão docente em EaD, nos permite reconhecer em que medida a influência das TICs auxilia na constituição da atividade do professor EaD, bem como quais outros elementos fazem parte da constituição desses profissionais, podendo, indubitavelmente, revelar dados substanciais sobre a docência em EaD.

Assim, frente à importância das TICs no contexto educacional e cientes da importância do trabalho exercido pelo professor – haja vista que os benefícios que elas podem ou não gerar no ensino estão atreladas a ele – propomo-nos a investigar o trabalho

docente no contexto da EaD sem colocar o professor como coadjuvante no cenário educacional, mas procurando apreender, de seus próprios discursos, as *representações* que o mesmo expõe, em seu discurso, acerca da sua atuação mediada pelo uso de TICs. Convém antecipar que, de acordo com o quadro teórico-metodológico no qual esta pesquisa se insere (Interacionismo Sociodiscursivo), o termo representação refere-se às interpretações, aos julgamentos, às avaliações que são construídas nas produções linguageiras manifestadas nos textos – sejam elas orais ou escritas – pelos falantes acerca dos fatos, dos sentimentos, das pessoas nas diferentes situações de comunicação de que participa. Essas interpretações/avaliações/julgamentos/representações expressas nos textos não nos permitem saber o que falante de fato pensa, mas o que pode ter lhe parecido adequado de expressar naquela situação.

Desse modo, qualquer fato pode ser recontado e interpretado da maneira que convir a quem o fizer em cada situação. Por exemplo, uma ocorrência no cotidiano na sala de aula como uma discussão entre um professor e um aluno em razão de o aluno fazer uma brincadeira de mau gosto com o professor pode ser interpretada de modos diferentes: pelo professor (que vê na atitude do aluno um desrespeito); pelo aluno (que vê na atitude do professor um exagero); pelos pais (que vêem na atitude do filho falta de maturidade); pelos colegas (que vêem na atitude do aluno um ato de coragem); pela direção da escola (que vê na atitude do aluno um motivo para uma sanção severa). Essas interpretações/representações expressas por um indivíduo, mas nascidas nas interações sociais, são materializadas nos discursos presentes na fala de cada interlocutor, ou seja, “a representação veiculada não é uma cópia nem um reflexo da realizada, já que a linguagem não espelha, ela materializa representações, não existindo representação que não seja social”. (BUTLER, 2009, p. 25)

Ainda a esse respeito, Butler (2009) acrescenta que “[...] os indivíduos que entram em contato com esses textos [...] interiorizam as representações coletivas e acabam por organizá-las de modo que acabam se tornando individuais e não mais coletivas.” (BUTLER, 2009, p. 24). Para exemplificar esse processo, tomemos por base as representações que circulam na mídia acerca da Educação a Distância: “*Educação a distância beneficia milhões*” (chamada do Jornal Nacional – edição do dia 27/04/2009); “*Ensino à distância para vários níveis de escolaridade facilita aprendizagem*” (Jornal O Fluminense, 20/03/2011) ou “*EaD é o caminho para a democratização do ensino*” (Jornal da Universidade Estadual do Maringá, 31/04/2006). A leitura dessas manchetes divulgadas em diferentes fontes revela o posicionamento acerca da EaD assumido pelos enunciadores desses textos, representando, assim, um “construto social”, uma espécie de tradução da realidade interpretada por quem materializou os discursos idealizados pelas mídias em que eles ocorreram, já que “as

representações sociais são elementos simbólicos que homens e mulheres materializam nos textos em uma situação específica”. (BUTLER, 2009, p. 25).

Também é importante ressaltar que o termo representação adotado na perspectiva interacionista discursiva difere-se do que é empregado pela psicologia cognitivista. Nesse caso, a linguagem não é “vestimenta” das ideias ou daquilo que paira sobre a mente humana, mas sim uma forma de acessar e interpretar o que aparece nos discursos que não necessariamente representa o que, de fato, o indivíduo pensa.

Logo, por considerar evidente que a adequação do trabalho docente com o uso de TICs esteja diretamente relacionada a um novo perfil de atuação docente objetivamos, com a presente pesquisa, detectar as representações sobre o seu trabalho construídas em um texto por um professor experiente, bem como a partir desse mesmo texto e dessas representações, a maneira como se constitui a atividade do professor que atua nessa modalidade de ensino. Desse modo, essa investigação visa a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são as representações, isto é, avaliações/interpretações construídas por um professor experiente em EaD sobre sua atividade?
- b) Quais são os elementos constituintes da atividade de um professor na modalidade de ensino EaD?

Para que possamos detectar essas representações, adotamos uma concepção teórica que considera o trabalho como uma atividade humana complexa e, como tal, postula que a mesma deva ser estudada sob a vertente de várias ciências. Além disso, a escolha pela temática que relaciona essas duas principais atividades humanas – trabalho e linguagem – apoia-se na tendência atual em relação às pesquisas que focam o trabalho como objeto de compreensão e análise do agir humano a partir do trabalho real, prescrito, realizado que pode estar representado em textos produzidos sobre o trabalho educacional.

Essas pesquisas buscam compreender e estabelecer as relações entre linguagem e trabalho já iniciadas por Engels (1876) em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, no qual o autor apontava o desenvolvimento da linguagem como uma estratégia natural e necessária ao ser humano, para que este fosse capaz de se comunicar e interagir com seus pares, principalmente, nas relações de trabalho<sup>6</sup>. Sob essa ótica, a presente pesquisa está ancorada em estudos desenvolvidos pela corrente da Clínica da Atividade (CLOT, 2005/2009; FAÏTA, 2005 *et al*), nas pesquisas

---

<sup>6</sup> O conceito de trabalho no texto de Engels define-se como qualquer atividade humana como a busca por alimentos, a divisão de tarefas comuns ao grupo para a sobrevivência, dentre outras.

empreendidas pelo grupo LAF (Language, Action, Formation, 2004) inserido na Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, assim como nos estudos realizados pelo grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité Professionnels de l'Education (SAUJAT & AMIGUES, 2004) e pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), por meio das pesquisas realizadas por Bronckart & Machado (2004); Abreu-Tardelli (2006); Lousada (2006); Mazzilo (2006); Bueno (2007); Correia (2007); Butler (2009); Leite (2009) e Gomes (2011). Esses trabalhos constituem o quadro teórico-metodológico, ainda em construção, do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999/2009), cujas pesquisas se valem de várias ciências sociais como Psicologia, Filosofia, Ergonomia do Trabalho e Linguística Aplicada para estabelecer as relações humanas a partir de suas atividades de linguagem e trabalho, configurando, assim, uma corrente do Humano.

Em consonância com a perspectiva de estudos que relaciona essas duas atividades humanas – linguagem e trabalho – procedemos com a presente pesquisa tomando como objeto de análise os textos produzidos pelo próprio trabalhador – no nosso caso – o professor. A coleta dos textos, como já explicitado, foi realizada a partir da *Instrução ao Sósia*. Esse método surgiu na Itália na década de 70, durante a formação de funcionários da FIAT e foi utilizado inicialmente por Oddone (1981), conforme explica Bulea (2010). A partir de então, esse procedimento foi constituído como técnica de intervenção e transformação do ambiente de trabalho pelo psicólogo Yves Clot e passou a ser bastante empregado pela Clínica da Atividade como forma de autoconfrontação. A esse respeito, Bulea (2010, p. 31) sublinha que “consiste em uma forma de atividade linguageira concebida de maneira a provocar ou favorecer a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional [...]”.

Já para as pesquisas que se apropriaram desse método de intervenção em situações reais de trabalho conferindo-lhe o papel de procedimento de coleta de dados para análise sobre o trabalho docente (conferir MUNIZ-OLIVEIRA, 2011; GOMES, 2011), o uso desse procedimento implica no fato de, durante a entrevista de instrução ao sósia, o pesquisador colocar-se na posição do trabalhador e tentar obter dele informações descritivas e prescritivas acerca do seu trabalho, por meio de respostas que possam subsidiar uma eventual substituição deste pelo pesquisador. Contudo, para a realização desta pesquisa, realizamos uma adaptação do método de Clot (2007) no que diz respeito ao papel desempenhado pela pesquisadora, uma vez, tendo sido movida por objetivos pessoais de atuação em EaD, a pesquisadora colocou-se, de fato, como sósia, tornando, assim, a situação de instrução mais real do que fictícia.

Também pelo método proposto por Clot (2007), após o momento de instrução ao sósia, a entrevista é transcrita e torna-se objeto de análise à luz do quadro teórico-

metodológico do ISD. Porém, tendo nossa entrevista se realizado por meio do *MSN*, a transcrição não foi necessária, já que o texto já estava na modalidade escrita.

Para explicitar as etapas da pesquisa aqui empreendida, organizamos nosso trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, designado por nós como capítulo temático, apresentaremos o contexto sociointeracional mais amplo no qual se insere a temática da EaD. Nele, buscaremos abordar os princípios que regem o que se considera por Educação a Distância, as diferentes funções sociais que essa modalidade de ensino assume em diferentes culturas e, também, procuraremos retomar o que a legislação brasileira já abordou sobre a EaD. Muito embora esses documentos oficiais (leis, pareceres, decretos) não sejam nosso objeto de análise, a opção por resgatá-los permitiu-nos ter uma noção geral de como essa modalidade de ensino se constitui sob a ótica do órgão representativo no campo da Educação, ou seja, pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

Em seguida, no segundo capítulo, apoiados principalmente nos estudos de Vygotsky (1991/2000) e Luria (1991), discorreremos acerca da atividade de trabalho como forma de desenvolvimento humano para, então, discutir as diferentes concepções de trabalho e de trabalho docente. Outro processo realizado nesse capítulo refere-se ao levantamento bibliográfico realizado por outros autores e que são retomados em nossa discussão. Ao resgatá-los e articulá-los, buscamos construir um panorama das pesquisas realizadas no campo educacional que têm como foco o trabalho do professor. Ao apontá-las, pretendemos, principalmente, situar a nossa pesquisa nessa área de investigação.

Posteriormente, no terceiro capítulo, apresentaremos os referenciais teóricos que subsidiaram nossa pesquisa. Nele, retomaremos os pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999, 2008, 2009a, 2009b; MACHADO, 2004, 2009a, 2009b; BUENO, 2007 entre outros) centrados na relação entre linguagem e trabalho e análise do trabalho educacional por meio da linguagem. Além disso, recorreremos aos postulados da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAÏTA, 2004) para discorrer acerca dos gêneros da atividade e também a Bulea (2010), Mazzilo (2006), Muniz-Oliveira (2011), dentre outros, com o intuito de reforçar a identificação e interpretação do agir humano tendo por base o nível de análise linguístico-discursiva proposto por Bronckart (1999, 2009a) e demais autores filiados ao ISD.

Já o quarto capítulo visa a apresentar o quadro teórico-metodológico que subsidia não apenas os procedimentos metodológicos da pesquisa como remete ao principal referencial teórico nela utilizada, uma vez que o ISD constitui-se como uma corrente teórica em construção que, ao mesmo tempo, propõe formas de analisar e interpretar os textos, sejam eles orais ou escritos. Também nessa seção, retomaremos as perguntas norteadoras de nossa pesquisa, assim como aspectos relativos à entrevista de instrução ao sócio o

processo de produção de dados (sua origem e adaptação para uso como procedimento metodológico de coleta de dados), a descrição do sujeito participante da pesquisa e os procedimentos de análise que foi adotado, de modo a elucidar os aspectos que constituem a análise de nível lingüístico-discursivo e os que integram a construção da semântica do agir.

O quinto capítulo, por sua vez, será o espaço para a análise de dados. Nele, mapearemos os dados extraídos da entrevista de instrução de sócia de modo a explorar, simultaneamente, os dois níveis de análise propostos no capítulo metodológico. Além disso, esse capítulo inicia a discussão do trabalho docente em EaD como lugar para emergência de uma nova forma de trabalho e, por conseguinte, de um novo gênero da atividade. Essa discussão será evidenciada, enfim, no sexto e último capítulo, seção em que buscamos não apenas responder as perguntas de pesquisa que nos nortearam na presente investigação, mas também construir a nossa argumentação – dialógica e reflexiva – sobre a organização da modalidade EaD e emergência da atividade do professor enquanto novo gênero profissional. Nela, também suscitaremos algumas considerações acerca da instrução ao sócia utilizada como ferramenta de produção dados fornecidos pelo próprio trabalhador e também sobre o *MSN* enquanto recurso de coleta na produção dos dados.

## CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVO ESPAÇO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

*“A educação a distância parece constituir uma tentativa de resposta a determinados desafios e necessidades novas”. (Moraes, 2010)*

Antes de discorrer sobre o que é, de acordo com algumas concepções teóricas, a EaD, é preciso realizar um traçado histórico sobre o seu surgimento e sua implantação no Brasil. Para Marcílio (2009), uma operação de análise histórica consiste em enxergar os processos que constituem a história de determinado segmento como lento e contínuo, haja vista que a História se constrói no dia a dia. Nesta seção, apresentaremos o percurso da EaD em um campo mais amplo da educação e, por assumirmos como forma de pesquisa a perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky, buscamos estabelecer as relações existentes entre o surgimento da EaD no contexto mundial, assim como resgatar acontecimentos da demanda social que auxiliam nessa nova configuração de ensino.

Os dados obtidos para o desenvolvimento desse capítulo temático se originaram a partir de leituras que, não necessariamente, integram o quadro-teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo que subsidia a matriz teórica principal dessa pesquisa. Esse percurso se fez necessário até mesmo pelas crenças teórico-filosóficas na qual se constrói o quadro do ISD, já que, à luz do ISD, a busca pela compreensão do agir humano alimenta-se de diversas ciências e diferentes áreas de conhecimento. Dessa forma, por diversas vezes, enxergamos nesses postulados teóricos elementos que podemos, se não associá-los, ao menos explicá-los sob o prisma do ISD.

Para isso, organizamos esse capítulo temático em três momentos. No primeiro, buscaremos traçar historicamente o lugar da EaD no espaço da educação, bem como a sua atual condição em vários lugares do mundo e, inclusive, no Brasil; em seguida, apresentaremos as suas particularidades a partir de definições e descrições que, ora se divergem e ora se completam; por fim, apresentaremos a situação atual dessa modalidade de ensino no Brasil diante da legislação.

### 1.1 Educação, conhecimento e tecnologias

Inicialmente, a modalidade de ensino chamada Educação a Distância tinha como nomenclatura usual Ensino a Distância. Essa modificação de terminologia passou a vigorar amparada na concepção de que o termo *ensino* associa-se ao processo em que o professor é tido como detentor do saber, já *educação* pressupõe um processo em que professor e alunos constroem a aprendizagem. Na década de 30, houve o surgimento do primeiro curso

a distância quando foi inaugurado um curso técnico por correspondência de rádio ofertado pela Universidade de Londres, instituição tradicional nesse tipo de ensino há mais de um século. Apesar de o ensino a distância ter se desenvolvido nos países tidos atualmente como capitalistas – haja vista que eles representam o berço do desenvolvimento tecnológico – Moraes<sup>7</sup> (2010), professor de ciências políticas e relações internacionais da Unicamp e pesquisador-coordenador de difusão do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para estudos sobre os Estados Unidos (Ineu) resgata que, também no maior palco do chamado movimento socialista, a antiga União Soviética, o líder Stálin defendia o ensino por correspondência como “um modo rápido, barato e eficiente de aumentar a formação de técnicos” (MORAES, p.35).

Naturalmente, acompanhando a evolução da humanidade, a invenção da televisão, datada em 1924, também permitiu tardias, mas significativas mudanças no ensino a distância. Esse artefato passou a ser usado como instrumento em várias modalidades de ensino e cursos distintos, como o caso de uma escola técnica criada na década de 70, na Polônia, voltada para a formação de agricultores. O objetivo, segundo Moraes (2010), era promover o acesso à educação de forma a democratizar o ensino tido com bastante disparidade entre a população que habitava a zona rural e a zona urbana.

No Brasil, o Instituto Universal Brasileiro, uma das mais tradicionais instituições de ensino a distância, atuante desde 1941, passou a oferecer, em parceria com a empresa federal de coleta e distribuição de correspondências (Correios), uma gama de inúmeros cursos por correspondência dos mais variados, como caligrafia, conserto de eletroeletrônicos, instalações elétricas, culinária, dentre outros. Apesar do significativo número de alunos que a instituição conseguiu abarcar em meados do século XX, os cursos oferecidos se configuravam basicamente pelo fornecimento de materiais didáticos como apostilas e materiais explicativos, constituindo-se, então, somente por atividades de autodidatismo.

Dadas as novas configurações da educação a distância, especificamente advindas pelas inovações tecnológicas, esse tipo de educação cedeu lugar ao formato de Educação a Distância (EaD) que temos hoje. A modalidade de ensino EaD, atualmente, em pouco se assemelha aos processos educacionais não presenciais da metade do século XX. Após quase meio século, dadas as intensas mudanças sociais e culturais – como a revolução acerca da valorização e do acesso ao ensino – a modalidade EaD passou a ocupar um espaço ainda maior no ensino superior. Isso porque é preciso compreender a estreita

---

<sup>7</sup> Convém esclarecer que o uso recorrente desse autor ao longo desse capítulo temático justifica-se pelo fato de se tratar de um nome bastante citado nas formações de tutoria dos quais a pesquisadora participou. Além disso, buscou-se um referencial teórico que tratasse de discutir a EaD não apenas como modalidade de ensino centrada na questão da aprendizagem, mas como forma de organização do trabalho.

relação existente entre o desenvolvimento social (e porque não dizer desenvolvimento da própria educação?) e a EaD.

Um olhar para a história da educação nos permite perceber que, em seus primeiros passos, tanto a industrialização quanto a mecanização da agricultura mostraram-se bastante dissociadas do desenvolvimento científico e tecnológico. A modificação dessa relação estabeleceu-se a partir do final do século XIX, quando o saber propriamente científico e sistematizado passou a exercer extrema influência nos meios de produção. Para Moraes (2010),

A partir daí, firmou-se um casamento indissolúvel entre desenvolvimento, ciência e tecnologia – e destas últimas com a educação escolarizada. Nesse contexto, a capacidade das nações de educar sua população parece constituir um divisor de águas que separa o mundo moderno entre aqueles que terão cada vez mais e aqueles que terão cada vez menos (MORAES, 2010, p. 10)

Para assumirmos o papel da educação e do conhecimento ante o desenvolvimento da economia, tomemos por base o destaque dado aos indicadores de qualidade da educação e o peso que eles têm na avaliação de um país, seja em qualidade de vida, desenvolvimento econômico ou social. O *ranking* dos países tidos como “melhores para se viver” carregam em seus atributos os melhores níveis educacionais, encabeçando a lista mundial nos desempenhos obtidos por seus estudantes em habilidades de leitura e escrita e capacidade para realizar operações matemáticas. Atrelado ao conhecimento, também o desenvolvimento tecnológico e o acesso a ele constitui a natureza dos países desenvolvidos e é justamente nessa tríade – educação – conhecimento – desenvolvimento tecnológico que se passam os principais aspectos da EaD.

De modo geral, podemos conceber o formato de EaD como uma forma de universalização do ensino superior – uma vez que é nesse nível de educação que se encontra a maior parte de alunos matriculados. O argumento mais considerável que sustenta essa tese baseia-se na noção de faixa etária considerada adequada para o aluno do ensino superior que, de acordo com o MEC e até mesmo especialistas ligados ao mercado de trabalho, deve ocorrer entre os 18 e 24 anos. Como é sabido que é uma minoria dos estudantes universitários brasileiros que consegue se enquadrar nesse parâmetro, a EaD, de certa forma, promove a massificação do ensino superior. Além disso, Moraes (2010, p. 31) destaca que é “preciso compreender a educação a distância em função de outras mudanças em nossos tempos”, pois, para o autor, atualmente temos um perfil de estudante universitário que em muito se diferencia do modelo de aluno universitário de algumas décadas atrás:

A nova maioria dos estudantes universitários é muito diferente: eles são mais velhos, frequentam as aulas em tempo parcial, têm emprego, família e vivem fora do *campus*. Diferentemente dos alunos tradicionais, os não tradicionais não consideram a faculdade como centro de suas vidas. [...] Eles querem o que querem, quando querem e onde precisam e a um preço que podem pagar. (MORAES, 2010, p.31)

Um dado interessante levantado pelo autor ao associar o acesso à educação à questão do conhecimento diz respeito à expectativa de vida da população do contexto atual. Se, no início do século XX, a expectativa de vida média do brasileiro girava em torno de 50 anos de idade, atualmente, de acordo com dados do IBGE, a população brasileira vive em média 70 anos, o que acaba por gerar uma relação diferente com o conhecimento. Sendo assim, “as alterações produzidas pelo puro e simples prolongamento das expectativas de vida são visíveis também no modo como as pessoas são chamadas a redistribuir suas ‘fases’ ”. (MORAES, 2010, p. 22-23). Nesse caso, o autor explica que perdem destaque as classificações que associam a infância e adolescência como fase escolar e etapa adulta como fase do trabalho. Se pensarmos essas concepções à luz da teoria vygotskyana e do quadro do ISD, notaremos que, de fato, as noções de trabalho se reconfiguram enquanto atividade de desenvolvimento humano não estanque em determinada faixa etária, mas como uma constante atividade humana em qualquer momento em que os recursos cognitivos são acessados.

Sendo assim, diante do aumento da expectativa de vida da população e da constante busca por conhecimento, conseqüentemente, a escola e o estudo deixam de ser um selo identificador da juventude, estendendo-se a grande parte da vida adulta. (MORAES, 2010). Concomitantemente, viver por mais tempo significa deparar-se com novos conhecimentos científicos e tecnológicos que são produzidos a cada instante, justificando, também, a busca constante por esses conhecimentos de modo que se possa atender às demandas sociais, como, por exemplo, atuar no mercado de trabalho. Por esse motivo, a EaD não se constitui apenas como universalização do ensino superior, ela atende a exigências do meio profissional, como cursos de formação continuada ou inicial para aqueles que já atuam no mercado de trabalho nas mais diversas áreas, inclusive, na área de educação, cujo público-alvo principal são os professores.

Não somente os novos desafios e expectativas que a EaD busca atender a fazem se tornar cada vez mais emergente, mas também outros aspectos acabam funcionando como verdadeiros vetores dessa nova modalidade de ensino. Para Moraes (2010), a modalidade de ensino EaD tem sido potencializada pelas experiências anteriores de empreendimentos propiciadores de estudo independente, autônomo ou por instrução, como o caso do ensino por correspondência. Outro fator de influência é a própria tradição na produção em larga escala de materiais didáticos que, certamente, alimenta esse processo de ensino. O último,

porém mais importante, é a possibilidade de acesso que a EaD propicia, acentuada, sobretudo, pela popularização e barateamento cada vez mais velozes das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Além da nova relação econômica estabelecida entre a universidade e os estudantes – já que, nesse contexto, a educação parece se assemelhar à oferta de serviços essenciais e os alunos, muitas vezes, assumem o papel de consumidor – Moraes (2010) reconhece que é possível pensá-la não apenas como forma de desenvolvimento social e econômico, mas, sobretudo, como forma de desenvolvimento da própria educação. Ainda a esse respeito, o autor defende que “a EaD não apenas amplia oportunidades para indivíduos e grupos sociais ‘confinados’ pelo espaço ou pela agenda social [...]” (MORAES, 2010, p. 13), conforme projetos que defendem a modalidade de educação EaD costumam postular. Mais do que isso,

Ela amplia o poder de fogo da educação, em sentido geral, como fator de desenvolvimento. Ela é uma arma a mais – e uma arma de considerável alcance, que muda o caráter da “guerra”, como o avião no meio do século. (MORAES, 2010, p. 13)

Para corroborar essa tese, o autor coloca a EaD como fator de desenvolvimento da educação – seja ela presencial ou não – pela sua essência inovadora e até mesmo transgressora. Isso porque ela ajuda a repensar métodos, materiais e procedimentos didáticos que, não ocasionalmente, podem migrar para o ensino presencial, ajudando, portanto, “as instituições ‘tradicionais’ no sentido de criar novos modos de organizar o ensino e a aprendizagem em consonância com os desafios da ‘massificação’ e da preservação da qualidade.” (MORAES, 2010, P.13-14). Em consonância com essa afirmação, Abreu-Tardelli (2006), ao justificar a temática de sua pesquisa que buscou conhecer o trabalho do professor em EaD, afirma que a “Educação a Distância pode também abrir um caminho para o trabalho do professor na situação de sala de aula presencial e a ação dele em um ambiente, provavelmente, irá influenciar a ação em outro”. (ABREU-TARDELLI, 2006, p.05). E são esses “modos de organizar o ensino” que constituem os elementos diferenciadores da modalidade de ensino presencial da EaD, dos quais trataremos na seção a seguir.

## **1.2 A Educação a Distância e suas particularidades**

Para Moraes (2010), é preciso ter bastante cautela ao tratar da Educação a Distância enquanto modalidade de ensino. Apesar de o autor opor as expressões EaD a ensino tradicional para tentar distingui-las, cremos que o emprego do termo “tradicional” poderia ser

repensado. Isso porque, se retomarmos o significado do termo “tradicional” o associaremos aquilo que foi incorporado pela sociedade, ao que é costumeiro, habitual e convencional. Assim, o emprego desse termo pode ser discutido porque, como vimos em dados usados na ilustração dessa temática durante o capítulo introdutório, a EaD tem crescido a passos largos quando comparada ao ensino presencial, tanto no número de alunos matriculados quanto no oferecimento de cursos e expansão de centros universitários. Então, há de se pensar que a modalidade EaD parece se constituir como modalidade de ensino superior cada vez mais próxima do comum, do habitual e do convencional.

Ao diferenciar a EaD, o autor defende que é imprescindível compreendê-la não como mera transposição ou oposição ao ensino “tradicional<sup>8</sup>”, mas, principalmente, considerá-la como “algo mais abrangente, que engloba diversas maneiras de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, incluindo as diferentes formas de estimular e assistir ao estudo independente” (MORAES, 2010, p.17). Em consonância com essas proposições, Neves (2005) acrescenta que:

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria. (CASTRO-NEVES, 1998, p. 214).

Assim, notamos que, tanto para Moraes (2010) quanto para Neves (2005), a modalidade de ensino EaD deve ser reconhecida enquanto uma inovação natural proveniente das mudanças sociais. Ao defender essa ótica, Neves (2005) postula que:

A educação a distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a **democratização do acesso** a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a **adoção de novos paradigmas educacionais** [...] (CASTRO-NEVES, 1998, p. 213).

Dentre esses novos paradigmas educacionais, algumas noções do processo de ensino-aprendizagem devem ser redefinidas, dentre os quais se destacam: a) o tempo/duração/período cronológico da aula; b) o ambiente/espço em que as aulas ocorrem; c) o formato/perfil do público/alunos. d) a figura do professor e e) formato dos materiais e procedimentos didáticos.

Apesar de as noções supracitadas representarem os aspectos diferenciadores da modalidade EaD da modalidade presencial, Moraes (2010) aponta para pontos significativos desses processos aos quais, principalmente o poder público, precisa estar atento: a) a

---

<sup>8</sup> O uso de aspas não foi utilizado pelo autor, mas nos preocupamos em usá-las para marcar que o termo “tradicional” sendo usado como oposição ao ensino EaD deve ser repensado.

preparação dos professores, cuja responsabilidade é cronometrar as etapas de aprendizagem através da organização curricular dos projetos educacionais, bem como dos conteúdos em módulos; b) a preparação dos tutores, cuja função é estimular, orientar, referendar ou retificar a trajetória do aprendiz “solitário”; c) a produção do material didático, que viabiliza o estudo independente valendo-se de técnicas de auto-instrução e construção de conhecimento sob condições nem sempre favoráveis e muitas vezes adversas; d) conhecimentos basilares imprescindíveis, sobretudo na área de leitura e escrita, sem os quais não é possível haver progressão por parte do aluno e até mesmo avaliação do processo.

Outro aspecto relevante que diz respeito as particularidade da modalidade de ensino EaD, refere-se ao processo de interação, já que, para Neves (1998, p. 215), “é engano considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor”. Para a autora, o papel do professor se reconfigura porque é preciso considerar que sua atuação enquanto tutor deverá suprir as eventuais lacunas dessa modalidade de ensino, como a ausência de interação face a face. Para isso, o professor que exercerá a função de mediador não pode ser um professor generalista, mas sim um especialista no conteúdo programático do curso/disciplina, o que possibilitará uma interação segura e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ainda como estratégia de amenizar os eventuais problemas advindos da interação, a autora destaca que:

A improvisação, infelizmente comum numa relação face a face, não pode acontecer num curso a distância: a definição dos objetivos, dos conteúdos, da bibliografia básica e complementar, a elaboração do material, a escolha da mídia, todos esses aspectos são definidos *a priori* e devem estar sob responsabilidade de profissionais altamente competentes, para garantir o alcance dos resultados educacionais e o custo-efetividade do programa. (CASTRO-NEVES, 1998, p. 215).

Nota-se, nesse aspecto, que a formação da equipe de trabalho é de suma relevância na modalidade de ensino EaD, uma vez que, além dos professores que se dedicarão à elaboração e ao andamento do curso, profissionais de outras áreas, sobretudo das Ciências Tecnológicas, são peças fundamentais para essa nova forma de ensino-aprendizado. A esse respeito, Neves (1998, p. 215) acrescenta que “a responsabilidade desses profissionais é compartilhada, assim sendo, uma política de integração de equipes e de educação permanente para esse grupo é absolutamente necessária”.

Também destacando outro aspecto particularizador da modalidade EaD, Moraes (2010) se preocupa com a não distinção que se faz a respeito do acesso tecnológico e acesso social que, não necessariamente são atingidos de forma comumente. Isso porque o

primeiro se refere à “disponibilidade física de equipamento, software, energia elétrica, linhas de telefone, etc” (MORAES, 2010, p. 25), já o segundo diz respeito à capacidade de usufruir desses recursos, como a habilidade para conhecê-los e operá-los de modo eficiente no processo de ensino.

Como vimos, conceber as particularidade da EaD não é, como menciona Martins (2008), pensá-la como modalidade que se distingue da modalidade presencial apenas no que tange à localização espaço-temporal. Muito embora a modalidade de ensino EaD seja aquela na qual não ocorre a delimitação do espaço e do tempo de aula, pensar apenas nessas características não nos ajuda a compreendê-la. Para Almeida (2003/2010) trata-se de reconhecer que o grande diferencial é, de fato, o uso das TICs. A esse respeito, a autora acrescenta que:

A Educação a distância não significa outra Educação. Educação a distância é Educação mediatizada por tecnologia. Quanto será presencial ou a distância, são as situações que vão dizer. Essa oposição entre uma e outra vai se perder. É possível ter Educação de qualidade a distância e sem qualidade na forma presencial, ou vice-versa. Não é a modalidade que garante a qualidade. (ALMEIDA, 2010, p. 52)

Desse modo, compreender a EaD a partir “das situações” significa que é preciso reconhecer também que sua função está destinada a atender determinadas demandas sociais. E é exatamente por conta da diversidade de demandas sociais às quais ela se presta a atender que tanto seu surgimento quanto sua manutenção assumem diferentes formatos nas universidades de diferentes países, conforme será exposto na seção seguinte.

### **1.2.1 Um panorama mundial das diferentes funções sociais da EaD**

Ao traçar um panorama sobre a EaD, Moraes (2010) retoma o exemplo da China para evidenciar o quanto as particularidades das demandas de cada país são relevantes para delinear as diferentes funções da EaD. O fato de essa superpotência econômica ter na agricultura a sua principal fonte de subsistência e representar o setor responsável pela maior parte do PIB (Produto Interno Bruto), a EaD, naquele país, tem a função de atender a população que, em sua maioria, vive em território rural. Além disso, o governo chinês desenvolve Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como satélites e fibra ótica por meio do qual o Ministério da Agricultura cria centros de informação, provisão de serviços e de aperfeiçoamento profissional voltados para agricultores.

Outro exemplo resgatado pelo autor refere-se à *Open University* do Reino Unido, criada em 1969, que tornou-se referência em EaD para outras instituições, inspirando iniciativas de universidades na Europa, Estados Unidos, Ásia e também no Brasil. Neste

último, a Universidade de Brasília (UnB), conveniada há várias décadas, passou a utilizar de métodos e materiais adaptados e traduzidos pela instituição de referência que ganhou destaque por inovar a EaD ao implantar métodos de ensino que contam fortemente com a presença dos chamados tutores sem deixar de promover a autonomia ou autoinstrução dos alunos. Ao tratar das funções desempenhadas pelo tutor, Moraes (2010) explica que

[...] os tutores – em geral designados para acompanhar um pequeno número de estudantes - são especialistas em um determinado tema [...] os tutores comunicam-se com os estudantes por correspondência, e-mail e lista de discussão – mas também por sessões de tutoria presenciais previamente agendadas. (MORAES, 2010, p. 41)

Com distinção à função da EaD na China, a *Open University* parece ser destinada à qualificação profissional já que, dos cerca de 150 mil alunos matriculados na graduação, aproximadamente 50 mil deles são estudantes cujos estudos são subsidiados pelos seus empregadores.

Também nos EUA, os papéis atribuídos à EaD apresentam diferentes funções. Inicialmente, a EaD no ensino norte-americano visava a contemplar as necessidades de qualificação profissional dos migrantes, potencial mão-de-obra usada no desenvolvimento econômico norte-americano. Por conseguinte, por se tratar de um país imerso em campanhas guerreiras, a EaD passou a ocupar lugar decisivo na educação dos militares, pois, conforme Moraes (2010) destaca, havia necessidade de se promover ofertas de cursos “dirigidas a centenas de milhares de militares mobilizados nos quatro cantos do mundo” (MORAES, 2010, p.42).

Entretanto, os EUA atribuíram à EaD outras funções, como a formação continuada de professores por meio da *California State University*, cujos programas foram criados para atender às leis estaduais que exigiam a formação continuada dos professores das escolas públicas. Mas outras universidades do território americano encontraram na EaD uma fonte exímia de “vender um produto”, como é o caso da *OpenCourseWare* e da *Universia* que, por meio de consórcios firmados entre vários países do mundo, objetivam “criar o acesso livre e fácil a materiais docentes para autoaprendizagem”. (MORAES, 2010, p. 45)

Atualmente, no Brasil, a EaD tem assumido a formação das mais diversas áreas profissionais e nos mais diferentes níveis de ensino, conforme destacamos no início dessa pesquisa. O uso dessa modalidade de ensino tem servido à formação de profissionais de várias áreas técnicas e profissionalizantes, à especialização para profissionais já graduados e também à graduação. Um exemplo do uso da EaD na área da educação é a adesão do governo federal ao Programa Universidade Aberta (UAB), sistema também presente em Portugal, cujo objetivo central é melhorar o acesso ao ensino superior.

De acordo com a página oficial da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é constituído a partir da integração de várias universidades públicas e visa ao oferecimento de cursos de nível superior a um público cujo perfil apresenta dificuldades de acesso à formação universitária. Essas dificuldades podem ser tanto de ordem espaço-temporal – como a dificuldade de acesso e limitação de horário em horários determinados ou, ainda, de ordem socioeconômica, como a impossibilidade de arcar com as despesas de um curso superior presencial (mensalidade, transporte, alimentação, materiais impressos etc). Ainda de acordo com o órgão, “o público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.” (página inicial da UAB-Brasil)<sup>9</sup>

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 e integrava o plano de ações de melhoria e expansão da educação superior, de modo a atender uma das vinte metas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), cujo objetivo maior é melhorar a qualidade da educação pública em um período de dez anos (2011 a 2020). A inserção desse sistema ocorreu por meio do Decreto 5.800 datado de 08/06/2006. O objetivo principal do Decreto era proporcionar “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Além disso, o documento propõe claramente que pretende estimular a expansão e interiorização de programas e cursos no ensino superior, sobretudo aqueles pautados na modalidade de educação a distância nas instituições públicas e os que se valem de Tecnologias de Informação e Comunicação e Comunicação e comunicação nas propostas de ensino.

É importante ressaltar, também, que o Sistema UAB está ancorado sob a parceria dos governos nos três níveis: municipal, estadual e federal, onde, por meio de um consórcio com as universidades públicas e demais instituições, visa-se ao oferecimento de curso superior voltados para a área da educação. Para o órgão idealizador do projeto, o Ministério da Educação, “ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB.<sup>10</sup>”

A partir de informações apresentadas na página oficial da CAPES, os interesses do Sistema UAB estão sustentados em cinco eixos:

---

<sup>9</sup> Dados consultados no site oficial da Universidade Aberta:  
[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18).  
Acesso em: 26/12/2011.

<sup>10</sup> Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são indicadores que integram os quadros de avaliação externa de qualidade e desenvolvimento do país.

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

O acesso aos eixos norteadores do Sistema UAB permite-nos compreender o tipo de cursos que são ofertados por meio do consórcio que, explicitamente, vão ao encontro dos objetivos da implantação do projeto. Os cursos estão divididos em cinco grupos: a) Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogos e Especializações: fazem parte desse grupo os cursos direcionados para a formação inicial e continuada dos professores da rede pública de ensino e, dependendo da demanda social, ao público em geral; b) Especializações do Programa Mídias na Educação: nesse grupo, enquadram-se cursos que visam a proporcionar formação continuada para uso pedagógico das diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação e Comunicação e da comunicação na educação a distância; c) Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): são cursos ofertados em nível de pós-graduação *lato sensu* e visam ao preparo de docentes para a atuação com os temas transversais dos currículos de educação básica, conforme consta na legislação vigente; d) Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP: nesse quadro, encaixam-se cursos de graduação - bacharelado e pós-graduação *lato sensu* - especialização, e são destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, de modo a formar gestores que não apenas possam usar uma linguagem comum na gestão, como também sejam capazes de compreender as especificidades de cada uma das esferas públicas, ou seja, a municipal, estadual e federal. Há, ainda, a oferta de um quinto tipo de curso em nível de graduação, a biblioteconomia, cujo objetivo é formar mão-de-obra que possa atuar em quadros de funcionários dos polos de apoio presenciais do Sistema UAB.

O sistema UAB é um dos grandes elementos que intensificam o crescimento da EaD no Brasil. De acordo com dados da CAPES, atualmente, há 88 instituições, entre universidades federais, estaduais e IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) que fazem parte do Sistema UAB. A oferta de cursos também tem revelado significativos avanços, já que, no período de início de 2007 a julho de 2009, o sistema UAB contou com a aprovação e instalação de 557 polos de apoio presencial, o que representou a criação de 187.154 vagas. Além disso, ainda em 2009, a UAB selecionou mais 163 novos

polos, visando a atender a necessidade de professores para atuar na rede pública, o que ampliou para um total de 720 polos presenciais em toda a rede e, segundo a própria UAB, há necessidade e projeção da criação de mais polos e, conseqüentemente, mais vagas, de modo a atender a demanda social de formação de professores que possam suprir a carência desses profissionais na rede pública de ensino.

Convém destacar, também, que para os pesquisadores como Almeida, Moran e Neves (2005) que investigam a formação de professores por meio da EaD, a modalidade de ensino beneficia a atuação profissional desses docentes que, dadas as influências das TICs nas escolas, tendem a usufruir dos recursos utilizados em seu aprendizado para exercer sua atividade profissional enquanto professor. Esse posicionamento é defendido a partir da tese de que “[...] um bom curso a distância oferece aos seus cursistas não só autonomia para aprender sempre, como deixa o profissional preparado para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna, dinâmica”. (NEVES, 2005, p. 213).

### 1.3 Compreensão da EaD a partir de textos de prescrição: a legislação

O objetivo desta seção é apresentar um panorama geral da legislação no Brasil que institui as diretrizes da EaD no país já que, de acordo com Abreu-Tardelli (2004) e com os pressupostos do ISD, o agir educacional também se configura nos textos prefigurativos por meio das redes discursivas que neles se constroem. Nesse caso, os textos produzidos em situações externas de trabalho (*sobre o trabalho*) direcionam, por meio das prescrições neles contidas, as ações do trabalhador, porque, de acordo com Abreu-Tardelli (2004), “é a partir da prefiguração que o trabalhador age” (ABREU-TARDELLI, 2004, p.170).

Apesar de esta pesquisa não se dedicar à análise das prescrições em textos que configuram o trabalho prescrito<sup>11</sup>, como a legislação, optamos por trazer à tona as principais contribuições de uma análise desse tipo, em razão de considerá-las, também, como importantes ferramentas para a compreensão da modalidade EaD e, sobretudo, da atuação docente. Essa análise foi feita por Abreu-Tardelli (2004) em seu texto intitulado “*O trabalho do professor em EaD na lente da legislação*” e teve por objetivo analisar, à luz do ISD, o Decreto nº 2.494/1998 que alterava a primeira regulamentação da EaD, incidindo sobre o artigo 80 da lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases), primeira lei que instituía a Educação a Distância no Brasil.

Em sua análise, a autora visou a identificar os *aspectos da EaD tematizados no texto, os protagonistas do agir* contemplados no Decreto e também os *agentes ocultos*.<sup>12</sup> Os

---

<sup>11</sup> A respeito desse conceito, discutiremos mais adiante no capítulo 3

<sup>12</sup> Em relação a essas concepções, discutiremos mais adiante no capítulo 3

resultados evidenciaram que o decreto focaliza os cursos e instituições como principais protagonistas do agir, ocorrendo um ocultamento do professor; essa constatação leva a autora a considerar “a importância de se analisarem diferentes textos prescritivos a fim de visualizar a função atribuída ao professor no agir educacional” (ABREU-TARDELLI, 2004, p. 190). Além disso, ela destaca que os textos prescritivos são peças fundamentais da compreensão não apenas da ação do professor, mas, sobretudo, da atividade em si, “contribuindo, com isso, para a formação de um coletivo de trabalho” ((ABREU-TARDELLI, 2004, p. 190)

E é exatamente nessa constituição de um coletivo de trabalho que nos interessamos para fazer, de acordo com o objetivo desse capítulo, a descrição do que vem a ser a EaD e, sumariamente, a relação estabelecida pelo professor de EaD nessa nova forma de trabalho. A esse respeito, a análise de Abreu-Tardelli (2004) vem contribuir para uma reflexão acerca das questões emergentes sobre essa nova maneira de trabalho, “ligadas à organização do trabalho e às relações sociais [...], que poderão contribuir para uma redefinição do próprio conceito de trabalho de Educação a Distância.” (idem). Para a autora, aspectos relacionados ao local de atuação do professor, à jornada de trabalho, relação contratual entre professor e empregador e utilização das TICs são fundamentais para a compreensão da atividade desse trabalhador e, também “o trabalhador deve ser formado para analisar sua própria situação de trabalho, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto do ponto de vista ergonômico e jurídico.

Tendo em vista que, de acordo com a própria autora, a complexidade do trabalho em Educação a Distância está relacionada ao fato de ser “uma forma de trabalho ainda em constituição, pois a própria prescrição ainda está em construção” (ABREU-TARDELLI, 2004, p. 190.), optamos pela realização de um levantamento acerca dos principais textos que representam essa prescrição, descrevendo-os brevemente para, assim, evidenciar a situação atual da EaD à luz da legislação brasileira. Convém informar que o levantamento aqui realizado é resultado de uma pesquisa junto ao portal do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) criada oficialmente por meio do Decreto Federal nº 1.917, datado de 27 de maio de 1996, durante a gestão do então ministro da educação Paulo Renato Souza.

Constam nos registros do MEC que as primeiras ações da secretaria referiam-se “a estreia do canal Tv Escola e a apresentação do documento-base do “programa Informática na Educação”, na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CONSED).” (Apresentação Portal Mec/SEED, 2011). Embora os objetivos iniciais da SEED tenham sido focados no Proinfo (Programa Nacional de Informática da Educação) que visava à aquisição e instalação de laboratórios de computadores nas escolas públicas, as

mudanças decorrentes nas próprias modalidades de ensino acabaram por direcionar a SEED a incorporar novas diretrizes e funções, dentre os quais atuar

[...] como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. (Portal Mec/SEED, 2011)

Após o primeiro Decreto que alterava a Lei 9394/96 analisado por Abreu-Tardelli (2004), foram promulgadas outras diversas leis, decretos, portarias e pareceres que foram organizados no Documento 593, que tem por objetivo reunir toda a legislação em EaD no território brasileiro. A lista<sup>13</sup> abaixo foi extraída do referido documento e nos dá uma dimensão da quantidade e dos períodos de leis, decretos, portarias, dentre outras publicações, que tratam da temática:

- Lei 9394 (20/12/1996);
- Decreto 2561 que altera o 2494 (27/04/1998);
- Decreto 2561 (27/04/1998);
- Decreto 5622 (19/12/2005);
- Decreto 5773 (09/05/2006);
- Decreto 6.320 (20/12/2007);
- Portaria 301 (07/04/1998);
- Portaria Nº 4059 (10/12/2004);
- Portaria 4361 (29/12/2004);
- Portaria Normativa 2 (10/01/2007) ;
- Portaria Nº 1050 (22/08/2008);
- Portaria Nº 10 (02/07/2009);
- Parecer 195/2007 (08/11/2007);
- Parecer 197/2007 (08/11/2007);
- Decisão 2010B 10 – Suspensão CFBIO 151/2008;
- Resolução CNE Nº 3 (15/06/2010).

A extensa quantidade de leis denuncia, conforme já mencionado nos estudos de Abreu-Tardelli (2004), que se trata de uma modalidade de ensino ainda em construção. Assim, a constante inserção de portarias, decretos, resoluções e outras formas de legislação

---

<sup>13</sup> FONTE: [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=61) – acesso em 29.11.10

notadas anteriormente representa, indubitavelmente, o caráter bastante dinâmico que caracteriza o ensino EaD no Brasil, haja vista que, por se tratar de uma modalidade de ensino emergente, é natural que ainda esteja sendo moldada e colocada no foco das discussões, sejam estas de nível científico, pedagógico, administrativo e/ou legislativo.

Além disso, outra percepção relevante de ser destacada, além da quantidade de documentos oficiais publicados, é o curto espaço de tempo em que eles são publicados, o que indica, de certo modo, que os órgãos oficiais – na forma de seus representantes - encontram-se bastante deslocados quanto à modalidade de ensino EaD. Logo, a desestabilização na classe docente mencionada inicialmente em razão dessa modalidade de ensino é, também, um reflexo das instituições governamentais que percebem no ensino EaD um grande desafio no que tange as competências da legislação, devido à dinamicidade com que surgem questões relacionadas à essa temática e às divergências que circundam esse tema.

Como já explicitado anteriormente, a primeira legislação sobre a EaD foi o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, cujo objetivo era regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), onde, pela primeira vez, houve menção na legislação educacional sobre EaD. Apesar de esse texto já ter sido analisado, buscaremos expor, não apenas sobre ele, mas sobre os demais textos encontrados na legislação, as informações que julgamos mais relevantes para a temática da pesquisa, ou seja, aquelas que se referem às mudanças na Legislação em si e, principalmente, as alterações que dizem respeito ou fazem menção ao trabalho do professor. É importante destacar que, nesse momento, não propomos uma análise à luz do ISD – mesmo porque esses textos não são o nosso objeto de pesquisa – mas objetivamos sintetizar os conceitos gerais sobre a EaD para compreender, segundo a legislação, a definição dessa modalidade de ensino, de modo a contemplar, também, o contexto mais amplo em que o texto coletado para a análise emerge.

Inicialmente, o Artigo 1º do Decreto nº 2.494/1998 apresenta as definições sobre o que vem a ser a Educação a Distância como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação”<sup>14</sup>. Posteriormente, a lei discorre sobre algumas particularidades que caracterizam os cursos ministrados nessa modalidade de ensino, dentre as quais se destaca a flexibilidade para “requisitos de admissão, horário e duração”, mas sem que isso afete os objetivos gerais das diretrizes curriculares.

No decorrer da lei, o artigo 2º dispõe que os cursos na modalidade de ensino EaD, desde o ensino fundamental à graduação, poderão ser oferecidos por instituições

---

<sup>14</sup> Definição apresentada pelo Decreto nº 2.494/1998, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Disponível em:

credenciadas e, no caso da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, serão submetidos a regulamentação específica. Logo após, ao longo de seus doze artigos, o decreto apresenta aspectos referentes ao credenciamento, avaliação da instituição, rendimento de alunos, matrícula dentre outros.

Se o primeiro decreto que altera a Lei 9.394/1996 pouco acrescentou em relação ao diferencial da modalidade de ensino EaD da modalidade presencial, o segundo documento publicado em relação à legislação da EaD no Brasil, o Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, traz aspectos bastante pertinentes que, ao menos, conseguem particularizar o ensino EaD e diferenciá-lo da modalidade de ensino presencial. Já nas disposições gerais, o decreto redefine o ensino EaD:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto 5.622/2005, p. 01)

Nesta definição, um aspecto que nos chama a atenção diz respeito à inserção, tanto do professor quanto do aluno, como integrantes do processo educacional na modalidade de ensino EaD, haja vista que no documento anterior ocorria o apagamento destes. Reconhece-se, também neste trecho, um dos principais diferenciadores desse tipo de ensino em relação ao presencial, ou seja, há referência do deslocamento do tempo-espço, conforme se nota no trecho “com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (Decreto 5.622/2005, p. 01).

Outro ponto destacado do decreto é que, no parágrafo primeiro, o documento também preconiza que os cursos oferecidos em programas à distância deverão ter o mesmo tempo de duração para os respectivos cursos na modalidade presencial, fator este que extingue o mito existente de que o curso EaD seja “mais rápido”.

Além desse conjunto de leis, um documento oficial que consta no portal do MEC e nos despertou a atenção refere-se aos *Referenciais de Qualidade*. Segundo a SEED, esse documento objetiva contribuir para a implantação de cursos a distância, fornecendo às instituições de ensino superior as diretrizes necessárias para adequar-se aos processos burocráticos e de legislação que regem os cursos de EaD.

Por fim, como já mencionado, apesar de esse conjunto de textos normativos não integrarem nosso *corpus* de pesquisa, optamos por trazê-los à tona para mostrar que, apesar de se tratar de uma modalidade de ensino relativamente recente, é preciso compreendê-la enquanto uma nova forma de produção e, por consequência, tem sido influenciada por aspectos regimentais ainda em construção e em teste. E ter ciência de que

esse meio ainda nebuloso sob a qual a mesma se constitui será de extrema importância na análise do contexto sociointeracional de produção dos dados da pesquisa, conforme veremos no capítulo mais adiante que traz a análise dos dados.

## **CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE TRABALHO E TRABALHO DOCENTE**

*“A atividade consciente do homem não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho”. (Luria, 1991, p. 77).*

Esta citação apoia-se na constatação, não recente, mas historicamente firmada de que o ser humano, em geral, passa a maior parte do tempo de sua vida exercendo suas atividades voltadas para o trabalho. Aliás, a vida adulta é a fase em que, primordialmente, o homem exerce o seu trabalho e esta, por sua vez, é a etapa que consome mais anos da vida humana – considerando-se, é claro – que esta se divide em infância, adolescência, adulta (na qual se insere a juventude) e terceira idade.

Além disso, se extrairmos os sentidos que podem ser abstraídos do termo trabalho, é provável que este passe a integrar todas as fases da vida humana, desde o trabalho empenhado nas brincadeiras infantis, como uma criança tentando construir uma imagem de quebra-cabeças ou de uma torre com peças de encaixar, perpassando o trabalho discente que é realizado nas atividades de aprendizagem na vida escolar até quaisquer outras atividades que, mesmo que envolvam o mínimo de pensamento, estão ainda presentes na terceira idade, como o simples preparo de uma refeição.

E é justamente pelo papel de extrema importância que o trabalho desempenha na vida e desenvolvimento do ser humano que elaboramos esse capítulo. Nele, iremos percorrer dois caminhos que convergem na questão do trabalho: I) O papel do trabalho no desenvolvimento humano; II) As concepções de trabalho e de trabalho docente.

### **2.1 Trabalho e desenvolvimento humano**

O trabalho representa, desde o início do homem primitivo, uma forma de atividade consciente do homem. O livro “Curso de Psicologia Geral” (1991), de autoria de Alexander Romanovichi Luria é composto por quatro volumes. O primeiro deles, intitulado “Introdução Evolucionista à Psicologia” aborda, no terceiro capítulo, os traços característicos da atividade consciente do homem que diferem o comportamento humano do comportamento individualmente variável dos animais.

O autor aponta os traços- três mais precisamente – que indicam que a atividade consciente está ancorada, principalmente, sob o fato de, em oposição ao que ocorre com os

animais, o homem não ter sua atividade consciente atrelada a fatores biológicos, haja vista que sua atividade é regida por outras necessidades, essencialmente mais complexas, denominadas superiores. Esse fenômeno já fora descrito por Vygotsky (1991) na obra em que este discorre sobre a formação social da mente, ao abordar as funções psicológicas superiores tais como: memória, pensamento, atenção, dentre outras, que também são indispensáveis para compreender o abismo que separa o comportamento humano daquele tido pelos animais.

Assim, por não atrelar suas necessidades somente aos fatores biológicos, como ocorre com os animais, o ser humano associa suas atividades às necessidades cognitivas como a aquisição de pensamentos, relações sociais, comunicação etc. Um exemplo simples capaz de mostrar essa diferença é a própria prática do trabalho; enquanto o animal pratica a caça para suprir uma necessidade biológica (sua ou de sua prole), o homem trabalha não só para poder alimentar-se e à sua família, mas, também, para exercer seu papel social de provedor, para adequar-se ao contrato social historicamente vigente na humanidade que estabelece a necessidade de se trabalhar para ascender socialmente.

Além da independência do homem aos fatores biológicos, Luria destaca outro traço característico da atividade consciente do homem e este reside no fato de que o ser humano não age impulsivamente por impressões obtidas do meio ou a partir da experiência individual imediata, como ocorre com os animais. Isso ocorre porque o homem é capaz de refletir acerca das condições externas de forma complexa e amplamente mais profunda. Como exemplo disso, Luria expõe as impressões de clima que o homem pode ter quando, mesmo em um dia claro, ele pode sair prevenindo-se com um guarda-chuva, pois, seus conhecimentos não o prendem somente às impressões imediatas já que, ao ver a disposição de certas nuvens no céu, ele é capaz de abstrair de sua memória e pensamento, a percepção de que a ocorrência de chuva é provável.

O terceiro traço destacado por Luria é o que acentua radicalmente a diferença do comportamento em relação ao do animal. Esse traço refere-se à atividade consciente do homem e às fontes de informação que subsidiam o comportamento humano. Enquanto os animais orientam suas atividades apenas pelos programas já constituintes em seu genótipo e pelos resultados de sua experiência individual, o homem, por sua vez, agrega uma outra fonte de orientação às suas práticas: a assimilação da experiência de toda a humanidade. Essa nova fonte, tipicamente percebida na atividade consciente humana, é que sustenta a afirmação na citação inicial desse texto de que a atividade consciente [...] “não é produto do desenvolvimento natural de propriedades jacentes no organismo, mas o resultado de <sup>15</sup>**novas formas histórico-sociais de atividade-trabalho.**” (LURIA, 1991, p.74).

---

<sup>15</sup> Grifo nosso

Segundo Luria, são as experiências acumuladas por toda a humanidade (e não pelo indivíduo, como no animal) que direcionam o comportamento humano. Isso explica como tais assimilações estão presentes já na época da infância, quando a criança pratica determinados comportamentos que, indubitavelmente, são provenientes de habilidades adquiridas pela experiência histórico-social de muitas gerações. Tais habilidades e conhecimentos, em sua maioria, não são resultantes da experiência própria de um ou dois seres humanos – como os pais da criança, por exemplo – mas sim de toda uma espécie.

Embora seja possível enumerar os traços que diferem o comportamento humano do comportamento animal e elucidar que a principal diferença consiste na atividade consciente enquanto função psicológica superior, Luria aponta que a questão primordial, até o momento, tem sido “como explicar os traços da atividade consciente do homem [...]?” (LURIA, 1991, p. 73). Sob esse aspecto, convém afirmar que a elaboração desta questão não estabelece, de fato, o que, para o autor, representa o *como explicar*, no entanto, a leitura do texto nos permite inferir que o autor pretende compreender, nesse caso, a origem dos traços característicos acerca dessa discussão comportamento “homem x animal”.

Essa origem é explicada sob a ótica de duas vias: da filosofia e da ciência. A primeira delas enquadra-se na filosofia idealista e tem por base o argumento de que a consciência do homem é uma manifestação de seu espírito e este está ausente no animal. Essa concepção – de que o animal é uma máquina complexa, cujos comportamentos são regidos pelas leis mecânicas – foram fundamentadas, inicialmente, pelo filósofo Descartes e posteriormente adotadas pela filosofia idealista.

A outra explicação levantada por Luria, a da ciência, ancora-se na teoria evolucionista (Darwin) e afirma que a atividade consciente do homem é resultado da evolução do mundo animal, pois, segundo o cientista, a forma embrionária do animal já contém formas de atividades reacionais inerentes ao homem, fator este que nos impede de traçar um limite preciso entre o comportamento animal e a atividade consciente do homem. Ora, se por um lado o enfoque naturalista desempenhou um papel positivo no combate às concepções dualistas pré-científicas, o autor explica que é justamente essa afirmação – a de que os embriões dos animais têm as formas de atividade consciente do homem – que caracterizam ponto inconsistente dessa teoria.

Essas duas explicações sobre a origem da atividade consciente, a filosófica – que a centra no espírito e a científica – que a aponta no biológico, é que despertam em Luria a necessidade de explicar, portanto, a origem da atividade consciente. Com o objetivo de fazer emergir as verdadeiras “raízes do surgimento da atividade consciente do homem” (LURIA, 1991, p. 75), o autor aborda as raízes sócio-históricas da qual surge a complexa atividade consciente do homem e que tanto o difere do comportamento animal.

Dentre as raízes levantadas pelo pesquisador destacam-se: o trabalho e a linguagem, ambos tidos como fatores constituintes da habilidade de transmissão e assimilação das experiências e formadores da atividade consciente no homem diferindo-o do comportamento animal.

A questão do trabalho enquanto prática social é apontada pelo autor como determinante para o surgimento da consciência no homem e – embora não explicitado pelo mesmo – a importância do trabalho na formação do homem como principal diferenciador em relação ao comportamento animal já fora abordada por Engels (1876) no texto “*Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*”. Essa relevância consiste nas mudanças originárias no processo de trabalho que até mesmo o homem primitivo já vivenciava como, por exemplo, na preparação de instrumentos, na divisão do trabalho e nas trocas de experiências tidas dentre os integrantes de um grupo (que passaram a viver em grupo também em função do trabalho). Todos esses procedimentos exigiam comunicação entre os homens primitivos, função esta que direcionou o homem ao desenvolvimento da linguagem.

A linguagem também representa uma raiz histórico-social da atividade consciente que difere o comportamento do homem do comportamento animal. Essa ideia remonta também às concepções de Engels (1976) para explicar a transformação do cérebro do macaco em cérebro humano (Palangana, 1995). Isso porque uma das primeiras concepções de linguagem a traduz como sendo um sistema de códigos por meio dos quais se é possível estabelecer designações aos objetos e estabelecer relações entre suas funções, qualidades etc.; porém, mais adiante, veremos que o papel fundamental atribuído à linguagem é seu caráter interacional, ou seja, por meio dela, o ser humano não apenas se comunica, mas age e interage socialmente com outros seres humanos, o que a torna essencial para quaisquer atividades inerentes ao trabalho.

Sendo assim, não somente para o trabalho como para qualquer outra atividade psíquica, a linguagem desempenha importante papel nas atividades conscientes do homem, haja vista que, de acordo com Luria, ela é capaz de mudar funções psicológicas como percepção, atenção, memória, imaginação dentre outras. Logo, como as atividades de trabalho exigem o ‘uso’ de todas essas funções aqui elencadas, ele torna-se, portanto, uma das principais raízes capazes de explicar a atividade consciente que difere o homem do comportamento do animal.

E tendo a atividade de trabalho fundamental importância na questão sobre o desenvolvimento humano, vimos como relevante compreender o conceito de trabalho que sustenta essa pesquisa. Isso porque, sendo o foco dessa pesquisa a temática trabalho do professor em EaD é preciso encarar o ofício professor enquanto uma atividade inserida em

um contexto social mais amplo, isto é, compreender inicialmente o conceito de trabalho nos ajuda a compreender o conceito de trabalho docente. Para Savani (1986), “o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades.” (SAVANI, 1986 p.38 ). E são justamente essas necessidades descritas pelo autor que diferenciam o trabalho ao longo da existência humana, seja por diversidades históricas, culturais ou socioeconômicas.

Se retomarmos a concepção de trabalho defendida por Engels (1876) enquanto condição necessária para o desenvolvimento biológico e psíquico do ser humano, podemos adotar o ponto de vista por ele apresentado de que “o trabalho criou o próprio homem”. Isso porque, para atender às necessidades impostas por seu trabalho, o uso das mãos no homem pré-histórico foi responsável por fazê-lo ter cada vez mais destreza e habilidade, além de fazê-lo modificar a própria postura e levando-o a caminhar ereto sobre o próprio corpo. E o uso contínuo e cada vez mais aperfeiçoado das mãos pelo homem em razão de seu trabalho (atividades de caça, pesca, desenvolvimento de instrumentos, etc) acabou por transformá-lo em um produto, um resultado de sua atividade de trabalho.

Além das mudanças biológicas e fisiológicas imbuídas no ser humano em razão do seu trabalho, Engels também ressalta a importância do trabalho no desenvolvimento psíquico e também social proporcionados pelo trabalho. Afinal, o constante progresso no domínio da natureza e a criação de instrumentos para nela poder agir, o homem viu-se diante da necessidade de viver em grupo. Isso porque, para exercer suas tarefas ou até mesmo para sobreviver diante do frio ou de condições adversas, a presença de outros seres humanos era indispensável; logo, a necessidade de se comunicar e o consequente desenvolvimento da linguagem.

Desse modo, paralelamente ao trabalho, Engels (1876) atribui à linguagem o papel fundamental de propiciar ao homem a capacidade de atuar e viver em grupo. Sob essa concepção, o autor afirma “primeiro o trabalho e, depois dele e com ele a palavra articulada” (Engels, 1876, p. 12). Ele acrescenta, ainda, que, a liberação das mãos, a linguagem e trabalho se constituem em um círculo virtuoso que foi capaz de desenvolver o cérebro do ser humano de modo que fossem capazes de aprender a “executar operações cada vez mais complexas, a se propor alcançar objetivos cada vez mais elevados” (ENGELS, 1876, P. 24). Ainda a respeito das relações de trabalho, o autor explica que a atividade se deu, inicialmente, pela elaboração dos instrumentos, caça e pesca que, posteriormente, deram lugar à agricultura, fiação, tecelagem, olaria e navegação. Paralelamente à navegação, deu-se o desenvolvimento do comércio e dos ofícios dos artesãos até, finalmente, surgirem as artes e as ciências.

Além disso, o texto de Engels (1876) nos faz compreender não apenas o *papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, mas, sobretudo, na importância da linguagem no desenvolvimento humano. Não podemos desconsiderar que, além disso, o autor nos faz perceber que o trabalho está presente desde sempre na vida humana, muito embora suas definições, significados e características tenham se modificado ao longo da história e de acordo com os contextos nos quais estava inserido.

Ao resgatarmos a concepção de trabalho, podemos citar os estudos realizados por Abreu-Tardelli (2006), em que a autora remonta aos estudos bíblicos para compreender a concepção de trabalho explorada na tradição judaico-cristã. Ela informa que, quando associado ao Criador, o trabalho era tido, na Bíblia, como uma atividade de extremo valor; por vezes, também era colocado como atividade oposta ao descanso e, em muitos casos, era descrito como aspecto degradante do ser humano, além de aparecer, também, como atividade contrária ao trabalho escravo.

A autora também compara a concepção de trabalho defendida na sociedade greco-romana. Se por um lado o trabalho era destinado aos escravos, por outro, aos homens livres, destinava-se o ócio como forma, inclusive, de representar domínio da ciência e das artes por parte daqueles que, em estado de ócio, se desenvolviam intelectualmente. Apesar de a Idade Média também ser marcada pela desvalorização do trabalho – uma vez que o trabalho do camponês no sistema feudal e sua condição de subserviência aos senhores feudais poderem ser comparadas à relação escrava – o desenvolvimento do comércio e surgimento dos artesãos é que possibilitaram uma reconfiguração ao valor que era atribuído ao trabalho.

As mudanças de significados à concepção de trabalho podem ser perceptíveis ao lançarmos o olhar para o traçado histórico já feito por historiadores na área da História da Educação. Isso porque, assim como as demais profissões, a profissão professor se constitui a cada dia e a cada pequena mudança no cenário educacional não pode ser desconsiderada, haja vista que são exatamente essas modificações que acabam delimitando, portanto, os papéis atribuídos a cada professor.

Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural na qual se inserem os estudos realizados por Vygotsky, essas modificações no meio sócio-cultural são responsáveis por integrar o processo natural do desenvolvimento humano. Logo, entendemos que a profissão/trabalho, por se tratar de uma atividade humana está, também, sujeita às modificações de suas características podendo, inclusive, não se assemelhar àquilo que a caracterizava inicialmente quando do seu surgimento. E dessa trajetória, cujo contexto sócio-histórico e cultural imprime características e perfis no ser humano e, sobretudo, direciona modos de agir humano, o professor não está isento.

Logo, por estarmos inseridos em uma perspectiva histórico-cultural, elaboramos a seção seguinte que se dedicará, portanto, a traçar o percurso histórico sobre o surgimento e desenvolvimento da profissão professor, os processos de mudanças pelos quais ela passou e os aspectos sociais, políticos e econômicos de dado contexto que influenciaram nessas mudanças.

## **2.2 A profissão docente: um percurso histórico**

Para compreendermos como a profissão professor se modificou, retomamos estudos inseridos na área da História da Educação, como o elaborado por Marcílio (2005), em que a autora aponta os papéis atribuídos à profissão professor ao longo da história educacional brasileira, já que, para ela, o trabalho do professor passou por diversas reconfigurações ao longo da História da Educação. Inicialmente, no Brasil, quando a educação era centralizada pela igreja, os padres portugueses foram os primeiros a exercer o papel do professor – daí, certamente, o motivo para a primeira definição contida no dicionário Houaiss a respeito do professor como *“Substantivo masculino: 1 .aquele que professa uma crença, uma religião; 2 aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade.(...)”*.

Marcílio (2005) explica que, se inicialmente o ensino era essencialmente jesuítico e por um longo tempo os professores eram representantes do clero, um século se passou até que o acesso à educação se ampliasse, o que fez com que os professores não fossem apenas pertencentes à educação com o propósito religioso. Logo, em 1827, com a tentativa de criação das primeiras diretrizes nacionais para a instrução pública, subsidiada por uma lei contida na Constituição Imperial, a obrigatoriedade da instrução primária gratuita levou à criação das escolas de primeiras letras, onde a profissão professor era tida marcadamente pela segregação dos sexos, ou seja, o professor lecionava aos meninos e a professora às meninas.

Além da diferença de gênero em relação à docência, era comum (na verdade, obrigatório), os professores terem uma sala em casa ou arcar com as despesas de uma sala alugada para poder lecionar. Esse fato acabava por alimentar a imagem de um professor sacerdote, cuja obrigação era, não somente ensinar, mas também acolher e cuidar dos alunos. Essa postura possibilitava, de certa forma, o domínio do professor sobre o aluno, uma vez que sua figura era vista como de alguém extremamente respeitado e também temido, já que seu papel permitia educar, via de regra, valendo-se de castigos e outros recursos disciplinares violentos (palmatória, puxão de orelha etc). Marcílio acrescenta que nas instituições escolares privadas os castigos físicos e morais eram ainda mais intensos, onde o uso de orelhas de burro, a exposição do aluno faltoso, a retenção em horário de aula

no quarto escuro e a privação de alimentação por parte daqueles que infringiam as regras da escola, eram práticas comuns e incentivadas.

Além disso, a historiadora aponta que, mais recentemente, a mulher foi definitivamente inserida na instituição escolar em todos os níveis e que as Escolas Normais passaram a representar o setor de educação apropriado para o sexo feminino e, em consonância, os professores homens eram substituídos pelas mulheres, com exceção dos cargos de gestão, em que somente a figura do homem poderia representar a autoridade máxima no ambiente escolar. Essa crescente substituição dos professores do sexo masculino pelo feminino estava associada à aceitação de que as mulheres pudessem cuidar da educação das crianças que, como bem sabemos, estava associada não apenas ao ensino de conceitos escolares, mas também ao ensino de uma educação voltada para o corpo, privilegiando-se os hábitos de higiene, modos, dentre outros. Logo, esse tipo de cuidado assemelhava-se ao vínculo materno que acabava por estar presente nas relações com as professoras do ensino primário.

O estudo feito por Marcílio (2005) aponta que, posteriormente, no início do século XX, o mundo embarcava em um momento de crescimento industrial e, conseqüentemente, da urbanização. Essa mudança no cenário econômico influenciou diretamente o rumo educacional do país, uma vez que entre as décadas de 1910 e 1920 um grupo de intelectuais brasileiros percebeu a necessidade de preparar o país e os brasileiros para que pudessem acompanhar esses avanços. Logo, iniciou-se a luta contra o analfabetismo e, nesse ínterim, o professor era visto como uma figura indispensável nas lutas em prol da educação, constituindo-se, assim, o melhor representante das lutas sociais em favor de inovações educacionais, sendo visto como um cidadão crítico, formador de opinião e detentor do saber.

Entretanto, o século XX acomodou dois momentos de extrema importância acerca do profissional professor pois, no início do século, embora tenham existido duas imagens antagônicas do docente, ora visto como uma figura amável e dócil e ora visto com alguém autoritário, a profissão do professor era bastante valorizada socialmente e financeiramente, mas, em decorrência da popularização e democratização do ensino, os estudantes encontraram mais facilidade em tornar-se professor e cargos de gestão passaram a ser ocupados por profissionais com curso superior, fato que desencadeou a desvalorização docente.

Ainda segundo Marcílio (2005), juntamente à desqualificação do profissional da educação, no período final do século XX emergiam novas teorias pedagógicas que, dentre outros conceitos, pregavam a necessidade de haver um vínculo afetivo entre professor e aluno, como forma de garantir a relação ensino-aprendizagem. Certamente, essas novas

concepções pedagógicas acabam por pressionar as ações do docente, de modo que o mesmo se via na obrigatoriedade de seguir as prescrições elaboradas sem a sua participação e, ao mesmo tempo, manter uma intensa interação com os alunos, fator que, conseqüentemente, desloca a posição de hierarquia para aquilo que as concepções pedagógicas da época denominavam de “aprendizagem colaborativa”.

Por conseguinte, na década de 80 e 90, Marcílio (2005) defende que, provavelmente, tenha sido o momento em que a crise docente tenha começado a se despontar. Isso porque fora justamente nesse contexto em que a perda de autonomia e do poder aquisitivo tenham se evidenciado mais fortemente. Em relação à perda salarial, a historiadora resgata um estudo feito por Cunha (Marcílio, 2005) cujos resultados acerca da evolução salarial revelaram que, se em 1967 um professor primário da rede estadual de São Paulo tinha uma remuneração cerca de 8,7 vezes maior que o salário mínimo de então; em 1992, o salário dessa categoria valia o equivalente a 2,2 vezes o salário mínimo.

Todavia, a proletarização ocorrida nesse período não representou apenas o empobrecimento salarial do profissional, mas também, conforme assinala Butler (2009),

A depauperação do próprio capital cultural que a categoria possuía, uma vez que a necessidade de sobrevivência obrigava o docente a ampliar sua jornada de trabalho, restando-lhe pouco tempo para estudo, lazer e aprimoramento cultural. (BUTLER, 2009, p. 10).

Certamente, a crise docente não pode ser explicada somente pelas imposições das propostas pedagógicas ou pela perda salarial. Tal crise associa-se a um novo perfil de profissional que, após a democratização do ensino, viu-se diante de um novo público discente bastante heterogêneo e com diferentes níveis de aprendizado. Em consonância, o professor se deparou com as propostas de inclusão não apenas socioeconômica, mas também a inclusão do aluno com necessidades especiais, cuja recomendação de documentos oficiais prevê que cabe ao professor o desdobramento durante as aulas a fim de que esses alunos possam reconhecer-se no ambiente da sala de aula, ainda que com limitações.

Diante desse novo contexto, a qualidade de ensino também sofreu seus abalos, contudo, desconsiderando o novo perfil do corpo discente, das prescrições de órgãos oficiais e da própria escola, a sociedade, que antes enxergava no professor a imagem de um detentor do conhecimento e, portanto, bastante respeitável, começou a desacreditar nesse profissional colocando, nos professores, a maior parte da responsabilidade pela queda na qualidade de ensino.

Por fim, a construção do panorama histórico do profissional docente no Brasil – ainda que de forma bastante sintetizada – nos permite compreender o peso do contexto sócio-

histórico no processo de reconfiguração da profissão docente, de modo a elucidar como o trabalho do professor se constitui ao longo da história até chegar ao formato da profissão professor que temos hoje, destacando as funções docentes e os possíveis conflitos a elas associados no decorrer do processo educacional.

### **2.2.1 O trabalho do professor no foco das pesquisas em educação**

Sendo o foco desse capítulo a temática trabalho e, por conseguinte, trabalho docente, vemos como essencial elaborar a presente seção para apresentar um panorama geral sobre esse tema nas pesquisas desenvolvidas acerca do mesmo, valendo-nos, principalmente, dos estudos realizados na área de educação. Paralelamente, buscaremos retomar os principais assuntos focados no desenvolvimento das questões sobre o trabalho docente tentando, também, enquadrar, comparar e justificar a linha temática na qual se insere a pesquisa por nós empreendida.

A pouca atenção dada ao trabalho docente pôde ser constatada em um estudo de natureza bibliográfica realizado por Ávila, Ribeiro & Leda (2010), que tinha como objetivo investigar a produção escrita sobre o trabalho docente divulgada pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). O levantamento bibliográfico foi feito pelas autoras no período compreendido de 1996 e 2009, tendo selecionado, para isso, dois grupos de trabalhos (doravante GT), dentre os vinte e dois existentes: o GT 09, intitulado de Trabalho e Educação e o GT 11, Política de Educação Superior, considerando-os como possíveis espaços de discussão acerca do trabalho docente. As autoras salientam, ainda, que o recorde temporal deveu-se por dois motivos: promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e última atualização realizada pela ANPEd em sua base de dados.

Para proceder com a identificação da temática pretendida por Ávila, Ribeiro e Leda, a metodologia usada no estudo voltou-se para os resumos e objetivos dos trabalhos selecionados, de modo a analisá-los visando a uma possível relação existente entre eles e a questão do trabalho docente. Entretanto, apesar da expectativa inicial, segundo as pesquisadoras, “na medida em que a pesquisa foi se aprofundando, porém, identificou-se um cenário de pequena produção sobre o tema em questão” (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p.64). Elas apontam, ainda, que de 1996 a 2001 não identificaram nenhuma pesquisa realizada sobre o trabalho do professor em ensino superior nos GTs analisados. Além disso, mesmo nos anos posteriores, a produção bibliográfica apresentou-se bastante enxuta, haja vista que em 2002 houve apenas um trabalho; em 2003 não foi identificado nenhum; em 2004, novamente, mais um trabalho somente.

Apesar de um maior número de trabalhos terem sido notados a partir de 2005, o número de produção científica que aborda a questão do trabalho docente parece ser ainda bastante frágil se comparado a outras temáticas. Em 2005, foram produzidos dois trabalhos e 2006 registrou seis publicações. Já nos três anos subseqüentes, 2007, 2008 e 2009, as autoras identificaram mais cinco trabalhos e, apesar de não mencionarem essa relação, podemos inferir que a maior – muito embora pouco significativa quantitativamente – produção de trabalhos vinculados à ANPEd a partir desse período converge, certamente não por coincidência, com as tendências das pesquisas em educação também partilhadas pela Linguística Aplicada e pelo Interacionismo Sociodiscursivo, no qual nos apoiamos fortemente para a realização de nossa pesquisa.

Após a realização da análise quali-quantitativa, Ávila, Ribeiro e Leda *et al* (2010) propuseram-se à verificação dos sub - temas abordados nos textos sob a temática mais geral *trabalho docente*. Nessa etapa, a autora classificou cinco temas recorrentes: a) práticas e funções docentes; b) produção capitalista e trabalho docente; c) reformas educacionais; d) políticas públicas e trabalho docente e e) sindicatos e organizações docentes.

Na categoria que abordava a questão das *práticas e funções docentes*, elas destacam que, dos quinze trabalhos analisados, seis se enquadram nessa categoria e, nesse grupo,

A maioria dos trabalhos relacionados a essa temática apresenta uma análise reduzida do contexto social, político e econômico, priorizando o trabalho voltado para a experiência, para o que é vivenciado pelos sujeitos no contexto institucional e nas relações com o grupo e com os alunos. (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p. 65)

Dentre as pesquisas dessa categoria, destaca-se o trabalho de Forster e Fagundes (2006) que almejava compreender as inovações educativas em salas de aula da universidade sob a ótica de dezenove professores que traziam, em suas experiências e práticas educacionais, aquilo que consideravam inovador do ponto de vista procedimental. Também é destacado pela autora no levantamento nos Anais da ANPEd, o estudo feito por Cunha, Brito e Cicillini (2006) que, segundo ela, apresenta uma abordagem bastante crítica no que se refere à formação do professor universitário, destacando que a profissão passou a ser exercida visando a atender à demanda proveniente do crescimento e surgimento de das instituições privadas sem que ocorresse, todavia, “uma preocupação com a preparação para a atividade acadêmica universitária” (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p.66), haja vista que os cursos de mestrado e doutorado oferecidos nos programas de pós-graduação centram-se, em sua maioria, para a formação de pesquisadores.

Já na categoria denominada *produção capitalista e trabalho docente*, as autoras apontam para a existência de quatro trabalhos publicados dentre os quinze extraídos dos Anais da ANPEd. Essa vertente temática está associada às modificações do trabalho docente provenientes das transformações produtivas originadas pelo capitalismo e se aportam, principalmente, na corrente marxista do materialismo histórico. Por abordar trabalhos que buscam compreender as modificações do trabalho do professor como sendo inerentes a um quadro mais amplo de transformação sócio-econômica, reconhecemos que também a nossa pesquisa dialoga com esses trabalhos, já que, de acordo com nossas concepções teórico-metodológicas, os processos de reconfiguração do trabalho do professor e os conflitos observados a partir deles estão, necessariamente, condicionados às transformações culturais, sociais e econômicas delineadas em um dado contexto histórico.

Ávila, Ribeiro e Leda (2010) destacam, por exemplo, o trabalho de Miranda (2005) que aponta para a perda gradativa da autonomia na docência superior em razão do aumento da jornada de trabalho e da pouca qualificação profissional. Outros aspectos – como forma de contratação e função social da escola também – foram responsabilizados pela reconfiguração do trabalho docente no ensino superior ante o modo de produção capitalista flexível que se sobrepôs ao modelo fordista. Isso porque

Assim como os demais trabalhadores que vêm sofrendo transformações nas condições objetivas de trabalho, seja de forma ou conteúdo, os profissionais da educação não estão alheios a este processo, cabendo compreender as particularidades dessa categoria em sua articulação com a totalidade social. (MIRANDA, 2005, p.04)

Outro estudo interessante que integra o *corpus* de pesquisa levantado por Ávila, Ribeiro e Leda (2010) em sua análise bibliográfica foi o texto de uma das autoras (Leda) veiculado pela ANPEd em 2006. Na análise desse texto, as autoras acrescentam que “as transformações que ocorreram no mundo do trabalho trouxeram modificações de diversas ordens, com repercussões significativas para o comportamento dos sujeitos que interagem nesse processo de produção perverso” (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p.69). Assim, ao tratar das condições de trabalho do professor no mundo capitalista, as autoras consideram que a supervalorização da formação continuada na profissão professor reforça promessa de empregabilidade, de modo que assegura tanto a inserção quanto a manutenção no mercado de trabalho.

Além disso, também o trabalho classificado na categoria *produção capitalista e trabalho docente*, de autoria de Fontana e Tumolo (2006), Ávila, Ribeiro e Leda (2010) perceberam que a temática recai sobre a questão da proletarização do trabalho docente

identificada pelos autores em dissertações, teses e artigos acadêmicos. Isso porque a precarização das condições de trabalho, a desqualificação decorrente da jornada de trabalho extensa em detrimento da dedicação à pesquisa, a perda de autonomia e desprestígio da profissão causada, sobretudo, pela democratização do ensino, acabam por, indubitavelmente, assemelhando a profissão docente a de um proletário, isto é, àquele que vende sua força de trabalho por não ter recursos materiais. Nessa concepção, os autores trazem situações em que o professor traduz o ensino em moeda de troca, como, por exemplo, ao ministrar aulas particulares, atuar em várias escolas e períodos, ou ainda, exercer outras profissões concomitantemente à docência, de modo que possa complementar a renda e sobreviver no mundo capitalista. A esse respeito, Ávila, Ribeiro e Leda (2010) completam que o professor, ao integrar um sistema de produção de ensino, produz valor, mais-valia e capital à instituição/empresa, caracterizando-se mais fortemente como um profissional operário que um profissional docente produtor de conhecimento.

Na terceira categoria de pesquisas classificadas por pelas autoras, estão os textos pertencentes à temática *Reformas educacionais, políticas públicas e precarização do trabalho docente*, na qual existem quatro textos. As autoras identificaram o estudo de Cunha, Forster e Fernandes (2002) que analisaram as transformações na docência universitária impulsionadas, por exemplo, pela implantação de sistemas de avaliação externa como O Provão – instituído em 1995 pela lei 9.141 e atualmente Enade. O texto analisado por Ávila, Ribeiro e Leda (2010) é resultante da aplicação de entrevistas semiestruturadas a coordenadores de cursos de graduação; as análises dessas entrevistas destacam o papel mercantilista dos resultados dessas avaliações no sistema de ensino superior, cujos resultados se tornam balizadores de qualidade frequentemente usados como forma de competitividade e até mesmo como engendrados de campanhas de publicidade das instituições.

Há também referência ao trabalho de Bianchetti e Machado (2007), cujo estudo dispôs-se a verificar o quanto as políticas públicas intensificaram o trabalho docente, especificamente nos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*. Essa constatação deu-se em razão das novas metas imbuídas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) a partir da metade da década de 1990, uma vez que, ao reduzir os prazos para obtenção do título de mestrado e doutorado – dois e quatro anos respectivamente – levou os professores a reorganizar suas formas de trabalho, intensificando, por exemplo, o ritmo de orientação e acompanhamento dos alunos. Além disso, a CAPES passou a avaliar os programas de pós-graduação por meio da produção científica e os resultados das instituições colocados em um *ranking* acabam por instituir um modelo de avaliação e competição pautado na meritocracia.

Por fim, na última categoria, Ávila, Ribeiro e Leda (2010) agruparam os trabalhos sob a temática *Sindicatos e organizações docentes*. Para as autoras, os sindicatos exercem papel de extrema importância, já que

[...] o sindicato é um instrumento singular que possibilita o conhecimento da ideologia que subordina o trabalho docente aos interesses do capital e que promove a resistência dos coletivos [...] que possibilita a organização dos trabalhadores e a conscientização de classe [...], a ausência de trabalhos associando-os ao trabalho docente é bastante inquietante. (ÁVILA et al, 2010, p. 73)

Muito embora se reconheça a relevância dos sindicatos diante de qualquer grupo que vise a estudar e compreender qualquer categoria trabalhadora, o único artigo encontrado a esse respeito foi redigido por Miranda em 2006. Nele, a autora verifica como as organizações sindicais se modificam em razão do modelo de capitalismo de acumulação flexível; para isso, ela analisou três projetos sindicais de três instituições diferentes: SEPE, SINPRO e UPPEES.<sup>16</sup>, dos quais apenas o SINPRO – que representa as instituições de ensino superior – foi tomado como objeto de análise por Ávila, Ribeiro e Leda (2010). De acordo com as autoras, o projeto sindical da referida organização evidenciou que há grande preocupação em conformar os trabalhadores às propostas neoliberais, “o que acaba por contribuir para a intensificação, desregulamentação dos direitos trabalhistas e apoio ao processo de privatização” (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p. 74).

A investigação desenvolvida por Ávila, Ribeiro e Leda nos forneceram inúmeros indicativos para delinear o panorama das pesquisas em educação que abordam a questão do trabalho docente no ensino superior. Em seu texto, as autoras apontam para o fato de que de os artigos por elas analisados, tomando como *corpus* a base de dados da ANPED,

[...] apresentam uma preocupação com a formação e o desempenho profissional no magistério [...] questionam o direcionamento que as atividades pedagógicas vêm tomando, valorizando a experiência docente em detrimento do conhecimento e da formação pedagógica. (ÁVILA, RIBEIRO & LEDA, 2010, p. 74)

É inegável, também, que o levantamento bibliográfico aqui resgatado das pesquisas que se ancoraram na questão do trabalho do professor advém de uma perspectiva marxista em cuja filosofia reside em discutir os meios de produção, sua dinamicidade e as modificações sociais que dela decorrem. Além disso, conhecer a forma como a temática trabalho docente foi tratada nessas pesquisas contribuíram sobremaneira, para a escolha de nossa temática no campo das pesquisas em educação, haja vista que, no levantamento feito pelas autoras em base de dados de referência reconhecida como a ANPED, não há

<sup>16</sup> SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação; SINPRO – Sindicato dos Professores do município do Rio de Janeiro e região; UPPEES – União dos Professores Públicos no Estado

referência de nenhuma pesquisa em educação voltada para o trabalho do professor universitário em modalidade de ensino EaD.

Apesar das constatações já elencadas acima, é preciso considerar, também, outras linhas de investigação que tenham como enfoque o trabalho do professor, suas problemáticas e as vertentes originadas a partir dessa temática. Isso porque, comumente, em diversas áreas de pesquisa o olhar não é lançado para o trabalho do professor propriamente dito; não é um fim, mas sim um meio de observar questões atreladas ao ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é o artigo de Carvalho (2007), intitulado “Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: uma Abordagem Centrada na Aprendizagem”, cuja discussão reside em compreender como as diferentes formas de interação entre professores de diferentes funções (tutor, supervisor, especialista, autor do material) e aluno interferem no processo de aprendizagem.

A respeito da realização de pesquisas acerca do trabalho do professor relacionando-o à questão dos resultados do ensino, também fora notado por Saujat (2004) em um campo mais específico da Ergonomia da Atividade. Em um artigo intitulado “O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama”, Frédéric Saujat (2004) aponta que o trabalho do professor pode ser visto a partir de diferentes correntes teóricas nas pesquisas educacionais, dentre as quais se destacam: a) os estudos de caráter pragmático em que o professor passa a ser visto como responsável pela eficácia das práticas educacionais; b) a concepção denominada *teaching thinking*, na qual ganha destaque a maneira como professor pensa, reflete e age em sua profissão; c) a abordagem ecológica dos processos interativos assimiladas em pesquisas de linha francesa, que visam a compreender as práticas dos professores como uma atividade emblemática que se relaciona ao contexto e aos acontecimentos do ambiente escolar e d) o professor nas pesquisas em didática que, apesar de escassas, são bastante promissoras, haja vista que o tomam em situação de exercício da docência de modo a identificar os diferentes papéis que lhe são atribuídos (suporte, mediador e auxiliador nas atividades cognitivas, etc).

Para Saujat (2004), essa última perspectiva já apresenta um ponto bastante positivo em relação às outras correntes envolvendo o trabalho do professor, uma vez que o fato de tomar o trabalho do professor em situação de aula instiga-nos a duas reflexões bastante promissoras. A primeira delas refere-se às pesquisas que tinham como objetivo observar as interações verbais, sobretudo porque estas se debruçam em estudos que analisam a transposição do saber científico por meio da linguagem oral. A outra, por sua vez, está relacionada à análise do trabalho do professor embasada em uma perspectiva da psicologia ergonômica.

Para o autor, é justamente essa perspectiva que direcionou para algumas dicotomias tais como a que ocorre entre as pesquisas epistemológicas e as pesquisas etnodidáticas; a esse respeito, o papel do professor continuava a ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, desconsiderando toda a pluralidade das lógicas envolvidas no processo da atividade docente.

Posteriormente, Saujat (2004) aponta que as pesquisas direcionadas ao trabalho do professor despontaram para outra necessidade, uma vez que conhecer o trabalho do professor pressupõe o conhecimento da profissão professor e das características inerentes à atuação deste na atividade docente. Além disso, (apud Saujat, 1996) considera o trabalho do professor como uma complexa atividade de tecer, cujo ofício envolve dois lados:

Do lado trama, eis os fios que ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia instruções oficiais. Do lado tela, ei-los ligados a sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de trabalhos e de vida [...] (SAUJAT, 2004, p. 29).

A perspectiva que compreende o trabalho do professor como uma atividade complexa e, paradoxalmente, como “um trabalho que tem a mesma estrutura de qualquer trabalho” (Schneuwly, 2002, p.23 apud Saujat, 2004, p. 29), encontra-se em estágio ainda emergente em que métodos e quadros teóricos ganham destaque justamente no momento em que são confrontados. Neste íterim, as pesquisas da linha ergonômica francesa desenvolvidas na Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade passaram a ocupar lugar, também, nas discussões acerca do trabalho educacional, considerando, portanto, a atividade de ensino como trabalho.

Dentro dessa perspectiva, pesquisas norteadas pelo objetivo de melhor (re) conhecer a atividade (de ensino) do professor como sendo efetivamente uma espécie de trabalho passaram a integrar o *corpus* de pesquisas educacionais. É o caso de pesquisas no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vertente do Interacionismo Social que leva em conta as ciências que constituem uma Ciência do Humano, como a psicologia, a sociologia e a linguística e tem suas práticas metodológicas ancoradas na linguagem. Tais produções originaram-se na Unidade de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, sobretudo em estudos coordenados pelo professor Jean Paul Bronckart, cujo foco consistia nos estudos sobre a linguagem enquanto práticas sociais. Nossa pesquisa se insere nesse quadro.

No Brasil, dentre alguns grupos centrados na temática *trabalho do professor*, selecionamos as pesquisas do grupo ALTER – vinculado à PUC-SP e coordenado por Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Rachel Machado e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Matos Guimarães que é conveniado

ao grupo francês coordenado por Jean Paul Bronckart LAF (Language, Action, Formaction). Também buscamos bastantes contribuições no grupo ATELIER – coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Perez de Souza e Silva. Além disso, há inúmeras instituições de ensino que se tornaram oficialmente parceiras do grupo de modo a contribuir às novas concepções de trabalho educacional, como a PUC- RJ, PUC-Minas, UEL, UNIVERSIDADE DE LISBOA, além de grupos voltados mais diretamente para as questões de trabalho, como o CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers).

O ponto comum desses grupos é que todos são formados por pesquisadores interessados em estudar o trabalho tendo por base as práticas de linguagem que dele/nele derivam, visando à compreensão do trabalho do professor de uma forma transdisciplinar, já que, concomitantemente, os estudos dialogam com as Ciências do Trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade) constituindo, portanto, um quadro que não se ancora apenas nas Ciências Humanas do campo da Educação, Linguística Aplicada ou Psicologia, mas sim procura considerar todas elas. As pesquisas que adotaram esse quadro teórico-metodológico serão descritas brevemente a seguir, juntamente com o capítulo que apresenta o quadro teórico-metodológico que as subsidia.

## **CAPÍTULO 3 - APORTES TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS EM TEXTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O ISD E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO**

Como afirmado anteriormente, este capítulo pretende apresentar um panorama dos trabalhos cujos pesquisadores debruçaram-se sobre o trabalho do professor valendo-se do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho, sobretudo os que foram desenvolvidos junto ao Grupo ALTER, no Brasil e ao grupo LAF (Genebra). Com maior destaque, apresentaremos o ISD e as concepções teóricas que o colocam como vetor das pesquisas sobre trabalho educacional e os preceitos da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, que auxiliam na compreensão da atividade docente como trabalho. Essas duas linhas teórico-metodológicas se reuniram a partir das relações entre linguagem e trabalho e foram as que subsidiaram, essencialmente, as diretrizes de nossa pesquisa para a apreensão do trabalho representado.

Para retomá-las, organizamos o presente capítulo em três seções: na primeira, abordaremos a questão do agir humano que pode ser interpretado *na* e *pela* linguagem, resgatando o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009) para a construção das figuras interpretativas do agir (BULEA, 2010; BUENO, 2007). Na segunda, apresentaremos os pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade como forma de contribuição para a análise da linguagem como forma de compreensão do ensino como trabalho e, por fim, na terceira seção, retomaremos brevemente parte do conjunto de pesquisas empreendidas pelo Grupo ALTER que tomaram o ISD como referencial teórico para investigar o trabalho educacional.

### **3.1 O agir à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

*Deixem o uso das palavras ensinar-lhes a sua significação*  
(Wittgenstein, 1961 – apud Bronckart, 2008).

O quadro teórico do ISD é uma vertente da corrente do Interacionismo Social, integrado ao quadro das Ciências Humanas. Nesse quadro teórico, busca-se compreender o desenvolvimento humano a partir do estudo de várias ciências e, buscando atingir esse objetivo, o ISD assume como eixo o papel da linguagem como atividade essencial no desenvolvimento humano e na compreensão deste. Um dos principais teóricos que iniciou pesquisas nesse campo das interações humanas foi Jean Paul Bronckart e seu grupo de colaboradores que, inspirado nos estudos de Vygotsky, a partir de 1980, legitimou o

desenvolvimento do indivíduo como sendo associado ao meio sócio-cultural em que este vive e, também, como resultado ao processo sócio-histórico.

Em relação aos conceitos basilares do ISD, Bronckart (2009a) fundamenta o quadro teórico nos princípios do materialismo, monismo e evolucionismo. Nessa perspectiva, a ideia postulada por essas correntes filosóficas é que o universo representa a matéria em atividade constante, de modo que os objetos se tornam cada vez mais complexos; nesse caso, também o pensamento consciente humano é matéria, o que denota que físico e psíquico não são objetos dissociáveis e a evolução destes ocorre de forma conjunta nos processos desenvolvimentais. A esse respeito, Bueno (2007) explica que:

Se tudo, em essência, é matéria, só é possível adotar uma visão monista, pois não faz sentido fazer uma separação entre o físico e o psíquico, já que ambos se desenvolveram juntos [...] além disso, a evolução humana deve ser repensada em uma perspectiva histórica e dialética, construindo uma genealogia que segue uma linha direta e descontínua. (BUENO, 2007, p. 54)

Assim, para pensar a evolução humana a partir do desenvolvimento, o quadro teórico do ISD propõe um estudo dos *pré-construtos*, ou seja, as representações construídas coletivamente e incorporadas nas formações sociais individuais e, dialeticamente, instituindo-se nas representações coletivas. Do mesmo modo, esse estudo visa à compreensão dos *processos de mediação* sociossemióticos em que a adesão e apropriação desses pré-construtos são realizados, como processos de ensino aprendizagem em diferentes formas de educação e interações humanas e, paralelamente, é essencial que se faça uma análise desses processos de mediação, de modo a compreender o processo de constituição do pensamento psíquico, tanto em relação ao desenvolvimento permanente quanto ao de transformação dos pré-construtos instaurados.

Diante da consideração de que “os pré-construtos interferem no desenvolvimento das pessoas; estas, interferem o tempo todo nos construtos coletivos, desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os, etc” (BUENO, 2007, p. 55), é que a linguagem, segundo Vygotsky, se torna essencial nos processos de desenvolvimento, construção dos pré-construtos e processos de mediação e transformação dos indivíduos. E é exatamente nessa concepção que as pesquisas do ISD se ancoram, visando a compreensão efetiva da linguagem no processo de desenvolvimento humano que foi descrito anteriormente.

As pesquisas que se inserem nesse quadro passaram a ser desenvolvidas no Brasil há um pouco mais de uma década, tendo ocorrido, inicialmente, nas áreas da linguística e da linguística aplicada. Ao assumir tal concepção teórica e o modelo de análise que a constitui, estudos com várias temáticas passaram a ser empreendidos visando a diferentes

objetivos, dentre os quais se destacam: a compreensão do agir humano representado nos textos, especificamente o agir profissional (no caso, o professor); a compreensão dos níveis de textualidade e sua relação com os gêneros textuais que todo texto mobiliza enquanto objetos de ensino, assim como o tratamento didático desses textos; a avaliação de experiências profissionais e práticas pedagógicas e também a formação docente. (Guimarães e Machado, 2007).

Assim, tomando por base Vygotsky no campo do desenvolvimento e Bakhtin/Voloshinov na área da linguagem, Bronckart (2007, p.20/21) defende que “a linguagem é o instrumento fundamental da gnosiologia e da praxiologia especificamente humanas” porque através dela o indivíduo não apenas aprende aspectos do universo do qual origina como também cria representações de determinados mundos sociais, e são essas representações que acabam por fornecer modelos de condutas que os auxiliam a se comportar e se situar nesses mundos. E é na compreensão e interpretação de tais condutas que a linguagem assume o papel fundamental, haja vista que é apenas por meio dela que as condutas se tornam observáveis, uma vez que é da materialidade dos textos, sejam eles intermediados pela linguagem oral ou escrita, que pode emergir as representações humanas.

Dentre essas representações, Bronckart (2008) explica que a delimitação das ações humanas observadas nos textos direcionam para a interpretação, por exemplo, do agir praticado pelos actantes em relação aquilo que ele considera coerente do contexto físico e social. Por exemplo, se uma professora afirma “Eu não vou à escola de saia curta porque acho imoral” estará acendendo aos parâmetros do mundo físico e do mundo sociosubjetivo. Sob essa ótica, o pesquisador afirma que eleger o texto como objeto de estudo para o reconhecimento e demilitação das ações e intenções das condutas humanas associa-se ao fato de que tais representações não podem ser apreendidas senão por meio da linguagem – e que a manifestação desta, seja por meio da linguagem oral ou escrita, permite a interpretação de tais condutas, haja vista que “*A linguagem só existe em práticas*” (Bronckart, p. 16, 2008)

Ao considerar que o agir pode ser apreendido por meio de um processo de interpretação, Bronckart (2008) esclarece que qualquer forma de agir está ancorada sob um conjunto de parâmetros e de determinações diversas em relação à situação de interlocução. Nesse caso, o agir do professor é guiado por determinações sociais em que conhecimentos explícitos ou implícitos são levados em conta pelo actante. Assim, é preciso achar um meio de ascender às interpretações do agir de modo que se possa reconhecer o papel da linguagem e a forma como se reconfigura nos textos. Para isso, Bronckart (1999) se inspira nas pesquisas de Ricoeur, cuja tese central defende que a escrita de textos narrativos feitas

pelo ser humano é capaz de organizar os conflitos continuamente experienciados pelo homem em razão dos paradoxos existenciais que cotidianamente ele enfrenta. Isso porque, conforme destaca Bueno (2007):

A elaboração de textos narrativos seria, para Ricoeur, o modo usado pelo ser humano para superar esse estado caótico, por meio da "reconfiguração" das ações, com a construção de um mundo ficcional em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias, etc. são postos em cena de modo racional, sem contradições ou conflitos, criando, assim, uma harmonia que serve para organizar o seu caos existencial. (Bueno, 2007, p.57)

Assim, por também acreditar que o acesso a esses textos pode contribuir para uma possível compreensão dessas ações, mas por identificar algumas limitações nessa semântica da ação - sobretudo "a não-consideração dos fatores históricos, sociais, culturais e semióticos que podem influenciar o agir" (BRONCKART, 2008, p. 20) o que, confere à proposta de Ricoeur um tom *idealista*, já que, aparentemente, as representações do agente/sujeito parecem ser os únicos fatores determinantes do seu agir – Bronckart (2008) faz uma reformulação da tese de Ricoeur, considerando não apenas os textos narrativos, mas quaisquer tipos de textos podem apresentar a reconfiguração do agir, já que todos podem vir a contribuir para a "clarificação das ações e para a construção de 'modelos de agir', ou para a 'morfogênese das ações', isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas características em um determinado momento sócio-histórico." (BUENO, 2007, p. 58). A esse respeito, o autor acrescenta, ainda, que as figuras interpretativas do agir construídas na linguagem – haja vista que as escolhas linguísticas são arbitrárias, intencionais e ligadas às convenções que o enunciador de um texto considera – são trazidas à tona nos textos. Logo, apesar de não ser possível acessar diretamente o que os indivíduos pensam, as representações construídas pelas figuras interpretativas nos mostram as representações coletivas já validadas pelo grupo e apropriadas por esse sujeito.

Com o objetivo de delinear as características apresentadas nos textos, Bronckart (1999) se vale de um modelo de análise em que não só o texto em si é considerado, mas, também, o contexto em que esse texto foi produzido. Convém ressaltar, entretanto, que esse modelo de análise de textos começou a ser esboçado a partir de várias pesquisas realizadas em 1985 e agrupadas na obra *Fontionnement des Discours*.

As pesquisas empreendidas na referida obra foram realizadas a partir de análise de textos em francês e, por conseguinte, foram adaptadas para análise e classificação de textos do alemão, do basco, do castelhano e do português. (Bronckart, 2009). As contribuições fornecidas pelos integrantes dos grupos serviram de referência para o modelo de análise de texto proposto, atualmente, pelo ISD, haja vista que puderam explorar as

etapas de domínio das operações de planificação e textualização pelas crianças, assim como reconhecer " as etapas do desenvolvimento dos domínios temporais e dos organizadores textuais em alemão". (Bronckart, 2009, p. 12).

Apesar de não ter descartado as proposições atingidas pelas pesquisas constantes em sua obra inicial e reconhecê-las como ponto de referência para uma abordagem didática da planificação dos textos, o próprio pesquisador admite que :

[...] o desenvolvimento desses trabalhos, além de ter levado a diversos ajustes das técnicas de descrição da análise, permitiu, muito naturalmente, fazer com que aparecessem certas lacunas, imprecisões e até mesmo erros de apreciação que davam ao quadro teórico a aparência de um modelo de produção dos discursos."<sup>17</sup> (BRONCKART, 2009, p. 11)

Logo, gradualmente, esse modelo foi reformulado e reconfigurado originando, assim, em 1997, a obra intitulada de *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif* e traduzida, em 1999, no Brasil, para Atividades de Linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo. E é sobre esse procedimento teórico-metodológico que trataremos na seção a seguir.

### **3.1.1 O modelo de análise de textos proposto pelo ISD**

Conforme afirmamos anteriormente, o quadro teórico do ISD busca subsídios em diversas ciências, constituindo-se como uma corrente teórica que visa compreender o ser humano a partir daquilo que é produzido e identificado na linguagem. Por esse motivo, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart, embora não seja estanque, caracteriza-se por apresentar um conjunto de marcas pré-determinadas que os textos tendem a possuir, o que garante a clareza da concepção teórica na qual a metodologia da pesquisa e os procedimentos de análise estão ancorados – haja vista que o trabalho de análise de texto seja recorrente em outras concepções teóricas as quais não abordaremos aqui.

Como já mencionado, o preceito fundamental do quadro do ISD é o reconhecimento da linguagem enquanto uma atividade social, elegendo-a como uma das principais ferramentas do desenvolvimento humano. Constituído a partir de várias ciências ligadas à natureza das atividades sociais humanas, o quadro teórico-metodológico proposto pelo ISD está alicerçado à teoria da perspectiva histórico-cultural difundida por Vygotsky em seus estudos ligados à psicologia, haja vista que, sob a ótica vigotskyana, o papel da linguagem está intimamente ligado à aprendizagem e, portanto, ela é indispensável aos estudos do processo de desenvolvimento do indivíduo.

---

<sup>17</sup> Grifo do autor

Ao considerar que a linguagem compõe um objeto de estudo quando manifestada nos textos, sejam eles orais ou escritos, em sua proposta analítica Bronckart (1999) nos convida a olhar para os textos em dois níveis: as condições de produção dos textos ou contexto sociointeracional e a sua arquitetura interna.

### 3.1.2 O contexto de produção

De modo a compreender a linguagem como forma de desenvolvimento, Bronckart (1999/2009) se apoia nas concepções de Habermas para fazer emergir os efeitos da linguagem no agir humano. Para isso, o autor se fundamenta na abordagem feita por Habermas em relação à ação humana que, indiscutivelmente, sempre estará sendo direcionada de acordo com o contexto em que se realiza. Isso porque o ser humano tende a agir considerando os valores, as normas sociais e as convenções estabelecidas das quais se apropriou na construção de seus conhecimentos ao longo dos processos de desenvolvimento e que, em dado contexto de produção, é esperado que esses conjuntos de parâmetros possam ser usados na ação empírica.

Ao definir os elementos que integram o contexto de produção, o autor explica que este “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2009, p.93). Nesse nível de análise, recorre-se aos elementos externos ao texto, mas que, incondicionalmente, exercem influência no produtor do texto, visto que é a situação de produção que “(...) o orienta ao operar com seus conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. (MATENCIO, p. 51, 2007) que acaba por pairar sobre os enunciados produzidos.

Por essa razão, nesse nível de análise, Bronckart (1999/2009) esclarece que é preciso observar os elementos ligados ao contexto físico, ou seja: a) emissor (produtor físico do texto); b) receptor (quem pode receber/perceber concretamente o texto); c) lugar de produção (lugar físico onde o texto é produzido); d) momento de produção (extensão de tempo em que um dado texto é produzido) e e) suporte (onde o texto é veiculado). – e também aspectos relacionados ao mundo sociossubjetivo, uma vez que, ao se tornar o produtor de um texto, o enunciatador elege o papel social que irá utilizar, tendo em vista o destinatário de seu texto, o objetivo esperado e a esfera social onde esse texto é produzido e irá circular.

Muito embora os estudos dos formalistas russos Bakhtin/Volochinov na obra *Estética da Criação Verbal* não visassem a um modelo analítico de textos – haja vista que suas asserções acerca da linguagem e do texto constituíam-se fortemente de um caráter filosófico – reconhece-se, no modelo proposto pelo ISD, a inspiração do que a perspectiva

volochinoviana nomeou de *situação de produção* e que, no quadro analítico proposto por Bronckart (1999) – ainda que com as determinadas alterações – refere-se ao contexto sociointeracional ou ao contexto de produção.

Para ilustrar esse primeiro nível de análise, tomemos como exemplo o gênero de capa de revista, cujo suporte foi a revista *Época* da edição nº641, publicada em 28/08/2010 pela Editora Globo. Nesse primeiro plano de análise, é preciso considerar que todo texto se realiza por meio de algum gênero e essa situação comunicativa é resultado de “comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico” [...]”. (Bronckart, p. 93, 2009.). Assim, para delinear os elementos que compõem o contexto sociointeracional, também recorreremos à noção de gênero discursivo discutida, inicialmente, por Bakhtin/Volochinóv, encontrando, portanto, um ponto convergente em relação às correntes teóricas. Nessa direção, selecionamos o texto a seguir e, primeiramente, o identificamos e nomeamos de capa de revista para que possamos, então, acessar aos elementos que constituem tanto o contexto físico quanto o contexto sociosubjetivo.



Figura 1: Capa da edição nº 641 da Revista Época de 28/08/2010.

Em relação ao lugar de produção, busca-se identificar o lugar físico em que esse texto é produzido; no caso da capa da revista, o delimitamos como sendo na própria editora, informação esta que aparece na capa por meio da logomarca da empresa. Já no que tange o momento da produção – aspecto que visa a identificar a extensão temporal em que a produção do texto se realizou – por se tratar de uma revista de publicação semanal, conclui-se que a capa não tenha sido constituída em um prazo superior a uma semana. Quanto ao emissor, ou seja, a pessoa que produz o texto fisicamente temos, no gênero capa de revista em questão, uma pessoa cujo nome não sabemos, mas provavelmente um profissional da área de criação gráfica editorial. Por fim, ao identificar o receptor, teremos, qualquer leitor que venha a ter contato com a mesma, sejam estes os assinantes da revista ou outros leitores “acidentais”.

Após a análise em primeiro plano quanto ao mundo físico, prossegue-se, segundo o modelo de análise proposto por Bronckart (2009), para a identificação dos elementos que permitem identificar os mundos social e socio subjetivo. Segundo o autor:

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). (BRONCKART, p. 94, 2009).

A partir do exposto supracitado, podemos decompor o contexto socio subjetivo do gênero em questão em quatro parâmetros. Primeiramente, é possível identificar o lugar social de produção do texto, nesse caso, a esfera da grande imprensa brasileira, haja vista se tratar de uma revista de circulação nacional. Após, podemos analisar o papel social assumido pelo emissor/enunciador que, no caso da capa da revista, é representado pela própria Revista Época – haja vista que representa uma “marca” de um suporte impresso reconhecido publicamente. Em seguida, no contexto socio subjetivo em que se visa a identificar quem é o receptor e a posição de destinatário que ele ocupa, salientamos – no caso da capa da revista – que embora qualquer leitor possa ser seu receptor, ela possui um destinatário-alvo, ou seja, um público leitor de uma determinada classe social que, mais especificamente, possa se interessar pelo conteúdo explicitado na capa. Nesse caso, temos ainda o público-leitor da revista constituído, possivelmente, por pessoas de classes socioeconômicas A, B e C, o que poderia ser comprovado de tivéssemos como objeto de análise outros gêneros textuais que aparecem no interior da revista.

Ainda a esse respeito, cabe salientar, também, que nem sempre o receptor do texto é, de fato, seu destinatário. Afinal, muitos textos chegam ao nosso alcance, mas temos claramente que não somos seu público-alvo, seja por questões socioeconômicas ou pelo simples fato de o mesmo não nos apresentar um conteúdo temático que nos interessa. Na esfera publicitária, isso fica muito nítido quando nos deparamos com propagandas de produtos ou serviços nas quais os elementos linguísticos e não linguísticos do texto são empregados de modo que outros receptores (e não os destinatários) terão dificuldades em compreendê-las, sobretudo porque, a o criá-las, o publicitário tem em mente um perfil de leitor/consumidor e utiliza esse parâmetro como forma de usar a linguagem.

Por fim, delimita-se o objetivo da interação, haja vista que toda ação de linguagem está subsidiada por uma atitude enunciativa que visa a determinados efeitos pretendidos; na análise aqui exemplificada, é preciso ter claramente que todo gênero capa de revista é constituído como o “cartão de visitas” e visa a um objetivo maior que é a venda do exemplar. Logo, o conteúdo de toda capa é selecionado e organizado de modo a atrair um leitor/consumidor e, nesse caso, evidencia-se que a editora chama a atenção do leitor para

vendendo uma ideia, que é a possibilidade de acesso ao curso superior por meio do ensino a distância. Nota-se, portanto, que a intenção não fica limitada apenas a informar um fato ou apresentar uma reportagem de capa, na verdade, a editora busca convencer sobre a necessidade de ingresso no ensino superior e, para tanto, destaca a facilidade de acesso da modalidade de ensino EaD (*“estudar sem sair de casa”*), a qualidade dos cursos/instituições (*“faculdades de bom nível”*) e a adesão (*“650 mil brasileiros”*) de uma boa quantidade de pessoas. Além disso, a construção *“Tire seu diploma pela internet”* remete a um título que se configura como uma espécie de guia de autoajuda, indicando para o leitor, abaixo do título principal, que o conteúdo da revista apresentará todos os passos para que ele consiga tirar um diploma pela internet. (*“Um guia para você estudar sem sair de casa”*).

Ainda em relação ao contexto de produção, é na “distinção das dimensões físicas e socio subjetivas” (Bronckart, p. 96, 2009) que o modelo proposto pelo pesquisador contribui fortemente para a percepção do quanto esses mundos interferem na construção e avaliação das representações, já que, também para Muniz-Oliveira (2011, p. 53) “qualquer forma de agir se realiza em relação a sistemas de determinações diversas – as nossas, as do nosso interlocutor, a da sociedade etc – [...]”. E por esse motivo, esses mundos integram um sistema de parâmetros no qual se exibem avaliações e pretensões de validade em relação ao agir humano e, por alimentarmos uma preocupação constante em relação às avaliações às quais seremos submetidos, é comum que essa relação com o mundo físico e socio subjetivo seja conflituosa. Um exemplo disso é quando um professor considera que um de seus alunos não esteja participando adequadamente (ou por não postar as atividades no prazo ou por não participar de um fórum de discussão, etc) das aulas de um curso que ele ministra em modalidade EaD. Apesar de considerar justo que lhe seja atribuída uma nota baixa, fica em conflito por pensar que a falta de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possa ser em razão de o aluno não ter conseguido acessar a internet e, por isso, não ter postado as atividades ou não ter acessado a plataforma. Além de pensar no aluno, que será prejudicado, o professor também leva em conta a possível avaliação que o coordenador do curso possa fazer, ou seja, que pode considerar a atitude do professor como sendo correta ou intransigente.

Para acrescentar a respeito do exposto acima, Bronckart (2009, p. 97) explica que o acesso aos parâmetros do mundo socio subjetivo é, de fato, um processo de aprendizagem mais lento e de maior complexidade, uma vez que

Nosso conhecimento sobre os lugares sociais, suas normas e sobre os papéis que geram (...) constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificados continuamente. (BRONCKART, p.97, 2009).

Nesse caso, é importante destacar que temos ainda um “saber de fundo” que também é levado em conta na constituição de nosso agir, saber este que é utilizado para a adequação em dada situação. Esse saber representa o conjunto de experiências pessoais, variadas e heterogêneas constituem um *mundo vivido*, que, segundo Muniz-Oliveira (2011, p. 54), “nos fornece uma forma de pré-compreensão do contexto do agir, constituindo-se como um reservatório de convicções e de hipóteses (sempre implícitas) sobre o resultado do agir”,

E é dessa incapacidade de operar as ferramentas do mundo sociossubjetivo que nascem, por exemplo, os problemas de comunicação, seja em uma interação fictícia em que, na escola, o aluno devesse simular uma situação de produção – como escrever um artigo de opinião incorporando o papel de articulista, ou em uma situação real em que, na escola, ao ter sua mãe como professora, este acaba por ter comportamentos e atitudes prototípicas de um filho, o que evidencia a dificuldade de eleger e reconhecer os parâmetros que deveriam vigorar na sua interação social e/ou verbal.

Ao recorrer à instância educacional para formular suas proposições acerca do conteúdo temático abordado na capa da revista – no caso o ensino a distância –, pode-se recuperar algumas intenções por parte do enunciador, ou seja, a de validar a modalidade de ensino como sendo positiva (caso não fosse, as faculdades de bom nível não a praticariam) e a de mostrar que tais cursos representam uma boa opção (afinal, milhares de brasileiros já se formaram). É importante aceitar, também, que em relação ao mundo sociossubjetivo, o que conseguimos depreender dos textos são apenas as representações/interpretações, uma vez que não há como recuperar as reais intenções do produtor do texto.

Enfim, ao reconhecer os elementos que integram a ação de linguagem que uma situação de interação verbal mobiliza – o gênero, os papéis atribuídos ao enunciador/destinatário, o conteúdo temático, os parâmetros do mundo sociossubjetivo e as representações/interpretações aí incutidas é que o agente-produtor do texto recorre aos mecanismos linguísticos-discursivos disponíveis na língua para organizar seu texto; a essa organização textual chamamos de arquitetura interna e é dela que iremos tratar na próxima seção.

### **3.1.3 A arquitetura interna**

De acordo com Bronckart (2009), um texto se organiza a partir da constituição de um folheado textual em três camadas superpostas que organizam a sua arquitetura interna. Para identificar essas camadas, é preciso olhá-lo em três níveis de análise: a) a infraestrutura geral; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos.

Para o autor, “essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” [...] (BRONCKART, 2009, p.119) e essa sobreposição de camadas textuais deve-se, principalmente, ao caráter hierárquico ou parcialmente hierárquico que o autor atribui à organização do texto.

O primeiro nível de análise, denominado de *infraestrutura geral* do texto, é tido como a camada mais profunda do folheado textual. Ela é constituída por três elementos: I) o plano geral, que “[...] refere-se à organização do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode se decodificado em um resumo” (BRONCKART, 2009, p. 120); II) os tipos de discurso e suas articulações; III) os tipos de sequência. Em relação ao plano geral do gênero capa de revista exemplificada, delimitamos as características mais gerais que organizam o conteúdo temático, como a identificação do título, subtítulo, elementos paratextuais como nome da revista, logomarca da editora, ilustração, símbolos gráficos etc. Tal procedimento é o que permite tecer considerações a respeito não apenas do que foi privilegiado pelo autor, mas também sobre temas que deixaram de ser abordados.

Também pertencem à infraestrutura geral os aspectos referentes aos tipos de discursos, ou seja, segmentos do texto que organizam o conteúdo temático. Para concebê-los, Bronckart (1999/2009) se inspira na teoria da enunciação constituída por Benveniste e Weinrich e apresenta uma abordagem que

[...] consiste em descrever, de um lado, os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos, no quadro de determinada língua natural. (BRONCKART, 2009, p. 151)

Em relação a esses mundos, o autor explica que, devido à natureza semiótica da linguagem, o enunciador do texto/discurso tem sua ação de linguagem guiada por mundos discursivos, ou seja, pelos [...] “sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantém com esses mundos da atividade humana”. O autor destaca, ainda, que o conteúdo temático pode estar organizado sob o eixo do expor ou sob o eixo do narrar e a relação estabelecida pelo enunciador com essas coordenadas pode ser implicada ou não implicada. Assim, o quadro a seguir apresenta a combinação entre o mundo discursivo ao qual o enunciador recorre na construção de seu discurso/enunciado e a relação (de ancoragem ou não) em relação ao ato de produção que pode gerar um texto implicado ou não implicado (autônomo).

	<b>Conjunção com o mundo real</b>	<b>Disjunção com o mundo real</b>
	EXPOR	NARRAR
Com implicação em relação ao ato de produção	Discurso INTERATIVO	Relato INTERATIVO
Sem implicação em relação ao ato de produção	Discurso TEÓRICO	NARRAÇÃO

Quadro 1 : Tipos de Discurso a partir da relação do interlocutor/enunciador com os mundos discursivos (adaptado de Bronckart - 2009, p. 157).

Do cruzamento entre eixo do EXPOR ou do NARRAR e o eixo da AUTONOMIA ou IMPLICAÇÃO, originam-se os quatro tipos de discurso: a) discurso interativo, b) discurso teórico, relato interativo e narração. Para identificar essas operações Bronckart (1999/2009) procede com uma análise de natureza linguística-discursiva em que as marcas linguísticas designam o tipo de relação do enunciador com os mundos discursivos e, por consequência, o tipo de discurso que constitui os segmentos do texto. A esse respeito, o autor acrescenta que “a expressão tipo linguístico designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares”. (BRONCKART, 2009, p. 156).

Sendo assim, as marcas linguísticas que emanam de um texto caracterizam os quatro tipos de discurso que, por sua vez, indicam o tipo de relação em relação ao ato de produção e as intenções do enunciador com os seus interlocutores. Temos, então, as seguintes definições: a) o discurso interativo – no qual se explicita uma interação do enunciador com seu interlocutor por meio de marcas linguísticas relacionadas ao tempo presente (verbos no presente, advérbios e pronomes que indicam proximidade em relação ao mundo real/físico); b) o relato interativo – tipo de discurso em que, embora haja interlocução entre enunciador e enunciatário do texto, as marcas denotam certo distanciamento em relação ao mundo real (verbos no passado, marcadores temporais e pronomes que remetem ao distanciamento do enunciador em relação ao local onde o discurso é produzido); c) discurso teórico – distanciamento total do enunciador em relação à atitude enunciativa marcado por afirmações mais genéricas no tempo presente e d) narração – tipo de discurso autônomo e disjunto em relação ao mundo real, com marcas linguísticas que remetem ao tempo passado (verbos no perfeito e imperfeito do indicativo, expressões não dêiticas de tempo e lugar). Vejamos alguns exemplos retirados do texto coletado na pesquisa para exemplificar os tipos de discurso.

**Exemplo 1** (discurso interativo e relato interativo):

- 10 (21:34) Cláudia Abreu: \*'escolhi' vc por ser um professor com ampla experiência na área...há quantos anos mesmo vc atua diretamente com ensino EAD?
- 11 (21:35) Ronei Martins : fui aluno ead entre 98 e 2000 e comecei a trabalhar na modalidade em 2004

Neste primeiro exemplo, podemos notar a presença do discurso implicado com a ocorrência de um discurso interativo na primeira mensagem de autoria da pesquisadora. Esse tipo de discurso é marcado por verbos no presente (ser, atua) e pronomes (você, \*[eu]), marcas essas que são essenciais para a compreensão do discurso, de modo que estão ligadas diretamente ao agente produtor e ao interlocutor. Apesar disso, a ferramenta utilizada na coleta de dados, ao marcar a fala de cada interlocutor antes da mensagem por ele postada, antecipa os interlocutores envolvidos na interação facilitando, portanto, a análise desse tipo de discurso.

Já a mensagem postada em resposta à pesquisadora pelo entrevistado serve como exemplo de relato interativo, sobretudo pela presença dos verbos no passado (*fui, comecei*) e pela implicação do autor em relação à situação de produção, o que pode ser notado nas marcas temporais ao descrever os anos em que teve contato com EaD (1998 e 2000 e partir de 2004).

Quanto aos outros dois tipos de discurso – o discurso teórico e a narração – em que não há implicação do enunciador no ato de produção e disjunção em relação aos parâmetros reais da situação de produção, é possível exemplificar também com trechos do texto produzido na entrevista de instrução ao sócia:

**Exemplo 2** (discurso teórico):

- 33 (21:46) Ronei Martins : depois **será preciso escrever** orientações para cada uma das unidades
- 34 (21:47) Ronei Martins : essas orientações **devem guiar** o aluno no percurso do conteúdo junto com elas **você articula** atividades que o aluno **deve desenvolver**

No exemplo de discurso teórico supracitado percebemos que o mesmo ocorre no eixo do expor, entretanto, não há implicação dos parâmetros materiais no ato de linguagem. Logo, os verbos se mantêm no tempo presente e não há marcas de interlocução, nem do produtor nem do interlocutor.

A narração, por sua vez, apesar de também ser marcada pela disjunção em relação aos parâmetros reais da situação de produção e também constituir-se sem implicação, ou seja, um texto autônomo, apresenta verbos no pretérito perfeito e ausência de marcas de implicação dos interlocutores, como vemos no exemplo fictício a seguir.

### **Exemplo 3** (narração)

**Na apresentação do primeiro módulo, que ocorreu no início do ano letivo de 2011, os tutores explicaram aos alunos o uso de cada ferramenta da plataforma**

Neste exemplo, além dos verbos no pretérito perfeito (*ocorreu, explicaram*) há um distanciamento do produtor do texto em relação à situação de produção, apresentando claramente uma ação de linguagem da ordem do narrar em que há marcas de 3ª pessoa (*os tutores*) e descrição espaço-temporal (*na apresentação do primeiro módulo, início do ano letivo de 2011*).

Como vimos, a noção de tipos de discurso é bastante complexa e, uma análise de um texto como um todo certamente revelará que eles não são facilmente delimitados, principalmente porque ocorrem de forma concomitante uns com os outros. Assim sendo, uma forma de delimitar com um pouco mais de precisão as marcas linguísticas de um texto de modo a compreender como os textos estão organizados internamente por meio de suas estruturas sintáticas, é a identificação das sequências textuais. Trata-se do terceiro aspecto a ser observado no primeiro estrato textual da infraestrutura geral do texto; portanto, os *tipos de sequências* remetem às formas de “planificação dos textos” (Bronckart, 1999) e costumam ser classificadas em seis categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

Para descrevê-las, o autor retoma as proposições constituídas pela teorização sobre textualidade, definindo as sequências como forma de organização do texto. Além disso, estabelece, ainda, as relações entre as características (marcas linguísticas e fases) às representações dos efeitos pretendidos que norteiam o enunciador em relação ao destinatário. O quadro a seguir indica como cada sequência é constituída, bem como as possíveis intenções do enunciador para com o destinatário.

<b>Tipos de Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhes elementos de um objeto de discurso, conforme a	Ancoragem Aspectualização Relacionamento

	orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra - argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 2: Tipos de sequências - Fonte: Bronckart (1999/2009) e Machado (2009a).

Convém esclarecer que Bronckart (1999/2009) acrescenta outros tipos de sequências às quais denomina de “menos convencionais”, trata-se dos scripts – que pertencem a segmentos da ordem no narrar e das esquematizações – que constitui-se como um segmento marcado pelo expor. Entretanto, por não serem as sequências formas de planificação às quais iremos nos dedicar profundamente na análise de nossos dados, reservamo-nos o direito de não explorá-las em demasia, tendo as retomado, principalmente, com a intenção de não apagar um dos aspectos propostos no modelo de análise de textos de Bronckart (1999/2009).

O segundo nível de análise proposto por Bronckart (1999) que se relaciona aos elementos da arquitetura interna do texto diz respeito aos *mecanismos de textualização* que, segundo ao autor “contribuem para marcar ou ‘tornar mais visível’ a estruturação do conteúdo temático.” (BRONCKART, 2009, p. 119). Nessa fase de análise, procura-se identificar os organizadores textuais que constituem os mecanismos de *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*, uma vez que são estruturas que colaboram não apenas com a progressão linear do texto, mas “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2009, p. 122). Além disso, o autor reitera que esses organizadores explicitam “as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto” (BRONCKART, 2009 p. 122).

Em relação aos mecanismos de *conexão*, o autor coloca que servem, prioritariamente, “para marcar as articulações da progressão temática” (BRONCKART, 2009, p. 122). As classes gramaticais recorrentes nos organizadores que têm essa finalidade são as conjunções de coordenação e subordinação, os advérbios/locuções verbais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases. Já os mecanismos de *coesão nominal* assumem duas funções: introduzir novos temas e/ou personagens e retomá-los ao longo do texto. Esse recurso de organização do texto costuma ser feito por construções anafóricas a partir do emprego de pronomes e sintagmas nominais explícitos ou elípticos. Por fim, o último tipo de mecanismos de textualização responsável pela *coesão verbal* do texto “[...] asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2009, p. 126/127). Além disso, o autor acrescenta que a identificação dos mecanismos de coesão verbal está associada a outras unidades que têm valor temporal e apresentam estreita relação com os tipos de discurso (relato interativo, discurso interativo, discurso teórico e narração) mobilizados nos segmentos, conforme vimos na discussão anterior acerca destes.

Para ilustrar esse nível de análise, vejamos o exemplo 4 em que resgatamos o excerto da mensagem número 44 que foi inserida pelo professor entrevistado durante a entrevista de instrução ao sócia:

#### Exemplo 4:

44 (21:52) Ronei Martins : **mas** ainda não chegou a hora de liberar o curso falta planejar as avaliações

Nesse exemplo, temos o elemento de *conexão* que marca a relação de adversidade por meio da conjunção “*mas*”, cuja função não é apenas estabelecer uma ideia de oposição, mas, principalmente, indicar uma espécie de alerta dada pelo professor / instrutor ao professor / sócia. Essa marca serve para mostrar que a orientação dada anteriormente em relação a determinada tarefa não é suficiente para o cumprimento da atividade. Logo, além de possibilitar a progressão temática do texto, essa marca permite uma leitura da sequenciação dos fatos e se constitui, portanto, como um mecanismo de textualização que permite uma *conexão/ligação* tanto entre as mensagens (43 e 44) quanto entre as ideias / informações tematizadas nessas mensagens.

Por fim, o terceiro e último nível de análise na investigação da arquitetura interna no processo de planificação dos textos refere-se aos *mecanismos enunciativos* que, para o autor, são essenciais para se estabelecer a coerência pragmática (ou interativa) do texto. Eles contribuem, sobretudo, para o “esclarecimento dos posicionamentos enunciativos”

(BRONCKART, 2009, p. 130), haja vista que revelam as instâncias que assumem o que é enunciado no texto e as vozes que nelas ressoam, traduzindo “[...] as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, p. 130). Nesse nível de análise, as marcas linguísticas revelam as vozes e *modalizações* empregadas pelo autor e mostram a quem é confiada a responsabilidade do que é dito, servindo, sobretudo, para “orientar as interpretações do texto por seus destinatários.” (BRONCKART, 2009, p. 130).

Acerca das vozes que constituem os mecanismos enunciativos, é preciso, primeiramente, considerar que um mesmo texto pode comportar diferentes vozes: *a voz do autor empírico*, *as vozes sociais* (pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático) e *as vozes de personagens* (pessoas ou instituições diretamente implicadas no conteúdo temático do texto). Para Bronckart (1999/2009), o emprego das vozes em texto associa-se ao fato de que “[...] ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado”. (BRONCKART, 1999, p. 130). Essa concepção remete claramente ao conceito de polifonia introduzido por Bakhtin/Voloshinov, haja vista que

[...] ocorre, muito frequentemente, que um texto mobilize vozes “outras”: as de personagens ou de entidades sociais (a ciência, o Partido Socialista, os cognitivistas, etc), às quais é atribuída a responsabilidade do que é expresso. (BRONCKART, p. 95, 2009).

Acerca disso, voltemos ao enunciado do gênero capa de revista a que tomamos como referência para exemplificar esse quadro teórico. Ao afirmar que “*As faculdades de bom nível já formam 650 mil brasileiros à distância*”, o enunciador da revista mobiliza a voz de uma entidade social para construir seu discurso, nesse caso, ela recorre à esfera da própria educação, tendo em vista que conceber o que são “*faculdades de bom nível*” cabe, em primeira instância, aos próprios órgãos educacionais que as avaliam e, secundariamente, à sociedade que tem acesso aos resultados e formula suas representações/julgamentos/avaliações sobre as instituições. Um claro exemplo sobre o uso das vozes no texto de entrevista objeto de nossa análise pode ser percebido no trecho a seguir:

#### **Exemplo 5:**

130 (22:34) Ronei Martins : de forma a garantir que as etapas que necessitam acompanhamento presencial ocorram sem prejuízo à formação, **a lei diz que ... estágio, práticas e avaliações devem ser presenciais**

Neste exemplo, ao discorrer sobre uma das práticas recorrentes na modalidade EaD para garantir que esta seja conduzida de modo a proporcionar uma educação de qualidade, o professor entrevistado recorre a uma voz social externa representada pela instituição governo (legislação): “a lei diz que [...]”. Ao introduzir uma voz social de uma instituição oficial que impõe as regras sociais e rege o funcionamento da modalidade de ensino EaD, o autor do texto empírico deixa claro que seu julgamento acerca da maneira de garantir a qualidade em cursos EaD está fundamentado em preceitos legais. Para Bronckart (2009), apesar de as vozes sociais não intervirem como agentes no percurso temático, são mencionadas “como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo”. (BRONCKART, 2009, p. 327). Logo, presume-se que, ao introduzi-las, o autor pretende dar credibilidade ao seu discurso e, assim, interferir no julgamento positivo do mesmo por parte dos destinatários; nesse caso, a professora-sósia a quem a mensagem foi dirigida.

Também as *modalizações* integram a planificação dos textos por meio dos mecanismos enunciativos. Para Bronckart (2009), diferentemente dos mecanismos de textualização – que são responsáveis pela organização do texto e progressão temática – “as modalizações são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão [...] e podem insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual”. (BRONCKART, 2009, p. 330). Elas também representam as avaliações / julgamentos / interpretações acerca do que é enunciado e manifestam-se por meio de adjetivos, advérbios, alguns verbos em específicos que carregam determinados valores, verbos auxiliares e outras construções sintáticas. A esse respeito, Bronckart (2009) explica que

[...] as modalizações são realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muitos diferentes, que chamaremos de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc.), certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases ou conjuntos de frases. (BRONCKART, 2009, p. 132).

Para proceder com a classificação dos subconjuntos das modalizações, o autor redefine as diversas classificações propostas desde a Antiguidade e, inspirado na teorização dos três mundos (físico, social e socio subjetivo) conceitualizados por Habermas, Bronckart (1999/2009) propõe quatro tipos de modalizações: a) epistêmicas/lógicas; b) deônticas; c) apreciativas e d) pragmáticas, cujas funções podem ser compreendidas a partir das seguintes definições:

- a) **Epistêmicas/lógicas**: essas modalizações expõem o grau de verdade ou certeza sobre aquilo que é dito, são marcadas por verbos como: dever (no sentido de

possibilidade) e poder, além disso, podem ser representadas pelas expressões talvez, é evidente, é fato que, etc. Exemplo: Os alunos **devem** ter tido dificuldade em acessar o ambiente.

- b) **Deônticas**: são as modalizações que expressam os valores e opiniões acerca daquilo que é dito, evidenciando-se as regras do mundo social por meio dos verbos dever (no sentido de obrigação) e ter e seus correlatos como precisar, é indispensável, é necessário, etc. Exemplo: Os professores **devem** organizar o material da maneira mais coerente possível.
- c) **Apreciativas**: apresentam avaliações de ordem subjetiva, imprimindo juízos de valor particulares do enunciador, podendo ser identificadas pela presença de verbos como gostar, apreciar, admirar, detestar ou advérbios como infelizmente, positivamente ou adjetivos que denotem estado pejorativo ou apreciativo. Exemplo: **Infelizmente**, existem cursos presenciais **horríveis**.
- d) **Pragmáticas**: essas modalizações indicam a avaliação da ação de outrem, atribuindo responsabilidades e capacidades de ação a um agente, seja esse uma pessoa, um grupo ou instituição. Podem ser notadas no emprego de verbos como poder, tentar, querer, pretender, saber etc. Exemplo: Os professores tutores **tentam** interagir com os alunos que estão mais ausentes na plataforma.

Por fim, tendo apresentado o nível de análise linguístico-discursiva do texto empírico em que são considerados o **contexto de produção** (ou sociointeracional) e **arquitetura interna** – na qual podemos identificar as três diferentes formas de planificação do folheado textual: a *infraestrutura geral*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*, apresentamos o esquema a seguir que sintetiza o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009) e que constitui o quadro teórico-metodológico apresentado neste capítulo.



Esquema 1: Modelo de planificação dos textos empíricos (a partir do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009)).

É importante destacar que, para que possamos fazer um levantamento das figuras interpretativas do agir representadas pelo agir textualizado em textos *no* e *sobre* o trabalho educacional, é preciso considerar que esse agir construído coletivamente se configura por meio de elementos que integram o plano das razões, determinações externas, intencionalidades, finalidades, instrumentos, capacidades e actantes. (BRONCKART, 2009b; MACHADO, 2009). Para acessá-los, passaremos, na seção seguinte, a explicitar a análise que se centra na *semântica do agir*; entretanto, é indispensável ter claro que, de forma alguma, ela se opõe ou independe desta análise de caráter linguístico-discursivo apresentada até o momento; em tempo, trata-se de uma análise dependente dos elementos linguísticos-discursivos do texto e indicam como *neles* e por *eles* se constroem as figuras interpretativas do agir humano.

### 3.2 A constituição da semântica do agir a partir das figuras interpretativas

Ao propor a análise do trabalho educacional, Bronckart (2009b, p. 212) antecipa que “[...] o que se chama de atividade ou de ação sempre é o resultado de um **processo interpretativo** [...]”; além disso, o autor reitera que observar o agir humano pressupõe, primeiramente, “buscar definições estáveis, não com o objetivo de impô-las, mas para fazer com que nossas afirmações sejam inteligíveis”. (BRONCKART, 2009b, p. 212).

Assim, visando a uma clareza de um quadro teórico-metodológico que identifica essas figuras interpretativas por meio da identificação dos níveis de textualidade já apresentados, Bronckart (2009) considera importante realizar a distinção entre termos recorrentes no quadro do ISD. Inicialmente, é preciso distinguir: *agir*, *atividade* e *ação*. Para o autor, o termo **agir** é empregado de forma mais genérica como qualquer forma de intervenção do ser humano em relação a um ou vários seres humanos ; já a **atividade** refere-se a intervenção no mundo em que são considerados os aspectos do plano motivacional, das intencionalidades e dos recursos por um coletivo organizado, como, por exemplo, a atividade profissional de um docente. Já na esfera da **ação**, temos a intervenção de um indivíduo que considera também os aspectos da atividade, mas o seu agir é particular, tal como quando um professor prepara uma aula.

Ainda nesse plano, temos um **actante**, cujo emprego é indicado para uma forma mais neutra de se referir a uma fonte de um agir determinado ou um ator, ou seja, “quando a avaliação pode tornar os outros agentes responsáveis pelo seu [do agente] agir, o que lhes confere o estatuto de ator” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 54).

Em relação às *razões e motivos* que guiam o curso do agir, temos as determinações externas que, apesar de originadas no coletivo, são apropriadas pelos actantes no nível individual, como, por exemplo, em: “**A coordenação** solicita que os alunos registrem em seu Diário de Bordo as suas impressões sobre cada módulo de curso” ou “**Uso** a ferramenta Diário de Bordo porque ela auxilia no processo de aprendizagem em um curso EaD”. Nos dois exemplos, percebemos que, no primeiro, temos um agir instaurado a partir de uma determinação externa ao actante, entretanto, o segundo exemplo mostra que essa mesma determinação externa configurou-se como um já motivo interiorizado pelo actante.

No plano das *intencionalidades*, encontramos as finalidades que, como as razões, nascem da validação do agir coletivo (“Os professores precisam estar familiarizados com as TICs **a fim de que** possam atuar nos novos modelos de educação”) e se tornam intenções quando indicam que foram internalizadas. (“**Preciso adequar-me às TICs para** atuar nas novas modalidades de ensino”). Já o plano dos *recursos*, por sua vez, elucida aspectos referentes aos *instrumentos* (artefatos materiais ou simbólicos): “O ambiente EaD precisa ter uma variedade de **mídias** para que o curso fique dinâmico” e aos modelos de agir disponíveis socialmente: “Um **bom professor EaD precisa** encurtar o distanciamento virtual em relação aos alunos”. Todos esses elementos contribuem para a configuração do agir; além disso, pertencem aos recursos que sustentam o agir, as *capacidades*, que são definidas como as fontes cognitivas ou comportamentais que são atribuídas a um actante em particular, como em “O aluno EaD **costuma ter a autonomia** que nem todos os estudantes têm”.

O estudo feito por Muniz-Oliveira (2011) resgatou os diferentes *papéis temáticos* que podem ser desempenhados pelos actantes. Subsidiada pelos estudos pragmático-semânticos (cf. ILARI, 2006), a autora identificou que os textos produzidos sobre o trabalho podem desempenhar diversos papéis temáticos em relação aos actantes identificados nos processos de agir. São eles:

- a) agente : é quando o actante desempenha o papel de um ser animado ou de um indivíduo que é o responsável pela ação, tendo controle sobre ela, como em : “**O professor** inseriu os arquivos na ferramenta Material de Apoio”.
- b) alvo : é a entidade que sofre um processo dinâmico, podendo ser um indivíduo ou um objeto que é atingido de forma direta pela ação praticada por um agente, tal qual ocorre em : “**A mensagem** foi postada pelo professor antes do encerramento do fórum de discussões”.
- c) Instrumento : é identificado pelo objeto usado na ação, como em : “**O fórum de discussões** foi usado pelo professor para avaliação e frequência”.

- d) Beneficiário/destinatário : refere-se a um destinatário/ser animado de um processo dinâmico, como no exemplo : "O professor inseriu um vídeo explicativo para **os alunos** com dificuldades no ambiente".
- e) Experienciador : trata-se do actante representado por uma entidade a quem é atribuído um estado ou sensação, como no período : "**Os alunos** se *aborrecem* quando o professor demora a dar a devolutiva das atividades postadas".

Além da identificação dos papéis temáticos que devem ser levados em conta em na análise da semântica do agir, também compõe o estudo das representações do trabalho docente uma análise por meio dos verbos que pode contribuir para a identificação dos modos de agir pelo actante. A esse respeito, dois principais estudos realizados no Grupo ALTER contribuíram para a constituição de modos de agir identificados no trabalho docente.

A tese de doutorado defendida por Mazzillo (2006), cujo objeto de análise foram diários de aprendizagem produzidos por professoras de língua estrangeira em condição de alunas, mostrou quatro diferentes formas/figuras de agir – o agir languageiro, o agir por instrumentos e o agir mental/cognitivo – que são representados por meio dos verbos que denotam determinados tipos de ação.

O *agir languageiro* remete a um momento de interação e pode ser identificado por meio de verbos de dizer e categorizado em três grupos: a) agir que implica uma ação imediata ("**Pediu** aos alunos que lessem o texto"); b) agir que não implica uma ação/resposta imediata ("**Disse** aos alunos para postarem as atividades no prazo"); c) agir condicionado à ação dos alunos ("**Respondia** aos e-mails dos alunos diariamente"). Em relação ao *agir instrumental*, ocorre o emprego de verbos derivados de termos que remetem a instrumentos materiais (projetar, distribuir [textos], postar [materiais]) ou simbólicos (ler, acessar o *link*). Por fim, quanto ao *agir mental/cognitivo*, temos a ocorrência de verbos que remetem a uma atividade mental ou a capacidades do professor que, segundo Mazzillo (2011), tornavam as professoras tidas como sujeito da pesquisa por ela realizada as protagonistas do processo dinâmico, uma vez que eram identificadas como agentes responsáveis pelo agir por apresentarem motivos, intenções e capacidades próprias, como podemos notar no fragmento retirado do texto coletado por nós nessa pesquisa:

#### Exemplo 6:

29 (21:44)Ronei:Martins a separação em relação aos alunos vai exigir que você **antecipe** situações tentando "**prever**" as dificuldades e dúvidas dos alunos

Apesar de o trabalho de Mazzillo (2006) trazer consideráveis contribuições para uma análise dos modos de agir em relação à atitude do actante tendo por base a interação, os instrumentos e os processos cognitivos que integram o trabalho docente, é preciso, ainda, que estudos nesse sentido avancem no quadro teórico-metodológico em curso. Isso porque, a identificação dos verbos, apesar de fornecerem pistas sobre os modos de agir, ainda deixam uma lacuna nesses pressupostos porque evidenciam que esses modos de agir acabam ocorrendo de forma sobreposta ou concomitante.

No trecho anterior (mensagem 29), os verbos *antecipar* e *prever* remetem claramente a um agir mental que está associado a uma capacidade do professor. Entretanto, como o próprio actante coloca, é por meio dessas percepções (agir mental) que ele irá direcionar os instrumentos em seu trabalho, como notamos em:

### Exemplo 7:

138 (22:39) Ronei Martins : então **conhecendo** o conteúdo... ao escrever orientação você procura **antecipar** essas dificuldades e inclui informações e orientações adicionais / por exemplo.... [no conteúdo do **material**]

Apesar de vermos como delicada uma análise que priorize a identificação dos modos de agir, é interessante observar que, dadas as novas reconfigurações do trabalho docente e as particularidades e complexidades dessa categoria profissional – sobretudo pelas especificidades de cada área de atuação e do nível de atuação – esse tipo de estudo contribui justamente para elencar os aspectos diferenciadores da atividade do professor em determinadas situações específicas, como, por exemplo, na educação a distância. Essa percepção ficou evidente no estudo realizado por Barricelli (2007), cujos textos analisados na esfera da Educação Infantil mostraram modos de agir inerentes às professoras que atuam nesse nível de educação, dentre os quais se destacam: o *agir afetivo*, que é marcado por verbos de cunho sentimental (gostar, acariciar, apreciar etc) e o *agir corporal* (andar, correr, brincar, levantar, etc). Logo, nota-se que, na atividade do professor EaD, essa identificação estanque do modo de agir torna-se fragilizada, uma vez que – independentemente do valor semântico dos verbos – qualquer ação do professor se dará, em primeira instância, por intermédio de um agir linguageiro, haja vista que

Além da identificação dos modos de agir, consideramos, também, as representações construídas a partir dos modos de dizer, ou seja, das *figuras de ação*. A respeito das *figuras de ação*, Bueno (2007) apresenta dados sobre a pesquisa iniciada em 2004 no grupo LAF, de autoria de Bulea e Fristalon, que analisavam as condições do agir em situação de

trabalho por parte de um grupo de enfermeiras representadas em textos de entrevistas. Bueno (2007, p. 68) explica que “na análise da transcrição destas, as autoras constataram que as enfermeiras constroem quatro tipos de figuras de ação diferentes” e essas são definidas como: a) ação ocorrência (inicialmente denominada de ação situada); b) ação evento passado; c) ação experiência; d) ação canônica e, mais recentemente, Bulea (2010) acrescentou a figura de e) ação definição.

A figura de *ação ocorrência* “se apresenta essencialmente sob forma de ajuntamento de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão” (BULEA, 2010, p. 125). Para a autora, essa figura é caracterizada por elementos disponíveis do contexto imediato da ação praticada pelo actante, além de manter ligação de ordem espaço-temporal com a situação de produção e de colocar “em cena os antecedentes de um agir e/ou o agir futuro que se desenvolverá” (BUENO, 2007, p. 69). Pode ser exemplificada com o trecho abaixo, no qual os segmentos “como se dará [...]” e “que mecanismos utilizarão [...]” indicam um agir futuro a ser desenvolvido pela sócia.

#### Exemplo 8:

- 37 (21:48) Ronei Martins : uma vez organizados conteúdo, orientações para estudo e atividades em uma base de tempo razoável, **você deve** planejar como se **dará** a comunicação entre **vocês**
- 38 (21:49) Ronei Martins : que mecanismos **utilizarão** para dialogar para tirar dúvidas e para que **você distribua** os conteúdos nas mídias disponíveis

Bulea (2010) também coloca que, concomitantemente à identificação da figura de ação, a constituição do tipo de discurso é essencial para a compreensão das figuras interpretativas do agir. No caso exemplificado, notamos que o conteúdo temático mobilizado é organizado de forma dependente dos parâmetros físicos da situação de produção e, sendo assim, constitui um discurso interativo que, conforme já afirmamos anteriormente, é marcado pela implicação do actante-destinatário, onde o pronome *você* remete à situação de interação, assim como a construção elíptica ( $\emptyset$  utilizarão) indica o “vocês” para fazer referência ao aluno e ao professor. Entretanto, conforme já discutido, os tipos de discurso são segmentos de textos, portanto, é possível a ocorrência de mais de uma categoria em uma mesma sequência de texto. É o que ocorre, por exemplo, na mensagem 37, em que o segmento “[...] *você deve planejar* [...]” remete a uma

A figura de *ação evento/acontecimento passado* é comumente utilizada para ilustrar um agir sobre o qual se fala, normalmente relacionado a fatos incidentais e não rotineiros,

de modo a propor uma compreensão do próprio actante em relação ao agir, ainda que retrospectiva, uma vez que, ao ser trazido à tona, mesmo que não esteja situado na situação de produção textualizada, pode-se fazer referência a ele sob o pretexto de elucidar um fato. Para Bulea (2010, p. 132), “essa figura repousa, assim, na delimitação de uma unidade praxiológica extraída do passado, com a feição de uma ‘história’ e cuja contextualização é manifesta, mas fragmentária e seletiva”. Podemos demonstrá-la com o exemplo fictício: “*Na última agenda, os alunos tinham que mandar a atividade pela ferramenta Portfólio, muitos **tiveram** dificuldades, então **enviei** um correio explicando novamente como se **usava** a ferramenta*”.

Ainda em relação à figura de *ação evento/acontecimento passado*, Bulea (2010, p. 133) acrescenta que “do ponto de vista de sua organização discursiva, a ação acontecimento passado aparece em segmentos de relato interativo, os processos evocados são compreendidos em referência a um eixo temporal situado [...]”. Esse eixo *temporal situado* pode ser notado no exemplo aqui apresentado, em que a expressão temporal “na última agenda” delimita um momento anterior à situação de produção do texto/exemplo.

Em relação ao terceiro tipo de figura de ação – a *ação experiência* – tem-se a constituição de “uma compreensão do agir - referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir” (BULEA, 2010, p. 137). A esse respeito, Bueno (2007) destaca que, inicialmente, essas experiências pessoais são vividas por um determinado profissional ou por outras pessoas, apresentando, de certo modo, uma ação abstrata descontextualizada, mas possível de ser recontextualizada. Vejamos o exemplo extraído do texto coletado em nossa pesquisa:

### Exemplo 9:

45 (21:51) Ronei Martins : **normalmente** isso é feito por profissionais que dão apoio ao docente e **vc** como professor deve verificar se tudo está de acordo dar o ok final

No fragmento acima, é possível notar a articulação entre um agente singular que, apesar de indicado (profissionais), não pertence a um contexto específico, já que é dado na generalidade e marcado por um discurso interativo que revela um agir comum por meio de advérbios generalizantes (normalmente). Isso ocorre porque, segundo Bulea (2010), a ação experiência resulta do entrelaçamento de dois níveis de agir, um, mais estável e incontornável, o outro, de uma maneira de fazer própria do actante que se preocupa, em suas escolhas, “com a lógica geral do cuidado ou com uma ‘rotina’ coletivamente partilhada,

mesmo que elas dependam de ‘preferências’ ou de aspectos estilísticos próprios [...] (BULEA, 2010, p. 139).

Temos, também, a figura de *ação canônica*, que, segundo Bulea (2010), é construída a partir de uma série de determinações externas ao actante e, para autora, a ação canônica

propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante, este incumbido apenas sua apropriação ou respeito da norma que lhe está associada. (BULEA, 2010, p. 141/142)

Essa figura de ação é apresentada por uma orientação do agir de caráter teórico que, no caso do professor, estimula uma conduta de agir a partir de prescrições, sejam essas a partir de documentos oficiais de ordem governamental (como PCN’s, Leis, Portarias, Comunicados etc), de outra instância normativa posicionada hierarquicamente acima do professor (diretor, coordenador, professor experiente etc) ou do próprio coletivo de trabalho, quando o agir se torna incorporado pelo grupo de trabalhadores. Essa figura de ação mobiliza o discurso teórico, particularmente no campo do expor e, portanto, não apresenta marcas que remetem à situação de produção e tem como elementos linguísticos os verbos no presente genérico e as modalizações deônticas, cuja significação nos permite interpretar que trata-se de uma necessidade de se submeter às normas ou prescrevê-las, como temos no trecho abaixo:

#### **Exemplo 10:**

121 (22:28) Ronei Martins : **a gente deve utilizar** estratégias para promover o cumprimento do prazo /é muito importante /normalmente se liga isso ao sistema de notas

No exemplo 10, notamos que a figura de ação é ancorada no discurso teórico, uma vez que direciona o actante (no caso, o pesquisador que recebe a orientação) a agir de determinada forma a partir de uma norma instituída socialmente e incorporada pelo profissional experiente (professor instrutor) que passa as orientações à pesquisador-sócia.

Por fim, temos a *ação definição*, que visa a uma tentativa de se definir o agir buscando, para isso, trazer suas características essenciais sem, contudo, organizá-las hierarquicamente. Do ponto de vista discursivo, essa figura aparece predominantemente no discurso teórico ou, segundo Bulea (2010), no misto teórico-interativo; já no nível linguístico, essa figura apresenta verbos no presente genérico, normalmente formada por verbos impessoais e, frequentemente, com a estrutura “é + grupo nominal”, além de não haver ocorrências de pronomes nem verbos denotando processo. Além disso, para explicar as

diferenças dessa figura em relação às demais, Bulea (2010, p. 145) identifica no texto de instrução produzido pelas enfermeiras um agir-referente enquanto objeto de reflexão e/ou suporte e o alvo de uma definição dada pelo actante, como o exemplo dado pela autora e apresentado a seguir:

**Exemplo 11:**

O curativo **é um cuidado** que permite hum / que sempre **é um cuidado** que permite entrar em contato com o paciente [...] **é um cuidado que** é um pouco mais longo [...] **é um ato que** é um pouco mais longo [...] (BULEA, 2010, p. 145, exemplo 19)

No exemplo acima, podemos notar que, para a autora, a figura de ação definição “contrariamente a todas as outras figuras, [...] não tematiza nem os actantes, nem especialmente os gestos ou atos constitutivos do cuidado” (BULEA, 2010, p. 145). Convém destacar, também, que não encontramos esse tipo de figura em nossos dados certamente pela característica estrutural e sintática de nossa língua, haja vista que, em comparação com o francês (apesar do o exemplo ter sido traduzido), não é comum que tenhamos construções sintáticas impessoais (sem relações predicativas sujeito+ verbo), já que o emprego do verbo “ser/é” em questão é um verbo de ligação e não um verbo de ação.<sup>18</sup>

Nesta seção, discorreremos sobre como podemos proceder com uma análise centrada na semântica do agir a partir de procedimentos ordem linguística-discursiva dos textos em seus diferentes níveis de textualização. Vimos, sobretudo, que essa proposta teórico-metodológica contribui fortemente para a construção de figuras interpretativas do agir por meio da compreensão dos *modos de agir* (agir languageiro, cognitivo, etc) e das *figuras de ação* (ação ocorrência, experiência, etc). Entretanto, de acordo com os dois principais grupos engajados na compreensão do ensino como trabalho (Grupo LAF – Genebra e Grupo ALTER – Brasil), nos quais inspiramos para a realização desta pesquisa, essa investigação desperta para necessidade de considerar, nesse quadro teórico-metodológico, o próprio trabalhador (no caso o professor) como integrante de um processo de interação complexo. E é nesse sentido que as ciências ergonômicas e da Clínica da Atividade – apresentadas na próxima seção – vêm a contribuir.

### **3.3 Contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a compreensão do ensino como trabalho**

---

<sup>18</sup> Para fazer essa diferenciação, a autora utiliza a expressão “verbo –fraco” ou como marca de atribuição de propriedade, optamos por designá-lo de verbo de ligação em oposição ao verbo de ação.

As ciências postuladas pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade preocupam-se em observar o agir do trabalhador em situações concretas de trabalho. A abordagem dessas duas perspectivas teóricas se faz necessária porque, à Luz do ISD, é preciso tratar a questão do desenvolvimento humano a partir de uma visão interdisciplinar. Logo, ao assumirmos a atividade de trabalho como forma de desenvolvimento, torna-se indispensável buscar, nas próprias ciências do trabalho, as contribuições acerca da relação homem/trabalho/desenvolvimento.

Antes de discorrer sobre os pressupostos teóricos advindos da Ergonomia da Atividade é válido, primeiramente, conhecer o significado da palavra de origem grega onde *ergon* significa trabalho e *nomos* remete a normas. O surgimento dessa ciência ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial na Grã Bretanha, e visava à amenização dos esforços dos soldados em razão das circunstâncias de guerra, o que resultou, por conseguinte, na instauração da Ciência Ergonômica. (SOUZA-E-SILVA, 2004).

De acordo com Souza e Silva (2004), a princípio, a ergonomia britânica pretendeu avaliar os danos causados aos trabalhadores (e aos processos de produção) em razão da industrialização de modo a atenuá-los e, então, acelerar o ritmo de produção, já que o final da Segunda Guerra Mundial indicou a necessidade de aumento no consumo e, assim, a geração de riquezas para investimentos na reconstrução econômica, estrutural e social do país. Paralelamente, na década de 1950, a ergonomia de linha francesa passou a observar o trabalho e suas reais implicações no homem, despertando, portanto, a necessidade de compreensão do trabalho e de suas tarefas efetivamente presentes na vida do trabalhador em todas as suas dimensões e aspectos, constituindo, então, uma ciência do trabalho com uma ótica interdisciplinar sobre o trabalhador.

Assim, se de um lado a ergonomia de linha britânica visava a diminuir os danos provenientes da relação homem/máquina, de outro, a ergonomia francófona preocupava-se com a adaptação do trabalho ao homem. E é justamente por essa razão que, segundo Souza-e-Silva (2004), a vertente da ergonomia de linha francesa foi fortalecida, haja vista que sua preocupação central destinada aos valores humanos em detrimento da eficiência e produtividade no trabalho, preocupação esta que ficava em segundo plano. Logo, não é de se estranhar que trabalhadores franceses – apoiados pelos sindicatos – ao contestarem os modelos de produção fordista e taylorista centrados na produtividade e na dicotomia entre trabalho prescrito e trabalho efetivo – inspiraram novas linhas de pesquisa na Ergonomia que fossem capazes de desenvolver melhores condições de trabalho.

Para isso, os ergonomistas franceses passaram a investigar os possíveis motivos que separam o *trabalho prescrito* (elaborado por peritos, especialistas e configurado em normas) e o *trabalho efetivo* (ou atividade real), já que rejeitavam a proposição taylorista

tendo em vista que ela levava a crer que “[...] se a atividade fosse diferente da tarefa, apenas duas conclusões seriam possíveis: ou o operário não a teria realizado adequadamente ou teria havido uma falha na concepção”. (SOUZA-E-SILVA, p. 88). Assim, diante desse “[...] contexto no qual a atividade concreta dos homens e das mulheres no ato de trabalhar e a maneira como o realizam nunca estiveram efetivamente em jogo nas relações sociais.” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 89), nasceu a Ergonomia, ciência que recusa essa abordagem mecanicista que reduz o trabalhador à atividade que executa de modo a “[...] provar que é possível mudar a técnica, os instrumentos e as condições de trabalho, operando uma inversão do paradigma homem/trabalho numa perspectiva de adaptar o trabalho ao homem.” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 4).

Portanto, diante do distanciamento entre os pressupostos da ergonomia britânica e àquela instaurada pela linha francófona adotaremos, nesta pesquisa, os postulados teóricos apresentados pela Ergonomia da Atividade de linha francesa. Essa opção vai ao encontro de nossas crenças teórico-filosóficas, uma vez que essa linha da Ergonomia possui um caráter mais social e se preocupa em compreender a atividade de trabalho a partir de vários componentes tais como: o contexto de operação da atividade, os fatores que são levados em conta para realizá-la, os riscos que ele oferece, a prevenção da saúde física e psicológica dos trabalhadores e a interação com os demais indivíduos (trabalhadores, chefes, etc). (GUÉRIN *et al*, 1991).

Assim, a partir do caráter intervencionista da Ergonomia da Atividade como forma de promover a adequação entre o trabalho e o homem, surge, dentre outras disciplinas como Ergologia e a Psicopatologia, uma nova concepção intrínseca à Psicologia do Trabalho: a Clínica da Atividade (CLOT, 2007/2011). Essa nova vertente denominada por Clot (2007) como “Psicologia dos Trabalhadores” foi inspirada nos estudos que tinham como vetor a compreensão de que a atividade do trabalhador em situação concreta era fundamental para que se pudesse compreender o verdadeiro funcionamento do trabalho e suas implicações no homem. Isso porque, contrariando os ideais tayloristas em que o conhecimento transmitido parecia ser suficiente para a execução de tarefas, as pesquisas ergonômicas apontaram para uma diferença significativa entre o que seria o *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e, mais recentemente, *trabalho real* (Clot, 2007/2006).

Todavia, para se compreender esses três níveis de trabalho, é imprescindível, segundo Bueno (2007) considerar que, exatamente pelo seu caráter complexo, “a atividade do trabalho contribui para o desenvolvimento permanente das pessoas” (BUENO, 2007, p. 37) e que, de acordo com as concepções da Clínica da Atividade postuladas por Clot (2007) qualquer tipo de trabalho é representado por uma atividade tridimensional e reconhecer

quais são os elementos que o constituem é indispensável para a compreensão dessa complexidade.

Ao conceber a noção de trabalho, Clot (2007) refere-se a esta como uma *atividade triplamente dirigida*. Ele considera que o trabalho é, ao mesmo tempo, uma atividade do **sujeito** trabalhador dirigida a ele mesmo, ao **objeto** de sua tarefa/execução desse trabalho e, ao mesmo, tempo, a **outrem**. No caso do trabalho do professor em EaD, podemos exemplificar que a tarefa de preparar uma aula / elaborar um material é dirigida: a ele mesmo – guiando seu comportamento; aos alunos cursistas – público alvo do material; ao coordenador/supervisor/instituição – *outrem* superiores que “fiscalizarão” o material e ao tutor – que fará uso deste material na interação com os alunos. Além disso, para realizar seu trabalho, ele recorre (ou não) a **artefatos materiais** (computador) e/ou simbólicos (internet, *softwares*, materiais de apoio, tutorial, manuais de orientação, etc) que, se apropriados efetivamente na realização de seu trabalho, poderão se constituir em reais **instrumentos** de trabalho.

E são esses elementos constituintes do trabalho e a relação com que o trabalhador estabelece com eles que nos auxiliam na compreensão do trabalho, haja vista que, para Bueno (2007):

[...] a relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os artefatos não é tranquila. Ao contrário, ela é bastante conflituosa, uma vez que os sujeitos durante a atividade “lutam” contra a própria atividade e sua prescrição, contra os seus destinatários, contra si próprios, objeto, contra os artefatos, etc. (BUENO, p. 38)

Logo, sendo o trabalho uma atividade complexa e conflituosa em que elementos externos ao trabalhador direcionam e reconfiguram sua prática, é possível analisar como se constitui, a partir da concepção de trabalho postulada pela Clínica da Atividade, o trabalho do professor em EaD. Por exemplo, se ele prepara em seu ambiente uma atividade em que os alunos devem, a partir de determinada leitura, participar de um Fórum de Discussão sobre o tema lido, postando nesta ferramenta o seu posicionamento, a sua dúvida ou seu questionamento no prazo estabelecido e, ainda assim, ocorrer pouca adesão por parte dos alunos, será necessário uma nova elaboração do que ele havia programado, sobretudo pela necessidade de a modalidade de ensino EaD requerer uma participação ativa e autônoma por parte dos alunos, sem as quais o processo educacional não se estabelece e não pode ser continuado.

Ante essa complexidade da atividade de trabalho, Clot (2007) considerando o distanciamento entre os conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho real* instaurados pela Ergonomia tradicional e valendo-se das proposições da Ergonomia da Atividade reitera que para haver a compreensão da atividade de trabalho é necessário uma análise que considere

o *trabalho realizado*. A esse respeito, Bueno (2007), inspirada nas proposições de Clot (2007), retoma que é preciso considerar “uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc.” (BUENO, 2007, p. 38).

Para a compreensão desse estatuto do trabalho, é necessário considerar que, se de um lado, a atividade do trabalhador é direcionada pelo trabalho prescrito que está presente nos manuais de orientações, circulares, comunicados ou códigos de conduta, até os não formalizados, como e-mails em que são prescritas determinadas tarefas, telefonemas etc., por outro, o trabalho efetivamente realizado destoa dessas prescrições em razão dos empecilhos e conflitos emergentes da situação concreta de trabalho, dada a situação conflitante e complexa que envolve os elementos constituintes do trabalho. É exatamente nessa lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado que encontramos o real da atividade que é:

Tanto o que se faz como aquilo que não se faz, que se procura fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado. (BUENO, 2007, p. 39)

Diante da divergência entre trabalho prescrito e trabalho realizado, as proposições advindas da Clínica da Atividade reforçam que, enquanto atividade humana, o trabalho também é lugar em que o agir humano é guiado pelas representações sociais que permeiam a vida laboral do ser humano e que, ao agir, o trabalhador também recorre a modelos situados de agir ou a *gêneros profissionais*. Acerca dessa contribuição, Faïta (2004) destaca que, apesar das diferentes noções de gêneros, como a primeira, de origem retórica; a de gêneros literários, em estilística e a de gêneros de textos, em lingüística, é a noção dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin/Volochinóv que dimensiona a noção de *gênero da atividade*, elemento de fundamental importância para a Clínica da Atividade no que tange ao trabalho do professor.

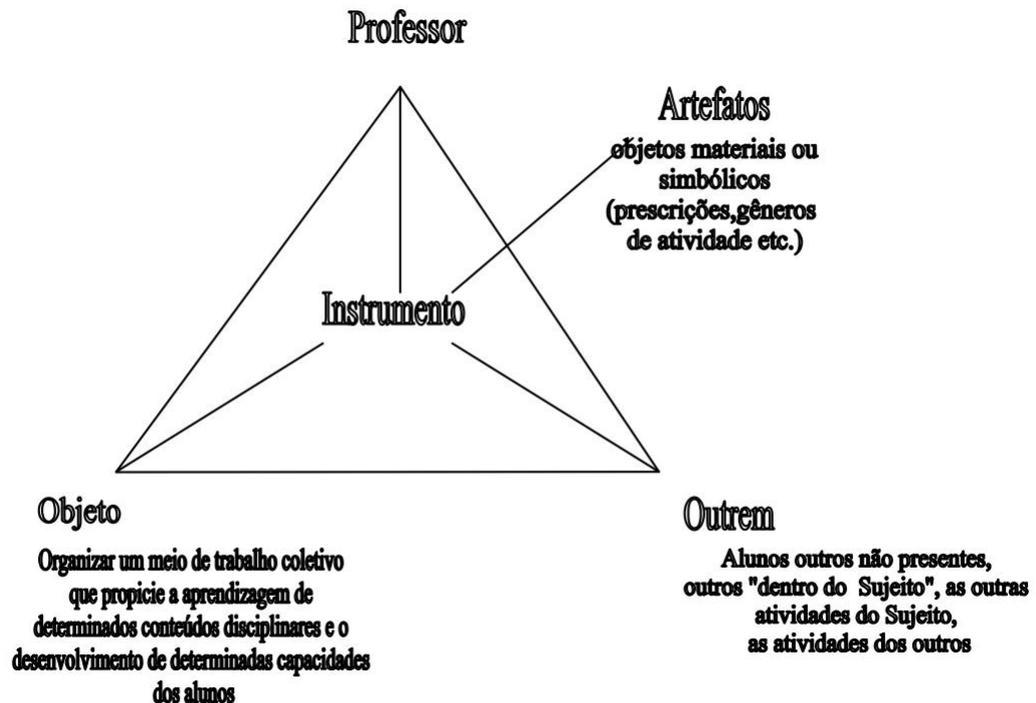
A concepção da noção de *gênero da atividade* a partir da definição de gênero do discurso é uma forma de aplicar, segundo Faïta (2004, p. 60), “ao domínio do trabalho do professor as contribuições de trabalhos desenvolvidos em outros campos”. Isso porque os gêneros do discurso partem do princípio de que as normas sociais regem os textos em seus aspectos estruturais, lingüísticos e composicionais. Do mesmo modo, podemos dizer que as relações de trabalho se valem daquilo que Bakhtin nomeia, em relação aos textos, de *conjunto de enunciados relativamente estáveis*. Entretanto, se são as situações de comunicação que modelam e definem os gêneros do discurso, é nas situações empíricas

de trabalho em que acabam sendo norteadas: os discursos nelas produzidos, os gêneros profissionais selecionados (aula expositiva, planejamento pedagógico, plano de aula), as normas que nela se originam e a adaptação / adequação desses regimentos – sejam de ordem social ou da própria esfera de atividade – à atividade de trabalho. Ao aprofundar essas discussões e pensando na prática do professor, Faïta (2004) acrescenta que o docente é confrontado constantemente com

[...] essas coerções institucionais com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar (FAÏTA, 2004, p. 62)

Entretanto, essas escolhas não são de origem estritamente pessoal, são, na verdade construídas no coletivo por meio de um sistema em que as atividades, os modos de agir e de avaliação dessas formas pertencem a um determinado *grupo profissional local* em que o professor, à medida que faz de *sua atividade um modo próprio de reconstruir sua tarefa*, acaba por imprimir-lhe significados pessoais que, ciclicamente, voltam para o coletivo. A título de exemplo, tomemos um professor de EaD que lida diretamente com sua turma de alunos e que, seguindo as orientações de uso do AVA adotado pela instituição em que trabalha, deveria usar uma determinada ferramenta em que as notas e frequência são digitadas, entretanto, por falta de domínio da mesma ou por perceber que os alunos têm dificuldade em acessá-la, acaba por usar uma outra ferramenta, como um mural de avisos, por exemplo. Nessa ferramenta, em que a turma toda tem acesso, é sabido pelo professor que, de acordo com as normas sociais não explicitadas, que não é eticamente aceitável que as notas sejam publicadas coletivamente de modo a expor os alunos a algum constrangimento. Para isso, o professor acaba fazendo adaptações e opta por publicar as notas a partir do registro acadêmico ou outra numeração de identificação, constituindo, para isso, uma tabela, planilha ou outro *gênero* textual que possa subsidiar sua atividade. E da seleção e adaptação do gênero para concluir sua atividade é que o professor, ao mesmo tempo, recria um modo de agir que é devolvido ao coletivo e incorporado e recriado por aqueles que fazem parte desse grupo.

Logo, analisar os elementos constituintes do trabalho do professor EaD à luz do esquema proposto pela Clínica da Atividade significa reconhecê-lo como pertencente a uma dada esfera profissional em que, para realizar suas tarefas (ou deixar de fazê-lo) pressupõe, portanto, considerar o ensino como trabalho. Seguindo essa concepção, Machado (2009) retoma os pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (Clot, 2007) para a aplicação da concepção de trabalho (mais genérico) ao conceito de trabalho docente:



**Figura 2: Os elementos constitutivos do trabalho do professor (Fonte: Machado, 2009 com base em Clot (2007)).**

A concepção do trabalho docente enquanto um objeto tridimensional “significa que, o tempo todo, esses diversos sujeitos, físicos ou institucionais, ‘atravessam’ o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões” (BUENO, 2007, p. 42). Isso demonstra que as escolhas realizadas na esfera profissional docente estão atreladas a fatores extrínsecos a ele, como, por exemplo, a seleção de um material didático ou de uma ferramenta de TIC a ser usada no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) por um professor de EaD. Esses usos serão guiados tanto pelas prescrições normatizadas (como as da instituição em que trabalha) quanto por aquelas travadas socialmente em um conjunto de normas e convenções não explícitas, como o apanhado de valores éticos, políticos e sociais que circunscrevem suas escolhas e ações.

Para compreender o esquema apresentado anteriormente, é preciso descrever o que representam, de fato, esses elementos constitutivos da atividade do professor. Como ilustrado no triângulo (Figura 2), integra o trabalho do professor, além dele mesmo, os *artefatos* simbólicos e materiais, dentre os quais se encontram as *prescrições*, as regras *do ofício*, os *gêneros da atividade* e os *coletivos*. Há também presente nesse processo a interferência de outrem, ou seja, os alunos, os pais de alunos, os funcionários da escola,

dentre outros; além disso, essa atividade incide sobre um objeto que tem por finalidade alcançar determinados objetivos dentro da organização do trabalho, seja a aprendizagem de determinados conteúdos, o desenvolvimento de capacidades, etc.

A respeito desses elementos, Bueno (2007, p. 43) ressalta que “todos eles estão interligados, uma vez que todos passam por um professor e por seu coletivo de trabalho”. Ainda em relação aos artefatos, é preciso analisar o quanto cada um deles interfere no trabalho educacional e, mais amplamente, na configuração do professor, haja vista que é da relação entre professor e artefatos que resultam *instrumentos* efetivos para a prática docente. Esse processo deriva, como mencionado anteriormente, das escolhas feitas pelo trabalhador, o que contribui, também, para alimentar a perspectiva vygotskyana que adotamos uma vez que, para a seleção de um artefato e transformação deste em um objeto, o indivíduo teve de levar em conta seus objetivos, os sujeitos envolvidos na situação de trabalho e as necessidades de sua ação e, nesse processo, pôde se desenvolver.

Logo, essas considerações nos permitem compreender que, para o professor EaD existem inúmeros artefatos, tanto aqueles relacionados às TICs dispostos dentro do próprio AVA (plataforma utilizada) como aqueles que o intermédio da internet permite alcançar. Nesse caso, temos como artefatos os *chats*, fóruns de discussão, correio eletrônico, vídeos interativos, ferramentas audiovisuais, ferramentas de registros de atividades (Diários, Portfólios), além de todos os tipos de materiais que ele pode recorrer usando a internet, como revistas eletrônicas, jornais digitais e outros materiais em número praticamente ilimitado. Convém destacar que, se aparentemente a imensa disponibilidade de artefatos pareça ser um benefício para o professor EaD, o processo de transformação de todas essas ferramentas que constituem os artefatos em instrumentos é o que, indubitavelmente, acaba por gerar certas dificuldades de adaptação a essa nova forma de trabalho.

A respeito dessa dificuldade, Abreu-Tardelli (2006) já destacava que poderiam residir aí as resistências de muitos docentes em relação à modalidade de ensino EaD, sobretudo porque, ainda que os professores sejam instrumentalizados para o uso dos recursos da TIC, o fato de saber as funções e aplicações de cada ferramenta em situação de trabalho não significa, necessariamente, que a interação virtual se dará de forma efetiva e tampouco que esses *artefatos* se tornarão instrumentos. Em consonância com essas proposições, Ferreira (2011) defende que esse processo de instrumentalização esbarra em outra dificuldade que vai além do uso dos recursos de TICs.

Para ela, trata-se, na verdade, do impasse na apropriação das Tecnologias Digitais (TDs) que engloba não apenas algum tipo de TIC em específico (como o AVA), mas principalmente da familiarização com diversos recursos de ordem técnica (tipo de navegador utilizado, versões de softwares, compatibilidade de arquivos etc) e de ordem interacional

(linguagem específica das TDs). Assim, visando a uma solução desse impasse que pode alimentar a resistência de muitos professores quanto ao uso das TICs, Ferreira (2011) propõe que

[...] para a instrumentalização em TDs, é preciso planejar contextos e situações, diferentes da atual, de organização de trabalho do professor, em que haja o convívio e participação dos docentes com pessoas que já usam os sistemas simbólicos e a linguagem das TDs [...]. (FERREIRA, 2011, p. 48).

Segundo a autora, o processo de instrumentalização frente à resistência dos professores deve seguir outra lógica na reconfiguração do uso das TICs na atividade docente. Para ela, isso será possível se

[...]: a) a capacidade a ser construída for comprometida e estiver integrada ao seu projeto atual de trabalho e b) se tiver contato interpessoal imediato de pessoas mais experientes e c) se os recursos materiais, simbólicos e capacidades humanas necessários estiverem disponíveis. (FERREIRA, 2011, p. 51).

Ainda em relação à constituição do trabalho docente, Bueno (2007) destaca que também as prescrições são artefatos dos quais muitos conflitos emergem. Isso porque, como já explicado anteriormente, de acordo com Faïta (2004), as prescrições são representadas pelas coerções que direcionam as escolhas e ações do trabalhador, nelas estão implicadas normas internas ou externas ao processo de trabalho, tendo por objetivo nortear uma ação futura. No que tange as prescrições de trabalho do professor em EaD, podemos encontrar manuais de orientação, tutoriais de uso das ferramentas e outras prescrições formalizadas, entretanto, como em outras modalidades de ensino e/ou outras áreas profissionais, essas prescrições podem vir em grau de formalidade menores, como e-mails, circulares, comunicados, dentre outros, que direcionam o agir para uma determinada tarefa a partir de uma situação hierárquica, mas sempre fornecendo informações de ordem procedimental, instrucional, reguladores etc. (Bueno, 2007).

Também norteadando o trabalho do professor, temos as regras do ofício. Trata-se de diretrizes para as ações comumente praticadas pelo *grupo profissional* e, em situação específica, acabam por constituir os *gêneros da atividade*. Acerca dessas, Bueno (2007) 50 acrescenta que:

Nessas regras encontraremos “gestos genéricos” relativos ao conjunto dos professores, mas também outros mais específicos relacionados à disciplina lecionada. Assim, podemos identificar características comuns no modo com um professor chega até o local e inicia sua aula, mas poderemos observar pontos diferentes, quando se trata de uma aula de Português na sala

comum e outra de Educação Física, na quadra da escola [...](BUENO, 2007,p. 50)

A noção de *gênero da atividade* apresentada por Clot (2007) em seus estudos na Clínica da Atividade foi inspirada nos estudos de Bakhtin/Voloshinóv (1992) a partir dos gêneros do discurso. Valendo-se das contribuições de Bakhtin acerca do papel da linguagem enquanto atividade intencional, dirigida e construída a partir de um regime social, o autor extrapola o conceito de gênero discursivo para o de gênero da atividade. Isso porque, sendo a linguagem uma das formas de atividade humana, também o trabalho pode ser reconhecido como outra modalidade em cuja linguagem exerce papel fundamental para o seu funcionamento e desenvolvimento.

Ao utilizar o conceito de *gênero da atividade* no lugar de *gênero do discurso*, Clot (2007) deixa claro que a natureza profissional sob a qual a atividade se realiza acaba por definir aspectos constituintes diferentes daqueles apresentados por Bakhtin em relação aos gêneros do discurso. Se, por um lado, os estudos bakhtinianos indicam a existência de um conteúdo temático, de um estilo verbal e de uma forma composicional indicando, por meio do gênero discursivo, um *modo de dizer*; por outro, o gênero da atividade leva em conta aspectos como os instrumentos, as convenções construídas pelas regras do ofício, a memória pessoal e social do trabalhador na constituição de uma dada atividade profissional remetendo, portanto, ao *modo de fazer*. Ainda assim, a noção basilar de gênero enquanto elemento que direciona – tanto o uso da linguagem dos enunciadores no momento da enunciação quanto a ação dos sujeitos/trabalhadores em um dado meio da atividade – acaba por prevalecer porque “o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela”. (CLOT, 2007, p. 44).

Assim como a concepção de gênero discursivo defende que todo texto se realiza por meio de algum gênero, os quais podem ser identificados/homeados a partir de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin/Voloshinóv, 1992, p. 277), a noção de gênero da atividade pressupõe que cada atividade profissional também está dotada de uma “memória social” [...] pré-fabricada, estoque de modos de ‘agir’ e de ‘dizer’”. (CLOT, 2007, p.49) que a configuram e definem. A respeito disso, o autor acrescenta que “existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional [...]”. (CLOT, 2007, p. 49).

Essa aparente estabilidade à qual o autor se refere diz respeito às transformações feitas pelo próprio trabalhador, no curso de sua atividade, visando à realização de seu trabalho, mas que, ainda assim, caracterizam a sua atividade profissional dentro de um conjunto de regras do ofício que delimitam o gênero da atividade. Assim, a noção de gênero da atividade, para Clot (2007), subsidia a ação do trabalhador a partir da situação fixa e pré-

determinada que leva em conta as convenções pré-estabelecidas que são recriadas no curso da atividade em si. Trata-se, portanto, de

[...] um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação. Trata-se de regras da vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. Trata-se por fim das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora do lugar; o sistema social das atividades reconhecidas ou interditadas num meio profissional dado. (CLOT, 2007, p. 50)

Podemos compreender esse sistema flexível tomando como exemplo a atividade do professor, sobre a qual sabemos que, a depender da disciplina, há uma série de convenções, tarefas e instrumentos comuns a quaisquer docentes. Assim como um professor de matemática, um professor de língua portuguesa também costuma preparar suas aulas, as avaliações, corrigi-las, ter contato com os pais de alunos, com a equipe gestora da escola, entregar as notas de sua turma, participar de conselhos de classe, dentre outras tarefas cuja realização ocorre sob determinadas regras e convenções e para as quais utiliza determinados instrumentos.

Entretanto, apesar das similitudes que definem e configuram os elementos constituintes da atividade docente, cada área/disciplina de atuação exige do professor a adaptação dessas regras, convenções e instrumentos, cujas transformações acabam por levar ao desenvolvimento da atividade. Para efeitos de ilustração, é notório, por exemplo, que tendo objetivos de ensino diferentes, teremos, de um lado, um professor de matemática que utiliza em suas aulas esquadros e régua de madeira para ensinar geometria na lousa e, de outro, um professor de língua portuguesa que se vale de jornais e revistas impressas para trabalhar em aulas de leitura. Não somente os instrumentos se tornam distintos, mas também a organização da sala pode ser adaptada em razão do objeto, já que, visando a melhor atenção e não dispersão por parte dos alunos, o professor de matemática pode vir a exigir que estes fiquem alocados em fileiras, já o de língua portuguesa tende a preferir que a turma esteja disposta em círculo de modo que possam interagir na discussão dos textos compartilhados.

Segundo Clot (2007), as adaptações da atividade realizadas pelo trabalhador são regidas tanto por uma memória pessoal incorporada pelo sujeito como também por uma memória objetiva e impessoal, “que confere uma dada forma à atividade em situação: maneiras de comportar-se, maneiras de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e

de acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo [...]”. (CLOT, 2007, p. 49). É exatamente essa *memória social do trabalho* que acaba por constituir o gênero da atividade, cuja adaptação e transformação permitida por esse *sistema flexível* levam em conta a memória e o estilo pessoal do trabalhador, mas, sobretudo, centra-se na memória social do trabalho, uma vez que, descartá-la, pode significar um conflito com o coletivo de trabalho e com as regras de ofício que estão instauradas na atividade.

E sendo possível esse *sistema flexível* por meio do estilo pessoal do trabalhador em consonância com a memória social que ele carrega na adaptação do gênero da atividade, Clot (2007) assinala que

[...] os estilos são a reformulação dos gêneros em situação e os gêneros, o contrário de estados fixos [...] o gênero assume sua forma acabada – é moldado – nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida. (CLOT, 2007, p. 51).

Por fim, além das prescrições, das regras do ofício e dos gêneros da atividade, é possível apontar que o coletivo também exerce bastante influência na relação do professor com o objeto. Logo, temos como elemento integrante do trabalho do professor, o coletivo de trabalho que “é tanto um grupo de pessoas quanto uma memória coletiva que cada professor carrega em si, retomando-a a cada momento de seu trabalho para validar um artefato” (BUENO, 2007, p. 50). Em relação ao professor de EaD, podemos exemplificar duas situações de uso da linguagem em que o coletivo é empregado: i) “*Um bom fórum de discussão precisa ter a presença constante do tutor*” – para validar um artefato ou ii) “*Tem que ser proativo, puxar conversa com a turma do ‘fundão’ virtual [...] porque silêncio virtual é prelúdio de evasão*” – para validar uma conduta.

Para Bueno (2007), tamanha é a influência do coletivo na atividade individual do professor que, quando as determinações vindas de um contexto maior são adaptadas ao coletivo de trabalho, o professor que, por alguma razão, não exerça a ação em consonância com essas determinações já aceitas e recriadas pelo coletivo, acaba por ser avaliado pelo coletivo por não agir “de acordo”. Ainda sobre essas avaliações em relação ao modo de agir, Mazzilo (2006) explica que o fato de qualificar ou desqualificar o trabalho de outro professor é uma forma de analisar os modos de agir, considerando-os adequados ou não. E nessa avaliação daquilo que é “adequado ou inadequado”, emergem os modos de agir pois, conforme destaca Bueno (2007), “é por meio das avaliações do coletivo e de suas reações a ela que ele [professor] vai se constituindo”. (BUENO, 2007, p. 51).

Por fim, tendo discutido o papel da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a conceituação dos elementos que se configuram no trabalho do professor, bem como o papel da linguagem na compreensão do ensino como trabalho, apresentaremos, a seguir,

algumas das principais pesquisas desenvolvidas no Brasil pelo grupo ALTER que, assim como nós, se dedicaram a estudos que visassem à compreensão do agir manifestado nos textos e, principalmente, como apreendê-lo.

### 3.3 As pesquisas sobre trabalho educacional e o ISD

Dentre os trabalhos elaborados que se destacam à Luz do ISD, há diversas pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER que podem ser citadas, como a de Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzilo (2006), Bueno (2007), Butler (2009), Leite (2009), dentre outras. Pretendemos, nesta seção, resgatar os objetivos principais de cada uma delas, bem como considerações que julgamos mais importantes acerca das discussões promovidas por seus autores.

O estudo desenvolvido por Abreu-Tradelli (2006) dedicou-se a confrontar textos prescritivos e avaliativos visando a compreender o agir docente em diferentes *corpus*: o decreto 2494/1998 – que legalizava a EaD no Brasil, uma entrevista realizada com um professor previamente ao início de seu trabalho em um *chat* educacional e também o texto resultante do próprio *chat*. Em sua tese, a autora identificou alguns elementos que funcionam como impeditivos para a atividade docente, dentre os quais destaca-se a não ação de outrem – uma vez que muitas tarefas deixam de ser realizadas não porque o professor não queira mas, sobretudo, porque sua ação interdepende de outras ações; e também o aumento de carga de trabalho em decorrência das TICs, o que corrobora algumas de nossas hipóteses em relação a um dos motivos que provocam a desestabilização do trabalho docente que, devido às tecnologias, acaba por ter contato praticamente o tempo todo com as tarefas provenientes de seu papel enquanto trabalhador.

Outro estudo que ganha destaque nesse campo de pesquisa foi a investigação empreendida por Lousada (2006), cujos resultados foram concebidos a partir de um texto produzido em uma autoconfrontação simples e cujo sujeito da pesquisa era um professor de uma escola francês. Em sua tese, a pesquisadora defende que há uma grande dicotomia entre empregadores / prescritores das tarefas e os próprios trabalhadores (professores / executores) e cuja diferença constitui-se, sobretudo, pela falta de tempo na realização das tarefas e pela quantidade excessiva de informações com que ele é posto em contato.

Também nesse período, Mazzillo (2006) defendeu sua tese de doutorado cuja pesquisa se constituiu a partir de um estudo de textos interpretativos produzidos por alunos enquanto pesquisadores durante as aulas de língua estrangeira, a autora analisou o agir docente configurado em diários de aprendizagem. Tais textos têm por objetivo registrar quaisquer impressões dos alunos acerca das aulas, sejam estas em relação ao conteúdo,

ao professor, à dinâmica e ao método em si. Sua análise revelou que, além de ser um trabalho em que a ação é fortemente guiada pelas prescrições, o agir docente representado nos diários de aprendizagem configura-se como uma atividade em que são notados diferentes tipos de agir, os quais foram classificados como o agir linguageiro, o agir mental e o agir por instrumentos.

Já o trabalho de Bueno (2007) objetivou compreender o papel do estágio realizado por professores em formação de um curso de licenciatura em Letras. Tendo como *corpus* textos de diferentes contextos de produção, a pesquisadora analisou um documento de estágio elaborado pela instituição de ensino intitulado *Orientações para Estágio Supervisionado* que trazia informações aos alunos sobre como proceder durante a realização do estágio nas escolas, além de fornecer orientações de procedimentos mais burocráticos. Além disso, a professora e pesquisadora analisou os textos produzidos pelos próprios alunos em situação de observação: os projetos de intervenção, cujo objetivo era fazer com que o estagiário, ao identificar uma situação problema na escola observada, propusesse um trabalho de regência que fosse capaz de, ao menos, amenizar o problema identificado.

Ao concluir sua tese de doutorado, Bueno (2007) provoca uma reflexão acerca do papel do papel do estágio na formação docente, defendendo que, apesar de os relatos informais dos alunos destacarem a importância do estágio em sua formação, os textos elaborados por eles ao longo das disciplinas (projetos de intervenção e relatórios) parecem não ser fieis às suas experiências no contexto escolar, uma vez que se assemelham em teor e forma, dando a impressão de que os estágios foram realizados na mesma escola, com a mesma professora e com os mesmos alunos. A partir desta percepção, Bueno atenta-se para o fato de os textos produzidos pelos alunos apresentarem-se desta maneira pelo fato de que, certamente, eles não tenham incorporado o papel de professores durante o estágio e, ao posicionarem-se enquanto alunos, acabam por produzir textos “idealizados”, de modo a estarem regulados aos pressupostos estudados em sala e, assim, atenderem às proposições da professora da disciplina.

Outra pesquisa desenvolvida junto ao grupo ALTER é de autoria de Butler (2009) e recebeu o título *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Em sua tese, a autora dedicou-se à análise de textos interpretativos e prefigurativos, buscando identificar as (re) configurações do agir docente presente em um corpus constituído por dois gêneros de textos: crônicas (interpretativos) e roteiros de reflexão (prefigurativos). Com o objetivo de verificar o discurso acerca desse profissional e a imagem/representação do professor que é disseminada à sociedade pela mídia impressa, a metodologia de coleta e análise centrou-se em analisar nove textos, dos quais três eram crônicas publicadas em

uma revista de circulação nacional (Revista Veja São Paulo), outros três eram crônicas veiculadas pela Revista Nova Escola juntamente com os três respectivos roteiros de reflexão - textos publicados na mesma edição da revista que têm por base a temática da própria crônica.

Por tomar como objeto de análise os textos interpretativos e prefigurativos, isto é, que não emergem em ambiente de trabalho – muito embora discorram sobre o trabalho do professor – a análise de Butler (2009) atenta para a imagem que a mídia propaga sobre este. A pesquisa revelou que essa “imagem esfacelada” constituiu-se a partir das ações dos professores nos textos literários (crônicas da Revista Veja SP) e também na idealização contida nas crônicas da Revista Nova Escola e nos roteiros de reflexão.

Ainda nessa análise, Butler (2009) salienta o fato de que as ações docentes estão caracterizadas, principalmente, por meio de um agir por instrumentos em detrimento de um agir cognitivo, ou seja, fator que desvaloriza a atividade mental do profissional professor. Além disso, outro aspecto de destaque na pesquisa refere-se ao fato de que, nas crônicas da Revista Nova Escola, ocorre a reconfiguração de uma imagem saudosista e ideal do professor do passado – apresentando-o como se fosse capaz de agir e opondo-o ao professor da atualidade que, devido às mudanças estabelecidas nas relações escolares, encontra-se impedido de agir. Ainda sobre esse aspecto, é importante salientar que a imagem criada nos textos literários pelas crônicas veiculadas na Revista Veja São Paulo – cujo público não é o professor – é aquela que, de fato, mais se aproxima ao professor real.

Todas essas pesquisas, ainda que tenham sido elaboradas a partir de diferentes objetos de análise, assemelham-se não apenas pela concepção teórica que a subsidiam, mas, principalmente por revelarem a complexidade do trabalho do professor e como essa complexidade se manifesta na linguagem. Tão grande é a complexidade do trabalho do professor que, em todas as pesquisas realizadas pelo grupo ALTER, a concepção de trabalho docente foi considerada a partir da ideia de *ensino como trabalho*, cuja fundamentação está alicerçada nos postulados desenvolvidos pela Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade.

Logo, o acesso a essas pesquisas contribuiu não apenas para os esforços em tentarmos nos apropriar do referencial teórico-metodológico por nós adotado, mas, primordialmente, para clarificar as diferentes figuras construídas em textos de diferentes naturezas, sejam estes prefigurativos ou prescritivos, produzidos *no* ou *sobre* o trabalho educacional. Enfim, tendo constituído as diretrizes teóricas que subsidiaram nossa pesquisa, apresentaremos, em seguida, a constituição da metodologia por nós empregada.

## CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“O trabalho representado, tal como aparece nas entrevistas com os professores, é mais difícil de ser apreendido”. (Bronckart, 2009, p.227)*

A presente seção objetiva apresentar os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, de modo a elucidar o contexto da pesquisa em que se deu a coleta e a análise de dados. Para isso, trataremos, a seguir, acerca dos seguintes aspectos: 1) procedimentos de acesso ao trabalho do professor à luz do ISD; 2) descrição dos sujeitos participantes; 3) detalhamento do instrumento de coleta de dados 4) explicitação dos critérios e procedimentos de análise dos dados.

### 4.1 Como acessar o trabalho do professor: instrumentos de pesquisa

Para Guimarães (2007), embora as pesquisas europeias desenvolvidas pelo grupo coordenado por Bronckart estejam relacionadas ao trabalho docente e que o autor reitere que, ante a *opacidade* do trabalho do professor, há a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e até mesmo *falar dele*, é preciso desenvolver pesquisas brasileiras que possam ser confrontadas às realizadas pelo Grupo LAF de modo que, inicialmente, possamos verificar até que ponto esses aspectos se configuram na realidade do professor brasileiro e, em seguida, sejamos capazes de testar e validar instrumentos que “podem ajudar a desvendar essa pretensa opacidade do agir educacional [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 201.).

Essa validação dos instrumentos que visam a compreender o trabalho educacional é possível, para o quadro-teórico metodológico do ISD, porque é na linguagem que se pauta o principal elemento da compreensão do agir humano, uma vez que ela possibilita “a produção e interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que se processam no universo do trabalho” (GUIMARÃES, p. 202, 2007). A esse respeito, a autora acrescenta que o discurso produzido por professores, seja em situação de trabalho real (aulas expositivas, reuniões pedagógicas etc) ou representado (entrevistas, diários de campo, instruções etc) constituem um processo não apenas de reflexão do próprio agir, mas também um instrumento para planejar a atividade docente, permitindo, concomitantemente, a avaliação e reconfiguração do agir em situações de trabalho.

Sendo assim, convém destacar que o quadro teórico-metodológico proposto pelo ISD é, também, um estudo e aprimoramento dos procedimentos de coleta e de análise de dados a partir das práticas de linguagem do trabalhador. Logo, ao mesmo tempo em que o ISD nos permite acessar o trabalho em suas mais diferentes esferas – seja esse trabalho real, realizado, prescrito ou representado – ele nos possibilita a compreensão do agir humano

nessas situações. Para isso, Guimarães (2007) propõe o olhar para os textos produzidos pelos professores buscando a identificação dos seguintes aspectos: a) a organização das práticas de linguagem nas diferentes tarefas e a possível reconfiguração dessas práticas em situações de trabalho específicas; b) a organização dessas práticas de linguagem do professor em situações de trabalho real e trabalho representado.

Apesar de a opção de análise de textos da presente pesquisa se pautar no trabalho representado por considerar que as atividades de linguagem nele presentes acusam modelos de agir, é preciso considerar, conforme Bronckart (2006), que:

De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sala de aula [...] Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na sala de aula. [...]. (BRONCKART, p. 227, 2006)

Assim, considerando a dificuldade em constituir um quadro de análise de dados diante de um procedimento em que um professor possa descrever suas atividades efetivas em sala de aula, optamos, nessa pesquisa, pelo procedimento denominado instrução ao sócia. Essa ferramenta de intervenção utilizada em processos de formação profissional pela Clínica da Atividade foi utilizada nessa pesquisa pois, conforme nosso posicionamento teórico-ideológico, a instrução ao sócia permite ao professor relatar o que faria em situação de trabalho e, ao mesmo tempo, pode se constituir como um texto que está impregnado por aquilo que deixaria de fazer. Além disso, essa forma de produção de dados está ancorada em um duplo objetivo: um relacionado à pesquisa e aos objetivos que ela propõe e o outro ao interesse particular da pesquisadora em usufruir realmente de um momento de orientação para conhecer mais sobre o trabalho do professor em EaD.

Entretanto, antes de discorrer a respeito do procedimento de coleta de dados, descreveremos os dois sujeitos envolvidos na pesquisa: a professora pesquisadora e professor entrevistado.

## **4.2 Os sujeitos de pesquisa**

Considerar os dois sujeitos como sendo integrantes do processo de produção do objeto a ser analisado está associado ao fato de vermos, no texto coletado, um processo de co-autoria, haja vista que ocorre uma interlocução marcada entre pesquisador e pesquisado, tornando o texto um objeto empírico produto de uma situação de pesquisa em que sujeitos dialogam, se complementam e se interpelam. Assim, torna-se necessário a descrição dos

sujeitos participantes considerando-os igualmente como integrantes da pesquisa e cuja descrição nos permite compreender o contexto de produção do texto resultante da pesquisa e, sobretudo, contribui para a compreensão e identificação das representações que nele aparecem.

#### 4.2.1 – A pesquisadora /sósia

A professora pesquisadora é graduada em Letras pela Universidade São Francisco, atua como Instrutora de Curso na mesma instituição, função que frequentemente lhe permite atuar como professora de cursos de extensão, de oficinas de leituras e escrita, dentre outras. Também atua como professora de Ensino Médio e orientadora educacional on-line em um curso de formação continuada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo esta última função se iniciado em setembro de 2011.

Em relação à temática desta pesquisa, convém destacar que a pesquisadora teve poucas experiências em relação à EaD, aliás, suas duas únicas experiências em EaD ocorreram durante a realização de um curso voltado para o uso de *softwares*, sendo um deles visando à elaboração de vídeos em um programa de computador e o outro voltado para iniciação na área de *web designer*, profissional que atua no desenvolvimento de páginas de internet. Outra rasa experiência ocorreu durante a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I, quando a professora-pesquisadora lecionou para os cursos de Engenharia da Instituição em que trabalha e fez uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem que esta disponibiliza (*Moodle*), mas, como o curso e a disciplina eram inteiramente na modalidade presencial, apenas duas ferramentas foram usadas, uma de inserção de material de apoio e outra onde se realizava o fórum de discussão, experiências essas que intensificaram ainda mais o interesse da pesquisadora na temática EaD.

Apesar do início da pesquisa ter sido motivado pelo interesse da pesquisadora nessa modalidade de ensino e, contraditoriamente, de a mesma nunca ter atuado como professora em um curso EaD, o interesse pela temática sempre foi motivado pensando, tanto na atuação em mercado de trabalho quanto pela familiaridade com as TICs. Entretanto, como já mencionado, durante a realização da pesquisa, a professora pesquisadora iniciou duas experiências: uma enquanto cursista de um curso de Formação para professores ingressantes na rede estadual de ensino de São Paulo e outra como orientadora educacional *on line* em um curso de formação de professores do estado de São Paulo, por meio do convênio Redefor.<sup>19</sup> Essas informações são necessárias para a compreensão do

---

<sup>19</sup> A respeito do curso Rede de Formação de Professores – REDEFOR – conferir mais em: <http://ggte.unicamp.br/redefor/current/index.php>

texto coletado, uma vez que, no ato da coleta, a professora pesquisadora não havia tido experiência com cursos de EaD no espaço da educação, o que justifica o fato de o procedimento de coleta de dados ter também se reconfigurado na pesquisa, conforme explicaremos mais adiante.

#### **4.2.2 O professor pesquisado / instrutor**

Antes de discorrer a respeito do professor com o qual realizamos a pesquisa, convém ressaltar se priorizou escolher um docente bastante experiente no que se refere ao ensino EaD, de modo que as representações encontradas em seu texto pudessem, não apenas levar à compreensão do trabalho docente em relação à modalidade EaD, mas, também, contribuir para a formação da professora-pesquisadora que, como já afirmado, no momento da coleta de dados, pleiteava sua iniciação na atuação profissional nessa área.

O professor entrevistado, Ronei Ximenes Martins<sup>20</sup>, é um docente que tem pesquisas que abrangem justamente a temática EaD e, além disso, o mesmo já lecionou em inúmeros cursos e disciplinas nessa modalidade, dentre os quais se destacam alguns cursos de Licenciatura e outros relacionados às Ciências Tecnológicas. Esse docente, conforme sua descrição na plataforma Lattes (consultada em 10/04/2010) possui graduação em Matemática pela Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (1996), mestrado em Engenharia de Produção (área de concentração Mídia e Conhecimento) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e doutorado em Psicologia (linha de pesquisa em Avaliação na Psicologia Educacional) pela Universidade São Francisco. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Lavras no Núcleo de Educação a Distância e tem experiência na área de tecnologia educacional atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação à distância, ambientes virtuais de aprendizagem, Internet e avaliação informatizada.

Em relação à sua experiência em EaD, o mesmo já lecionou três disciplinas na modalidade: Introdução ao Pensamento Científico, Redes de Computadores e Tecnologia e Educação, sendo as duas primeiras em cursos de pós-graduação e a última na graduação do curso de Pedagogia. Além disso, tem ampla experiência em coordenar e elaborar cursos de formação continuada para professores universitários em relação à EaD, cujos objetivos são voltados para a preparação do docente que irá ingressar na atuação em EaD. Logo, nota-se que EaD não é para o professor pesquisado apenas uma ferramenta que lhe permite realizar seu trabalho enquanto docente, mas, também, um objeto de ensino na formação de professores que possam usar as TICs (Tecnologias de Informação e

---

<sup>20</sup> Uso de nome real autorizado pelo participante da pesquisa.

Comunicação e Comunicação) no exercício da docência e um objeto de pesquisa e estudos educacionais.

#### **4.3 Produção dos dados: a instrução ao sócia como instrumento de coleta e de produção de dados**

O procedimento de coleta de dados da presente pesquisa foi inspirado a partir de uma técnica de intervenção em ambientes reais de trabalho denominada *Instrução ao Sócia*, desenvolvida pelo psicólogo Yves Clot (1999). As pesquisas desenvolvidas no Brasil no campo de educação apropriaram-se dessa metodologia de intervenção e transformação do trabalhador de modo que esse procedimento possa, principalmente, auxiliar a depreender o agir docente em textos produzidos por eles mesmos; essa técnica se diferencia da entrevista tradicional, seja ela estruturada, semi-estruturada ou aberta, sobretudo pelo posicionamento enunciativo do pesquisado. Isso porque, para a Clínica da Atividade e também a Ergonomia da Atividade, uma análise do trabalho sob a ótica do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky só é possível quando esta propicia situações investigativas de transformações da própria situação de trabalho. Clot (2006) acrescenta, ainda, que colocar o trabalhador como analista de sua atividade contribui significativamente para a sua transformação e, naturalmente, fazê-lo falar disso é uma boa maneira de propiciar essa reflexão.

Entretanto, nesta pesquisa em especial, o posicionamento discursivo assumido pela entrevistadora aproximou-se mais do papel de sócia do que de pesquisadora, haja vista que, conforme afirmado anteriormente, a pesquisadora tinha motivos reais para aprender o modo de agir do professor entrevistado.

Embora essa pesquisa esteja centrada na área de Educação, o nosso objetivo maior não é discutir questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, mas sim compreender a atividade de ensino como trabalho, particularmente daquele que é representado por um professor atuante na modalidade de ensino EaD. Logo, justifica-se a nossa opção por um procedimento de intervenção e transformação das situações concretas de trabalho, mas que foi recentemente tomado enquanto um instrumento de coleta de dados de pesquisas sobre o trabalho educacional.

A instrução ao sócia foi criada por Oddone na década de 1970 em uma formação de trabalhadores da FIAT. Nos estudos desenvolvidos pelo CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), na França, o método passou a ser incorporado por Clot, em 2006, nas pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia do Trabalho e da Clínica da Atividade. O ponto de partida da instrução ao sócia advém do fato de o pesquisador colocar-se na

posição de sósia perante o trabalhador e dar-lhe a seguinte orientação: "Suponha que eu seja seu sósia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba essa substituição?". Além disso, muitas pesquisas que têm utilizado esse instrumento de coleta de dados, dentre as quais se destacam a Muniz-Oliveira (2009/2011) e de Gomes (2011), ressaltam a validade de explicitação de uma tarefa específica, uma vez que "é necessário delimitar uma sequência de trabalho para facilitar as instruções dadas pelo trabalhador, que deverá focar como se realiza uma atividade" (MUNIZ-OLIVEIRA, 2009, p. 03)

O uso desse procedimento implica no fato de o pesquisador colocar-se na posição do trabalhador e tentar abstrair dele informações descritivas e prescritivas acerca do seu trabalho, por meio de respostas que possam subsidiar uma eventual substituição deste pelo pesquisador. E é justamente nesse aspecto que a técnica de instrução ao sósia se diferencia de outros procedimentos, pois ela permite que o trabalhador não apenas descreva o que costuma fazer, como também possibilita que ele assuma o papel de orientador de uma dada tarefa, uma vez que seu posicionamento é o de prescritor, o que exige que ele oriente o entrevistado como se este fosse substituí-lo de modo que ninguém perceba a diferença.

Como já mencionado anteriormente, a técnica pressupõe dois momentos de reflexão para o trabalhador: o primeiro, durante a coleta e o segundo, na devolutiva do texto resultante desse momento. Essa análise-reflexão é feita posteriormente à transcrição do texto da instrução quando, de posse do texto, o pesquisador solicita ao trabalhador uma leitura do material coletado e que registre suas impressões acerca do que leu. Para Clot (2006), esse momento é indispensável porque permite ao trabalhador o confronto consigo mesmo, com suas atividades e com seu modo de agir.

Ainda sobre esse procedimento, Bulea (2010) acrescenta que a instrução ao sósia é um método que depende da autoconfrontação e que:

Consiste em uma forma de atividade linguageira concebida de maneira a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional, e isso mediante três operações sucessivas: - primeiramente, a descrição oral dessa atividade, em forma de entrevista gravada; - em seguida, a transcrição dessa entrevista pelo referido sujeito; - enfim, a redação, sempre pelo sujeito, de um comentário sobre a entrevista transcrita. (BULEA, 2010, p. 31)

Para a autora, o procedimento é bastante semelhante às outras formas de autoconfrontação simples ou cruzada propostas pelo grupo ERGAPE, diferenciando-se destas apenas em aspectos de ordem técnica, haja vista que na autoconfrontação há o uso de audiogravação em vídeo.

Muito embora as pesquisas lidas até o momento tenham utilizado a técnica de instrução ao sócia por meio de gravações em áudio, ante o fato da situação em que a presente pesquisa se deu, optamos por realizá-la usando um recurso da própria TI: a conversa instantânea (MSN). A Sigla *MSN* refere-se à expressão *Microsoft Networking*, trata-se de um serviço de conversa instantânea por meio da linguagem escrita que tem como suporte a internet, conforme trecho do registro de conversa na imagem que segue:

### Messenger Plus! - Registo de Conversação

Início da Sessão: quinta-feira, 8 de abril de 2010

Cláudia Abreu (clauabreu\_20@hotmail.com)  
 Ronei Martins :P (rxmartins@hotmail.com)

(21:31) Cláudia Abreu: finalmente...vc conhece esses micros da .desculpe a demora...  
 (21:31) Ronei Martins 😊: td bem .  
 eu sei como é  
 (21:31) Ronei Martins 😊: porisso preferi vir para casa.. na nao é diferente  
 (21:32) Cláudia Abreu: bem, então vamos lá que vc não deve ter tempo p/ ficar gastando né...  
 (21:32) Ronei Martins 😊: 🙌 vamos lá  
 (21:32) Ronei Martins 😊: pode usar emoticons na entrevista?  
 (21:33) Cláudia Abreu: ah sim...sem problemas  
 (21:33) Cláudia Abreu: então, a pesquisa é sobre a atuação docente em ambiente EAD  
 (21:33) Ronei Martins 😊: 🙌

(21:34) Cláudia Abreu: 'escolhi' vc por ser um professor com ampla experiência na área...há quantos anos mesmo vc atua diretamente com ensino EAD?  
 (21:35) Ronei Martins 😊: fui aluno ead entre 98 e 2000 e comecei a trabalhar na modalidade em 2004  
 (21:35) Cláudia Abreu: qual curso/disciplina vc lecionava?  
 (21:36) Ronei Martins 😊: 3: introdução ao pensamento científico - tecnologia e educação e redes de computadores  
 (21:36) Cláudia Abreu: e vc já havia lecionado disciplinas semelhantes pela modalidade presencial?  
 (21:36) Ronei Martins 😊: ah e tambem um curso de formação de tutores  
 (21:36) Ronei Martins 😊: sim as 3 primeiras nas 2 modalidades  
 (21:37) Cláudia Abreu: Ronei, a técnica de nossa pesquisa p/ coletar dados chama-se Instrução ao Sócia...  
 vc conhece?  
 (21:37) Ronei Martins 😊: não  
 (21:39) Cláudia Abreu: bem...acho que vc fez isso intuitivamente no curso de formação de tutores..

Figura 3: Trecho de Conversa Instantânea realizada pelo MSN

É relevante considerar que o trecho de conversa instantânea teve duração de uma hora e dezessete minutos (1h17), tempo suficiente para termos algumas percepções em relação ao instrumento de coleta, já que as diferenças presentes nos dados coletados nessa pesquisa em relação a um texto transcrito proveniente de instrução ao sócia estão intrinsecamente associadas ao instrumento utilizado em nossa coleta. Ao analisar o trecho do registro da conversa, notamos aspectos característicos do gênero textual conversa instantânea como: uso de *emoticons* (imagens usadas pelos interlocutores para expressão de emoções) e também atalhos/símbolos que significam algum tipo de emoção. Essas imagens também foram consideradas em nossa análise e, para decodificá-las, utilizamos o significado apresentado pelo site oficial da Microsoft. Outras marcas como abreviações, marcação temporal exata dos turnos/mensagens, fonte em cor diferente para cada interlocutor, entrada da mensagem indicada pelo autor/ interlocutor, dentre outros, que serão apontados e discutidos no capítulo seguinte.

Embora a opção pelo instrumento de coleta de dados tenha ocorrido em razão da distância de localização geográfica entre o sujeito de pesquisa e a pesquisadora, haja vista que o mesmo havia se mudado recentemente para outro estado brasileiro (Minas Gerais) para assumir uma vaga de professor em um concurso público, em encontros de orientação da pesquisa é que notamos a viabilidade de discussão do instrumento, assumindo como hipótese que esse dado poderia trazer contribuições para a validação dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Isso porque a maneira de proceder com a instrução ao sócia usando uma ferramenta de TI alterou, de certo modo, o coletar de dados, uma vez que as duas etapas de instrução (coleta e devolutiva) foram feitas praticamente de forma simultânea pelo fato de o trabalhador poder se deparar instantaneamente com o texto proveniente de suas instruções. A respeito das implicações desse recurso tecnológico como forma de fazer pesquisa, discutiremos mais adiante.

Tendo sido realizada a etapa de produção dos dados, constituímos o objeto de análise a partir do uso da linguagem em situação *sobre o trabalho* (MACHADO, 2006). E essa entrevista de instrução ao sócia produzida configura-se como um texto proveniente do trabalho interpretado e não real ou realizado (Clot, 2006). Assim, para trazer à tona os aspectos interpretativos desse texto produzido pelo trabalhador sobre sua atividade, torna-se necessário estabelecer procedimentos de análise que nos ajudem a olhá-los e, principalmente, depreender as representações imbuídas nesse texto. Para isso, nos apoiamos nos pressupostos teóricos do ISD e no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) e também na metodologia de análise utilizada pelo Grupo ALTER, de modo a identificar as figuras interpretativas do agir que nos auxiliaram no processo de construção das representações docente sobre o trabalho em EaD.

#### **4.4 Procedimentos de análise de dados**

É relevante explicar que, para realizar a análise do texto, optamos por proceder com algumas mínimas alterações em seu formato original não apenas para respeitar a forma composicional do gênero conversa instantânea, mas, principalmente, para tornar a análise mais clara e didática. Para isso, copiamos o texto cujo formato original era em *html* (formatos de arquivos que se tornam acessíveis quando o computador está conectado à internet) para um arquivo de texto em *word* (programa editor de textos). Além de procurar manter aspectos originais, como a cor e da fonte, a marcação do horário das mensagens e elementos paratextuais, acrescentamos à esquerda de cada mensagem um número correspondente a ela de forma sequencial, de modo que pudéssemos retomá-las ao longo da análise.

Após as adaptações necessárias na entrevista realizada, prosseguimos com a análise desses dados a partir de nossas concepções teórico-metodológicas já explicitadas até aqui. Por acreditarmos que os textos podem nos fornecer subsídios para a compreensão do trabalho do professor, “tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. (MACHADO, 2004, p. 135), retomaremos, nesta seção, as questões norteadoras nas quais nos pautamos para a análise do texto coletado.

- a) Quais são as representações, isto é, avaliações e interpretações construídas por um professor experiente em EaD sobre sua atividade?
- b) Quais são os elementos constituintes da atividade de um professor na modalidade de ensino EaD?

Para responder essas questões, valemo-nos das proposições de Bronckart (1999), que defende que é das produções textuais produzidas pelos indivíduos que podemos depreender as suas interpretações em relação a uma determinada atividade. Ainda sobre essas representações, Machado (2004, p. 136) acrescenta que, “apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guia para suas ações futuras; logo, analisar os textos *sobre* o trabalho e *no* trabalho permite detectar as representações que podem evidenciar elementos de compreensão do trabalho/atividade em seu aspecto global, uma vez que o agir individual é construído no coletivo e reconfigurado por aquele que se apropria desses modos de fazer para agir individualmente.

E é para detectar essas representações e esse modo de agir que as pesquisas educacionais à luz do ISD têm se dedicado. Os procedimentos de análise de dados que buscam interpretar os textos que tratam da atividade de ensino originaram-se no Grupo LAF (2001) e podem ser divididos em duas categorias, a depender do tipo de dado que se tem em mãos. (MACHADO, 2004). Essa divisão é pautada em dois determinantes que acabam por implicar também no procedimento de análise:

De um lado, das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem no/como trabalho*); de outro, dos textos produzidos em situações mais externas, sobretudo, dos textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem sobre o trabalho*). (MACHADO, 2004, p. 136).

Tendo a presente pesquisa como objeto de análise um texto que foi produzido *sobre o trabalho*, é importante ressaltar que, segundo Machado (2004), em relação a esse tipo de

texto, em que o indivíduo discorre sobre o trabalho e, simultaneamente o avalia, há diferentes maneiras de se proceder com a análise. A autora destaca que dois grupos de procedimentos que são norteados por diferentes questões já que, segundo Machado (2004), “um deles, propriamente analítico, linguístico-discursivo, e outro, mais interpretativo, construído com base em categorias de uma semântica do agir que se encontra em construção”. (MACHADO, 2004, p. 139).

O primeiro procedimento de análise é embasado no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) em sua obra “Atividades de Linguagem, Textos e Discursos” cujos critérios de análise se pautam, em sua maioria, na Linguística Aplicada e na Análise do Discurso. Nele, o olhar para os textos pressupõe uma análise em dois níveis: contexto sociointeracional de produção e arquitetura interna, conforme já explicitamos no capítulo anterior.

Essa análise pode ser direcionada por questões que visam a identificar os seguintes aspectos: a) em que **contexto de produção** esse texto é produzido e com quais outros textos ele relaciona/articula; b) o **gênero** mobilizado em que ele se realiza; c) **organização interna global** do texto; d) identificação das **fontes de prescrição/avaliação**, bem como o grau de sua explicitação/ocultamento e os mecanismos linguísticos-discursivo que as constituem; e) **identificação dos destinatários** dessa prescrição/avaliação, bem como o grau de sua explicitação/ocultamento e os mecanismos linguísticos-discursivo que as constituem f) identificação dos **determinantes externos ou motivações, intenções ou finalidades** que orientam o agir prescritivo ou avaliativo (MACHADO, 2004)

O segundo procedimento/olhar também aplicável em textos sobre o trabalho – sejam estes prescritivos ou avaliativos – diz respeito à identificação/compreensão do trabalho que se pretende que o professor realize ou já realizou. Nele, as questões devem incidir “sobre as diferentes dimensões do trabalho do professor” (MACHADO, 2004, p.138) e visam a identificação dos seguintes aspectos: a) os **segmentos tematizados** pelos textos: determinações externas, os conhecimentos e atitudes do professor, as diferentes fases de seu agir, as capacidades, atitudes ou reações dos alunos; b) os **protagonistas atores**: instituição, projeto de ensino, metodologia, conteúdos, instrumentos, professores ou alunos ; c) os **protagonistas agentivizados**: identificação dos protagonistas que não são os reais atores, mas servem apenas como elos ou instrumentos de uma ação em que não tem real responsabilidade; d) identificação do **grau de generalidade e/ou especificidade** com que são tematizadas as **fases do curso** do agir dos professores; e) **aspectos ou fases** do trabalho que são **valorizados ou desvalorizados**. (MACHADO, 2004)

Portanto, para proceder com a identificação (ou ausência) desses aspectos no texto coletado, fomos direcionados pelos seguintes procedimentos que, apesar de representarem diferentes níveis de análise, foram realizados de forma simultânea:

I - Análise do texto segundo o modelo de análise de textos de Bronckart (1999), observando-se os aspectos linguísticos-discursivos e enunciativos enquanto marcas do contexto sociointeracional;

II – Análise dos aspectos relativos à semântica do agir com os quais esperamos, por meio das ações identificadas, depreender os tipos de agir, as figuras de ação e os segmentos tematizados que auxiliam na construção das figuras interpretativas do agir e do trabalho representado em situações sobre o trabalho educacional. (MAZZILO, 2006; BUENO, 2007; MUNIZ-OLIVEIRA, 2010).

Convém esclarecer, porém, que os aspectos/questões que nortearam a nossa análise integram um modelo de análise de textos que, apesar de prototípico, não visa ao engessamento da análise dos dados, pois, como destacado no início desta pesquisa, nos apoiamos em um quadro teórico-metodológico ainda em construção; logo, os procedimentos de coleta e de análise apresentam-se em processo de validação, processo esse para o qual esperamos contribuir. Além disso, o foco da pesquisa e os dados produzidos no curso da realização desta acabaram por determinar em quais elementos do modelo proposto nessa concepção teórica-metodológica nos apoiamos em nossa análise que, nessa pesquisa prioritariamente, direcionou para uma discussão sobre os elementos do contexto sociointeracional, além dos tipos de discurso e das figuras de ação para a identificação dos protagonistas do agir e dos elementos constituintes da atividade do professor.

## CAPÍTULO 5 – O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UM TEXTO POR UM PROFESSOR EXPERIENTE EM EAD

Nesta seção, procederemos com a análise do texto resultante da instrução ao sócia realizada pela pesquisadora junto ao docente tido por nós como experiente em EaD. Conforme explicitado no capítulo metodológico, o texto produzido *sobre o trabalho educacional* é constituído a partir das vozes de dois sujeitos: de um lado, a pesquisadora iniciante em EaD e colocando-se não somente como pesquisadora, mas também como aprendiz de um ofício; de outro, o professor pesquisado, docente experiente na coordenação, elaboração e atuação na modalidade de ensino EaD. Sendo assim, tendo a instrução ao sócia se constituído a partir de perguntas e intervenções por parte da pesquisadora e por respostas e orientações por parte do professor pesquisado, optamos por proceder de modo semelhante ao de Muniz-Oliveira (2011) em sua tese de doutorado, ou seja, consideramos que o objeto de pesquisa a ser analisado é uma *entrevista de instrução ao sócia* na qual as vozes, tanto de pesquisadora quanto de entrevistado, podem interferir na análise e interpretação dos dados. Na seção a seguir, apresentaremos os aspectos envolvidos no contexto de produção, ou seja, contexto físico, lugar físico e social, papéis sociais assumidos e objetivos/efeitos pretendidos por parte dos interlocutores.

### 5.1 Análise do contexto sociointeracional da produção do texto analisado

A realização da entrevista se deu no dia oito de abril de 2010, exatamente um mês após o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós – Graduação. A entrevista se iniciou às 21h31 e durou exatamente 1 hora e 12 minutos. Apesar de a pesquisadora já ter tido contatos informais com o entrevistado anteriormente à realização da entrevista, a primeira mensagem buscou explicitar a temática que seria tratada na entrevista. Em seguida, as outras mensagens trocadas entre a pesquisadora e o entrevistado pretendiam resgatar as principais informações sobre a experiência do professor pesquisado (como tempo de atuação profissional), além de explicitar o critério de seleção do participante na pesquisa (*“escolhi vc por ser um professor com ampla experiência na área”*), conforme pode ser visto no trecho abaixo:

10 (21:34) Cláudia Abreu: **'escolhi' vc por ser um professor com ampla experiência na área...há quantos anos mesmo vc atua diretamente com ensino EAD?**

Ao responder a questão apresentada na mensagem número 10, o professor pesquisado esclarece que sua primeira experiência na modalidade de ensino foi como aluno no período de 1998 a 2000. Ele acrescenta, ainda, que sua experiência profissional com a Educação a Distância se iniciou em 2004. Assim, podemos considerar que o participante da pesquisa possui uma experiência de oito anos enquanto profissional da EaD acrescidos de mais três anos como aluno dessa modalidade de ensino.

Apesar da coleta de dados ter sido feita já no primeiro semestre de ingresso no curso, a pesquisadora já havia tido alguns contatos com pesquisas sobre o trabalho educacional em leituras recomendadas pela professora orientadora, além disso, em uma das disciplinas cursadas no primeiro semestre intitulada “*Linguagem, pensamento e educação*”, ministrada pela professora orientadora, havia um foco na importância da linguagem para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, já eram tangenciadas questões referentes à linguagem e trabalho.

Cabe destacar, também, a relação entre pesquisadora e pesquisado, já que o professor com o qual coletamos os dados era, há cerca de dois meses anteriores à coleta dos dados, colega de trabalho da pesquisadora, muito embora tivessem pouquíssimo contato em razão de atuarem em setores distintos. Esse aspecto não impediu, porém, que a realização da pesquisa ocorresse de forma muito tranquila e bastante descontraída, uma vez que os sujeitos produtores do texto haviam sido colegas de trabalho por cerca de cinco anos na mesma instituição.

A análise que apresentaremos evidenciará o quão relevantes são os dados mencionados acima, sobretudo por incidirem fortemente na maneira como a pesquisadora e pesquisador conduziram a coleta de dados e, também, pelo próprio instrumento utilizado nessa coleta e no uso dos recursos de que ele dispõe. Conforme mencionamos anteriormente, o texto foi produzido em um contexto um pouco distinto do que se tem feito nessa linha de pesquisa, ou seja, por meio do *MSN*. Essa nova forma de fazer pesquisa foi necessária em razão da distância física entre entrevistado e pesquisadora, mas podemos dizer que, paradoxalmente, só foi possível em razão de pesquisadora e pesquisado terem sido colegas de trabalho e, portanto, terem certo grau de aproximação, uma vez que esse tipo de TIC é utilizado mais como forma de entretenimento. Assim, o fato de pesquisadora e pesquisado terem trabalhados juntos permitiu uma forma de produção de dados mais informal, inclusive intermediada por um gênero de texto pertencente à esfera de circulação de relações interpessoais. É importante esclarecer que as marcas próprias do gênero conversa instantânea foram mantidas, como cores das fontes usadas pelos participantes, uso de *emoticons*, desvios de linguagem próprios do internetês como abreviações, grafias incorretas, dentre outros.

Ainda que a pesquisa tenha sido feita em ambiente virtual e a pesquisadora e professor pesquisado estivessem situados fisicamente em espaços distintos, ambos os sujeitos envolvidos estavam situados em um dado contexto físico que merece ser descrito aqui. No caso da pesquisadora, a entrevista de instrução ao sócia ocorreu na universidade em que a mesma trabalha, mais precisamente, em uma sala dedicada ao setor de informática, pois o recurso utilizado (*MSN*) não está disponível na rede de computadores da instituição e, por ser considerada uma ferramenta de interação voltada para o entretenimento e diversão, o aplicativo de *MSN* é bloqueado em todos os computadores da rede. Apesar de ter sido feita uma solicitação prévia para a possível liberação do recurso no dia e horário da pesquisa, não foi possível acessá-lo de maneira eficaz, por isso o uso de um computador de outro setor. Já em relação ao contexto físico no momento da interação em que se encontrava professor pesquisado, ele optou por fazê-la de sua casa, após ter saído da universidade em que trabalha, como é esclarecido inicialmente na pesquisa:

- 01 (21:31) Cláudia Abreu: finalmente...vc conhece esses micros da \*\*\*..desculpe a demora...
- 02 (21:31) R.X : td bem .   
eu sei como é
- 03 (21:31) R.X.: por isso preferi vir para casa.. na \*\*\* nao é diferente

Esse primeiro trecho da entrevista indica brevemente os contextos físicos em que estavam alocados a pesquisadora e o professor pesquisado. No caso da pesquisadora, a primeira mensagem em tom de desabafo está associada fato de a mesma ter encontrado problemas de ordem técnica para uso do *MSN*, justificando a demora em conseguir iniciar efetivamente a conversa relacionando-a ao equipamento usado do local físico onde a pesquisadora estava situada. As duas mensagens que seguem foram postadas pelo professor entrevistado e denotam que este partilha da mesma dificuldade na instituição universitária em que atua no que diz respeito ao uso de seu instrumento de trabalho. Um fato a ser notado sobre a afirmação do professor “Na \*\*\* (nome da universidade em que trabalha) *não é diferente*” é pensar que, apesar de as TICs que, de acordo com a área de atuação desse professor, serem instrumentos essenciais para a realização de suas tarefas, as que ele dispõe em seu ambiente de trabalho parecem ser ineficazes, uma vez que o professor concorda com a lamentação da pesquisadora em relação ao problema com os computadores e com a rede de internet. E, muito possivelmente, se o tivéssemos questionado a esse respeito, essa falta de qualidade dos recursos associa-se a um possível

impedimento para a realização de seu trabalho e até mesmo interfere na plena transformação de seus artefatos em instrumentos de trabalho.

Já em relação ao contexto sociossubjetivo, a pesquisadora desempenha o papel social de pesquisadora iniciante, mas, sobretudo, de profissional iniciante na atividade que constitui a temática central explorada na entrevista. As razões pela incorporação dessa máscara/papel social foram explicadas anteriormente, ou seja, movida por uma intencionalidade maior que a própria pesquisa, a entrevista de instrução ao sócia foi conduzida pelo interesse profissional da pesquisadora na iniciação nessa modalidade de ensino. Esse interesse despertou-se, inicialmente, pela perceptível expansão da EaD que já foi ilustrada anteriormente, crescimento este que, por conseguinte, passou a ser visto pela pesquisadora como campo de atuação e inserção profissional.

Além disso, essa necessidade de conhecer e adentrar no universo da EaD foi acentuada quando, no período de coleta de dados, a pesquisadora participava junto ao grupo de pesquisa da professora orientadora de um projeto de oferta de curso de extensão<sup>21</sup> sobre ensino de gêneros textuais. O curso era ministrado a professores em formação continuada e, inicialmente, a proposta era ofertar esse curso na modalidade presencial para, posteriormente, ter subsídios para poder ofertá-lo na modalidade EaD. Logo, diante da total in experiência dos integrantes do grupo em trabalhar em cursos EaD, a pesquisadora viu, no curso da pesquisa, uma oportunidade de realmente poder aprender com um professor experiente nessa atividade.

Sobre o sujeito pesquisado, por sua vez, fica evidente que o mesmo incorpora o papel social não somente de profissional experiente na modalidade EaD como também de instrutor/formador experiente, uma vez que, enquanto coordenador do Núcleo de Educação a Distância, o mesmo já conduziu cursos de formação de professores tutores e de professores que iriam iniciar sua atuação em EaD. Além disso, o papel social por ele desempenhado e a imagem de profissional experiente por nós construída reforça-se pelo fato de que, como já esclarecemos no capítulo sobre os procedimentos metodológicos – em que descrevemos os sujeitos de pesquisa – o professor entrevistado, apesar de possuir uma formação em áreas bastantes diversificadas (matemática, engenharia e psicologia), mostra-se como um nativo atuante na área de tecnologias.

Essa construção da imagem do sujeito pesquisado como um professor experiente pode ser justificada não apenas pelos dados relatados brevemente na entrevista, mas, também, por meio de um resgate de suas experiências profissionais. Em pesquisa realizada

---

<sup>21</sup> O curso de extensão intitulado “O ensino de gêneros textuais” integra um projeto maior de extensão universitária e teve carga horária de 42 horas, foi ministrado no primeiro semestre de 2011 na universidade em que a pesquisadora trabalha juntamente com outra orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luzia Bueno (orientadora dessa pesquisa e coordenadora do curso)

na *plataforma lattes*<sup>22</sup>, notamos, no currículo cadastrado pelo docente que está disponível na busca textual, que as quatro experiências profissionais descritas por ele associam-se, em sua totalidade, à área de Tecnologias. O quadro a seguir apresenta as principais informações descritas no campo de atuação profissional, do qual buscamos trazer os dados mais importantes referentes ao período e área de atuação, bem como as principais atividades desenvolvidas em cada instituição empregadora.

Empregador	Período	Cargo
1. Fundação de Ensino Superior de Passos	1990 - 1996	Analista de sistemas/ 40 horas.
2. Fundação de ensino e Pesquisa do Sul de Minas	1997 -2006	- Coordenador de informática (1996 a 1999/ 40 horas); - Professor titular (atuou como diretor da unidade de educação à distância; em projetos de tecnologias na área de engenharia e docente de disciplinas de tecnologias na educação); (1999 a 2006/40 horas).
3. Universidade São Francisco	2006 a 2009	- Coordenador do Núcleo de Educação a Distância (40 horas); - Docente nas disciplinas de graduação de tecnologias voltadas para a educação (cursos de licenciatura).
4. Universidade Federal de Lavras	2009 a atual	- Coordenador geral do Centro de Educação a Distância/40 horas; - Docente na pós-graduação nas disciplinas de tecnologias na elaboração de material didático para educação a distância e na graduação na área de tecnologias voltadas para a educação e ciências e tecnologias.

**Quadro 3: Atuação profissional do professor entrevistado**

Diante dos dados apresentados no quadro anterior, podemos observar que o professor entrevistado possui, originalmente, sua experiência profissional na área de Tecnologias, mais precisamente no campo da informática. Nota-se, também, que gradualmente sua atuação passou a centrar-se fortemente em cargos gerenciais/administrativos na área de educação a distância e, em menor proporção, passou a atuar diretamente como docente em disciplinas que versam sobre o uso de tecnologias para a educação. Sabe-se, porém, que os professores que atuam em universidades em regime de dedicação exclusiva, seja na pós-graduação ou em cargos de coordenação de

<sup>22</sup> Dados retirados do currículo Lattes disponível em : <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N746519#DadosPessoais>. Último acesso: 13/01/2012.

curso ou núcleo, devem dedicar algumas horas semanais à docência na graduação. Essa exigência suscita a justificativa da atuação do professor entrevistado nas disciplinas da graduação.

Esses papéis sociais foram validados nas imagens construídas, tanto da/pela pesquisadora quanto do/pelo pesquisador. Evidencia-se, nesse sentido, que durante vários momentos da conversa, a pesquisadora revela a sua inexperiência no assunto e, paralelamente, ressalta o conhecimento e experiência do professor pesquisado em relação à temática, tendo sido, segundo ela, o motivo pelo qual o escolheu como sujeito de pesquisa (*“escolhi” vc por ser um professor com ampla experiência na área*), conforme indicam os trechos:

- 10 (21:34) Cláudia Abreu: 'escolhi' vc por ser um professor com ampla experiência na área...há quantos anos mesmo vc atua diretamente com ensino EAD?
- 11 (21:35) Ronei Martins : fui aluno ead entre 98 e 2000 e comecei a trabalhar na modalidade em 2004
- 12 (21:35) Cláudia Abreu: qual curso/disciplina vc lecionava?

Também os efeitos pretendidos pela interação e pelos papéis sociais assumidos estão condicionados à própria pesquisa e se se associam aos objetivos da produção do texto. No caso dos efeitos pretendidos pela pesquisadora na produção do texto de entrevista de instrução ao sócia, destaca-se a intenção de levar o professor entrevistado a fornecer orientações para uma possível atuação da pesquisadora como professora em modalidade EaD. Quanto ao efeito pretendido que acreditamos ter sido engajado pelo professor entrevistado foi o de atender o objetivo explicitado a ele que concerne em orientar a pesquisadora sobre as principais informações que ela precisaria ter para atuar como docente em EaD. Um aspecto a ser destacado sobre isso diz respeito à maneira como o entrevistado reagiu quando lhe foi feita essa solicitação, como podemos ver no trecho que segue:

- 21 (21:40) Cláudia Abreu: Imagine que vc tem de orientar algum professor que irá atuar em ead. Imagine que vc tem que me orientar...o q vc acha importante dizer p/ um professor que irá atuar nesse ambiente, o q vc diria? (conte-me tudo, não esconda-me nada..rsrsrs)

- 22 (21:41) Ronei Martins :



ta vai ser a primeira vez que escreverei um livro de 100 páginas no msn

No trecho acima, podemos afirmar que a complexidade sobre o trabalho do professor é desvelada na fala do professor entrevistado quando o mesmo afirma com espanto (ou ironicamente) que, para orientar sobre a atuação docente em EaD terá que “escrever um livro de 100 páginas”. Em seguida, o entrevistado reforça que se trata de uma situação inusitada (escrever um livro de cem páginas pelo MSN) ao enviar um *emoticon* cujo significado denota/representa que o usuário está gargalhando<sup>23</sup>. Estes dados podem estar associados ao fato de que o professor pesquisado apresenta, ainda que de forma subentendida, um outro efeito pretendido em relação à sua participação na pesquisa: a valorização do seu campo de atuação (EaD).

Essa interpretação se justifica pelo uso do *emoticon* que pode ser interpretado como uma das categorias das modalizações. Essa marca linguística, de acordo com Bronckart (1999, p. 330) “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Nota-se, aqui, que o fato de o professor ter usado o *emoticon* de gargalhada indica para ele que a EaD não é algo que pode ser simplificado / descrito em uma mera entrevista por *MSN*, ou seja, a imagem de gargalhada empregada é uma avaliação que se traduz em uma modalização apreciativa, uma vez que procede “do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento” (Bronckart, 1999, p. 332). Também a escolha lexical do termo *livro* remete, de certo modo, à importância e relevância atribuídas a esse assunto pelo professor entrevistado, podendo ser interpretado que, para ele, trata-se de um assunto tão sério e complexo que poderia (ou mereceria) ser tratado em um livro, isto é, em um suporte mais edificante que uma conversa no *MSN*.

Ainda em continuidade a esse segmento temático, ao dispor-se para a sósia para orientar sua atividade, o professor entrevistado assume o papel social de *expert* (ou experiente) na mensagem abaixo:

25 (21:42) Ronei Martins :

  
claro claro  
vamos lá resumidamente... [...]

Na mensagem 25, o uso do *emoticon* pode ser interpretado como “alguém que “entende do assunto dará uma explicação a alguém que pouco ou nada sabe”. Os esfregar das mãos à frente da face (como se estivesse fazendo o gesto de um mágico que revelará

<sup>23</sup> Em relação ao uso desse *emoticon*, convém acrescentar que no momento da realização da entrevista esse recurso não ficava apenas no plano da imagem estagnada. Trata-se de um recurso animado onde a gargalhada era iniciada com a figura do emoticon começando a rir e, gradativamente, passava a ficar vermelha e com as bochechas infladas, como se estivesse realmente “segurando” a risada, até que, finalmente, ela “explode” acompanhada de uma série de onomatopeias de risos (hahaha)

um mistério), a cabeça inclinada para cima e os olhos fechados remetem à postura de alguém superior que detém “algum segredo” que está prestes a ser revelado.

Certamente, a reação do entrevistado demonstra não apenas a complexidade do assunto a ser tratado, mas, também indica a limitação da ferramenta para esse fim. Esse trecho da conversa está associado ao fato de a pesquisadora não ter dado ao professor-instrutor uma tarefa em específico para ser orientada. Esse fato ocorreu porque, apesar de ter assumido que se trataria de uma instrução ao sócia, a pesquisadora praticamente não tinha conhecimento suficiente sobre as tarefas específicas de um professor de EaD, era de seu conhecimento apenas que o material disponibilizado no AVA era de autoria do professor, ademais, todos os outros elementos constitutivos dessa atividade eram ainda bastante enigmáticos.

Logo, não é de espantar que as perguntas realizadas pela entrevistadora não foram, necessariamente, elaboradas ou planejadas, mas sim surgiram de forma espontânea e induzidas por um objetivo maior: conhecer sobre a atividade de um professor EaD. Esse aspecto acentua não apenas a complexidade do trabalho do professor em EaD mas, suscita, sobretudo, que um professor iniciante nessa modalidade de ensino tende a apresentar dificuldades para exercer sua atividade, uma vez que, normalmente, o professor da EaD, ainda que seja experiente na atuação docente, costuma ser um profissional atuante na modalidade de ensino presencial; assim, seu novo espaço de trabalho exigirá dele o domínio de novas formas de fazer, bem como a internalização de novas regras do ofício (Clot, 2007).

Essas percepções sobre o procedimento de coleta de dados e sobre o quadro teórico-metodológico do ISD foram notadas posteriormente às leituras e aprofundamentos sobre a temática e técnicas desenvolvidas. A esse respeito, Machado e Brito (2009) acrescentam, em um artigo intitulado *O agir linguageiro em questionário de pesquisa*, que a discussão acerca do procedimento de coleta de dados por meio de entrevistas pode ser útil para uma possível reflexão sobre o uso do instrumento “assim como para a interpretação das respostas fornecidas, que não pode ser desenvolvida independentemente da análise das perguntas.” (MACHADO & BRITO, 2009, p.138).

Sobre o lugar social da interação do texto produzido, trata-se da esfera acadêmico-científica, uma vez que a entrevista foi produzida para se tornar objeto de estudo para uma pesquisa de mestrado. Recorrendo ao que afirma Muniz-Oliveira (2011) em relação ao texto entrevista de instrução ao sócia por ela produzido, mas cuja assertiva também se aplica a nossa pesquisa, vale destacar que, apesar de os interlocutores terem ciência de que o texto de co-autoria produzido seria objeto de leitura de outros interlocutores não presentes, a ferramenta utilizada permitiu uma relação menos formal, uma vez que se trata de uma

ferramenta voltada para o entretenimento. A respeito desses “interlocutores outros” implicados no contexto de produção da entrevista, Muniz-Oliveira (2011, p. 111) destaca que como “o texto seria objeto de uma pesquisa [...] e entre esses interlocutores poderiam estar outros professores de pós-graduação, [...] os membros da banca de defesa, outros colegas da comunidade científica e alunos de pós-graduação”, é provável que haja interferência naquilo que é tematizado e também na maneira como é tematizado.

Em relação ao gênero mobilizado, temos, aí, um aspecto a ser discutido. Isso porque, enquanto instrumento de coleta de dados, conforme já mencionamos, temos o gênero *entrevista de instrução ao sócio* pelas razões já explicadas no capítulo metodológico. Diante da ferramenta utilizada para a produção de dados – o serviço de *MSN* – tivemos como materializado um texto pertencente ao gênero comumente nomeado de conversa instantânea, realizado por meio de um suporte digital e instituído na esfera de entretenimento. Esse processo é denominado por Marcuschi (2003) de *intertextualidade intergêneros* e, segundo o autor, são formas de hibridização de gêneros que surgem a partir das novas formas comunicativas levando essa “mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero” (Marcuschi, 2003, p. 31) a conceber um texto em que o gênero empregado assume a função de outro, ou ainda, a sobreposição de gêneros.

Esse processo pode ser evidenciado por meio de uma análise do plano global da entrevista (Figura 2), onde notamos características inerentes ao gênero conversa instantânea, como o título da conversa na parte superior do texto, a marcação do horário de cada mensagem inserida pelos interlocutores, o uso de fonte em cor distinta para diferenciá-los, elementos paratextuais como o uso de *emoções* e até mesmo o status de conexão com a internet por parte dos interlocutores (“Cláudia está *off-line*, Cláudia está *on-line*”).

Entretanto, se analisarmos, por exemplo, os elementos da arquitetura interna do texto veremos, primeiramente, que se trata de uma entrevista e não de uma conversa informal, uma vez que os objetivos, funções e até mesmo a esfera de circulação desses gêneros são diferentes. Além disso, também notaremos que o conteúdo temático – ou seja, *o que é dizível* por meio de um gênero – comumente encontrado no gênero conversa instantânea costuma estar associado (pelo menos em seu uso original e frequentemente usado) a assuntos mais informais, sendo, inclusive, categorizado como um gênero pertencente ao *domínio discursivo interpessoal*. De acordo com o agrupamento feito por Marcuschi (2008) levando em conta o domínio discursivo (ou esferas sociais) e a modalidade de uso da língua (escrita ou oralidade) encontram-se, na categoria de gêneros da esfera interpessoal, os gêneros “recado, conversações espontâneas, telefonemas, bate-papo virtual [...]” (Quadro Gêneros Textuais por domínios Discursivos, p. 196) (ver página do

quadro das categorias de gênero no livro da Luzia: produção textual, análise do gênero e compreensão)

Esse processo de hibridização dos gêneros no texto produzido também pode ser sustentando a partir da linguagem utilizada na entrevista de instrução ao sócia, haja vista que a mesma carrega singularidades imbuídas da ferramenta de coleta de dados, já que algumas abreviações encontradas (vc, p/, tah) e expressões como “rsss” (para denotar riso), “*hahaha*” (para denotar gargalhada) e “*kkkkkk*” (gargalhada exagerada) são marcas típicas do internetês, cuja ocorrência só foi possível em razão do uso da ferramenta/gênero conversa instantânea. E tendo as marcas desse gênero interferido no nosso processo de análise, não pudemos ignorá-las, haja vista que algumas delas foram essenciais para a compreensão de alguns aspectos tematizados durante a entrevista, instrução ao sócia, os quais trataremos na seção a seguir.

## **5.2 A arquitetura interna e os segmentos tematizados na entrevista de instrução ao sócia**

Nesta seção, apresentaremos os principais elementos da arquitetura interna do texto produzido em co-autoria pela pesquisadora e entrevistado. Nesse nível de análise, pretendemos evidenciar os “três estratos do folhado textual” (BRONCKART, 2009, p.119): a) infraestrutura geral do texto; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos. Também buscaremos relacionar a identificação desses aspectos internos do texto aos segmentos tematizados, uma vez que, para Bronckart (2009), distinguir esses níveis de análise “[...] responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” (BRONCKART, 2009, p. 119), além disso, o autor acrescenta que “[...]a lógica de sobreposição [...] se baseia, mais profundamente, na constatação de caráter hierárquico (pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual”.

Para proceder com o primeiro nível de análise (infraestrutura geral), buscamos identificar o plano geral do texto através da identificação da organização do conteúdo temático. Antes, porém, vimos como necessária a realização de um levantamento de ordem quantitativa do texto analisado. A entrevista de instrução ao sócia produzida na pesquisa possui, ao todo, 1936 palavras divididas em 159 mensagens enviadas. Dessas, 1417 palavras pertenceram às 106 mensagens do professor pesquisado e 519 às 51 mensagens redigidas pela pesquisadora. O quadro abaixo mostra o quanto os interlocutores interagiram através do número de mensagens introduzido por cada um, bem como a quantidade de palavras no total de turnos/mensagens inseridas durante a conversa.

Participantes da pesquisa	Quantidade de Palavras	Quantidade de mensagens/turnos
Professor	1417	109 (6 delas constituídas apenas por <i>emoticons</i> )
Pesquisadora	519	51 (2 delas constituídas apenas por <i>emoticons</i> )
<b>Total</b>	1936	159

**QUADRO 4 – Levantamento quantitativo de palavras/mensagens trocadas entre os interlocutores da entrevista**

Os dados apresentados no quadro 4 mostram que a entrevista de instrução ao sócia teve participação prioritária por parte do professor entrevistado, o que, em porcentagem, significa que o texto resultante da entrevista teve 72,58% de participação do professor entrevistado, enquanto os outros 28,42% representaram a quantidade de palavras empregadas pela pesquisadora.

Tendo realizado o levantamento quantitativo das palavras empregadas no texto, é importante destacar os segmentos tematizados, bem como a inserção desses em relação aos interlocutores, ou seja, perceber quais foram os segmentos introduzidos por cada um deles e, também, como eles estão organizados nas mensagens/turnos.

Como explicado anteriormente, o texto resultante da pesquisa constitui-se como uma entrevista de instrução ao sócia, em cujo método de intervenção foi empregado, principalmente, como procedimento de produção de dados. Ao realizar a coleta de dados, a pesquisadora não solicitou que o professor a orientasse em uma tarefa específica, sua solicitação restringiu-se a uma orientação de ordem geral, muito embora esta não seja uma prática usual no processo original em que a instrução ao sócia é utilizada. Apesar de o procedimento ter sido explicitado, a comanda dada pela pesquisadora permitiu que fossem dadas orientações de aspectos gerais sobre o trabalho do professor em EaD, de modo que ela, enquanto sócia, pudesse descobrir informações mais amplas acerca dessa atividade, conforme justificativas já dadas anteriormente. Com esse objetivo, a instrução efetivamente dada ao professor-instrutor ocorreu na mensagem número 21: *“Imagine que vc tem de orientar algum professor que irá atuar em EaD. Imagine que vc tem que me orientar...o q vc acha importante dizer p/ um professor que irá atuar nesse ambiente, o q vc diria?”*.

O fato de a comanda não ter sido dada ao instrutor solicitando orientações em relação a uma tarefa específica acabou fazendo com que os temas abordados no decorrer da entrevista se constituíssem como orientações mais gerais, sem ter havido aprofundamento ou detalhamento maior nas tarefas descritas. Entretanto, foi justamente o fato de não expor uma dada tarefa em específico que possibilitou a emergência das

diferentes fases da atividade. De modo geral, as fases da entrevista conduzidas pelo professor pesquisado trataram de orientações / prescrições sobre a organização das etapas da atividade do professor de EaD; sobre aspectos tangenciais do funcionamento de um curso a distância e apresentou, também, um breve posicionamento ante temas relacionados à modalidade de ensino em questão, a gestão, as políticas de barateamento de cursos, dentre outros assuntos.

Já em relação aos segmentos tematizados pela pesquisadora, notou-se que a maior parte das inserções de mensagens feitas por ela foi, na verdade, questionamentos, estranhamentos e dúvidas sobre os temas tratados durante a entrevista. As mensagens a seguir revelam como a explicação do professor-instrutor – *“Uma vez organizados os conteúdos, orientações para estudo e atividades [...] você deve planejar como se dará a comunicação entre vocês [...] daí é testar tudo”* – em relação às etapas de organização do conteúdo fez a pesquisadora reagir com uma questão de estranhamento (*“testar?”*).

- 37 (21:48) Ronei Martins : **uma vez organizados conteúdo, orientações para estudo e atividades** em uma base de tempo razoável, **você deve planejar como se dará a comunicação entre vocês**
- 38 (21:49) Ronei Martins : que mecanismos utilizarão para dialogar para tirar dúvidas e para que você distribua os conteúdos nas mídias disponíveis
- 39 (21:49) Ronei Martins : **daí é testar tudo**
- 40 (21:49) Cláudia Abreu: **testar?**

A leitura do fragmento anterior, além de reforçar que os segmentos inseridos pelo professor pesquisado assumem o papel de orientação, exemplifica como a pesquisadora conduziu (ou foi conduzida) durante a entrevista. A mensagem por ela inserida (*“testar?”*) representa que essa fase da atividade a ser feita pelo docente certamente não é, para a pesquisadora, uma ação comum em se tratando da atividade docente. Esse estranhamento, de acordo com os preceitos discutidos na Clínica da Atividade, ocorre quando o trabalhador demonstra necessidade de realmente compreender algum aspecto do trabalho. Além disso, esse estranhamento pode ter sido causado pela escolha lexical do verbo que remete à área de ciências e tecnologias, ou ainda, ao desempenho mecânico ou funcional de determinado objeto/aparelho (como o teste de equipamentos eletrônicos), entretanto, sendo o instrumento de trabalho usado pelo docente em EaD uma ferramenta tecnológica, o emprego desse termo torna-se compreensível.

Apesar de esses dois fragmentos apresentados anteriormente terem sido empregados para exemplificar os segmentos tematizados por cada actante, é importante realizar uma análise do plano global do texto de entrevista, atribuindo os conteúdos temáticos de cada fase ao respectivo actante responsável pela introdução de cada tema. O

quadro a seguir nos fornece uma dimensão sobre como se deu a interação entre os sujeitos, bem como os *segmentos tematizados* ao longo das mensagens. A primeira coluna indica a(s) mensagem(ns) inserida(s) acompanhada(s) de sua respectiva numeração, onde “M” refere-se à “mensagem”; na segunda, apresentamos resumidamente o conteúdo tratado no respectivo segmento introduzidos pela pesquisadora; na terceira, os temas introduzidos pelo professor.

Numeração das Mensagens	Temas introduzidos pela pesquisadora	Temas introduzidos pelo professor
M 01	Dificuldade técnica na realização da entrevista	
M06		Dúvida em relação ao uso de recursos da ferramenta MSN
M08 a M16	Esclarecimentos sobre a relação do pesquisador com a modalidade EaD	
M17 a M21	Explicação da técnica usada na coleta de dados	
		1ª indicação da complexidade do trabalho docente em EaD
M22 a M25	Informação sobre tarefas a serem desenvolvidas <b>antes do curso</b>	
M28 a M40		Descrição de todas as tarefas a serem feitas antes da aula (elaborar conteúdos e testar material)
M41	Dúvida em relação a uma tarefa (testar material)	
M42 a M46		Reiteração sobre a necessidade de variação das ferramentas (vídeos, esquemas, desenhos, filmes etc)
M47 a M50		Planejar avaliações das atividades <i>on – line</i>
M49		Planejar avaliações presenciais
M51	Dúvida em relação ao momento da avaliação	
M52 a M54		Escrever Guia do Curso
M54 a M55		Formar o tutor
M56 a M57	Dúvida sobre como se dá a interação ( <b>durante o curso</b> )	
M58		Explicação sobre como é feita a interação aluno-tutor-professor
M59 a M60		Explicação do papel do professor no processo quando há tutor (que é supervisionar)
M64	Dúvida sobre a experiência do entrevistado sobre critérios para presença do tutor	
M65 a M68		Esclarecimentos dos critérios para presença do tutor
M69	Dúvida sobre como proceder na interação (professor-aluno) caso não haja tutor	
M70 a M72		Tarefas/Condutas a serem tidas durante a interação:
M73	Dúvida sobre como contatar alunos ausentes	
74 a M84		Explicação sobre como deve ser a conduta em relação a alunos ausentes
M85	Comentário sobre a aparente complexidade do trabalho em razão do número de tarefas	
M86		Posicionamento em relação à diferença do ensino presencial e da modalidade EaD
M87 a M88		Opinião sobre os motivos que levam à falta de qualidade de cursos EaD
M89	Dúvidas em relação à administração do tempo de trabalho	
M90		Explicação sobre organização do tempo de trabalho
M91	Dúvida ainda existente em relação à administração do tempo de trabalho	
M92		Explicação sobre organização do tempo de trabalho

M91	Dificuldade em perceber /acreditar na quantidade de horas trabalhadas	
M93 a M94		Exemplificação da jornada de trabalho
M95	Dúvida em relação à remuneração/jornada de trabalho	
M96 a M99		Explicação sobre diferentes formas de remuneração:
M100 a M101		Comparação sobre a remuneração na EaD e na modalidade presencial
M102	Dúvida comparação da remuneração de professor em EaD e presencial	
M103 a M104		Explicação sobre remuneração na universidade pública
M105	Solicitação para descrever etapa mais complexa do professor de EaD	
M106		Explicação sobre a etapa mais complexa (a que antecede o curso)
M107	Solicitação para esclarecimento de conduta durante interação	
M108		Discordância da afirmação da pesquisadora sobre o fato de tirar dúvidas de alunos em modalidade presencial ser mais “tranquila”
M109	Solicitação sobre como proceder em caso de alunos que tiram dúvidas de conteúdos já estudados	
M110 a M112		Justificativa da discordância feita anteriormente em relação à afirmação da pesquisadora (estrutura do material)
M113 a M116		Esclarecimento de que dúvidas em relação a conteúdos já estudados são comuns e que representam tempo adicional de trabalho para o professor
M118 a M121	Solicitação de explicação sobre as tarefas feitas pelos alunos	
M122 a M123		Explicação sobre como fazer com que sejam cumpridos prazos de tarefas - avaliação
M124	Dúvida sobre situação inusitada de postagens de tarefas	
M125		Esclarecimento sobre como proceder em situação inusitada de tarefas
M125		Explicação sobre como organizar o curso em relação às tarefas
M 126 e M127	Solicitação de opinião sobre modalidade do curso para formação de professores	
M128 a M131		Validação do modelo EaD em comparação ao presencial
M131 a M132		Breve explicação da EaD do ponto de vista da legislação (avaliações ne <b>estágio</b> devem ser presenciais)
M133	Retomada de assunto já abordado	
M134		Relutância em prosseguir a entrevista
M135 a M136	Questionamento sobre como “prever situações”	
M137 a M142		Explicação sobre como essa previsibilidade pode estar presente no material
M143 a M148	Agradecimento, encerramento da entrevista, assuntos pessoais	
M149 a 159	Reiteração do papel de aprendiz/iniciante ante o profissional experiente	

**QUADRO 5 – Plano geral dos segmentos tematizados na entrevista de instrução ao sócia**

Os dados apresentados no quadro 5 mostram que, como já afirmamos anteriormente, os segmentos tematizados na instrução ao sócia puderam ser mapeados de modo a perceber que, se de um lado, as inserções feitas pela pesquisadora foram, em sua maioria, questões quanto às instruções dadas pelo professor, por outro, as que foram feitas pelo professor entrevistado tematizaram conteúdos referentes à descrição das tarefas em cada fase da atividade e também esclarecimentos sobre questões feitas pela pesquisadora. Essa constatação remete, novamente, aos dados descritos no contexto sociointeracional, reforçando que o papel de aprendiz desempenhado pela pesquisadora – sócia que se deixou ser guiada pelo instrutor, assim como se evidencia o papel representado pelo entrevistado, ou seja, de professor experiente. Apenas para exemplificar como os segmentos tematizados sustentam essa tese, vejamos as mensagens a seguir:

- 99 (22:17) Ronei Martins : penso que no geral professores EaD acabam recebendo menos que os do presencial
- 100 (22:17) Ronei Martins : na universidade publica é diferente
- 101 (22:18) Cláudia Abreu: **em que sentido?** pela dedicação exclusiva de 40 h?
- 84 (22:10) Cláudia Abreu: nossa..é tanta coisa, parece que é mais trabalhoso do que o ensino presencial...e como vc administra o tempo de trabalho?  
[...]
- 86 (22:11) Ronei Martins : [...]quanto ao tempo 4x1
- 87 (22:12) Ronei Martins : 4 horas para cada hora de curso
- 88 (22:12) Cláudia Abreu: **explica denovo...**

Os dois fragmentos acima mostram duas inserções feitas pela pesquisadora em que as mensagens postadas por ela “*em que sentido? pela dedicação exclusiva de 40 h?*” e “*explica de novo*” não introduzem efetivamente um novo segmento temático, já que, nos dois casos, as mensagens buscam um esclarecimento de um assunto abordado originalmente pelo professor pesquisado. Esse questionamento apresentado em forma de estranhamento também suscita que, para a entrevistadora, trata-se de uma forma inédita de remuneração e de organização do tempo de trabalho na atividade do docente que, no espaço em EaD, configura-se de um modo particular e distinto em relação à modalidade presencial.

Os demais segmentos tematizados, apesar de não se referirem às instruções dadas sobre as condutas a serem realizadas pela sócia, também intensificam o argumento de que a pesquisadora se deixou ser conduzida enquanto um destinatário na condição de um aprendiz, já que a maioria das questões se constituíam dúvidas sobre o funcionamento de

um curso EaD, remuneração, jornada de trabalho, administração do tempo e outros temas que, apesar de terem sido explicados pelo instrutor, foram retomados pela pesquisadora que ainda tinha dúvidas. É também importante destacar que o instrumento utilizado na coleta (conversa instantânea pelo MSN) em muito contribuiu para a realização da entrevista e, sobretudo, para a emergência das dúvidas quase de forma imediata por parte da pesquisadora, uma vez que, registrados de forma instantânea, as mensagens poderiam ser relidas a qualquer momento e, então, suscitar novas questões e possíveis esclarecimentos.

Outro dado relevante que constitui os segmentos tematizados na entrevista de instrução ao sócia é a delimitação entre o texto de instrução ao sócia e o texto de entrevista. Isso porque, nas mensagens de 22 a 84, podemos notar claramente que os conteúdos mobilizados são as prescrições dadas pelo professor instrutor à sócia/pesquisadora. Nessa delimitação, também foi possível notar que as tarefas descritas fazem referência a atividades que, em cada etapa, configuram uma função distinta da atividade do professor. Da mensagem 22 a 55, as tarefas descritas pelo instrutor, como a elaboração do material organizando os conteúdos, das avaliações (*on-line* e presenciais), do guia de curso e a formação do tutor dizem respeito a atividades em que o agir seria de responsabilidade pelo professor da disciplina. Temos, por exemplo, o fragmento a seguir:

35 (21:48) Ronei Martins : uma vez organizados conteúdo, orientações para estudo e atividades em uma base de tempo razoável, você deve planejar como se dará a comunicação entre vocês

Nesse fragmento, o instrutor sintetiza a atividade que caberá ao sócia após a realização dessas três tarefas “*organizar os conteúdos, [elaborar] as orientações para o estudo e [elaborar] as atividades*”. Para o instrutor, é importante que o sócia possa, após a execução dessas tarefas, “*planejar como se dará a comunicação entre vocês*”. A “*comunicação*”, aqui, diz respeito à maneira como esse conteúdo estará organizado dentro do material, ou seja, ao que tudo indica, o material será o canal de mediação entre o conteúdo que o professor pretende trabalhar e o aluno, mas, para que isso seja feito de forma eficaz, o instrutor salienta que esse planejamento deverá levar em conta:

36 (21:49) Ronei Martins : que mecanismos utilizarão para dialogar para tirar dúvidas e para que você distribua os conteúdos nas mídias disponíveis

Além do texto de instrução, temos, também, uma parte da conversa instantânea que não se refere exatamente a prescrições / orientações dadas pelo instrutor à sócia, mas sim são resultantes de um processo de perguntas e respostas que dizem respeito a

esclarecimentos e questionamentos sobre a modalidade EaD, ora sobre as tarefas, ora sobre o funcionamento do curso. Vejamos que o trecho a seguir apresenta um conteúdo temático proposto pela pesquisadora de modo a buscar, não uma orientação para uma determinada tarefa, mas sim uma opinião do professor entrevistado acerca do tema.

- 123 (22:31) Cláudia Abreu: bom, o que vc acha de cursos de formação de professor na modalidade EaD?
- 124 (22:32) Ronei Martins : em tese eu penso que pode funcionar desde que o modelo EaD seja aplicado corretamente. existe curso presencial horrível que "forma professores"

O quadro 6, a seguir, apresenta como as mensagens trocadas durante a conversa mobilizam determinados segmentos tematizados e, estes por sua vez, se organizam, ora sob a forma de entrevista com perguntas abertas, ora sob a forma de instrução.

Mensagens categorizadas	Fases do texto	Quantidade de Palavras	
		Pesquisadora	Professor entrevistado
M 1 a M21	Pré-entrevista	141	86
M 22 – M84	Instrução ao sócia	78	739
M 85 – M116	Entrevista	127	264
M117 – M127	Instrução ao sócia	41	110
M128 – M134	Entrevista	22	62
M135 – M142	Instrução ao sócia	23	97
M143 – M159	Encerramento entrevista	87	58
	<b>TOTAL PARCIAL</b>	519	1417
	<b>TOTAL de palavras do TEXTO</b>	<b>1936</b>	

**QUADRO 6: As fases do texto coletado – entrevista e instrução ao sócia**

Para agrupar as mensagens do texto coletado como sendo pertencentes às fases de instrução ou às fases da entrevista, consideramos que os temas abordados na instrução envolvessem de forma mais direta e explícita as tarefas efetivamente concernentes à atividade do docente em EaD; já a fase denominada apenas de entrevista apresentou temas de aspectos mais gerais sobre o funcionamento da modalidade de curso EaD e o trabalho do professor (remuneração, jornada de trabalho, etc), sem abordar, entretanto, uma tarefa

da atividade específica. Feito isso, buscamos quantificar, em cada grupo de mensagens, o número de palavras, de modo que pudéssemos ter uma visão mais global acerca da participação de pesquisadora e professor entrevistado em cada uma das fases do texto de entrevista e de instrução ao sócia que compõem o texto final da análise.

Ao analisar os dados do quadro 6, podemos notar que o texto final da pesquisa originou-se a partir de várias fases da coleta de dados, cujas mensagens categorizadas podem ser classificadas em três grupos: momento de abertura e de encerramento da entrevista, momento de instrução à sócia-pesquisadora e momento de entrevista. Também é possível perceber que, em apenas dois momentos, foi a pesquisadora quem fez o maior número de inserções/palavras: no início e ao final da conversa. Nota-se que, no momento que antecede a entrevista (pré-entrevista no quadro) foram inseridas por ela 141 palavras e 86 do professor entrevistado e, ao final, no momento de encerramento, o professor entrevistado participou com 58 palavras e a pesquisadora com 87.

Também o levantamento desses dados de ordem quantitativa contribuiu para algumas considerações já abordadas anteriormente na identificação do contexto sociointeracional. Reforça-se que, por meio dos dados do quadro 6, a percepção de que o momento da interação entre pesquisadora- instrutor foi conduzido praticamente pelo instrutor tanto nas fases de entrevista quanto nas fases de instrução/orientação. Esse dado é positivo no sentido de poder revelar que, de fato, o discurso realizado por ambos actantes do texto denotam os papéis sociais por eles assumidos. De um lado, temos a pesquisadora enquanto sócia aprendiz assumindo o papel social de destinatário/beneficiário das instruções do entrevistado, por outro, há o professor experiente dotado de conhecimento e muitas informações que servem para a orientação de um profissional.

Vimos como necessário enfatizar a identificação das fases tematizadas no texto - ora em caráter de entrevista e ora em caráter de instrução – porque, apesar de o objetivo geral do texto de entrevista e, principalmente, do procedimento aqui utilizado seja exatamente fornecer espaço ao entrevistado e dados ao pesquisador – é relevante explicar que nem sempre essa forma de produzir dados é feita de maneira tranquila. Acerca disso, o trabalho de Gomes (2011), cuja pesquisa empregou o mesmo processo de produção de dados visando à identificação dos estilos e perspectivas do trabalho de um professor iniciante e de outro experiente no ensino de língua portuguesa, revelou nos textos produzidos uma ampla sequência dialogal marcada por uma participação bastante incisiva da pesquisadora. Nesse estudo, a pesquisadora atenta para o fato de que uma investigação do trabalho docente feita por outro docente com as mesmas áreas de atuação pode acarretar em um texto de instrução em cujas implicações do pesquisador podem interferir na construção das representações do agir dos participantes e, “embora essa influência seja fundamental

esperada, ressaltamos que, em futuras pesquisas, busque-se suavizá-la". (GOMES, 2011, p. 152).

Após ter identificado os segmentos tematizados, destacando as fases de produção do texto coletado, bem como a participação dos actantes em cada uma delas, passaremos, agora, à próxima seção para discutir como esses segmentos estão organizados internamente em unidades do texto e como os actantes se posicionam ante os mundos discursivos e que *tipos de discurso* são construídos.

### **5.3 As figuras interpretativas do agir construídas por cada actante**

Como discorreremos no terceiro capítulo, o trabalho representado para o quadro teórico-metodológico do ISD pode ser apreendido a partir da localização e interpretação das figuras interpretativas do agir. Nesse nível de análise denominado como semântica do agir, levaremos em conta as *figuras de ação* (ação-ocorrência, ação canônica, ação evento-passado, ação-experiência e ação definição.); os *tipos de discurso* (teórico, discurso interativo, narração, relato interativo) e também os *modos de agir* (agir linguageiro, cognitivo, instrumental, corporal etc) pelo actante. Para identificar esses aspectos, também nos valeremos dos pressupostos contidos em Bronckart (1999/2009) de modo a analisar, por meio dos elementos linguístico-discursivos, os estratos do folheado textual presentes na arquitetura interno do texto, bem como a relação que se estabelece entre o modo como o texto é organizado e a semântica do agir que nele se constrói.

Para a identificação dessa semântica do agir, optamos por dividir essa seção em três subseções considerando as fases do agir do professor em EaD. Essas fases foram identificadas a partir dos segmentos tematizados cujos dados foram apresentados no quadro 2. A partir dos segmentos tematizados na fase do texto considerada efetivamente como orientação da atividade a ser desempenhada pela pesquisadora-sócia, pôde-se perceber que cada conjunto de tarefas delimitava de forma praticamente linear a função a ser desempenhada pelo professor de EaD, evidenciando, assim, três funções diferentes na constituição do gênero da atividade do docente em EaD que é caracterizado por ações que se diferenciam em dois momentos: antes do curso e durante o curso. No momento que antecede o início do curso, temos a presença de um professor que é o responsável pela disciplina; após o início do curso, surgem outras duas possibilidades de atuação profissional: a do professor-supervisor e a do professor tutor. Essa multiplicidade de papéis assumidos pelo professor nos permite, ainda que de forma preliminar, considerar o trabalho docente em EaD como um possível gênero profissional diferente do que se tem na modalidade presencial.

Para confirmar ou confrontar essa discussão, optamos por organizar a análise dos dados a partir dessas constatações, ou seja, buscaremos identificar, nas subseções seguintes, a semântica do agir a partir do trabalho representado por três actantes que nomeamos de: 1) *professor da disciplina*; 2) *professor-supervisor* e 3) *professor-tutor*. Esse percurso nos permitirá discutir quais aspectos estão sendo levados em conta na consideração de que se trata de um novo gênero da atividade.

### 5.3.1 Representações construídas a partir do actante *professor da disciplina*

Como vimos, as tarefas instruídas pelo professor em momento anterior ao início do curso nos levam à delimitação de diferentes fases da atividade docente em EaD. Por consequência, essas fases do curso do agir docente nessa modalidade de ensino resultam em um estilo profissional que, por possuir tarefas e responsabilidades específicas em cada etapa de trabalho, acaba por desempenhar diferentes funções, as quais optamos por nomear de *professor da disciplina*, *professor-supervisor* e *professor-tutor*.

A respeito da identificação dessas diferentes funções profissionais por nós identificadas, convém destacar que, de forma semelhante Muniz-Oliveira (2011) revelou em seu estudo sobre a atuação docente em nível de pós-graduação as múltiplas funções por ele desempenhadas (avaliador, orientador, membro de comitês, professor etc), atribuindo a essa multifuncionalidade um dos principais motivos dos conflitos instaurados nessa categoria docente. Entretanto, se por um lado a autora coloca que o desempenho concomitante e sobreposto dessas tarefas é que constitui as diferentes funções do professor universitário da pós-graduação, por outro, os dados da nossa pesquisa levaram à percepção de que as tarefas do professor em EaD ocorrem em uma cronologia diferente, podendo, inclusive direcionar não apenas o que deverá ser feito por esse professor, mas em que momento será feito. Essa forma de organização do trabalho, com tarefas a serem cumpridas em cada etapa da atividade e com cada função por ele exercida marcada linearmente nos remete a uma linha de produção, ou ainda, a uma prática comum nas áreas de ciências tecnológicas. Quando procedemos, por exemplo, com a instalação de um programa de um computador, temos uma série de tarefas/ações a serem cumpridas de modo linear que, se não forem executadas na ordem pré-determinada, podem não resultar no objetivo e desempenho esperados.

Para mostrar essa linearidade, elaboramos o quadro a seguir de modo a resgatar as mensagens e as respectivas tarefas a serem desempenhadas pelo sócia enquanto actante professor da disciplina. A primeira coluna indica a mensagem e seu respectivo número ("M28", por exemplo ou o grupo de mensagens) em que determinada tarefa aparece; a

segunda, a instrução das tarefas contidas em cada mensagem ou grupo de mensagem; na terceira, os verbos e locuções verbais que indicam a ação em determinada tarefa e, por fim, na quarta coluna, o modo de agir pelo actante.

<b>Mensagens</b>	<b>Tarefas descritas pelo professor antes do início do curso</b>	<b>Verbos/locuções verbais empregados na instrução do agir</b>	<b>Modos de agir pelo actante</b>
<b>M28</b>	Pensar sobre a modalidade e suas diferenças em relação ao ensino presencial	ter em mente	Cognitivo
<b>M30</b>	Antecipar situações/prever dificuldades	antecipar/prever	Cognitivo
<b>M31</b>	Organização dos conteúdos nas unidades	organizar	Cognitivo Corporal
<b>M33</b>	Elaboração das orientações para os alunos	escrever	Cognitivo Linguageiro
<b>M35</b>	Elaborar/articular atividades	articular	Cognitivo
<b>M38</b>	Planejar a comunicação professor-aluno com os mecanismos	planejar	Instrumental Cognitivo
<b>M39</b>	Distribuir os conteúdos nas mídias	distribuir	Instrumental
<b>M40 a M43</b>	Pedir aos “outros” para testarem o material e o ambiente	pedir	Linguageiro
<b>M45</b>	Inserir diferentes materiais (filmes, videoaulas, esquemas, desenhos)	inserir	Instrumental
<b>M46</b>	Verificar se tudo está de acordo para dar o aval final	verificar	Cognitivo Instrumental
<b>M47 a M50</b>	Planejar avaliações das atividades on - line	planejar	Cognitivo Instrumental
<b>M49</b>	Preparar avaliações presenciais	preparar	Cognitivo Instrumental
<b>M52 a M54</b>	Escrever Guia do Curso	escrever	Instrumental Cognitivo
<b>M54 a M55</b>	Formar o tutor	formar	Linguageiro Cognitivo

**QUADRO 7: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor da disciplina’**

Como explicado, essa seção pretende evidenciar a semântica do agir que emerge nas representações construídas a partir de um professor em EaD na fase do curso do agir que denominamos, aqui, como professor da disciplina. O trecho abaixo mostra uma das etapas da atividade docente, as tarefas a serem realizadas nessa etapa e a função

profissional a ser desempenhada por ele na fase anterior à atividade. Apesar de ter sido a pesquisadora que mencionou a existência de uma etapa que antecede o curso, nota-se que, para o professor entrevistado, existe uma necessidade real de se pensar essa fase antecedente à sua atuação, mobilizando um agir de ordem claramente cognitiva. As tarefas apresentadas no quadro anterior derivaram desse momento inicial de instrução ao sócia, em que as tarefas passaram a ser efetivamente dadas. Vejamos a seguir como foram feitas essas instruções, de modo a identificar os tipo de discurso e as figuras de ação que deles podem ser depreendidas.

- |    |                           |  |
|----|---------------------------|--|
| 27 | (21:43) Cláudia Abreu:... | ok...pensando no que vem <b>antes da aula</b> propriamente dita então                      |
| 28 | (21:44) Ronei Martins :   | sim.. <b>primeiro ter em mente</b> que cursos EaD não são uma transposição dos presenciais |

Na mensagem 27, a pesquisadora questiona o instrutor sobre o que ela, enquanto sócia, deverá fazer no momento anterior ao início do curso (“*antes da aula*”). Ao responder esse questionamento, o instrutor apresenta uma tarefa que indica estar situada claramente em um em um momento anterior ao agir (agir prefigurado – que se espera que aconteça). Na mensagem 28 isso fica explícito quando, ao se referir à elaboração do material que será usado na docência, o instrutor evidencia que a primeira tarefa consiste em ter claro que o curso em EaD é muito diferente do curso presencial e não uma mera transposição deste.

Nota-se, também, que no plano discursivo o professor/instrutor se vale de um discurso teórico (verbos no presente “*ter /são*”) em que não há implicação do enunciador e nem proximidade/menção aos interlocutores, revelando, portanto, que o discurso configura uma ação canônica, ou seja, uma norma já instaurada canonicamente, da qual a aceitação remete ao sucesso do agir; logo; é a orientação de um agir impassível de discussão. A identificação dessa figura de ação se realiza, sobretudo, quando o enunciador impõe por meio da construção elíptica (é preciso) *ter*, uma modalização deôntica que indica um agir apoiado “sob a forma de uma construção teórica, abstração feita de todo o contexto” (BULEA, 2010, p.141). Essa modalização deôntica que, para Bronckart (2009) “consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social” é reforçada pelo mecanismo de conexão “primeiro”, que indica não apenas o que fazer mas também em que ordem e momento deve ocorrer esse agir..

Na mensagem seguinte, apesar de haver referência a um parâmetro da situação (“*vai exigir que **você** antecipe situações*”), temos a construção de um discurso teórico, haja

vista que esse pronome, aparentemente, está empregado como um você “genérico” e não indica, portanto, um possível interlocutor ou proximidade com a ação da linguagem. Além disso, o discurso está claramente sem implicação do produtor e possui verbos no presente, situando, novamente, uma figura de ação canônica que busca indicar uma conduta vinda de uma instância superior incorporada, aqui, pelo professor experiente que dá as instruções.

29 ( 21:44) Ronei Martins a separação em relação aos alunos vai **exigir que** você **antecipe** situações tentando "prever" as dificuldades e duvidas dos alunos

Vale observar também que, nesse enunciado, sujeito da oração (“a **separação em relação aos alunos**”) indica que o agir do professor será guiado, necessariamente, pelo distanciamento físico-espacial de seus alunos. Também fica evidente no fragmento 29 o uso de uma modalização deôntica por meio do verbo exigir que remete a uma obrigação social e/ou em acordo com as normas em uso. Essa obrigação social (“*antecipar situações*”), de certo modo, sentencia a exigência de o professor antecipar situações de modo a prever as dificuldades e dúvidas dos alunos e está, segundo o professor-instrutor, associada à separação física do aluno, atribuindo, ainda que implicitamente, a responsabilidade do material no processo de interação professor-aluno.

Entretanto, questionamo-nos aqui, se esse tipo de exigência (antecipar situações) não seria comum, também, na modalidade de ensino presencial em que, ao preparar suas aulas, o professor tem que pensar nas situações possíveis que possam ocorrer durante a interação física com seus alunos. Essa dúvida foi suscitada a partir da própria explicação dada pelo instrutor quando questionado, ao final da entrevista, para esclarecer sua afirmação, conforme trecho contendo as mensagens 132,133 e 134:

- 132 (22:35) Cláudia Abreu: certo...posso voltar numa afirmação sua lá no começo de nossa conversa...?
- 134 (22:36) Cláudia Abreu: tentando "prever" as dificuldades e duvidas dos alunos [...]
- 135 (22:37) Cláudia Abreu: como vc aplica isso na sua atuação enquanto docente...?

Ao esclarecer o questionamento feito pela pesquisadora sobre o que seria, de fato, a afirmação da mensagem 29 em que o instrutor afirma ser necessário “*tentar prever as dificuldades dos alunos*”, o professor pesquisado explica que essa previsibilidade refere-se à

necessidade de que o professor, no momento da elaboração do material didático, conheça as dúvidas mais frequentes dos alunos em relação a determinados conteúdos e antecipe-as no momento em que for redigi-lo. (mensagem 138). Entretanto, de acordo com as afirmações do próprio instrutor, pode-se concluir que essa previsão está atrelada às experiências anteriores do professor em que, pelas dúvidas dos alunos e dificuldades em estes apresentarem ao resolver determinadas atividades (mensagem 136 e 137), o professor deverá escrever orientações que procurem antecipar essas dúvidas e dificuldades (mensagem 138).

- 136 (22:38) Ronei Martins : é assim.... quando você está em uma aula presencial... determinadas partes do conteúdo geram dúvidas
- 137 (22:39) Ronei Martins : e dificuldade de entendimento que você observa pelo numero de perguntas e pela dificuldade em resolver atividades.
- 138 (22:39) Ronei Martins : então conhecendo o conteúdo... ao escrever orientação você procura antecipar essas dificuldades e inclui informações e orientações adicionais por exemplo....

Também fica evidente que nesse conjunto de mensagens que, apesar do uso do “você” genérico, o discurso teórico construído fica marcado pelo uso dos verbos no presente (“*está; geram; observa; resolver; escrever; antecipar; inclui*”) sob a figura de ação canônica prevalece praticamente por todo o momento em que essa previsibilidade é esclarecida. instrução em que o instrutor descreve as tarefas prévias ao curso, associadas ao professor da disciplina que atua como autor do material didático.

Ao prosseguir com a análise das mensagens pertencentes à etapa por nós classificada como sendo da atividade do professor da disciplina, no próximo fragmento notamos que, na mensagem número 30, ao pensar sobre a organização do material que será usado para abordar os conteúdos, o instrutor se ancora novamente em uma figura de ação canônica marcada pela modalização deôntica que indica um dever, uma obrigação (“*será necessário*”). Nessa orientação pautada no discurso teórico, o instrutor orienta que o sócia deverá organizar o material levando em conta a distribuição dos conteúdos de maneira equânime. Também nesse excerto, evidencia-se pela mensagem número 31 uma das características do curso na modalidade EaD proposta por Moraes (2010), em que o perfil autônomo do aluno é reforçado pela maneira como o material está organizado, ou seja, de modo a guiar os alunos no curso e no desenvolvimento das atividades.

- 30 (21:45) Ronei Martins : também **será necessário** que você organize o conteúdo separando-o
- 31 (21:45) Ronei Martins : em unidades que consomem tempo +- igual de estudo cada uma
- 32 (21:46) Ronei Martins : **para organizá-las** de forma que o aluno **possa ter** flexibilidade de organizar seu tempo de estudo e de aprendizagem

Nota-se, aqui, que há a construção de um discurso teórico em que o enunciador não se implica e nem faz referências aos parâmetros físicos da ação da situação, marcado por verbos no presente (“*organizá-las, possa ter, organizar*”) e do qual depreendemos uma figura de ação canônica direcionada ao professor (“*será preciso escrever orientações*”) e, em cujo agir deve ter como finalidade (marcada pelo emprego do organizador textual “para que”) o próprio ao aluno (“*[..] que o aluno possa ter flexibilidade*”)

Também é interessante notar que as tarefas instruídas nesse trecho (organizar as unidades do material e escrever as orientações) são construídas a partir de artefatos materiais (elaboração do material/unidades) e simbólicos (escrever orientações), processo esse que leva em conta *outrem*, nesse caso, os alunos. Essa percepção acentua a nossa ideia inicial acerca da atividade docente que, no caso do professor EaD se torna ainda mais conflituosa porque a elaboração dos conteúdos de sua disciplina nas unidades são direcionadas, sobretudo, pelo perfil dos alunos e pela modalidade ensino que exige um estudante dotado de capacidade de autonomia, atribuindo ao professor a tarefa de fazer com que essa capacidade seja desenvolvida.

Ainda na continuidade dessas mensagens, a mensagem número 33 revela novamente uma figura de ação canônica marcada pela modalização deôntica (“*será preciso*”) indicando uma ação necessária (“*escrever orientações*”) voltada (uso do organizador “*para*” que indica finalidade) para um dos aspectos constituintes do trabalho docente em EaD: o material didático (“*unidades*”).

- 33 (21:46) Ronei Martins : depois **será preciso escrever orientações** para cada uma das **unidades**

A mensagem subsequente também indica um agir instaurado sob uma figura de ação canônica (“*essas orientações devem guiar o aluno*”) em que o discurso teórico produzido apresenta como protagonista agentivizado o material didático elaborado para o curso ou as orientações, atribuindo a esse protagonista a capacidade de guiar o aluno que, nesse caso, é o alvo da ação.

34 (21:47) Ronei Martins : essas orientações **devem guiar** o aluno no percurso do conteúdo unto com elas **você articula atividades que o aluno deve desenvolver**

Além disso, na orientação dessa tarefa (escrever as orientações do curso), ocorre novamente o uso da figura de ação canônica marcada no trecho “*você articula atividades que o aluno deve desenvolver*”. Nesse enunciado, nota-se que o uso do discurso teórico visa uma ação não apenas por parte do professor (articular as atividades), mas também pressupõe uma ação do aluno pelo uso da locução verbal “*deve desenvolver*”. Identifica-se, nessa ocorrência, que o agir tem como agente protagonista o aluno, mas a ação desse agente está condicionada a uma ação prévia do professor, ou seja, este deve proceder com a articulação adequada das atividades no material didático de modo que o aluno possa usufruir do material de maneira satisfatória. De acordo com as orientações dadas pelo instrutor sobre a realização dessas tarefas (escrever orientações e articulá-las às atividades), nota-se que, para esse professor, o material didático desempenha um papel de suma importância na elaboração de um curso a distância, sendo atribuída a este boa parte da responsabilidade do bom funcionamento do curso.

Também nesse fragmento (mensagem 34), é importante notar que o discurso produzido pelo instrutor é construído de modo a atribuir um agir esperado de seu sócia. Isso porque no trecho “*junto com elas [orientações] você articula atividades [...]*”, o uso do pronome *você* associado ao verbo articular no tempo presente do indicativo (artacula) indica, uma ação que, embora a forma de uma ordem não esteja explícita, está associado à figura de ação canônica ocorrida no início desse trecho, ou seja, o verbo “dever” pode ser lido de forma elíptica, uma vez que aparece no início do fragmento.

Outro dado relevante a ser discutido nessa fase do agir refere-se ao uso de alguns mecanismos de textualização, mais precisamente sobre as marcas de conexão que, segundo Bronckart (1999, p. 264), “explicitam [...] as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”. Essas articulações são construídas a partir do uso de mecanismos de conexão, estes, por sua vez, que integram desde a estrutura global à estrutura frasal e servem para delimitar as partes constitutivas de um texto e “assinalam, portanto, eventualmente, os diferentes tipos de discursos correspondentes a essas partes” (BRONCKART, 1999, p. 264).

De acordo com o autor, esses organizadores textuais desempenham determinadas funções que podem ser identificadas a partir de uma análise descendente. Assim, quando aparecerem no *nível englobante*, eles podem desempenhar a função de *segmentação* das partes do texto ou, em um nível inferior de organização do texto, servir para a articulação

das fases de uma sequência, função essa denominada como *demarcação* ou *balizamento*. Em um nível ainda mais inferior, os organizadores exercem a função de *empacotamento* que podem servir para encaixar ou ligar as orações em um período, de modo a estabelecer as relações hierárquicas entre as ideias nelas contidas.

Assim, de posse da conceitualização sobre a função de cada grupo de organizadores textuais presente nas sequências de texto, foi possível perceber a ocorrência dessas marcas linguísticas nessa etapa da atividade docente, sobretudo pelo uso dos organizadores que expressam a hierarquia das ações a serem feitas pelo sócia, como se pode observar nos excertos das mensagens a seguir:

- 28 (21:44) Ronei Martins : sim.. **primeiro** ter em mente que [...]
- 30 (21:45) Ronei Martins : **também** será necessário que [...]
- 33 (21:46) Ronei Martins : **depois** será preciso [...]
- 37 (21:48) Ronei Martins : **uma vez** organizados conteúdo, orientações [...]
- 39 (21:49) Ronei Martins : **dai** é testar tudo

Nestes excertos, o uso dos mecanismos de conexão “*primeiro; também; depois; uma vez; daí*” é realizado para estabelecer as relações não apenas entre cada mensagem, mas, sobretudo, para direcionar o sócia sobre a ordem em que as ações/tarefas descritas em cada mensagem deverão ser feitas. O emprego frequente desses recursos reforça a ideia de que, para o instrutor, seguir corretamente essas etapas na execução da tarefa é essencial para esta seja bem realizada, apontando para a interpretação de que, nessa nova forma de trabalho, acredita-se em uma possível linearidade do processo educacional e que este deve estar presente no material didático.

Como vimos, esta subseção da análise evidenciou que o tipo de discurso teórico é predominantemente empregado pelo professor experiente para descrever a atividade do professor em EaD na etapa que antecede o início do curso. Vimos, também, que a figura de ação canônica é frequentemente utilizada para indicar o agir do sócia, na qual o uso das modalizações deônticas remete a uma ação necessária. Esse conjunto de dados auxilia na identificação das figuras interpretativas do agir e do trabalho representado por um professor tido, por nós, como sendo experiente em EaD.

Ao interpretá-las, podemos destacar alguns aspectos. O primeiro deles refere-se à centralidade da atividade do professor em EaD nessa fase que antecede o início do curso, ou seja, se comparada ao ensino presencial, essa modalidade de ensino requer que o professor desempenhe uma série de tarefas antes mesmo do início do curso. Convém esclarecer que não estamos afirmando que o professor da modalidade presencial não

prepara suas aulas antes de elas acontecerem. Ocorre que, na modalidade EaD, *todas* as aulas são preparadas anteriormente e organizadas em um material que, em todos os momentos de elaboração, deve ser pensado tendo como público um determinado perfil de aluno: que é o aluno solitário que estudará ao seu modo e em seu tempo e lugar. Entretanto, apesar dessa aparente liberdade espaço-temporal, ficou evidente que a maneira como esse aluno irá lidar com esse material também é essencial nessa modalidade de ensino e, muito embora o material elaborado também deva guiar o aluno, direcionando figuras de ação canônica aos cursistas e evidenciando as suas obrigações, há de se considerar que o seu desempenho estará associado à sua autonomia enquanto estudante, constituindo-se quase que como um autodidata.

Além do fato de o professor entrevistado centrar suas orientações na fase da atividade docente que engloba a organização do curso, notamos que, nessa etapa, ele faz referência aos principais elementos constituintes de seu trabalho. Inicialmente, podemos descrever que o uso das TICs é um instrumento indispensável e obrigatório a esse professor, sem o qual a sua atividade fica impossibilitada de se realizar. Entretanto, seria um engano pensar que apenas um computador com acesso a internet banda larga são artefatos necessários para a sua atividade. Ao descrever a organização do curso, o professor entrevistado se vale de uma figura de ação experiência indicada, sobretudo, pelo uso da modalização lógica “*normalmente*”, que indica uma proposição expressamente necessária para descrever como pode funcionar um bom curso, ou seja, para a elaboração de um bom material ele recorre a diferentes artefatos que deverão integrá-lo:

44 (21:51) Ronei Martins : além do conteúdo textual **normalmente** é preciso inserir outros tipos de materiais tais como filmes; vídeo-aula; esquemas; desenhos; etc.

Essa mensagem revela o quão complexa é essa fase da atividade. Primeiramente, porque se espera que, no curso da atividade do trabalhador, ocorra a transformação de *artefatos* em *instrumentos*, uma vez que o formato de cursos na modalidade EaD exige o máximo possível de uso de recursos de TICs para tornar o curso mais dinâmico e atraente para o aluno, de modo que possibilite um estudo mais prazeroso e menos cansativo. Em segundo lugar, é preciso considerar que o uso de produções (textos, áudios, imagens etc) que não sejam de autoria do professor da disciplina é bastante delicado, haja vista que requer autorização por parte dos autores do material ou de seus herdeiros que, normalmente, cobram uso de direitos autorais. Como forma de amenizar esse paradoxo – a necessidade de inserir outras mídias e as dificuldades de acesso a elas – comumente, os autores se valem de materiais (vídeos, textos, músicas etc) que estão disponíveis em rede.

Entretanto, trata-se de um risco a ser assumido pelo autor, uma vez que tudo o que está disponível na internet pode ser tirado dela a qualquer momento, tornando o *link* que é indicado no material pelo autor inacessível para o aluno.

Muito embora essas dificuldades não tenham sido compartilhadas explicitamente pelo instrutor com seu sócia – haja vista que são dificuldades reais percebidas pela professora-pesquisadora após sua inserção no mercado de trabalho nessa área – ao final da entrevista, a pesquisadora o questionou sobre a etapa de trabalho de maior dificuldade, conforme mensagem abaixo:

104 (22:19) Cláudia Abreu: vc acha que dessas etapas que vc me descreveu tem uma mais 'trabalhosa'-p/ vc particularmente?

Ao responder a questão acima, o professor entrevistado afirmou que: “*sim aquela que antecede o início do curso/pensar em tudo com antecedência e organizar materiais é difícil*” (Ronei Martins - mensagem 105). Logo, fica evidente que, para esse professor, a dificuldade nessa etapa de trabalho parece não estar associada somente à elaboração dos materiais no que tange ao uso das TICs, mas, principalmente, no que se refere ao planejamento do curso pois, conforme as mensagens abaixo, essa fase da atividade não se limita apenas à elaboração do material.

46 (21:52) Ronei Martins : mas ainda não chegou a hora de liberar o curso  
falta planejar as avaliações

A mensagem 46 revela que, após a elaboração do material, cabe ao professor da disciplina o planejamento das avaliações, que, segundo ele “*é obrigatória nos cursos de graduação*” (mensagem 49). Ao introduzir esse tema, a pesquisadora questiona o entrevistado se, nesse processo, os alunos são avisados sobre em qual momento serão avaliados (mensagem 50) e, para respondê-la, o entrevistado introduz, por meio da mensagem número 51, uma nova tarefa concernente à etapa que antecede o início do curso:

51 (21:53) Ronei Martins : aí vem a próxima etapa  
escrever um guia de curso que oriente aos alunos

Nesta mensagem, notamos que integra a fase de organização do curso, além da elaboração do material e planejamento das avaliações, a tarefa de escrever um guia de

orientações aos alunos que visa a informá-lo “*quanto aos aspectos gerais, como estudar, que materiais serão usados, como será feito o sistema de avaliação e uma sugestão de destinação de horas para o estudo*” (Ronei Martins - mensagem 52). Outra tarefa que consta nessa etapa refere-se ao treinamento que deve ser passado ao tutor que, segundo o professor entrevistado, reside em:

53 (21:54) Ronei Martins : [...] passar tudo isso também para o tutor incluindo os critérios de avaliação e o que deve ser observado

54 (21:54) Ronei Martins : em cada atividade que o aluno realizar

A instrução para essa tarefa também está ancorada em um discurso teórico, cujo distanciamento por parte do enunciador indica uma figura de ação canônica (“*é preciso*”) e direciona o agir do actante professor da disciplina. Uma análise mais profunda da semântica do agir desse fragmento revela – além da presença de *outrem*, nesse caso o tutor, como elemento constituinte da atividade do professor de EaD – a forte responsabilidade a quem é atribuída o andamento do curso. Ao afirmar que “*depois é preciso passar tudo isso também para o tutor*”, o professor deixa claro que o acompanhamento do curso / disciplina por ele elaborado é terceirizado a outro profissional, sobretudo porque “*quando a disciplina é oferecida para um grande número de alunos é impossível o professor acompanhar, é ai que entra o tutor*” (Ronei Martins – mensagem 56).

Ainda em relação ao conteúdo tematizado no segmento da mensagem 53, o uso do organizador textual “depois” em “*depois é preciso passar tudo isso também para o tutor*” indica uma temporalidade que transmite a idéia de continuidade hierárquica das tarefas descritas em mensagens anteriores. Além disso, o “passar tudo isso ao tutor” remete a uma simplificação de toda a complexidade da atividade do docente em EaD, uma vez que, o professor-instrutor parece acreditar que todo o conteúdo organizado (“*tudo isso*”) por ele enquanto responsável da disciplina é transmissível ao tutor. Essa simplificação parece, de algum modo, ferir a atividade docente porque, como vimos, a organização do curso perpassa uma série de tarefas, como a seleção dos conteúdos, a elaboração do material escrito, das atividades, a seleção das mídias diversificadas, a construção de um guia de curso, o planejamento das avaliações presenciais.

Nota-se, nesse caso, que é como se um professor da sala na modalidade presencial fosse se ausentar das aulas e, em um curto espaço de tempo, colocasse o seu substituto a par de todo o conteúdo e do planejamento traçado. Apesar de o professor-instrutor não explicitar como isso se dá, é de nosso conhecimento que o professor-tutor recebe uma espécie de treinamento de curta duração (cerca de quatro horas para uma disciplina com

duração de três meses) antes do início de cada disciplina / curso / módulo, o que nos leva a crer que essa “transferência” de “*tudo*” ao tutor parece realmente improvável de ocorrer.

Além disso, notamos que essa atividade está ancorada em um tripé que estabelece relação dependente. Isso porque, de um lado, o professor se vale das TICs como instrumentos essenciais para o seu trabalho (computador, internet, programas para a elaboração do material, acesso a outros materiais que não são de sua autoria) e sem as quais ficaria impedido de realizar seu trabalho; por outro, trata-se de uma atividade dirigida a outrem (alunos, tutores). O que fica evidente nessa fase da atividade do professor de EaD é que, ao mesmo tempo em que ele assume para si a responsabilidade do ensino por meio da organização do curso/disciplina, acaba por ter que terceirizar a responsabilidade da aprendizagem: 1) ao material – que deverá estar bem organizado e articulado aos conteúdos; 2) ao aluno – que deverá possuir competência autônoma para lidar e usufruir desse material e, por fim, 3) ao tutor – que acaba sendo o responsável pela interação direta com os alunos. E é justamente à emergência dessa outra possibilidade de função que pode ser exercida pelo professor de EaD que dedicaremos a próxima seção, uma vez que, tendo transferido a responsabilidade da interação com os alunos ao professor-tutor, o professor da disciplina passa a assumir outra função: a do *professor-supervisor*.

### 5.3.2 Representações construídas a partir do actante *professor-supervisor*

Como afirmado anteriormente, as tarefas instruídas ao sócia apresentam-se de maneira linear e auxiliam na identificação de um professor que, alocado em uma sequência cronológica das etapas de sua atividade, passa a assumir diferentes funções. Essa fase de transição foi notada no decorrer da entrevista, tendo sido suscitada pela pesquisadora-sócia na mensagem número 55: “*normalmente então não é o professor que leciona e sim o tutor que interage?*” (Cláudia Abreu- mensagem 55). A partir da constatação de um outrem a quem o trabalho do professor também é dirigido, as tarefas subjacentes ao professor tutor passam a ser descritas, como em:

57 (21:56) Ronei Martins bom concluída a etapa que antecede a oferta da disciplina ela é liberada para execução e o trabalho do prof passa a ser de dar suporte aos tutores

No trecho acima, notamos a emergência de uma nova função do professor da disciplina EaD que, ante a presença de *outrem* – nesse caso, o tutor – passará a exercer a função a qual nomeamos de professor-supervisor. A identificação desse novo papel

tematizado na fase da entrevista, apesar de ter sido introduzido pela pesquisadora, evidencia a segunda etapa possível da atividade do professor de EaD na qual, em razão de assumir tarefas outras diferentes daquelas descritas anteriormente, acaba por assumir uma nova função. Nessa transição, é como se o professor se despidesse de sua máscara social usada antes do início efetivo do curso para, então, assumir outra função: a do professor-supervisor.

Ainda a esse respeito, é importante destacar que, conforme o professor entrevistado afirma, esse novo trabalho do professor surge quando o curso possui acompanhamento de um tutor. A existência do tutor, segundo Martins (2008), é suprir a demanda de alunos que um curso EaD costuma atrair, haja vista que, alunos de qualquer lugar e com qualquer disponibilidade de horário podem cursá-lo; logo, é comum, por exemplo, que um curso tenha um tutor para cada 50 alunos e um professor para cada 400. Já para Zuin (2006, p. 944),

Os tutores [...] deverão ter formação superior adequada às áreas específicas das disciplinas dos cursos” e estarão alocados nos chamados pólos de apoio presencial, infraestrutura dedicada ao atendimento dos estudantes, com biblioteca, laboratórios, acesso à internet, etc.(ZUIN, 2006, p. 944).

A respeito dessa nova fase da atividade, o papel “*do professor passa a ser de dar suporte aos tutores*” (Ronei Martins mensagem 57). Esse suporte resume-se a praticamente três tarefas que deverão ser desempenhadas pelo professor-supervisor, conforme levantamento feito nas mensagens 57, 58 e 59 do quadro abaixo:

<b>Mensagens</b>	<b>Tarefas descritas pelo professor durante o curso (com a presença do tutor)</b>	<b>Verbos/locuções verbais empregados na instrução do agir</b>	<b>Modos de agir pelo actante</b>
<b>M56</b>	Dar suporte aos tutores	dar suporte	Instrumental
<b>M57</b>	Acompanhar o andamento do curso	acompanhar	Instrumental Corporal Cognitivo
<b>M58</b>	Responder dúvidas dos alunos por intermédio dos tutores	responder	Linguageiro
<b>M59</b>	Supervisionar fase de correção das avaliações presenciais	supervisionar	Corporal Cognitivo

**QUADRO 8: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor – supervisor’**

A leitura do quadro acima revela que, ao atuar enquanto professor supervisor, o professor em EaD terá reduzido a quantidade de tarefas a serem executadas, sendo de sua responsabilidade apenas o que é descrito nas mensagens número 58 e 59.

- 58 (21:57) Ronei Martins : **e acompanhar o andamento das coisas**  
de forma geral  
**muitas das dúvidas dos alunos acabam sendo respondidas pelo professor** aos tutores  
que as repassam
- 59 (21:58) Ronei Martins : e quando ocorre a avaliação presencial **cabe ao prof supervisionar a fase de correção**

Assim, a responsabilidade de acompanhar o andamento do curso significa supervisionar o trabalho do tutor, responder suas dúvidas para que possam esclarecê-las aos alunos e também supervisionar a fase de correção das avaliações presenciais. Convém esclarecer que, embora nenhuma dessas tarefas tenha sido realmente orientada pelo instrutor quanto ao modo de fazer sugerido ao sócia, o professor entrevistado esclarece que a fase da atividade mais difícil de ser exercida é realmente a primeira fase, onde a função desempenhada por ele é a de professor da disciplina, uma vez que, quando questionado pela pesquisadora sobre qual seria a etapa de maior dificuldade, ele responde que *“aquela que antecede o início do curso/pensar em tudo com antecedência e organizar o material é mais difícil”* (RX - mensagem 105). Essa informação reforça nossa afirmação anterior de que a atividade profissional do professor em EaD diferencia-se do professor da modalidade presencial pela transferência de responsabilidade do curso a um elemento que constitui seu trabalho; nesse caso, o tutor.

No decorrer da entrevista, a presença do tutor no curso foi questionada pela pesquisadora na mensagem número 63: *“bom, mas nas disciplinas que vc lecionou vc ã tinha tutor, ou tinha?”* (Cláudia Abreu – mensagem 63). Esse questionamento remete ao fato de que, como era de conhecimento da pesquisadora, o professor entrevistado atuava como professor nas disciplinas de graduação em que o número de alunos era inferior a cinquenta. E essa informação se confirma quando o professor entrevistado esclarece que em *“uma delas sim, 8 tutores, pois era oferecida a cerca de 400 alunos ao mesmo tempo”*. (Ronei Martins - mensagem 64).

Essa mensagem nos levou à percepção de uma terceira função que divide a atividade do professor em EaD que, de acordo com o número de alunos, pode desempenhar

a dupla função de professor da disciplina, como descrito na primeira seção, e de professor-tutor. Assim, tendo o professor entrevistado tematizado que essa possível fase de seu trabalho, iremos descrever, na seção seguinte, as tarefas que ele passa a assumir quando também desempenha a função de professor-tutor, assim como a interpretação que se pode fazer dessa fase de sua atividade.

### 5.3.3 Representações construídas a partir do actante ‘professor-tutor’

Nas seções anteriores, vimos que para o professor entrevistado, o trabalho do professor EaD divide-se em dois momentos: antes do início do curso/disciplina e durante o curso/disciplina. Em relação a esse segundo momento, vimos que, de acordo com a demanda de cursistas, o professor poderá assumir diferentes funções: acompanhar o trabalho do tutor (normalmente, com turmas superiores a 50 alunos) ou ser o próprio professor quem faz o trabalho de tutoria com os alunos. Sendo assim, essa seção visa a apresentar as tarefas decorrentes do profissional que assumirá a função de professor-tutor, bem como as figuras interpretativas que podemos avaliar da descrição dessas tarefas a respeito dessa atividade.

O segmento tematizado a respeito da presença do tutor foi inserido pela pesquisadora, como notamos na mensagem abaixo em que essa inserção é feita. Entretanto, a introdução desse tema decorreu das tarefas descritas pelo professor na fase de início efetivo do curso em que ele assumiria o papel de supervisor, momento em que aparecem várias menções em relação ao seu trabalho como sendo dirigido diretamente ao tutor. As mensagens 63 e 64 abaixo indicam que das quatro disciplinas/cursos em que o professor era o responsável (introdução ao pensamento científico, tecnologia e educação, rede de computadores e formação de tutores) em apenas uma delas ele agiu efetivamente também como professor-supervisor, haja vista que, de acordo com a mensagem, apenas um disciplina (não explicitada) possuía tutores em razão da quantidade de alunos.

- |    |                       |   |
|----|-----------------------|---|
| 63 | 21:59) Cláudia Abreu: | bom, mas nas disciplinas que vc lecionou vc ã tinha tutor, ou tinha?                    |
| 64 | (22:00) Ronei Martins | uma deles sim 8 tutores. pois era oferecida a cerca de 400 alunos ao mesmo tempo delas* |

Assim, a pesquisadora constatou que o professor em EaD pode, além de assumir o papel de professor da disciplina na organização do curso e elaboração do material, desempenhar também a atividade de tutoria. Diante dessa informação, a pesquisadora

buscou saber como se constituiria essa fase da atividade, ou seja, quais seriam os elementos constitutivos da atividade do professor-tutor e também quais seriam as tarefas a serem realizadas quando este não tivesse a presença de um tutor, se o próprio sócia fosse desempenhar essa função, como explicita a mensagem abaixo:

72 (22:05) Cláudia Abreu: ok, me explica então quais preocupações na interação/atendimento **eu deveria ter caso eu fosse atuar em curso sem um tutor...**

A leitura da mensagem 72 nos permite inferir que algumas construções linguísticas, como o uso das modalizações pragmáticas em “*eu deveria, caso eu fosse*” indicam não só uma possibilidade de ação por parte do agente-sócia, mas também revelam certo grau de incerteza sobre algo que pode ou não ser realizado e/ou possível de acontecer na modalidade de ensino EaD. Essa incerteza em relação ao fato de existir, de fato, um curso/disciplina no qual o próprio professor da disciplina é o tutor da turma pode estar associada ao desconhecimento/estranhamento da pesquisadora sobre essa característica de cursos EaD, em que o professor parece acumular duas funções nas fases da atividade.

Logo, diante da emergência do professor-tutor, as respostas dadas à questão introduzida na mensagem 72 permitiram que o instrutor elencasse quais seriam, então, as possíveis tarefas de um professor-tutor. Essas tarefas foram organizadas no quadro 9 juntamente às respectivas mensagens em que foram abordadas.

Mensagens	Tarefas descritas pelo professor durante a realização do curso	Verbos/locuções verbais empregados na instrução do agir	Modos de agir pelo actante
M73	Responsabilizar-se pela comunicação com os alunos	responsabilizar-se	Linguageiro (comunicar-se)
M73	Ter iniciativa do contato com alunos	ter iniciativa	Linguageiro
M73	Acompanhar frequência de acesso dos alunos ao ambiente	acompanhar	Instrumental
M75	Incentivar que alunos preencham o perfil	incentivar	Linguageiro Instrumental
M76	Ler perfil	ler	Linguageiro
M77	Puxar conversa com “turma do fundo”	‘puxar conversa’	Linguageiro Instrumental
M82	Dar feedback aos trabalhos e	‘dar feedback’	Linguageiro

	tarefas dentro dos prazos		Instrumental
<b>M83</b>	Orientar os cursistas sobre o que não está correto nas tarefas e trabalhos	orientar	Linguageiro Instrumental

**QUADRO 9: As tarefas descritas na atividade do actante ‘professor – tutor’**

Como já afirmado, em relação à semântica do agir, analisaremos as figuras interpretativas que se constroem a partir da ocorrência das figuras de ação, dos protagonistas agentivizados e do tipo de discurso em que emerge do trabalho representado nessa fase da atividade do docente em EaD.

Na primeira mensagem em que o instrutor orienta a sósia sobre como agir no papel de professor-tutor evidencia-se, novamente, a hierarquização de ações que deverão ser tidas pelo sósia. A mensagem número 73 enumera três tarefas distintas que são atribuídas sob a responsabilidade do agente tutor: a comunicação com os alunos; a iniciativa de contato com os alunos e o acompanhamento da frequência dos alunos no ambiente virtual, conforme orientação dada na mensagem:

73 (22:06) Ronei Martins : **sim, primeiro, ser proativo na comunicação.. não esperar contato para se manifestar.....acompanhar com que frequência os alunos estão acessando o ambiente e os conteúdos....**

Ao interpretar esta mensagem, podemos notar alguns aspectos que integram a atividade do professor-tutor e que são colocadas também em ordem de prioridade por meio do organizador textual “*primeiro*”, que indica a importância da comunicação na modalidade EaD. Para evidenciar que a questão da comunicação entre professor-tutor e aluno é uma ação que deve vir antes de qualquer outra, o instrutor se vale de um discurso teórico, em que a ação “*ser proativo na comunicação*” apresenta-se sob a forma de uma figura de ação canônica marcada pela construção elíptica (é preciso, é necessário, etc) que pode ser subentendida antes dos verbos no presente. Além disso, nesse fragmento, nos chamou a atenção a escolha lexical do termo “*proativo*”, cujo emprego é recorrente em outros espaços e discursos que não os da educação. Trata-se de um termo frequentemente empregado pelo discurso empresarial, remetendo à noção de produtividade e iniciativa que, pertencendo à característica do perfil de um funcionário, será sempre vista como qualidade.

Quanto ao aspecto atribuído à ação do agente professor-tutor “*não esperar contato para se manifestar*”, ocorre, na verdade, uma recomendação sobre o que não deve ser feito, ou seja, para o instrutor, é preciso que o professor-tutor não apenas seja o responsável pela

comunicação, mas, sobretudo, não seja um mero agente passivo que fique esperando o aluno contatá-lo; é preciso que a antecipe fazendo contato com os alunos por iniciativa própria. Além disso, o instrutor destaca outra ação necessária na atividade do professor-tutor como forma de melhorar a comunicação e intensificar o contato, ainda que virtual, com os alunos. Para ele, é preciso *“procurar fazer com que todos os alunos preencham o perfil e coloquem fotos”* (Ronei Martins - mensagem 75) e *“depois ler o perfil de todos para capturar características que possa usar para personalizar a comunicação”* (Ronei Martins – mensagem 76).

Nota-se, nessas mensagens, o uso do discurso teórico marcado pelo distanciamento do enunciador em relação ao ato de produção e construídas por verbos no presente genérico (procurar fazer; ler; capturar; usar, personalizar) que se organizam sob a forma do expor, construindo, assim, uma figura de ação canônica que “[...] não deixa então lugar para bifurcações possíveis em curso de agir” (BULEA, 2010, p.143). Em relação a esses excertos, podemos notar que essa estratégia recomendada pelo instrutor revela uma possível fragilidade do curso EaD – que é a dificuldade de interação com o aluno virtual – mas também explicita uma solução pelo instrutor de modo a permitir uma certa aproximação com o aluno com o qual se mantém contato. Entretanto, questionamo-nos em que, efetivamente, o acesso à foto do aluno e ao seu perfil (que costuma ser um texto expositivo curto no qual o aluno coloca informações básicas sobre a sua formação, atuação profissional e interesses) contribuiria de tal maneira a *“personalizar a comunicação”*, conforme justificado pelo professor-entrevistado.

Outra tarefa atribuída ao agente professor-tutor refere-se ao acompanhamento que deverá fazer em relação à participação do aluno no curso, de forma a verificar o acesso ao ambiente virtual e aos conteúdos nele dispostos. A esse respeito, o instrutor acrescenta que é necessário *“puxar conversa com quem acessa com pouca frequência ou está deixando de fazer as tarefas no prazo”* (Ronei Martins-mensagem 77), cursistas esses identificados como *“a turma do fundão”* (Ronei Martins - mensagem 77). Nesta mensagem, a expressão *“puxar conversa”* atraiu a atenção da pesquisadora, que introduziu um questionamento explicitado quase que em forma de retificação: *“puxar conversa ou puxar orelha???”* (Cláudia Abreu – mensagem 78), de modo a tentar descobrir a real prática por parte do professor entrevistado que, ao responder, explicou que trata-se realmente de *“puxar conversa, porque silêncio virtual é prelúdio de evasão”* (Ronei Martins -mensagem 79) ou *“reprovação /se puxar a orelha aí que desistem”*.(Ronei Martins-mensagem 80).

Em relação ao conteúdo temático mobilizado na mensagem 79, fica evidente novamente um discurso teórico construído sob o eixo do expor em que a ação recomendada ao sócia pertence a uma conduta em que não há implicação do enunciador e não remete ao

interlocutor e ao ato de produção. A introdução do segundo período nessa mensagem por meio da marca coordenativa “*porque*” também auxilia na construção de uma verdade incontestável justificada, cujo argumento utilizado é o fato de que a ausência dos alunos (“*silêncio virtual*”) pode levar a duas consequências: evasão ou reprovação. O instrutor alerta, ainda, por meio da modalização lógica “*se*”, sobre o fato provável (com considerável grau de certeza e verdade) de os alunos desistirem caso o professor-tutor aja da maneira que o sócia pretende (“*puxar orelha*”).

Ainda sobre essa forma de buscar a comunicação com os alunos, o instrutor orienta que:

81 (22:09) Ronei Martins : então num primeiro momento é tentar **puxar** aqueles que não se integraram ao modelo de curso

A inserção desta mensagem reforça a orientação do instrutor que, na interação professor-aluno na modalidade de EaD, é preciso ter bastante atenção quanto à maneira de alertar os alunos que ainda não participam ativamente das aulas. Certamente, essa recomendação está ligada ao fato de que, ante o distanciamento físico, o vínculo entre professor e aluno torna-se muito mais difícil de ser estabelecido, uma vez que, para evadir-se do curso, basta que o aluno desligue o botão do computador. Outro aspecto que se destaca nesse fragmento é que, para o instrutor, a possível reprovação ou evasão dos alunos está ligada claramente à falta de integração destes com o “*modelo do curso*”. Ele atribui, assim, a responsabilidade pela desistência dos alunos, não ao professor ou ao material, mas à dificuldade do aluno em lidar com o modelo do curso de maneira geral. Em relação a essas dificuldades, podemos presumir que são associadas à falta de domínios das TICs, à ausência de contato físico com professores/colegas ou à falta de autonomia do aluno, característica tão destacada por parte dos estudiosos sobre a modalidade ensino EaD.

Para amenizar essa dificuldade de integração, o instrutor coloca que uma ação necessária ao professor-tutor é “*em paralelo... procurar dar feedback aos trabalhos e tarefas entregues dentro dos prazos estipulados*” (Ronei Martins-mensagem 82). Essa ação é completada através da inserção de da orientação de “*sempre orientar quanto ao que não está ok na produção*” (Ronei Martins-mensagem 83), onde o uso do modalizador “*sempre*” indica uma ação necessária e obrigatória (figura de ação canônica) por parte um agente que, apesar de não explicitado, remete ao professor-tutor.

Por fim, convém resgatar que essa subseção destinou-se à construção das figuras interpretativas do agir por meio da análise das figuras de ação e dos tipos de discurso sob a qual a descrição das tarefas do professor-tutor estão organizadas. Nela, podemos notar que

o discurso do professor entrevistado se edifica a partir do discurso teórico em que emerge a figura de ação canônica. Esses elementos remetem que a orientação do agir do sócia é respaldada sob um agir instaurado individualmente e, apropriado pela voz enunciativa do instrutor, torna-se um agir coletivo em razão das figuras interpretativas construídas, uma vez que não remetem a um agir guiado pela experiência ou um agir situado, mas sim a um agir que, de tão praticado, parece ter sido incorporado pelo actantes.

Ainda sobre esse agir coletivo, um olhar para o plano enunciativo do texto na identificação das vozes que atravessam o discurso permite-nos outras discussões. Vale lembrar que, em relação às vozes, embora o autor empírico seja o produtor no contexto físico, ante o contexto sociointracional, ele pode assumir outras vozes, sejam elas humanas ou institucionais. Essa incorporação de vozes outras visam não apenas ao desenvolvimento do conteúdo temático, mas, principalmente, para validar o discurso, conforme podemos observar na mensagem abaixo:

119 (22:28) Ronei Martins : **a gente** deve utilizar estratégias para promover o cumprimento do prazo / é muito importante/ normalmente se liga isso ao sistema de notas

Neste trecho, nota-se que o uso da expressão “a gente”, em substituição equivalente ao pronome pessoal *nós*, remete a um agir coletivo que visa à validação de um agir individual por parte do enunciador-actante que, no plano da enunciação, representa a voz social do coletivo de trabalho fundida na voz assumida pelo autor do texto como a de um professor experiente. Se compararmos a voz do autor empírico em outra situação, veremos claramente a diferentes interpretações que podem ser obtidas:

127 (22:32) Ronei Martins : então **penso** que o problema não está na modalidade e sim na honestidade dos gestores educacionais

No fragmento acima, a opinião expressa acerca da modalidade de ensino EaD é claramente atribuída à voz do autor do texto empírico, neste caso, o professor entrevistado. Entretanto, diferentemente do que ocorre no exemplo anterior, essa voz é construída a partir de uma representação/avaliação individual, cuja seleção lexical do verbo empregado em primeira pessoa (“*penso*”) remete a uma modalização epistêmica que relativiza o grau de certeza por parte do professor experiente. A diferença sobre a invocação desses dois tipos de vozes (social e do autor empírico) constitui, claramente, que, de um lado, ao orientar a atividade docente (mensagem 17) o instrutor demonstra bastante clareza e segurança em

relação ao como proceder; de outro, ao discorrer sobre a comparação entre as modalidades de ensino presencial e EaD, o professor entrevistado parece querer se isentar de uma opinião concreta e objetiva.

Por fim, para melhor definir os resultados obtidos na análise que foi desenvolvida neste capítulo, organizamos a seção seguinte de modo a sintetizar as principais percepções obtidas ao proceder, concomitantemente, com a análise linguístico-discursiva e da semântica do agir.

#### **5.4 Síntese dos resultados da análise**

A presente seção visa a apresentar uma síntese dos resultados obtidos neste capítulo de análise, mas, primeiramente, retomaremos o caminho por nós percorrido. Nossa análise foi realizada visando, num primeiro plano, à identificação dos elementos do contexto sociointeracional de produção (BRONCKART, 1999/2009) do texto de entrevista de instrução ao sócia analisado; em segundo, buscando constituir as figuras interpretativas do agir por meio da identificação dos tipos de discurso e das figuras de ação (BUENO, 2007; BULEA, 2010). A partir do cruzamento das duas categorias de análise (uma linguístico-discursiva e a outra centrada na semântica do agir) buscamos obter as representações /interpretações do professor experiente em EaD sobre sua atividade, bem como compreender os elementos que a integram.

Ao analisar os elementos do contexto sociointeracional temos, como interlocutores, a pesquisadora no papel social de professora iniciante em EaD que verdadeiramente assumiu o papel de sócia (certamente guiada por motivos pessoais) e o professor experiente, cujo papel social assumido foi o de um professor experiente que portou-se como orientador do trabalho mas, principalmente, como um especialista em tecnologias que expressa claramente suas convicções pessoais acerca da modalidade de ensino EaD e objetiva mostrar que nela acredita como forma de educação. Ainda nesse primeiro nível de análise, destacamos que o lugar social de circulação do texto produzido é a esfera acadêmica (por se tratar de uma entrevista de instrução ao sócia para fins de pesquisa); entretanto, pelo fato de esta ter ocorrido por meio do *MSN*, algumas marcas da esfera interpessoal não puderam ser apagadas, sobretudo porque a entrevista se constituiu a partir do processo de hibridização dos gêneros discursivos, tendo apresentado marcas claras de entrevista aberta, de entrevista de instrução ao sócia e de conversa instantânea.

Já no segundo nível de análise – a arquitetura interna – permitiu revelar a infraestrutura geral do texto planejado e, esta por sua vez, revelou a organização do conteúdo temático da entrevista de modo a evidenciar as diferentes fases da atividade do

professor. Nessas fases, pudemos identificar as diferentes funções assumidas pelo docente em EaD: o professor da disciplina (responsável pela organização do curso e do material); o professor-supervisor (actante que se torna ator quando há a presença de um tutor); professor-tutor (responsável direto pela interação com os alunos). Também a análise da infraestrutura geral permitiu perceber a cronologia do papel multifuncional que o professor em EaD pode assumir, haja vista que as funções emergem praticamente de forma linear e demarcam, em cada fase da atividade, o papel a ser assumido pelo professor.

Em relação aos mecanismos de textualização, notamos que o tipo de discurso predominante é o discurso teórico em detrimento de um discurso interativo, comumente presente em entrevistas. Ele predomina por praticamente todo o texto e, a partir dele, emerge a figura de ação canônica. Essa característica pode ser notada na análise do plano global do texto que, cuja interação teve maior participação por parte do entrevistado já que, em relação à quantidade de mensagens e palavras que constituíram o texto, o professor entrevistado contribui praticamente com 70% e, além disso, a participação da sócia restringiu-se ao início da entrevista (momento de apresentação do procedimento de pesquisa) e ao final (despedida e agradecimentos), com poucas inserções ao longo da interação (normalmente para buscar esclarecimentos).

Quanto aos tipos de sequência – embora não terem sido focadas em nossa análise – chamou-nos a atenção que, apesar de se tratar de uma entrevista/conversa, ocorreram poucas operações transacionais (fases da sequência dialogal). Em alguns momentos da entrevista, o professor entrevistado chegou a introduzir até dez mensagens ininterruptas e sequenciais, sem interação com a pesquisadora (mensagens de 29 a 39; 41 a 46; 79 a 83; 95 a 100; 126 a 131; 136 a 141). Além disso, em vista da considerável ocorrência de discurso teórico, é natural que, tendo por efeitos pretendidos “convencer o destinatário da validade de um posicionamento” ou “fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção” (conf. Quadro 2: Tipos de sequências, p. 65), também tenham ocorrido sequências argumentativas e injuntivas, sobretudo nas mensagens inseridas pelo professor entrevistado.

Em relação aos mecanismos enunciativos, por sua vez, destaca-se a ocorrência de modalizações deônticas (é preciso, deve, é necessário) na construção das figuras de ação canônica. Ambas servem para reforçar o discurso teórico presente ao longo do desenvolvimento dos segmentos tematizados, principalmente nas fases de orientação das tarefas, expressando a obrigatoriedade ancorada nas regras do mundo social do agir do professor da EaD. Algumas ocorrências de modalizações apreciativas também são expressas, curiosamente, por meio dos *emoticons* e, por estarem diretamente ligadas às avaliações subjetivas do enunciador, suscitamos se o uso desses recursos para expressá-

las seria uma forma de amenizar essas opiniões pessoais, uma vez que os *emoticons* constituem uma linguagem não-verbal mais ligada ao nível informal e descontraído.

Ainda no nível de análise dos mecanismos enunciativos identificamos que, em menor grau, a voz do autor empírico aparece no texto e, quando isso ocorre, ela está normalmente ligada a segmentos tematizados que não comportam orientações para as tarefas, mas sim expressam, ainda que de forma modalizada, a opinião do professor entrevistado em relação a determinado conteúdo, como em: “*penso* que no geral os professores em EaD acabam recebendo menos [...]” (mensagem 99) ou “*não posso* falar como experiência pessoal [...]” (mensagem 95). Em maior grau de ocorrência, há a presença de outras vozes que atravessam o discurso do enunciador. Chamou-nos a atenção a ocorrência de vozes sociais de instituições não humanas que se explicitam, principalmente, pelas escolhas lexicais presentes nos enunciados do professor-orientador. A esse respeito, os termos “testar; execução; amostragem, proativo, feedback, flexibilidade, produção do conteúdo”, dentre outras, parecem integrar uma esfera que não pertence, necessariamente, à esfera educacional, remetendo a um discurso mais recorrente na esfera empresarial ou na esfera científica.

Também a identificação dessas vozes outras nos auxiliou na percepção de como se organiza o trabalho do professor em EaD. Essa diferente organização do trabalho fica bastante evidente nas fases da atividade e, principalmente, na maneira como as tarefas são postas ao sócia, ou seja, de forma linear e sequencial, assemelhando-se a uma linha de produção em que a não realização de uma das etapas impede a continuidade da atividade. Além disso, desperta a atenção a maneira lógica e objetiva que o professor entrevistado lida com o tempo, estando a divisão deste presente tanto na elaboração do material quanto na organização de seu tempo de trabalho, como, por exemplo, ao explicar o cálculo feito de dedicação à atividade: “*4x1/se sua disciplina tem por exemplo 4 horas, então você trabalhará 16 horas, porque as 4 horas de tarefas oferecidas aos alunos virarão 16 horas de tarefas para você*” (Ronei Martins – mensagens 86 e 91 a 93).

Por fim, as proposições elencadas até o momento nos permitiram traçar algumas considerações acerca representações do trabalho docente em EaD por um professor experiente, sobretudo na apreensão das figuras interpretativas do agir e na identificação dos elementos constituintes da atividade do professor que, ao que parece, indicam um novo estatuto do agir docente. E é justamente a incorporação dessa nova forma de agir que em tanto diferencia o professor de EaD em relação aos demais, que suscita a discussão promovida no capítulo seguinte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou contribuir com as pesquisas que tratam da temática trabalho educacional, sobretudo àquelas inseridas no quadro teórico-metodológico do ISD, elaboradas pelo grupo ALTER (PUC-SP) e LAF (Universidade de Genebra). Apoiados sobre o tema trabalho do professor em Educação a Distância, propomo-nos a investigar: a) Quais são as representações, isto é, avaliações / interpretações construídas por um professor experiente em EaD sobre sua atividade? e b) Quais são os elementos constituintes da atividade de um professor na modalidade de ensino EaD?.

Para responder a essas questões, buscamos compreender o trabalho do professor em EaD à luz dos pressupostos teóricos defendidos pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, bem como pelo quadro teórico-metodológico do ISD no qual encontramos subsídios para lidar com a linguagem materializada em textos e, assim, apreender as representações que nela são construídas por meio de uma análise de origem linguístico-discursiva associada a outra de nível semântico. Nossa análise de dados centrou-se em identificar o *trabalho representado* em uma entrevista de instrução ao sócia realizada com um professor universitário tido como experiente em Educação a Distância, entretanto, diante da ferramenta utilizada no processo de produção de dados (*MSN*), vimos como relevante tecer considerações também a esse respeito. Vale destacar, também, que o presente capítulo não visa a uma apresentação de uma conclusão da pesquisa, tampouco à discussão de dados empíricos e indiscutíveis, sobretudo porque, conforme já explicitado, ao elegermos como objeto de análise a linguagem materializada em textos, a temos como objeto de um agir interpretável construído a partir de diferentes aspectos: o contexto sociointeracional mais amplo no qual dado texto foi produzido aliado à sua arquitetura textual.

Assim, esse capítulo está organizado em três seções: a primeira – que traz reflexões acerca da temática desenvolvida na pesquisa e das considerações que tecemos a partir das questões norteadoras; a segunda – que traz questões suscitadas por nossas respostas acerca da temática: uma em relação à delimitação da atividade docente em EaD e a outra relacionada ao processo de produção de dados tendo como recurso o uso do *MSN*; e a terceira – na qual teceremos as reflexões gerais acerca desta pesquisa de modo a suscitar discussões possíveis.

### 6.1 As respostas às nossas perguntas de pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa por nós suscitada foi a) *Quais são as representações, isto é, avaliações / interpretações construídas por um professor experiente em EaD sobre sua atividade?*. Para respondê-la, levamos em conta as figuras interpretativas do agir construídas, principalmente, por meio das figuras de ação e dos tipos de discurso.

Conforme vimos na seção que apresenta a síntese dos dados analisados, o professor experiente em questão avalia sua profissão como uma atividade da qual emergem diferentes papéis do professor, constituindo, assim, um perfil de docente multifuncional. Ficou evidente, também, que a modalidade EaD depende de uma lógica de organização própria, cujo processo o professor faz questão de descrever. E a esse processo, claro e objetivo, o professor atribui o sucesso do curso, uma vez que, sendo os conteúdos planejados e organizados e bem articulados ao material como um todo, o aluno terá condições de aprender.

Outra avaliação que pode ser concebida a partir do discurso do professor refere-se à complexidade da atividade que, diante do discurso produzido, parece estar centrada fortemente na fase de elaboração do material. Mas, de forma contraditória, a fase seguinte da atividade (supervisão do trabalho do tutor) é colocada de forma bastante simplificada, em que haveria poucas tarefas a serem feitas (supervisionar e dar suporte aos tutores e acompanhar avaliações presenciais). Também a fase de tutoria é, de certo modo, reduzida a uma atividade menos importante. Isso porque, levando-se em conta a possível interpretação do discurso do professor entrevistado, essa fase limita-se, principalmente, ao trabalho de interação com os alunos, em que tarefas como: ler atividades, corrigi-las e manter a comunicação com os alunos parecem não ser tão complexas, a ponto de os modos de fazer dessa fase da atividade poderem ser apreendidos/aprendidos/transferidos tranquilamente pelo professor da disciplina ao professor-tutor.

Por fim, outra interpretação construída a partir da descrição da atividade docente em EaD por meio da instrução ao sócia refere-se à forma da organização do trabalho. As sequências de tarefas colocadas de forma linear sem que sejam apontadas possíveis intercorrências no curso da atividade indicam que, para esse professor experiente, existe um método de trabalho (e porque não dizer uma fórmula?) que origina o sucesso do curso ( e da modalidade). Nesse método, parece que alguns elementos tais como: boa organização do material e articulação do conteúdo, o uso de diversas mídias, planejamento das avaliações e sistema de tutoria em que haja boa comunicação dos tutores com os alunos, seriam o suficiente para promover a aprendizagem e evitar a reprovação/evasão.

É interessante notar, porém, que algumas estratégias são apresentadas pelo professor-instrutor a fim de amenizar a distância física entre professor e aluno. Trata-se do preenchimento do perfil do cursista que, segundo o entrevistado, poderia ajudar a

personalizar a comunicação e da iniciativa do tutor na comunicação que, sendo feita de forma velada (para não “espantar o aluno”) e delicada (para “não fazê-lo desistir”), pode melhorar a aproximação e evitar a evasão.

Vimos, até o momento, uma síntese das representações sobre a atividade docente em EaD construídas a partir das produções languageiras encontradas na entrevista de instrução ao sócia. A seguir, procuraremos responder a segunda pergunta de pesquisa, cuja resposta indica quais seriam, então, os elementos que constituem essa atividade.

A segunda questão norteadora de nossa pesquisa foi: *Quais são os elementos constituintes da atividade de um professor na modalidade de ensino EaD?*. Apesar de acreditarmos tê-la respondido ao longo do quinto capítulo, procuraremos, com base nos preceitos da Clínica da Atividade e de Machado (2009), retomar em que aspectos a atividade tridimensional do professor em EaD se sustenta (conforme Figura 2: Os elementos constitutivos do trabalho do professor – página 84).

A atividade de trabalho é, segundo Machado (2009), uma atividade triplamente dirigida, pois é direcionada pelo *sujeito* trabalhador a ele mesmo; ao *objeto* de sua tarefa/execução e a *outrem*. Além disso, constituem a atividade docente os *artefatos* – objetos materiais ou simbólicos que podem ser apropriados enquanto efetivos instrumentos de trabalho no curso da atividade. Assim, temos na atividade docente em EaD como principal objeto de execução do trabalho o material a ser usado no curso. Este, por sua vez, estabelece relação de dependência direta com os artefatos materiais (computador provido de recursos próprios para o trabalho) e simbólicos (acesso a internet, diferentes mídias, *softwares*, etc.).

Também se evidencia na constituição do trabalho docente que sua atividade é dirigida a outras pessoas que não ele mesmo: aos alunos – enquanto destinatários do material; a professores outros, como os tutores – quando tem de lhes passar as principais informações acerca do curso; à instituição universitária em que trabalha – na figura do chefe, supervisor, diretor e, ainda, a pessoas que atuam em áreas diferentes da sua – como técnicos de informática, desenvolvedores de softwares, etc. Também interferem nesse processo, os proprietários dos direitos autorais de diversos tipos de obras (música, textos, vídeos, etc.). Isso porque, ao elaborar o material didático em EaD, o professor precisa recorrer para elaborar o material do curso. Logo, fica evidente que inúmeros sujeitos – físicos ou institucionais – extrínsecos à atividade docente, acabam por interferir no trabalho do professor em EaD e na configuração deste.

Assim, ao retomar as informações que integram nossas respostas às perguntas de pesquisa permitiu-nos despertar para outras questões acerca do trabalho docente em EaD. E apresentar quais questões são essas será o objetivo da próxima seção.

## 6.2 Questões suscitadas por nossas respostas

Os dados evidenciados e interpretados em nossa pesquisa nos guiaram a questionamentos que, embora não integrem o projeto de pesquisa original, não puderam ser ignorados e mereceram nossa atenção em razão de acreditarmos que se trata de contribuições efetivas para pesquisas futuras. O primeiro questionamento refere-se à modalidade de EaD constituir-se como um palco inédito para o trabalho do professor e, devido à sua organização de trabalho, também suscita a emergência de um novo gênero da atividade. O segundo questionamento, por sua vez, refere-se à forma de produção dos dados, uma vez que, tendo sido utilizada a ferramenta MSN para a realização da entrevista de instrução ao sócia, foi possível identificar, no processo de análise, algumas vantagens e limitações oriundas do uso desta. Assim, tecer considerações acerca dessas duas questões, é o objetivo ao qual nos dedicamos na seção seguinte.

### 6.2.1 O trabalho representado na atividade do professor em EaD: emergência de um novo gênero da atividade?

Para proceder com a identificação do *trabalho representado*, nos valem, diante do texto de instrução ao sócia, de uma análise de natureza *linguístico-discursiva*, mas também constitutiva de uma *semântica do agir* e, nesse processo, pudemos identificar que a atividade do professor em EaD é dotada de bastante complexidade. Diante dessa constatação, buscamos compreender, a partir do trabalho representado em um texto sobre o trabalho educacional, como se constitui a *atividade* do professor em EaD e, a partir da análise de dados, suscitamos: seria o trabalho do professor em EaD a emergência de um novo *gênero da atividade*? Muito embora a presente pesquisa não possa responder assertivamente a essa questão, as considerações seguintes visam a estabelecer um diálogo com o leitor de modo que, coletivamente, possamos co-construir as possíveis repostas a esta indagação. Também é importante esclarecer que, apesar de nossa temática estar centrada na modalidade de ensino EaD, muitas das reflexões aqui apresentadas só foram possíveis por termos considerado muitos aspectos do trabalho docente tidos na modalidade de ensino presencial para efeito de comparação dos gêneros da atividade em cada uma delas.

A identificação da atividade docente em EaD como espaço para emergência de um novo gênero profissional se deve, principalmente, em razão dos aspectos constituintes do trabalho docente que foram construídos no texto e tematizados em diferentes fases da

atividade. Além dos elementos que constituem a atividade docente (artefatos, outrem etc), identificamos, ao analisar os segmentos tematizados do texto no discurso co-construído pelo professor entrevistado e pela pesquisadora-sócia, que este remete claramente à existência de um professor multifuncional em cujas fases da atividade se apresentam, ora de forma sobrepostas, ora de forma independentes. E é exatamente a constituição de um novo gênero da atividade a partir dos elementos constituintes da atividade docente e das diferentes funções que emergiram de forma cronologicamente diferentes daquelas recorrentes na atividade docente presencial que pretendemos discutir neste capítulo.

A análise da entrevista colocou em evidência o fato de um professor universitário atuante na modalidade EaD acabar por exercer diferentes funções; a primeira função desempenhada foi intitulada por nós como *professor da disciplina*. Nessa fase da atividade, as tarefas a serem feitas por ele dizem respeito não apenas à organização geral do curso – a quem são atribuídas responsabilidades como elaboração da proposta da disciplina, plano de ensino, seleção de conteúdos, métodos e objetivos – mas, principalmente, como autor do material que será utilizado no andamento da disciplina.

Em relação aos elementos constituintes da fase da atividade em que o professor atua como professor da disciplina, notamos que, dentre os artefatos validados pelo trabalhador como instrumentos de trabalho, ganha bastante destaque os instrumentos materiais relacionados ao uso das TICs, sobretudo o computador, não apenas como ferramenta de elaboração do material didático, mas bem como única forma de execução do trabalho na atividade em curso do agir docente. Além disso, atrelado ao computador há um instrumento simbólico de igual importância – a conexão com a internet, sem a qual não somente a preparação do material se torna inviável como a atividade em si não se concretiza, uma vez que, segundo o professor experiente, uma etapa necessária na fase de elaboração da disciplina/curso refere-se à submissão do material para teste (normalmente feito pelos tutores) antes mesmo de este estar disponível aos alunos.

Assim, essa fase da atividade docente em cuja tarefa reside em organizar a disciplina e preparar o material parece indicar uma extrema dependência dos instrumentos de trabalho por parte do professor. Isso porque, diferentemente do professor da modalidade presencial, que ante a escassez de instrumentos para a realização da atividade consegue realizar seu trabalho – ainda que em condições precárias, o professor de EaD fica impedido de realizar a sua atividade se não dispuser desses instrumentos essenciais, uma vez que não se trata de recursos extras para o processo de ensino-aprendizagem (como um projetor multimídia ou outra tecnologia usada em sala de aula presencial), mas sim de instrumentos responsáveis pela mediação, sem os quais a interação virtual não ocorre e, portanto, o processo educacional fica invalidado. E é interessante notar que, se pensarmos sob o viés

do aluno, também a inexistência do instrumento material – como o computador com acesso à internet – impossibilita integralmente sua participação; diferentemente da modalidade de ensino presencial em que a falta de um instrumento ou recurso como o material didático limita a sua participação no processo de ensino-aprendizagem, mas não a impede por completo.

A constatação acerca da imensa importância e indispensabilidade dos instrumentos simbólicos e materiais na modalidade de ensino presencial – tanto para o professor quanto para os alunos – nos leva a refletir não apenas sobre os possíveis conflitos para a atividade do professor em EaD como também sobre os prováveis impedimentos para a realização dos cursos que ocorrem nesta modalidade de ensino. Essa reflexão suscita-se, principalmente, pela realidade brasileira no que tange o acesso à internet que, apesar de cada vez mais presente em nosso cotidiano, parece não ter atingido ainda a qualidade e velocidade necessárias para fins educacionais em que diferentes mídias como vídeos e arquivos mais extensos estão presentes. Esse aspecto indica, também, que os conflitos originados na atividade docente em EaD podem estar relacionados não apenas às dificuldades de adaptação do professor no uso das ferramentas de TICs mas, possivelmente, ao fato de os recursos disponíveis não atenderem a contento as necessidades para a realização da atividade (como conexão de internet de pouca qualidade, equipamentos sem recursos/programas necessários etc.).

Outro fator que leva à possível delimitação de um novo gênero da atividade diz respeito à linearidade das tarefas da fase da atividade que demarca a função do docente enquanto professor da disciplina. Essa aparente cronologia linear na execução das tarefas desempenhadas parece constituir um elemento essencial na modalidade de ensino em EaD. Por exemplo, em EaD, as tarefas como a elaboração do planejamento, do cronograma, devem ser feitas contiguamente e, se assim não for, a aula propriamente não ocorre. Se compararmos com a atividade docente na modalidade presencial podemos notar que não há essa relação de estreita dependência e tampouco de linearidade, já que, ainda que não tenha elaborado o planejamento ou o material a ser usado na aula, a interação face a face com o aluno permite que a aula ocorra, uma vez que a forma de interação é a linguagem direta entre professor e aluno.

Logo, essa aparente condição de linearidade na execução das tarefas de forma subsequente e dependente foi revelada pelo professor experiente como uma ação realmente necessária e indispensável, representada por meio da ocorrência de figuras de ação canônica e do discurso teórico. Quanto à modalidade de ensino presencial, é de nosso conhecimento que essa cronologia e linearidade parecem desaparecer, uma vez que na modalidade presencial o professor pode estabelecer e reordenar prioridades sem que isso

afete sua atividade a ponto de ela não poder acontecer. Por exemplo, o planejamento e organização dos conteúdos, ainda que costumeiramente sejam feitos antes do início da disciplina, podem ser feitos mesmo durante o curso da atividade, de modo que o professor parece ter ainda certa autonomia sobre esse aspecto, reformulando-os e alterando-os, se necessário, em decorrência dos contatos iniciais com os alunos como, por exemplo, após um diagnóstico do nível de conhecimento que o aluno detém.

Também pela delimitação da atividade docente em EaD como forma de trabalho em que o professor assume diferentes funções (professor da disciplina, professor-supervisor e professor-tutor) de forma linear e/ou sobreposta, a análise do trabalho representado que emerge do discurso produzido pelo professor experiente em EaD indica a emergência de um novo gênero da atividade. Essa faceta de um agente multifuncional na qual o agir remete a diferentes atores indica que cada função do docente em EaD, ora como professor da disciplina e/ou professor tutor e ora como professor-supervisor, costuma ser desempenhada de forma linear e hierárquica, onde a responsabilidade do tutor pelo contato direto com os alunos parece isentar, de certo modo, o professor da disciplina da interação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Se compararmos a emergência das diferentes funções assumidas pelo docente em EaD ao atuante na modalidade de ensino presencial, perceberemos que, para este último, as diferentes funções ocorrem de forma simultânea e sem ordem cronológica pré-estabelecida. O trabalho de Muniz-Oliveira (2011) revelou, por exemplo, que o trabalho do professor de pós-graduação é caracterizado por uma atividade multifuncional em que o docente assume, ao mesmo tempo, a função de professor, parecerista, membro de comitês e comissões de eventos, avaliador de banca de trabalhos acadêmicos etc.

Ainda em relação às responsabilidades do docente em EaD, é interessante notar que o discurso produzido pelo professor experiente no texto analisado reforça, em vários momentos, a necessidade de que a etapa de elaboração do material seja muito bem pensada. A esse respeito, o docente afirma categoricamente que trata-se da etapa mais difícil da organização do curso/disciplina (comparada à etapa de supervisão e tutoria), já que o material (onde estão organizadas as leituras, as diferentes mídias, as atividades, as orientações e o guia de curso), precisa estar organizado e articulado aos conteúdos de modo que possa levar o aluno não apenas à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento de sua autonomia enquanto estudante (saber organizar o tempo de estudo, navegar pelo AVA, manusear as ferramentas etc).

Assim, esses aspectos tendem a nos fazer refletir acerca de uma transferência, ainda que parcial, da responsabilidade de aprendizagem do aluno que dependerá, de um lado, da qualidade do material do curso e, de outro, de sua capacidade autônoma para o

estudo. Esse redimensionamento da responsabilidade do professor pode ser percebido quando, em comparação à modalidade de ensino presencial, os motivos pelo sucesso ou fracasso do desempenho do aluno costumam ser atribuídos ao professor; logo, temos, então, outra característica da atividade docente em EaD que sustenta a possibilidade de surgimento de uma nova atividade profissional em cujo modo de agir configura um novo gênero da atividade.

Por fim, outro aspecto que corrobora pensar na atividade docente em EaD como emergência de um gênero da atividade diz respeito às novas relações de trabalho que se estabelecem nessa atividade profissional. A primeira delas refere-se à maneira como o docente experiente estabelece a administração do tempo por parte do trabalhador. Para ele, o professor em EaD precisa calcular seu tempo de trabalho de forma proporcional ao ritmo da atividade do aluno que, por sua vez, está condicionado às leituras e atividades constantes na organização do material. Assim, o professor entrevistado esclarece que para cada uma hora de trabalho do aluno no AVA, calcula-se a quantidade de quatro horas de trabalho do professor quando este estiver exercendo a função de tutor.

Essa forma de organização do tempo de trabalho remete a outra discussão que auxilia na configuração da atividade docente em EaD como novo gênero da atividade. Trata-se da *remuneração* do docente em EaD que, de acordo com o professor experiente, é praticada pela instituição de diferentes maneiras e de modo específico para cada fase da atividade. Acerca disso, o professor entrevistado esclarece que, principalmente nas universidades públicas – onde o docente já recebe pela dedicação exclusiva de quarenta horas semanais– a remuneração do docente em EaD é dividida pelos diferentes serviços prestados: a) pela elaboração do material; b) pela supervisão do curso e c) pela tutoria do curso. Essa prática de remuneração nos chama a atenção porque, mesmo sendo o docente remunerado pela jornada de educação exclusiva, a instituição compreende que as tarefas a serem desempenhadas no espaço em EaD não fazem parte das atribuições da atividade docente tradicional e, possivelmente, a instituição se preocupa com o fato de que, se buscar respaldo nos direitos trabalhistas, o professor poderá alegar ter exercido seu trabalho fora de suas funções. Portanto, fica evidente que a própria instituição empregadora reconhece que a atividade docente em EaD se configura como novo espaço para o trabalho docente, em que há não apenas uma reorganização do tempo de trabalho mas também uma nova forma de remunerá-lo.

Por fim, as considerações trazidas nesta seção para efeitos de compreensão do trabalho docente em EaD como novo espaço para a atividade do professor levaram à percepção de uma possível constituição de um novo gênero da atividade. Esse gênero da atividade indica *modos de agir* (interação somente pelo intermédio da máquina) do professor

apoiados em *regras do ofício* (como a forma de interação, a necessidade de tarefas serem feitas linearmente e subsequentes). Além disso, a execução dessas tarefas só é possível mediante o uso de *instrumentos simbólicos* (boa conexão com internet) e *instrumentos materiais* (computador com recursos e softwares essenciais), sem os quais a atividade docente – em diferentes fases e sob qualquer função (professor da disciplina, professor-supervisor ou professor-tutor) – fica impossibilitada de ser realizada. Logo, pelo fato de os elementos constituintes do trabalho do professor em EaD configurarem-se de maneira tão distintas daquelas tidas na modalidade de ensino presencial é que a delimitamos como um novo gênero da atividade.

Como mencionado no início deste capítulo, também a metodologia utilizada na produção dos dados será objeto de discussão em nossas considerações finais, processo que será feito na seção que segue.

### **6.2.3 O uso do *MSN* na entrevista de instrução ao sócia: quais são as vantagens e limitações?**

A presente seção visa a apresentar algumas considerações acerca do instrumento utilizado na pesquisa no processo de produção de dados, haja vista que, o uso da ferramenta de conversa instantânea (*MSN*) parece inédito no que tange as pesquisas realizadas pelos grupos de pesquisa que têm como matriz teórico-metodológica o quadro do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), bem como nas pesquisas em educação. Dessa forma, visamos a apresentar as reflexões no que tange não apenas ao procedimento de entrevista realizado como também a ferramenta usada para esse fim.

O primeiro ponto a ser discutido refere-se ao fato de a realização da instrução ao sócia não ter sido feita a partir de uma ou várias tarefas em específico, conforme foi feito em outros trabalhos em que a mesma foi utilizada (GOMES, 2011; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011.). Conforme já esclarecido, apesar de este poder parecer um ponto frágil na forma de produção de dados, foi justamente esse fator que contribuiu para a emergência das várias funções na atividade do professor em EaD. Atrelado a esse fator, os dados produzidos foram constituídos a partir de uma sócia que não precisou esforçar-se para colocar-se como tal, uma vez que, sendo realmente uma docente inexperiente em EaD, a pesquisadora viu na entrevista a possibilidade de receber instruções para utilizá-las efetivamente em sua prática. Isso denota que, no Brasil, ao ser transposto para o meio acadêmico como forma de produção de dados para pesquisas sobre o trabalho educacional – apesar de sua função original destinar-se à compreensão e transformação das situações de trabalho – a instrução ao sócia, quando realizada por profissionais da mesma área de atuação, acaba por não

permitir o distanciamento necessário que contribui para que o entrevistador posicione-se, de fato, como sócia.

Também convém destacar que a maneira como a entrevista de instrução ao sócia foi realizada – ou seja, pela entrevistadora ter assumido o papel de sócia e pelas tarefas apresentadas pelo entrevistado terem feito emergir diferentes fases da atividade às quais identificamos um agir docente multifuncional – em muito contribuiu para a prática profissional da pesquisadora que, posteriormente à realização da entrevista, passou a atuar efetivamente como docente em EaD no cargo de orientadora educacional on-line (tutora). Essas contribuições auxiliaram não apenas na compreensão global do espaço da atividade docente, como o funcionamento, as regras de ofício e a divisão do trabalho, mas, principalmente, na forma de interação com os alunos que realmente constitui o importante papel do tutor na prevenção da evasão de alunos.

Já em relação à ferramenta usada para a realização da entrevista de instrução ao sócia, destacaremos, a princípio, as vantagens percebidas. A primeira delas refere-se ao fato de que, por se tratar de um texto produzido utilizando a forma escrita da linguagem, não foi preciso fazer transcrição do mesmo e, se considerarmos pesquisas em que a entrevista é realizada com mais do que um sujeito, o *MSN* torna-se um facilitador da produção do texto objeto de análise. Além da transcrição em momento simultâneo à realização da entrevista, outros aspectos da ferramenta *MSN*, como as marcas que aparecem no texto da conversa (hora de cada mensagem inserida na conversa, marcação do nome do interlocutor antes de cada mensagem) facilitam o processo de análise, já que o discurso produzido por cada interlocutor fica demarcado ao longo do texto.

Entretanto, apesar dessa visível facilidade oriunda das marcas textuais que demarcam os discursos dos interlocutores, como a identificação do nome anteposta a cada mensagem, o uso do *MSN* enquanto ferramenta para coleta de dados leva a outra reflexão. Trata-se de um aspecto adjacente às questões de ética na pesquisa, uma vez que, para os comitês de éticas – órgão que regula os procedimentos de pesquisas envolvendo seres humanos – recomenda-se que não haja a identificação dos participantes. Contudo, o fato de o registro da conversa instantânea indicar ao longo do texto o nome (ou apelido cadastrado no serviço de conversa) implica duas possibilidades: ou solicitar ao participante a autorização do nome ou submeter o texto ao processo de retextualização, onde características do formato original são alteradas.

Outro aspecto tido como vantajoso diz respeito ao fato de que a conversa poder ser lida simultaneamente ao momento que é construída. Isso possibilita uma reflexão e retomada praticamente imediatas tanto por parte do entrevistado – que pode corrigir ou reiterar alguma informação já dada – ou pelo sócia – que pode ler o texto produzido por

meio de um simples movimento do cursor e, então, suscitar dúvidas e solicitar esclarecimentos ao entrevistado-sócia. Além disso, se considerarmos que o texto que seria inicialmente produzido em linguagem oral é materializado em seu curso de realização, alguns possíveis imprevistos também podem ser pensados como, por exemplo, a detecção de trechos inaudíveis frequentemente recorrentes em entrevistas de áudio-gravação. Nesse caso, o uso da escrita para registro imediato da conversa/entrevista impede possíveis empecilhos na análise de dados, principalmente em uma análise linguístico-discursiva como essa em que os mínimos elementos de constituição do texto são passíveis de interpretação.

Também é relevante destacar que a ferramenta utilizada na realização da entrevista torna a limitação física entre pesquisador e sujeitos de pesquisa praticamente ilimitada, uma vez que, valendo-se de um computador com acesso à internet em que o recurso de *MSN* está instalado, qualquer indivíduo – independentemente de sua localização física – pode se tornar sujeito da pesquisa, ampliando, assim, o leque de possibilidade de participantes produtores de dados para o pesquisador. Além disso, por se tratar de uma ferramenta destinada, na maioria das vezes, ao entretenimento, ficou notório, na entrevista, a criação de um espaço mais descontraído, uma vez que a tensão tão comum em momentos de encontro entre pesquisador e pesquisado parece ter sido atenuada em razão da não interação face a face.

Entretanto, se de um lado a não interação física entre entrevistado e entrevistadora parecem ter contribuído para a realização de uma entrevista sob uma situação menos tensa, de outro, muitos aspectos da interação presencial que também costumam contribuir para a realização da entrevista deixaram de aparecer, construindo, portanto, as principais limitações da forma utilizada na produção de dados. Essas limitações interferiram tanto no processo de coleta de dados quanto no *corpus* obtido (o texto final) e servem para guiar futuras pesquisas que visem utilizar a ferramenta *MSN*, seja para a realização de uma entrevista de instrução ao sócia ou para outros tipos de entrevistas.

O primeiro aspecto visto por nós como limitador do processo de produção de dados utilizando o *MSN* refere-se à quantidade de dados produzidos, uma vez que, de acordo com leituras de outras pesquisas, um texto de instrução ao sócia com o mesmo tempo de duração (cerca de uma hora) parece ter gerado muito mais dados, em média, 3 a 4 vezes mais palavras. Em comparação com outras entrevistas, como a de Gomes (2011) em que se usou a áudio-gravação para a realização da entrevista e o texto final apresentou cerca de dez páginas, o texto produzido pelo *MSN* contabilizou cerca de cinco páginas, o que supõe que a entrevista oral acaba por produzir não apenas mais turnos entre os interlocutores, mas também mais informações ao entrevistado.

Essa possível limitação, certamente, está associada ao fato de que tanto entrevistado quanto o pesquisador acabam por tornar o processo de produção do texto da entrevista mais lento em razão da digitação da conversa que, se fosse feita pelo uso da modalidade oral da língua, certamente seria mais rápida. Essa aparente limitação também remete a outra possibilidade como motivo da menor produtividade em termos de tamanho e quantidade do texto final da entrevista, que é o fato de o *MSN* – devido à distância entre os interlocutores – permitir outro tipo de interação, onde ambos podem realizar concomitante outras tarefas tais como: acessar outras páginas da internet, conversar simultaneamente com outras pessoas (física ou virtualmente), alimentar-se e outra infinidade de ações que podem dispersar do foco central da entrevista.

Essa não interação física entre os interlocutores também limita, de certo modo, a condução da entrevista, já que, quando a mesma realizada presencialmente e pesquisador e entrevistado compartilham do mesmo espaço face a face, o não-verbal pode ser passível de avaliação e interpretação. Assim, reações com o movimento do corpo, expressões faciais, tom de voz e outros aspectos que poderiam auxiliar na condução da entrevista e – consequentemente, na análise desta – acabam por desaparecer, sendo substituídos por outras marcas analisáveis: os *emoticons*.

Ainda em relação às diferenças do texto final produzido via *MSN*, é preciso levar em consideração que, para proceder com a análise dos dados, o texto original precisa ser retextualizado, uma vez que o formato de arquivo original (*html*) precisa ser transformado em arquivo de editor de texto (*word* com extensão *doc* ou *docx*), processo esse que acaba por imprimir algumas alterações no formato e, consequentemente, podem alterar os dados obtidos. Essa percepção foi tida, principalmente, na ocorrência dos *emoticons*, já que a exibição das imagens indicadoras de reações e emoções só é possível no curso da conversa que, quando transformada em arquivo, acaba por perder parte da compatibilidade, fator este que levou-nos a reconfigurar as imagens dos *emoticons*.

Por fim, após termos discutido, nesta seção, as vantagens e possíveis limitações acerca da entrevista de instrução ao sócia e da ferramenta de *MSN* na produção dos dados da pesquisa, passaremos, a seguir, a tecer as considerações finais acerca do presente capítulo.

### **6.3 Trabalho do professor em EaD enquanto novo gênero da atividade do professor: perspectivas futuras**

O presente capítulo no qual esta seção está articulada objetivou, primeiramente, discutir a atividade docente em EaD como espaço para emergência de um novo gênero da

atividade regido por elementos constituintes da atividade docente que se diferenciam se comparados ao trabalho docente na modalidade presencial. Em um segundo momento, buscamos resgatar os elementos que constituem a atividade docente a partir dos dados obtidos na entrevista de instrução de sócia realizada por *MSN*, ferramenta esta que também se tornou objeto de discussão de modo que pudesse contribuir para futuras pesquisas.

Em relação à questão que buscou depreender as representações sobre o trabalho docente em EaD a partir das interpretações construídas e analisadas no discurso materializado de um professor experiente, podemos sintetizar as principais considerações apresentadas progressivamente ao longo deste trabalho. A primeira delas é, sem dúvida, o reconhecimento desse espaço de trabalho como um novo lugar para emergência do trabalho docente que, conseqüentemente, se constitui como novo gênero da atividade. Essa constatação – ainda que não explique totalmente – pode justificar várias percepções tidas ao longo da análise, sobretudo a ocorrência de um interdiscurso presente nas assertivas do professor experiente que remetem a modos de agir nem sempre presentes na esfera educacional. Isso ficou evidente, por exemplo, na relação por ele estabelecida entre jornada de trabalho e remuneração, divisão de trabalho, atribuição parcial da responsabilidade da aprendizagem à qualidade do material e/ou à autonomia do aluno, dentre outros.

Outra interpretação refere-se ao papel que é atribuído ao tutor, desmitificando a ideia de que cursos a distância não tem professor. Na verdade, como vimos, o sistema de tutoria integra uma das funções do professor em EaD que, dependendo da demanda, pode ou não ser o próprio professor da disciplina. Isso revela que é um equívoco pensar que cursos a distância são formas baratas de se ofertar ensino, já que o papel de um tutor deve ser desempenhado – preferencialmente – por um professor especialista na área, de modo que a mediação no processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental para o bom aproveitamento dos alunos no curso. Também a forma de remuneração – em que o professor recebe por cada etapa da atividade – evidenciou que a oferta de cursos a distância não barateia os custos para a instituição que, além disso, deverá investir fortemente em recursos materiais e tecnológicos que permitam o desenvolvimento da atividade do professor e o aproveitamento por parte do aluno.

Também a ideia de desprofissionalização do professor que atua em EaD à qual se atribui o motivo de muitos conflitos cai por terra. O que ocorre, de fato, é que nos cursos a distância, os professores têm suas funções expandidas e esse perfil de professor multifuncional é porque, segundo Authier (1998), os professores "são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem". Logo, também é preciso reconhecer que esse perfil de docente

multifuncional distancia-se, em partes, do professor da modalidade presencial, uma vez que há de se considerar que ter experiência na modalidade de ensino presencial não é o suficiente para assegurar o desempenho da atividade em EaD.

Além disso, notou-se que não basta que o professor tenha o domínio do conteúdo ou tenha facilidade em lidar em uma sala de aula presencial. Seria necessário, primeiramente, compreender que a produção de material didático para um curso EaD remete a uma nova forma de produção e de trabalho, em que a logística de organização e manuseio de recursos tecnológicos estão centradas em uma linguagem mais específica, isto é, em uma linguagem que seja capaz de amenizar a distância física em relação aos alunos e promover um ensino mais autodidata.

Por fim, é preciso considerar que reconhecer os elementos constituintes da atividade do docente em EaD por meio das representações construídas no discurso produzido pelo professor experiente indicam que, contraditoriamente, a Educação a Distância nem sempre se caracteriza como forma de acesso e universalização ao ensino superior. Essa pseudodemocratização ocorre porque, apesar de aumentar o número de alunos no ensino superior, ainda não se há clareza sobre esse novo gênero da atividade em que profissionais são alocados sem que haja conhecimento e domínio das TICs que se tornarão seus artefatos de trabalho. E essa falta de definição e clareza sobre esse novo gênero da atividade fica ainda mais evidente se consideramos as últimas medidas adotadas por órgão oficiais, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Isso porque, em janeiro de 2011, o MEC anunciou a extinção da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), criada em 1996, alegando que seriam necessárias algumas reestruturações. Até o momento de fechamento desta pesquisa, o documento oficial que trata desta reestruturação é o Decreto nº7.480/2011, de maio de 2011, cujo teor reside em aprovar o novo quadro demonstrativo de cargos e comissões remanejados em razão da extinção da SEED.

Assim, se pensarmos na questão de que a formação inicial docente pode não estar sendo promovida de modo a melhor familiarizar os futuros professores quanto ao uso de TICs e, do mesmo modo, professores experientes são colocados em contato com uma atividade que ocorre em um novo espaço de trabalho distinto daquele que está habituado, é bastante provável que essa massificação do ensino superior tenha elegido como herói um ponto ainda frágil da educação brasileira. Afinal, a Educação a Distância parece constituir um modelo de educação para o qual se atribui a solução de muitos problemas, mas se ignora o fato de que pode, também, ser a causadora de muitos outros, sobretudo para os trabalhadores que nela atuam. Isso nos leva a encerrar este trabalho concordando com as proposições de Ferreira (2011) que considera que, “a menos que a prática desenvolvida em tal cenário [uso das TICs] venha a se inserir como parte de um gênero de atividade

profissional, os professores vão continuar cuidando de seu desenvolvimento pessoal e profissional [...] 'por conta própria'. (FERREIRA, 2011, p. 53). E essas proposições nos levam a refletir ainda mais no que afirmara Guérin *et al*: “ é sintomático ter de perguntar cada vez com mais frequência em que consiste o trabalho das pessoas. Estas têm uma dificuldade cada vez maior para descrever o que fazem concretamente.” (GUÉRIN *ET AL*, 2001, p. 30).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do professor na lente da legislação. In: Machado, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aportes teóricos para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Entrevista: **A tecnologia precisa estar presente na sala de aula**. Revista Nova Escola. Editora Abril. Vol.. 233. Junho/julho de 2010. pp. 48 a 52.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)

ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique, RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos e LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente na ANPEd: análise da produção científica**. Inter-Ação, v. 36, n. 01, p.63-80. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/15028>. Último acesso em 26 de outubro de 2011.

BAKHTIN, Michail (1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras (1ª reimp.), 2009b.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Mercado das Letras, 2010.

BUTLER, Daniela Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

CARVALHO, Ana Beatriz . **Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CASTRO-NEVES, Carmen Moreira de. **Critérios de Qualidade para a Educação a Distância.** In: Tecnologia Educacional – ABT: Rio de Janeiro – v. 26, no. 141, abr/jun, 1998.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Entrevista: Yves Clot.** Caderno de Psicologia Social do Trabalho. v.9, p. 99 a 107, 2006. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>. Último acesso em: 02.11.2011.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, Alfabetização e o trabalho do professor representado nos PCNs.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Último acesso em 10. 08. 2011.

FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, FERREIRA, Anise. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GOMES, Kátia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009

GUÉRIN, François et AL. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da Ergonomia**. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda. São Paulo: 2001.

LEITE, Márcia Donizete. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In Curso de psicologia geral. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: Introdução evolucionista à psicologia).

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Mercado das Letras, 2009, p. 43 – 70.

MACHADO, Anna Rachel e BRITO, Célia. O agir languageiro em questionários de pesquisa. In: MACHADO, Anna Rachel (e colaboradores). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Mercado das Letras, 2009b, p.137 a 157.

MARCÍLIO, Maria Luísa. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo:Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In BEZERRA, M. A. DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. PP.194-196.

MARTINS, Ronei Ximenes. **Modalidades de ensino e sua relação com habilidades cognitivas e tecnológicas**. Tese de doutorado (175 f.). Universidade São Francisco: Itatiba, 2008.

MAZZILLO, Tania M. **O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de Doutorado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 189. 2006.

MIRANDA, Kênia. **O trabalho docente na acumulação flexível**. 28ª Reunião Anual da ANPEd., GT09, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 12.10.2011.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **A instrução ao sócio e a formação docente**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE\\_1046.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1046.pdf). Acesso em 14 de agosto de 2011. ISSN 2175-0939.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

PALANGANA, I. C. **A função da linguagem na formação da consciência**. Cadernos CEDES. Campinas: Papirus, n. 35, p. 15-28, 1995.

SAUJAT, Frederich. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Último acesso em 03/10/11.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004

VIGOTSKI, Lev Semnovovich. **A formação social da mente**. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. . In A formação social da mente. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991. Disponível em: [www.techinfo.eti.br/bee/MULTPAPEAD.doc](http://www.techinfo.eti.br/bee/MULTPAPEAD.doc). Acesso em: 15.01.2012.

\_\_\_\_\_: **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

ZUIN, Antonio Álvares Soares. **Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Educação e Sociedade, Especial, v. 27, n. 26. (p. 935 – 954): Campinas: 2006.

# ANEXOS

## ANEXO 1: GLOSSÁRIO DE EMOTICONS

Texto	Significado
-------	-------------

<b>Texto</b>	<b>Significado</b>
<b>:-)</b>	Sorriso
<b>(-:</b>	Sorriso para a esquerda
<b>:o)</b>	Sorriso com nariz grande (ou sorriso de palhaço)
<b>:)</b>	Sorriso sem nariz
<b>:-&gt;</b>	Sorriso de boca aberta
<b>:-}</b>	Sorriso de nariz torcido
<b>:-t</b>	Sem sorriso
<b>:* )</b>	Apenas sorrindo (ou inebriado)
<b>:-))))</b>	Muito feliz (felicidade sarcástica)
<b>:-D</b>	Muito feliz (ou rindo muito)
<b>(-D</b>	Dando gargalhadas
<b>:-) :-) :-)</b>	Gargalhadas
<b>:'-)</b>	Rindo e chorando
<b>%-)</b>	Confuso
<b>:-/</b>	Cético
<b>:-I</b>	Indiferente
<b>:~)</b>	Nauseado
<b>(:-(</b>	Triste
<b>:-( :-c</b>	Carrancudo (ou infeliz) Muito triste
<b>:-((((</b>	Extremamente triste (ou infelicidade sarcástica)
<b>:-&lt;</b>	Desamparado
<b>&gt;:-(</b>	Preocupado
<b>:-[</b>	Espichado
<b>(:~&amp; ou %-( &gt;:~&lt;</b>	Nervoso Muito nervoso
<b>~ :-(</b>	Muito nervoso (Ou mau)
<b>%-( ou :/)</b>	Despreocupado
<b>:- </b>	Sem expressão
<b>:-  ou :-(</b>	Dia comum
<b>:-e</b>	Desapontado
<b>:-X</b>	Boca fechada (sem dizer uma palavra)
<b>:-v</b>	Falando

<b>Texto</b>	<b>Significado</b>
<b>:-I</b>	hmmm
<b>:-8(</b>	Olhar condescendente
<b>:-O</b>	Gritando (ou chocado)
<b>:-@</b>	Gritando
<b>;--( ou :'-(</b>	Chorando
<b>~:-o</b>	Bebê
<b>]:-)&gt;</b>	Diabólico
<b>):-)</b>	Travesso
<b>;-&gt;</b>	Piscando
<b>:-x</b>	Beijo
<b>:-*</b>	Pronto para dar um beijo (ou que comeu algo azedo)
<b>8-]</b>	Uau
<b>:-J</b>	Mostrando a língua
<b>:-&amp;</b>	Língua amarrada, ou mordendo a língua
<b>:-p</b>	De jeito nenhum!
<b>;-)</b>	Piscar de olhos
<b>'-)</b>	Piscar com um olho
<b>:-7</b>	Retorcido
<b>:-  :- </b>	De ja vu
<b>?-(</b>	Desculpe, não sei o que deu errado
<b>:-C</b>	Incrível!
<b>B-D</b>	Às suas ordens
<b>:-B</b>	Tolo
<b>:-*)</b>	Bêbado
<b>:-9</b>	Lambendo os lábios
<b> -p</b>	Credo!
<b>:-b</b>	Mostrando a língua
<b>-]:-)[-</b>	Impressionado
<b>8-I ou 8- </b>	Suspense
<b>]:- </b>	Excessivamente rígido
<b>:-]</b>	Detestável
<b> -)</b>	Entediado (ou com sono)
<b> -I</b>	Com sono

<b>Texto</b>	<b>Significado</b>
<b>I^o</b>	Roncando
<b> -O</b>	Bocejando
<b>:-"</b>	Assoviando
<b>:-s</b>	Estado incoerente
<b>:-#</b>	Acabei de dizer algo errado
<b>:-!</b>	Quieto
<b>:-() ou :-D</b>	Boca grande
<b>(:-\$ ou :-(*</b>	Doente
<b>(:~) ou :-')</b>	Doente com gripe
<b>:-R</b>	Doente com febre
<b>%+  ou %+{</b>	Perdeu uma luta
<b>X-(</b>	Inconsciente (ou morto)
<b>&lt;:-)</b>	Bobo
<b>*:o)</b>	Palhaço
<b>@;-)</b>	Flerte
<b>X:-)</b>	Criança
<b>:&gt;)</b>	Nariz grande
<b>&amp;:-)</b>	Cabelo encaracolado (ou garota sorrindo)
<b>#:-)</b>	Cabelo emaranhado
<b>8-)</b>	De óculos
<b>8:-)</b>	Óculos na testa (ou garota, ou cabelo enrolado)
<b>B-)</b>	De óculos escuros
<b>B-]</b>	De óculos escuros legais
<b>O:-)</b>	Angelical
<b>&amp;8- </b>	Nerd
<b>c:-) ou (:-)</b>	Careca
<b>:-{</b>	Com bigode
<b>:-)} ou :-)#</b>	Com barba
<b>:-Q ou :-I</b>	Fumante
<b>:-d~</b>	Fumante inveterado
<b>:-?</b>	Fumando cachimbo
<b>:-/I</b>	Não fumante
<b>:-) X</b>	De gravata borboleta

<b>Texto</b>	<b>Significado</b>
{(:-)	De topete
:-{ }	Batom
[:-)	Com fones de ouvido
d :-o	Sem chapéu
~:-(	Queimado (ou pegando fogo)
~~:-(	Queimado de forma contínua
)	Gato
(:-I	Intelectual
3:-o	Vaca
[:  ]	Robô
M-)	Não vê o mal
:X)	Não ouve o mal
:-M	Não fala com o diabo
*8((:	Estranho
O+	Mulher
O->	Homem
*(	Aperto de mãos
*)	Aperto de mãos aceito
<{:~}	Mensagem em uma garrafa
(-: :-)	Unindo as mãos
[ ] ou ( )	Abraço (o nome ou as iniciais podem ser incluídas entre os parênteses)
(( ( ))	Muitos abraços
(( ( )):**	Abraços e beijos
::():::)	Band-Aid (ou conforto)
@->-	Rosa
@â€” >â€”	Rosa grande
@==	Bomba atômica
<' ) ) ) ) <	Peixe
^	Risadinha

Para enviar este:	Digite o seguinte:
	(Y) ou (y)
	(N) ou (n)
	(B) ou (b)
	(D) ou (d)
	(X) ou (x)
	(Z) ou (z)
	(6)
	:-[ ou :[
	{}
	{ }
	:-) ou :)
	:-D ou :d
	:-O ou :o
	:-P ou :p
	;-) ou ;)
	:-( ou :(
	:-S ou :s
	:-  ou :
	:'(
	:\$ ou :-\$
	(H) ou (h)
	:-@ ou :@
	(A) ou (a)
	(L) ou (l)
	(U) ou (u)
	(K) ou (k)
	(G) ou (g)
	(F) ou (f)

Para enviar este:	Digite o seguinte:
	(W) ou (w)
	(P) ou (p)
	(~)
	(T) ou (t)
	(@)
	(&)
	(C) ou (c)
	(I) ou (i)
	(S)
	(*)
	(8)
	(E) ou (e)
	(^)
	(O) ou (o)
	(M) ou (m)