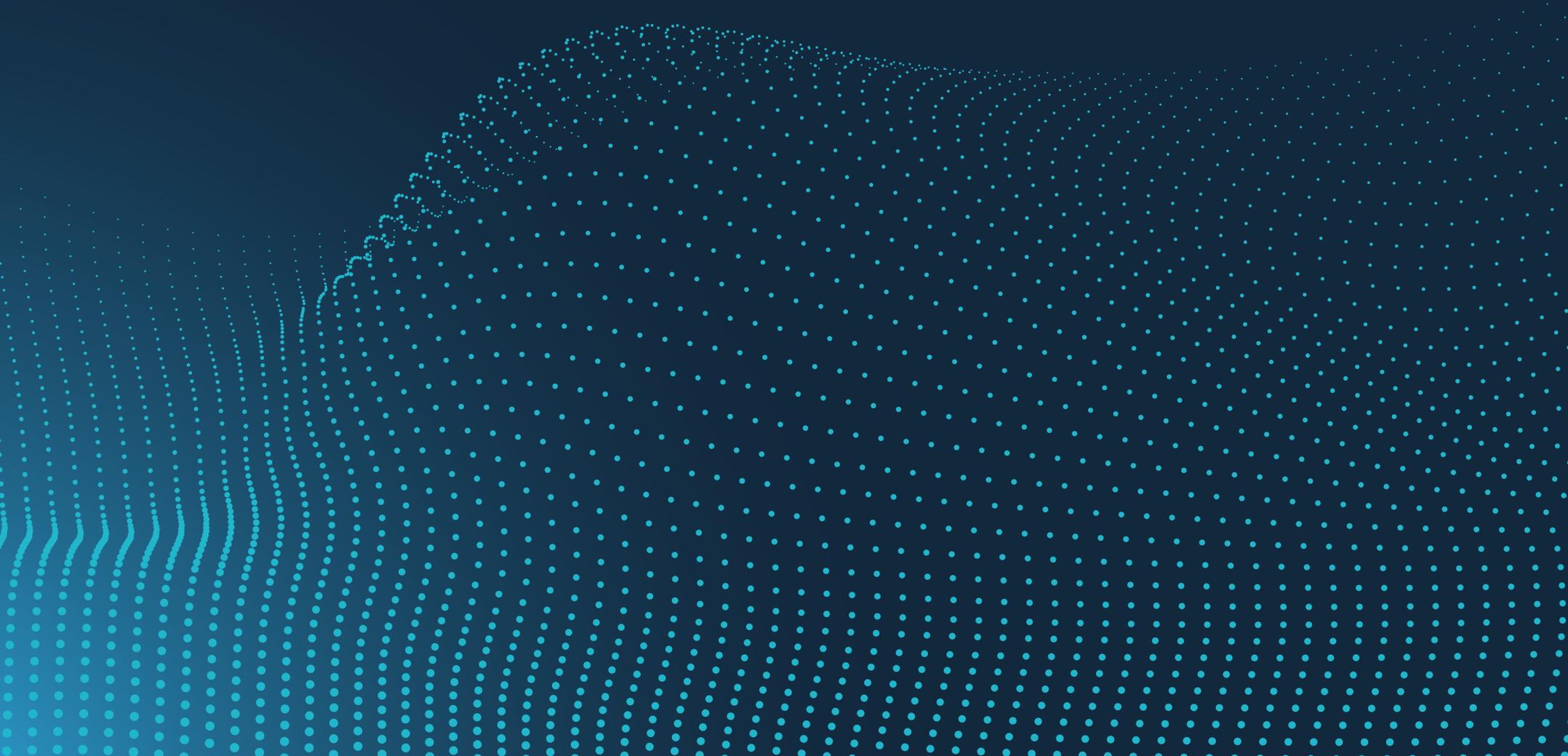


Recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia

Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli



Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli

Recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia

LETRARIA
ARARAQUARA
2018

Recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia

Projeto editorial
Letraria

Projeto gráfico e diagramação
Letraria

Capa
Letraria

Revisão
Letraria

RICIELLI, Ana Maria Barbosa Varanda.
Recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia.
Araraquara: Letraria, 2018.

ISBN: 978-85-69395-34-8

1. Artefatos; 2. Instrumentos;
3. Professor; 4. Língua Inglesa.

Conselho editorial

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira

(IFSP - Instituto Federal de São Paulo - Campus Cubatão)

Cleuzira Custodia Pereira

(UEG/Câmpus Caldas Novas e UNICALDAS)

Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

(Universidade Estadual de Goiás/UEG e Faculdade de Caldas Novas - FAC)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	10
1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD	15
A linguagem no ISD	20
O agir humano	26
2. RECURSOS, ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS?	55
O computador e a internet na gênese instrumental	60
Instrumento na abordagem instrumental	64
Instrumentalização e instrumentação	68
3. O TRABALHO DO PROFESSOR	73
A concepção geral do trabalho e o trabalho no ISD	75
O trabalho prescrito e o trabalho realizado	81
4. A INSTRUÇÃO AO SÓCIA	83
5. ARTEFATOS E INSTRUMENTOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	92
O plano geral dos textos: tipos de discursos e sequências	103
Mecanismos de textualização	116
<i>Mecanismos de conexão</i>	116
<i>Mecanismos de coesão nominal</i>	122
<i>Mecanismos de coesão verbal</i>	136
Mecanismos enunciativos	147
As vozes	157
As modalizações	164
As dimensões do agir e as representações dos sujeitos em relação aos artefatos	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189

PREFÁCIO

Le développement des compétences techniques permettant un usage réel et fréquent de l’outil est indispensable. Ce temps d’exploration et d’appropriation personnelles peut paraître long, mais se révèle incontournable pour développer outre des habiletés techniques, une culture technologique fondamentale. Ainsi l’enseignant qui le souhaite va pouvoir se faire une représentation claire des potentialités de l’outil et en envisager une transposition dans sa pratique pédagogique. (DEVAUCHELLE, 1999).

Há tempos a questão da inserção de novas tecnologias no trabalho docente tem sido debatida em estudos e pesquisas (LÉVY, 1997; PONTE, 2000, 2003; MORAN, 2000; ALONSO, 2008). As análises buscavam contemplar os benefícios e “modos de usar” dos artefatos disponíveis, o percurso de formação e capacitação docente num mundo em desenvolvimento, contrapondo a relação entre o real e o realizável em termos de um sistema público de ensino repleto de lacunas em infraestrutura e investimentos.

Este *e-book*, nesse sentido, apresenta uma inovação quanto à forma de abordagem dessa importante temática. A reflexão se constrói em torno de um aspecto não investigado anteriormente, dado o contexto apresentado: a apropriação dos artefatos tecnológicos por professores, passando pelos processos de instrumentação e instrumentalização descritos por Rabardel (1999, 2000). Os estudos se fundamentam também na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos estudos de linguagem, compreendendo as interações humanas mediadas pela língua (BRONCKART, 2006, 2008). A concepção de linguagem como atividade considera o gênero textual como objeto de análise, evidenciando as camadas do folhado textual, proposição metodológica de J-P-Bronckart.

As tecnologias de Informação e Comunicação incidem e modificam o trabalho (DEVAUCHELLE, 1998), pois apresentam como característica uma abrangência global, possibilitando a multiplicação de informações disponibilizadas a indivíduos em todo o globo de

modo personalizado. Os artefatos tecnológicos servem ainda para reduzir as distâncias nas situações de interação humana, eliminando a ausência física, substituindo-a por uma presença virtual. Esse processo está envolvido em uma complexidade crescente.

Esta obra também se apresenta como produto de uma análise, cujos aportes teóricos e metodológicos retomam as contribuições da Clínica da Atividade, vertente da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007).

Ao selecionar o contexto do espaço escolar, histórico e socialmente situado, este *e-book* pretende destacar como este ambiente compõem os elementos que influenciam e organizam o trabalho do professor. As frequentes discussões sobre o excesso de burocratização da atividade pedagógica e da falta de recursos, de tempo, bem como a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais mencionados como empecilhos aos trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2017). Avalie-se este aspecto no escopo do ensino de uma língua estrangeira, cujas discussões perpassam outras relevantes pesquisas.

Em suma, acredita-se que as contribuições deste relevante estudo podem propiciar elementos fundamentais no desenvolvimento de projetos de formação de professores e na compreensão das atividades de linguagem no contexto das interações profissionais.

Eliana M. A. Alencar

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 (esp.). p. 747-768, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEVAUCHELLE, Bruno. **Nouvelles technologies nouvelles compétences?** Forum Transfrontalier (Canton de Genève, Val d'Aoste, Haute Savoie) en Mars 1998. Disponível em: <<http://www.brunodevauchelle.com/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DEVAUCHELLE, Bruno. **Quelle(s) formation(s) pour prendre en compte le développement des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education ?** 1999. Disponível em: <<http://www.brunodevauchelle.com/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

PONTE, João Pedro. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie24.htm>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PONTE, João Pedro. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In: PONTE, J. P. (Org.). **A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico** (Cadernos de Formação de Professores, n. 4, p. 19-26). Porto: Porto Editora, 2003.

RABARDEL, Pierre. **Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue.** Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

RABARDEL, Pierre. **People and Technology: a cognitive approach to contemporary instruments.** 2002. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1020705/filename/people_and_technology.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

APRESENTAÇÃO

“Conectar computadores é um trabalho.
Conectar pessoas é uma arte”.
Eckart Wintzen

Com o advento de recursos tecnológicos, como o computador e a internet, as distâncias geográficas foram minimizadas e o acesso à informação pelo homem contemporâneo foi ampliado. Sabendo que o uso desses artefatos permite que o conhecimento possa ser potencializado, os programas do Governo equiparam grande parte das escolas públicas com computadores conectados à internet em laboratórios de informática. De acordo com a proposta pedagógica de algumas escolas, há o incentivo para que os professores utilizem as tecnologias computacionais em suas aulas.

O interesse pelo tema apresentado neste *e-book*, resultante de uma tese de doutorado defendida em 2015 no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, surgiu quando a escola em que trabalho recebeu, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)¹, um laboratório de informática. A comunidade escolar ficou muito satisfeita, mas grande parte dos professores ficou apreensiva, pois não tinha capacitação para trabalhar com aqueles recursos nas suas disciplinas.

No início, os computadores disponíveis no laboratório de informática não eram conectados à internet e isso só aconteceu posteriormente, com o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)²,

1 “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias”. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462 em junho de 2013).

2 “O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de

que poderia facilitar o aprendizado de outra língua, além da Língua Portuguesa. Digitar, pesquisar e enviar *e-mails* são tarefas aparentemente simples para os professores, porém, ensinar o conteúdo programático aos alunos utilizando as ferramentas tecnológicas é bem mais complexo.

Desde a implementação dos laboratórios de informática por parte dos governos federal, estaduais e municipais, em grande parte das escolas públicas do Brasil, as ferramentas, computador e internet, estão à disposição no processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar, bem como no processo de inclusão digital. Diante desse cenário, verificou-se que, até o momento, pouca investigação tinha sido efetivada no país para perceber como tais recursos vinham sendo apropriados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelos professores de Educação Básica.

Essa inquietação me levou a querer estudar as formas de incluir digitalmente os alunos e os professores, visto que muitos educadores do grupo e da jurisdição de ensino local ainda não estavam aptos para trabalhar com as novas tecnologias. Havia naquela comunidade escolar a ideia de que o computador e a internet contribuiriam de forma efetiva para o ensino e a aprendizagem, pois esses instrumentos poderiam tornar mais interessante e prazerosa a aprendizagem dos alunos.

tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. O Programa Banda Larga nas Escolas foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público – PGMU (Decreto nº 4.769). Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025. A gestão do Programa é feita em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais”. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808&Itemid=823).

Para tanto, antes mesmo de iniciar o trabalho docente no laboratório de informática, elaborei um projeto de mestrado que tratava da inclusão digital dos alunos de língua inglesa na escola pública. Esse estudo teve como objetivo geral investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia (MG), sendo uma estadual e outra federal. A dissertação resultante dessa pesquisa, intitulada “O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia – UFU (RICIOLLI, 2009), identificou em quais estágios de implantação do uso das tecnologias (BAX, 2003, SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997) as escolas se encontravam.

As duas escolas investigadas iniciaram um processo de inclusão digital, porém, no que diz respeito à língua inglesa, uma delas (a escola estadual) ainda não faz uso das novas tecnologias e não apresenta uma proposta que inclua o computador e a internet nas aulas, ao passo que a outra (escola federal) inicia de forma tímida a introdução do uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica. A partir da pesquisa de mestrado realizada, verifiquei que essas escolas públicas (estadual e federal) ainda não se apropriaram, de fato, das tecnologias e não há nelas uma proposta pedagógica que oriente o uso das ferramentas computacionais e garanta a efetivação desse processo no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Após a conclusão desse estudo, voltei ao meu local de origem, a cidade de Joviânia (GO), e me deparei com as mesmas dificuldades, das escolas pesquisadas, quanto ao uso da tecnologia. Assim, dei continuidade ao trabalho docente em uma escola pública de ensino médio de Educação Básica, na tentativa de colocar em prática o aprendizado adquirido em relação aos meios digitais durante o mestrado. No entanto, percebi que ainda não estava conseguindo utilizar as ferramentas computacionais de maneira ideal, ou seja, proporcionando aos alunos um contato autêntico com a língua inglesa, por meio de *e-mails*, *chats*, fórum etc. Além disso, as condições

oferecidas por essa escola não eram boas: as máquinas, embora em número suficiente, apresentavam problemas constantes; faltavam técnicos disponíveis para resolver rapidamente os problemas; não havia um responsável pelo laboratório de informática; havia problemas de conexão, entre outros.

Diante dessa situação, me senti novamente inquieta e desestimulada frente a tantos obstáculos. Isso me fez buscar um aprimoramento acadêmico em nível de doutorado, tendo como objeto de estudo o domínio que os sujeitos participantes, enquanto professores de língua inglesa, possuem sobre o computador e a internet.

Na atualidade, não há como o professor ignorar o papel desempenhado pelas Tecnologias de Informação, entre as quais se incluem o computador e a internet, no ensino e na aprendizagem. Ignorar esse fato corresponde a imaginar que se pode aprender sem inserir esse aprendizado no contexto real do mundo em que se vive. Meu trabalho de doutorado, que deu origem a este *e-book*, analisou de que maneira essas tecnologias são apropriadas por docentes de língua inglesa, em um município do interior do estado de Goiás, Joviânia. Esses docentes produziram textos sobre seu *métier* por meio do procedimento intitulado Instrução ao Sósia (IS)³.

Recursos ou ferramentas que auxiliam a tarefa do professor na sala de aula sempre foram introduzidos nas instituições educativas, desde os artefatos mais antigos como o quadro, o giz, o livro, o caderno, entre outros, até os mais atuais, como o computador e a internet. Percebi que, se os artefatos forem efetivamente apropriados pelos educadores, serão instrumentos que colaborarão no processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

Tive o desejo de investigar em que extensão o professor se apropria dos artefatos tecnológicos e como esse processo revela-se pelas práticas languageiras que se realizam nos textos produzidos.

³ A instrução ao sósia é um procedimento metodológico em que instruções sobre como agir no trabalho são passadas para o pesquisador pelo professor participante da pesquisa em uma situação hipotética de substituição.

Para empreender uma análise sobre o trabalho do professor e o papel da linguagem nesse agir docente, parti do pressuposto de que não é suficiente a mera observação das condutas humanas, mas deve-se levar em consideração as representações desse agir perceptíveis nas interações sociais.

Muitos professores querem ou precisam trabalhar com seus alunos no laboratório de informática das escolas onde estão inseridos, já que as políticas públicas de incentivo ao uso do computador e da internet em práticas pedagógicas foram instauradas por meio de documentos prescritos. Com isso, as crenças da tradição de ensino e aprendizagem no uso da tecnologia vão se proliferando.

Espero que este *e-book* contribua para o trabalho dos professores de língua inglesa, estimulando-os a utilizar artefatos e ferramentas em suas práticas de sala de aula.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD

Definitivamente, nosso trabalho prosseguirá em interação com todas as correntes das ciências humanas/sociais, que, havendo reconhecido a primazia das dimensões sociodiscursivas da linguagem bem como o seu papel decisivo na constituição do psiquismo humano, estiverem, enfim, em condições de considerar Saussure seriamente (BRONCKART, 2009, p. 340).

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) originou-se de uma psicologia da linguagem que tem como princípios epistemológicos a orientação do interacionismo social. Esse interacionismo é formado por correntes da filosofia e das ciências humanas. Jean-Paul Bronckart (2009) pontua que essas correntes possuem propriedades específicas oriundas das condutas humanas que são produtos de um processo histórico de socialização, produtos da coletividade. Para ele, essas condutas humanas podem ser analisadas como ações significativas que têm propriedades estruturais e funcionais. No curso da evolução, o homem, evidentemente, é um organismo vivo, que tem suas propriedades comportamentais dependentes de uma herança genética e determinadas por situações de sobrevivência da espécie. Bronckart ressalta que esses comportamentos mostram capacidades novas, como as do pensamento e da consciência, “graças à liberação progressiva das restrições biológicas e comportamentais, e que continuam a contribuir para a autonomização da espécie em relação às ‘leis da Natureza’” (BRONCKART, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva da socialização, os estudos que primam o quadro do interacionismo social são os de Vygotsky, de Habermas e de Ricoeur. É importante destacar que o interacionismo tem grande interesse pelas condições em que se desenvolve a espécie humana, sua organização social regida por formas de interação semiótica. Dessa interação semiótica, Bronckart (2009, p. 22) explana que as

Propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

O interacionismo busca respostas que ajudem a compreender os processos de hominização, para isso inscreve-se em estudos profundos de caráter dialético de desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano proposto por Hegel. Essa teoria é pautada pelo papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho, na perspectiva de Marx e Engels, cumprem na formação do pensamento consciente.

Segundo Bronckart (2006), a abordagem interacionista revela quatro principais características que compõem o ambiente humano: atividades de grupo (coletivas), formações sociais, os textos e os mundos formais do conhecimento.

As atividades coletivas gerais dizem respeito às dimensões da vida social em que um indivíduo interage e se relaciona com o outro e o meio em que vive, “organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 129).

Em relação às formações sociais, Bronckart (2006, p. 128) explica que estas se constituem de processos estabelecidos em estreita relação com os fatos sociais que as geram, tendo sua fonte em instituições, valores, normas sociais. Os textos são resultado da materialização das atividades de linguagem que comentam as atividades gerais, merecem especial atenção e serão posteriormente tratados em todos os seus aspectos.

A partir da abordagem de Habermas (1987), Bronckart (2006) explicita o conceito de mundos formais, “estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos.” (BRONCKART, 2006, p. 129).

Em se tratando da linguagem e das línguas, Bronckart salienta que somente pode se apoiar “na análise saussuriana do arbitrário radical do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (BRONCKART, 2009, p. 23). Para Bronckart, Piaget e Vygotsky, essas relações são importantes para os processos de construção do psicológico. Piaget destaca a relevância que as intervenções sociais e as condições desse ambiente podem proporcionar na formação das capacidades cognitivas da criança (BRONCKART, 2009, p. 24).

Desse modo, o ISD segue as formulações vygotskianas que são voltadas às outras ciências humanas e tem como princípio a dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser

humano (BRONCKART, 2009, p. 24). Vygotsky ressalta que (*apud* BRONCKART, 2009, p. 24)

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem.

A psicologia vygotskyana mostra que o universo é composto de uma única substância, ou seja, a matéria é homogênea e está em atividade, sendo que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância, que está aberta à inteligência humana. E ainda, que “essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos” (BRONCKART, 2009, p. 26).

Bronckart (2006, p. 126) afirma que o interacionismo adota o conceito da unidade da substância material e da “continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano” e que levam a uma abordagem descendente, em que os efeitos da história coletiva humana e as transformações contínuas dos fatos sociais ocorrem de um lado e, do outro, encontram-se os fatos psicológicos.

Voltando à questão da interação social, vale destacar que o pensamento, a linguagem e a coletividade para Vygotsky (2005) são próprias do sujeito, sendo que as habilidades cognitivas bem como a estruturação do pensamento são resultado das ações sociais. Em outras palavras, é nas interações com o grupo que o pensamento e o conhecimento são praticados e, nesse processo, a linguagem tem função fundamental na formação do pensamento da pessoa.

Para Bronckart (2009), a relação do homem com o meio social só é possibilitada pela língua, que é um dom da espécie humana, isso desde as gerações antigas. Como professor de “Psicopedagogia das Línguas”, Bronckart (2006) se sente incomodado diante de sua

situação de trabalho. Esse pesquisador se confrontou com o problema de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas em relação à realidade das salas de aula, bem como o trabalho do professor.

Em 1993, circulou o primeiro texto dos pesquisadores genebrinos do ISD no Brasil e houve uma rápida aceitação dos conceitos dessa teoria. Em 1994, depois de inúmeros contatos entre os pesquisadores da Universidade de Genebra e os do LAEL – PUC/SP, firmou-se um Acordo Interinstitucional entre as instituições. A partir dos diversos acontecimentos ocorridos nesse tempo, como os fatos políticos que acometeram o Brasil desde 1960 (o golpe militar em 1964 que instaurou a ditadura), criou-se uma política educacional baseada em acordos do MEC/USAID que consubstanciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1971).

Ainda em 1994 foi promulgado o “Plano Decenal de Educação para Todos” e de 1995 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, algumas medidas e documentos foram promulgados:

Em 1995, instauração do Exame Nacional de Cursos Superiores; em 1996, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático; em 1997, publicação dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos’ e instauração do Exame Nacional do Ensino Médio e, em 1999, publicação dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio’ (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 25).

Com o início da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, documentos de prescrição e regulação do sistema educacional, várias modificações foram estabelecidas nas políticas educacionais. As ideias do ISD influenciaram a construção dos PCNs, a pesquisa em Linguística e em Linguística Aplicada (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 19).

A linguagem no ISD

O ISD é uma abordagem inscrita no movimento do interacionismo social de linguagem (BRONCKART, 2006; 2009), em que as condutas humanas são analisadas e as propriedades funcionais e estruturais são frutos da socialização. Seu quadro epistemológico se baseia na perspectiva herdada de Vygotsky (2005, p. 23) que mostra que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Assim, “as condutas humanas” são formadas em atividades dentro de um determinado contexto histórico-social e “as condutas verbais” são elaboradas como meios de ação da linguagem (BRONCKART, 2009).

Para Vygotsky (2005, p. 62), “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança”. O autor ressalta, ainda, que, desde criança tendo o domínio dos meios sociais do pensamento, que é a linguagem, há um crescimento intelectual progressivo do sujeito. Esse conhecimento, para o autor, é uma atividade partilhada, em que há reciprocidade e cooperação, negociando mútuas informações, favorecendo as capacidades dos envolvidos.

Bronckart (2006) contesta a divisão das Ciências Humanas/Sociais, por pensar que a construção do pensamento, a linguagem, não deve basear-se somente em uma determinada corrente, como a psicológica, a sociológica, a filosófica, a linguística, e sim em um todo, pois o ISD não é um modelo fechado e acabado, está em constante contato com outras teorias. Desde que sejam compatíveis umas com as outras, ele quer ser lembrado como uma “corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo do autor).

Por essa razão, Bronckart (2006, 2009), com a preocupação de estudar o ser humano como um todo, acha necessário, para o desenvolvimento dos projetos, incorporar outras áreas, inclusive os pressupostos do interacionismo social vygotskyanos e a concepção de Volochinov de linguagem. Dessa junção, é possível construir

uma “ciência do humano, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos” (MACHADO, 2009, p. 47). Bronckart (2006, p. 10, grifo do autor) explica que o foco central do ISD é a linguagem e destaca:

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as *práticas linguageiras situadas* (ou os *textos-discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e os saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Bronckart (2006, p. 10) nos alerta que essa posição assumida pode ser considerada **logocêntrica** por alguns, mas ele diz que pode ser um **logocentrismo moderado**, “que nega qualquer determinismo definitivo do sociolinguageiro”. Segundo o autor,

O importante aqui é considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um *processo segundo*, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde o início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem (BRONCKART, 2006, p. 11, grifo do autor).

Os seres humanos mantêm sua participação numa atividade por meio das interações verbais, ou seja, a linguagem. O homem garantiu sua sobrevivência por ser biologicamente munido de fortes capacidades comportamentais em comparação aos outros animais. Por isso, os seres humanos conseguiram se sobressair nas atividades de nutrição, segurança e procriação, e, de acordo com Bronckart (2009), no princípio a forma de se comunicar desses seres humanos, ou seja, as produções sonoras, eram produzidas pela necessidade de intervenções sobre o objeto. Eles podiam produzir instrumentos para ajudá-los na precisão de sua vida diária. Para Bronckart (2009, p. 33, grifo do autor),

A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito da uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como *formas comuns* de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como *signos*, na acepção saussureana mais profunda do termo.

De acordo com Bronckart (2008, p. 70), foi com Humboldt que se originou a mudança na forma de “apreenderem as relações entre a linguagem como capacidade da espécie humana e as múltiplas línguas naturais”. Humboldt destaca que não se devia analisar a linguagem universal primeiro, em se tratando de entendimento, o ideal é que se devam abordar, antes de tudo, as línguas naturais em sua diversidade. A contribuição desse autor sobre a linguagem para os seres humanos é de fundamental importância. Ele nos mostra que, como a linguagem existe somente nas línguas naturais, ela só se manifesta nas práticas verbais, que são os discursos.

Ao revisar as contribuições do Interacionismo social, a partir da perspectiva vygotskyana do pensamento consciente, Bronckart (1998) aborda o papel mediador da linguagem e a questão da elaboração das representações sociais. A noção de representação está intimamente ligada à constituição da própria concepção de linguagem que Bronckart apresenta em suas obras. De acordo com esse estudioso, as concepções sobre a gênese das representações humanas se distribuem em duas correntes radicalmente opostas, uma representada pelo pensamento piagetiano e a outra ligada ao interacionismo social.

A primeira corrente envolve o Construtivismo piagetiano e a psicologia cognitiva contemporânea, os quais consideram que qualquer capacidade de representação é baseada nas características biológicas do organismo; as capacidades específicas dos seres humanos podem ser explicadas por meio de sua superioridade biológica (BRONCKART, 1998, p. 2).

Trata-se de uma ênfase sobre o papel dos fatores genéticos, biológicos e neurofisiológicos na constituição do pensamento humano. Em resumo, explica o autor:

Nesta abordagem, a capacidade mental humana seria a partir do organismo-indivíduo por conta própria, e em seguida, se aplicariam às propriedades do mundo circundante. O movimento de desenvolvimento será do interno para o externo, do biológico ao psicológico e social. Ao fazê-lo, as primeiras representações humanas têm propriedades gerais, derivadas de mecanismos biológicos do organismo em interação com o meio ambiente, e que seriam apenas secundariamente de propriedades diferenciais, a partir do confronto do organismo com as formas de atividades culturais e linguísticas-linguageiras específicas de seu grupo (BRONCKART, 1998, p. 2, tradução nossa)⁴.

Há, porém, algumas lacunas que tal abordagem apresenta, pois a principal dificuldade desta posição é que não se pode compreender de onde emanam as diversidades social, cultural e lingueiras que caracterizam objetivamente o funcionamento humano.

A segunda corrente, na linha seguida pelo autor em todos os seus textos, pode ser descrita como o cerne do Interacionismo social. Esta perspectiva entende que as capacidades de desempenho especificamente humanas são “o resultado da internalização de formas específicas de interação que se desenvolveram na espécie ao longo da história”.

As características biológicas superiores do ser humano tornam possível a cooperação na atividade coletiva. Esta atividade implica a distribuição de tarefas e papéis sociais e ela é a mais produtiva dos objetos sociais (instrumentos

⁴ Dans cette approche, les capacités psychiques humaines seraient donc issues de l'organisme individu, et s'appliqueraient ensuite aux propriétés du monde environnant. Le mouvement développemental va de l'interne vers l'externe, du biologique au psychologique puis au social. Ce faisant, les représentations humaines auraient d'abord des propriétés générales, issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu, et elles n'auraient que secondairement des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe.

adaptados para tarefas comuns e obras resultantes dessas tarefas). Sua organização requer, por fim, a existência de meios de acordo-compreensão ou negociação sobre o que são as situações concretas de interação e os papéis que os indivíduos são designados para representar (BRONCKART, 1998, p. 2, tradução nossa)⁵.

A base dessa concepção tem origem em teorias desenvolvidas, especialmente pelo filósofo Jürgen Habermas, destacando que a linguagem desempenha o papel de mediadora da atividade coletiva. A linguagem, na proposição de Bronckart (1998), neste caso, é concebida “como um conjunto de signos arbitrários, ou seja, unidades representativas moldadas por intercâmbio social e radicalmente independentes das propriedades de objetos por eles designados” (Op. cit. p. 3). Ela serve como organizadora desses signos em textos, isto é, em formas comunicativas adaptadas para situações de ação determinadas.

Bronckart (1998) explica ainda que os indivíduos vivenciam uma reapropriação destes “construtos históricos, sociais e semióticos”, constitutivos do pensamento consciente. A internalização-interiorização da linguagem se realiza por meio do quadro de atividades coletivas. Assim, nessa proporção, a língua conduz a uma duplicação de imagens mentais e a capacidade de agir sobre seus próprios processos mentais, a apropriação transforma a função de representação comum em todas as espécies.

Bronckart (2009, p. 44) mostra que “Os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação”.

⁵ Les caractéristiques biologiques supérieures de l'être humain rendent possible la coopération dans l'activité collective. Cette activité implique une distribution des tâches et des rôles sociaux et elle est de plus productrice d'objets sociaux (d'instruments adaptés aux tâches communes et d'oeuvres résultant de ces tâches). Son organisation nécessite, enfin, l'existence de moyens d'entente ou de négociation sur ce que sont les situations concrètes d'interaction et sur les rôles que les individus sont censés y jouer.

Convém destacar que, numa ação humana social, o agente conta com algumas versões particulares de representações sociais e é importante que se discrimine a situação de linguagem externa, com suas propriedades dos mundos formais, e a situação de ação de linguagem interna com suas “representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (BRONCKART, 2009, p. 91). O autor acentua que é a situação de ação interiorizada que, de fato, influi na produção de um texto empírico.

As representações humano-sociais podem ser qualificadas como coletivas, quando elas têm sua sede em obras humanas (ambiente construído, as instituições sociais, ciências, artes, etc.). Mas essas obras não são, no entanto, elas mesmas interpretáveis somente através de textos (orais ou escritos) que os comentem, textos que são também as únicas manifestações empíricas da linguagem verbal humana. Se este último constitui, portanto, um grande repositório de representações coletivas, ele não condiciona seus arranjos organizacionais gerais (BRONCKART, 1998, p. 3, tradução nossa)⁶.

É importante acrescentar que, em relação a um nível primário, as representações são fortemente determinadas pela organização política, cultural e econômica das formações sociais nas quais se elaboram os textos, os mitos, as ideologias e todos os principais sistemas de representação elaborados.

Por esta razão, as representações estão sujeitas a situações concretas em que os indivíduos podem expressar verbalmente seus julgamentos, crenças e conhecimentos. Mas assim que as diversas práticas textuais se enfrentam e são respondidas, eventualmente também é possível desenvolver um conhecimento “tendenciosamente

⁶ Les représentations humaines-sociales peuvent être qualifiées de collectives lorsqu’elles ont leur siège dans les oeuvres humaines (milieu aménagé, institutions sociales, sciences, arts, etc.). Mais ces oeuvres ne sont cependant elles mêmes interprétables qu’au travers des textes (orales ou écrits) qui les commentent, textes qui sont par ailleurs les seules manifestations empiriques du langage verbal humain. Si ce dernier constitue donc bien le réceptacle majeur des représentations collectives, il ne conditionne cependant pas l’ensemble de leurs modalités d’organisation.

independente do contexto social e regras de organização de textos orais ou escritos” (BRONCKART, 1998, p. 3).

Tais representações descontextualizadas, em seguida, organizam-se coletivamente de outras maneiras; tomam lugar nos “mundos formais” postulados por Habermas (Op. cit.), isto é, nos sistemas estritamente lógicos de regras que estruturam o conhecimento adquirido pela humanidade. Mundos formais que são incorporados nas teorias científicas e filosóficas, mas também em todas as doutrinas políticas e religiosas. Será preciso retomar, portanto, mais adiante, a visão de Habermas de forma mais completa.

Ao citar Schneuwly, Bronckart (2009, p. 92, grifo do autor) diz que “as representações do agente são apenas um ponto de partida, uma **base de orientação**, a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas”.

No que se refere ao termo “representação”, Bronckart e Pasquier (1988) destacam, num sentido amplo, que esse termo diz respeito a vários processos pelos quais um organismo amplia o conhecimento de seu ambiente, o conteúdo dos mundos, sob o aspecto de substitutos. Bronckart e Pasquier (1988) dizem que os produtores do discurso contam com duas formas de representação do referente: representações primárias e arbitrárias de natureza verbal. As representações primárias (verbais ou cognitivas) são conseqüentes de experiências práticas ou lógicas, providas das imagens mentais que não estão agregadas a qualquer unidade languageira e tem caráter individual. Ao contrário disso, as representações secundárias são resultado de interações linguísticas e estabelecem expressões verbais de tamanhos e naturezas diversas e, praticamente, de caráter social.

O agir humano

A linguagem é própria da espécie humana, construída por meio de interações verbais por membros de uma comunidade. Ela ocorre por meio de trocas, uma cooperação ativa, em que recursos

do pensamento são elevados a representações sonoras. Por meio disso, acontecem as organizações semióticas e a comunicação incide e o ser humano inserido no âmbito das relações sócio-históricas linguageiras detém elementos que permitem o seu agir.

Bronckart (2006) aponta que antes de tudo é de fundamental importância uma exploração a respeito das características do agir coletivo, pois é nessa esfera que se constroem as estruturas e os conteúdos do pensamento, bem como os elementos dos fatos sociais. Dessa forma, Bronckart sustenta que concepções sobre agir, atividade, ação e prática humana não são definições fáceis. Bronckart (2006, p. 137, grifo do autor) designa que o termo agir, num sentido genérico, é

Qualquer comportamento ativo de um organismo. Se todas as espécies mostram a existência de formas de agir socializado e, principalmente, de um agir comunicativo (visando aos congêneres de cada espécie), a espécie humana é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço *gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos. Portanto, para essa espécie em particular, é necessário distinguir, por princípio, um agir não verbal, que chamaremos de agir geral, e um agir verbal, que chamaremos de agir de linguagem.

Os termos **atividade** e **ação** são tidos como estatuto teórico ou interpretativo. Bronckart (2008) diz que **atividade** é uma leitura do agir implicada em dimensões motivacionais e intencionais referentes ao nível coletivo e o termo **ação** determina uma leitura do agir implicando as mesmas dimensões referentes ao nível particular (individual humano). As condutas humanas dos indivíduos são constantemente negociadas por particularidades de ordens externas e internas inclusas nas dimensões motivacionais e intencionais. Bronckart (2008, p. 121, grifo do autor) destaca:

No plano motivacional, distinguimos os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações, e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular. No plano da intencionalidade, distinguimos as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e a *intenções*, que são os fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular.

Bronckart (2006, 2008, 2009) fundamenta-se em alguns autores que abordam as questões relativas ao agir humano. Entretanto, esta pesquisa centrou-se em Habermas e Ricoeur que completaram o que Bronckart buscava para contribuir sobre as ações humanas para o ISD.

Bronckart (2006) destaca que as ações humanas podem ser entendidas por dois pontos de vista, sendo um **sociológico**, em que tomam parte vários agentes no quadro estrutural de muitas formações sociais e como resultado há um fluxo contínuo de ações. No contexto dessas ações, a problemática está em analisar as relações de interdependência das particularidades das ações e das formações sociais.

O outro ponto de vista é o **psicológico**, em que a ação humana precisa ser separada do fluxo das ações sociais, ou seja, separar os procedimentos que podem ser atribuídos a um agente. Bronckart (2006, p. 49) afirma que, nesse segundo ponto, o psicológico, o problema é o de avaliar as intenções e motivos do agente no decorrer da ação, bem como o de avaliar as determinações externas desse agente.

Bronckart (2008, p. 21) apresenta os elementos centrais da teoria da atividade humana de Habermas e salienta que esse agir humano é determinado por regras de eficácia dentro de uma dimensão da organização do agir, composta por outras dimensões. Habermas destaca que qualquer atividade, que é articulada por conhecimentos comuns, contribui para criar e transformar e, ainda, se expande quando as representações coletivas são desenvolvidas. Segundo Habermas, esses conhecimentos são estabelecidos em três

sistemas, denominados de mundos “formais” ou “representados”: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

O desenvolvimento de qualquer atividade ocorre no mundo físico, onde é necessário possuir conhecimento apropriado, “e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sócio-histórica humana, os elementos constitutivos do *mundo objetivo*”. Qualquer atividade é também desenvolvida no conjunto de regras, convenções e sistemas de valores traçados por um determinado grupo, o que é manifestado sobre “as condições de organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros nelas implicados”. A junção dos conhecimentos coletivos referentes a essas regras, convenções e sistemas são os componentes do *mundo social*. No *mundo subjetivo*, qualquer atividade mobiliza pessoas, compostas de características particulares e psíquicas, que “foram também objeto de processos ‘públicos’ de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p. 22).

O agir ou agir-referente é o termo que designa qualquer intervenção guiada de um ou de muitos seres humanos no mundo. Para Bronckart (2008), os seres humanos inseridos nos mundos formais ou definidos por Habermas (objetivo, social e subjetivo) que interferem no agir são denominados pelo termo **actante**, que significa qualquer elemento (humano ou não) envolvido no agir-referente. No plano interpretativo, quando o actante é fonte de um processo envolvendo as configurações textuais e é dotado de capacidades, motivos e intenções, é chamado de **ator**. Entretanto, se nenhuma dessas propriedades é concedida por essas configurações textuais ao actante, o termo é o de **agente**. No que se refere a esses termos, Machado e Cristovão (2009, p. 123, grifo do autor) complementaram:

Em relação aos seres humanos envolvidos no agir, pode haver, nos textos, uma menção a vários *actantes*, isto é, a qualquer pessoa implicada no agir (ou a qualquer elemento não humano que é elevado a essa categoria no texto analisado). Esses actantes só são considerados por nós

7 O destaque das palavras em itálico é do autor, o negrito é meu.

como sendo construídos no texto como verdadeiros *atores*, quando são representados pelas formas textuais como sendo a fonte de um processo, com capacidades, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos, ou como meros *agentes*, quando essas mesmas formas não lhes atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

Machado e Cristovão (2009, p. 122) destacam que o agir humano não é diretamente observável e que as ideias de atividade, ação, ator, agente etc. são um produto das interpretações sobre as condutas diretamente observáveis. Para as autoras, essas interpretações podem ser reveladas por meio de condutas diretamente observáveis do sujeito, interpretadas por meio de textos orais ou escritos, que se efetivam em “determinadas ‘figuras interpretativas do agir’ humano”.

Para Bronckart (2009), uma língua natural pode ser apreendida somente por meio das produções verbais efetivas, em que situações comunicativas distintas são deparadas e, assim, assumem aspectos muito diversos. Para o autor, há uma concepção geral de texto e qualquer produção de linguagem oral ou escrita, como um pedido de casamento, um romance, um artigo de jornal, uma entrevista etc., de tamanho diferente e características em comum são textos.

Cada texto produzido possui uma relação de interdependência com as propriedades do contexto externo (ambiente extraverbal) e do cotexto (ambiente linguístico interno) em que é construído. Todo texto possui uma organização no seu conteúdo referencial, com articulação entre as frases, regidas por regras de composição mais ou menos estritas e, ainda, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos para garantir a coerência interna. A princípio, então, a noção de texto para Bronckart “designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2009, p. 71, grifo do autor).

A produção de textos na atividade humana é guiada por necessidades, interesses, motivações e condições de funcionamento das formações sociais no âmbito de sua constituição. Quanto mais ocorrer interações humanas, mais diversificadas serão as comunidades verbais, logo um grande número de espécie de textos surge desses contextos sociais. Na concepção de Bronckart, essa multiplicidade de textos “resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2009, p. 73, grifo do autor).

Bronckart (2009, p. 75) destaca que todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero, logo utilizou a expressão ***gênero de texto*** ao invés de ***gênero de discurso***. Nas palavras de Bronckart (2009, p. 75),

Devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas.

Já os “diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de ***colocação em forma discursiva*** e é por essa razão que serão chamados de ***discursos***, de agora em diante” (BRONCKART, 2009, p. 76, grifo do autor).

Bronckart (2006, p. 140) acrescenta que o discurso “designa a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. A realidade da linguagem acontece por meio de práticas situadas e, portanto, o ideal é que se use a expressão “atividade de linguagem” ao invés de “atividade discursiva”, e assim “o uso da noção concorrente de ‘discurso’ poderia levar a pensar que a linguagem se manifesta de outra maneira que não seja na prática, pois é possível atribuir ao termo ‘discurso’ um sentido ao mesmo tempo mais preciso e profundo (BRONCKART, 2006, p. 141).

O autor complementa que a identificação dos tipos de discurso na formação de um texto não é bastante em relação à totalidade das possibilidades de características desse texto. Todo texto apresenta características individuais, um estilo próprio, que embora siga modelos sociais de referência dos gêneros e tipos, apresenta propriedades particulares, o chamado texto empírico (ou singular). No dizer de Bronckart (2009, p. 77, grifo do autor),

A noção de *texto singular* ou *empírico*, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação individual.

Bronckart assinala que, na produção de um novo texto, o agente se depara com uma situação de ação de linguagem. Os textos produzidos implicam alternativas que envolvem a seleção, a combinação dos mecanismos estruturantes, operações cognitivas e modalidades linguísticas humanas, os chamados gêneros textuais, sendo assim, asseguram sua indexação “no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos ‘mundos de obras e de culturas’ (ou ‘pré-construídos humanos’), para cuja designação retomamos a noção de *intertexto*” (BRONCKART, 2006, p. 145, grifo do autor).

Bronckart (2006) esclarece que o termo utilizado não é mais intertexto, é arquitextualidade ou, simplesmente, **arquitexto**. O arquitexto é composto pelo conjunto de gêneros de textos que foram criados historicamente e podem ser utilizados, transformados “e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 2009, p. 100). Bronckart (2008, p. 87-88, grifo do autor) reforça isso quando assevera

Assumimos a preexistência de gêneros de textos construídos pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos, que chamamos de *arquitexto* de uma comunidade linguageira. De fato, esses modelos de gêneros têm características semióticas mais ou menos identificáveis, mas eles também são portadores de *indexações sociais*, pois, na medida em que cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma ou outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético.

Bronckart (2007, p. 40) complementa que os gêneros textuais são um primeiro sistema que possui um vínculo de interação bem próximo “com as redes de atividades humanas e com a sua organização social”. Dessa forma, há uma propensão da infinitude desses gêneros.

Há uma distinção de estatuto entre textos que concernem a um gênero e tipos de discurso. Bronckart (2006, p. 151) expõe que gêneros são unidades comunicativas globais, ligadas ao agir de linguagem e os tipos de discursos são “unidades linguísticas infra-ordenadas, ‘segmentos’ que não constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis”.

Os tipos de discurso, determinados como segmentos de texto, são para Bronckart caracterizados pela mobilidade de subconjuntos que contêm recursos linguísticos que evidenciam a construção de um mundo discursivo. De acordo com Bronckart (2008, p. 91), os mundos discursivos são estabelecidos como quadros que se expandem e desenvolvem “no curso da produção ou da recepção textual a interface entre as representações que estão sediadas em um determinado actante (representações individuais) e as representações que estão sediadas nas instâncias coletivas (representações coletivas)”.

O autor complementa que os tipos de discurso como formas linguísticas são reconhecidos nos textos que transcrevem os mundos discursivos específicos e o número desses tipos é finito (BRONCKART, 2007). Para conferir coerência sequencial e configuracional ao texto

é necessário articulação e isso ocorre por meio de mecanismos de textualização e de enunciação.

Segundo Bronckart (2009, p. 151), a atividade de linguagem no quadro de uma língua natural fundamenta-se na criação de mundos virtuais, sendo esses mundos os “sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente ‘outros’ em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos”, por outro lado, é importante que se mostre o tipo de relação que se sustenta com esses mundos da atividade humana.

Os mundos representados pelos agentes humanos são denominados de **mundo ordinário**, que são os três mundos formais postulados por Habermas, objetivo, social e subjetivo. Já os mundos virtuais gerados pela atividade de linguagem são os **mundos discursivos**.

Com isso, Bronckart (2008, 2009) ressalta que os mundos discursivos se constituem fundamentados em duas operações psicolinguageiras provenientes de uma decisão binária, que são disjuntas ou conjuntas (disjunção ou conjunção). Para Bronckart (2009, p. 152),

Ou essas coordenadas são apresentadas como **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadas do conteúdo temático do texto, necessariamente, como **conjuntas** às da ação de linguagem.

Bronckart (2009) explora as oposições entre **mundo narrado** e **mundo comentado** e discerne os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR. Na ordem do NARRAR, as coordenadas que regulam o conteúdo semiotizado são explicitamente dispostas à distância das coordenadas gerais da situação do actante (disjunção). Bronckart ressalta que é como se o mundo discursivo dessa ordem fosse situado em um “outro lugar”, embora seja um mundo que

deve ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que terão contato com o texto. Na ordem do EXPOR, que é uma relação de proximidade (conjunção) entre as coordenadas que organizam o texto, constituem-se o conteúdo temático e as coordenadas gerais.

No que se refere aos parâmetros da ação de linguagem, o autor explana que as operações de explicitação, ou seja, os sinais explícitos deixados no texto, também podem ter uma oposição binária na relação do ato de produção, quer seja de **implicação** ou de **autonomia**. Então, se há marcas explícitas no texto produzido (ou em um segmento de texto) há uma implicação da presença de agentividade (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo). Entretanto, se não existem marcas explícitas, que mantêm as marcas de agentividade do texto com indiferença ou em uma relação de independência em relação aos parâmetros da ação de linguagem, tem-se a autonomia.

Como exemplo de relação do ato de produção de implicação pode-se citar: **Nós usaremos o laboratório de informática amanhã**. O discurso é implicado uma vez que o **nós** representa o agente-produtor, que é o responsável pela ação de linguagem; **usaremos o laboratório de informática** confere a situação no espaço, lugar; e **amanhã** faz referência ao tempo. Como exemplo de um texto autônomo, pode-se aduzir: **Computadores podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem**. Neste exemplo não há marcas de agente-produtor, interlocutor eventual ou sua situação no espaço-tempo.

Conforme Bronckart, o cruzamento do resultado dessas decisões gera quatro mundos discursivos:

- a. EXPOR implicado;
- b. EXPOR autônomo;
- c. NARRAR implicado;
- d. NARRAR autônomo.

Numa análise das operações binárias, o Quadro 1 mostra os mundos discursivos nos parâmetros da ação da linguagem:

Quadro 1 – Os quatro mundos discursivos

	COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS	
Relação ao ato de produção	EXPOR Conjunção (ao mundo ordinário)	NARRAR Disjunção (ao mundo ordinário)
IMPLICAÇÃO	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
AUTONOMIA	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: Bronckart (2009, p. 157)

Como procedente, esses mundos discursivos “são expressos por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que chamamos, respectivamente, de *relato interativo*, *narração*, *discurso interativo* e *discurso teórico*” (BRONCKART, 2009, p. 91, grifo do autor).

Para a identificação desses mundos é somente a partir das formas linguísticas que o semiotizam – e, além disso, há as operações psicológicas que constituem os mundos – que Bronckart (2009, p. 156, grifo do autor) destaca a distinção entre tipo psicológico e tipo discursivo.

A expressão **tipo linguístico** designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfosintáticas e semânticas particulares. A expressão **tipo psicológico**, por sua vez, designa essa entidade abstrata ou esse **construto** que é tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhes confere as formas específicas de recursos morfosintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo.

Portanto, Bronckart destaca que a partir das formas de realização observáveis em línguas naturais é possível identificar as propriedades da linguagem humana por abstração-generalização.

Bronckart (2009) entende a organização de um texto como um folhado formado por três camadas superpostas: 1ª) A infraestrutura geral do texto; 2ª) Os mecanismos de textualização; 3ª) Os mecanismos enunciativos. Ele afirma que essa distinção de níveis de análise supre a necessidade metodológica de entender a trama complexa da organização textual e o seu caráter hierárquico.

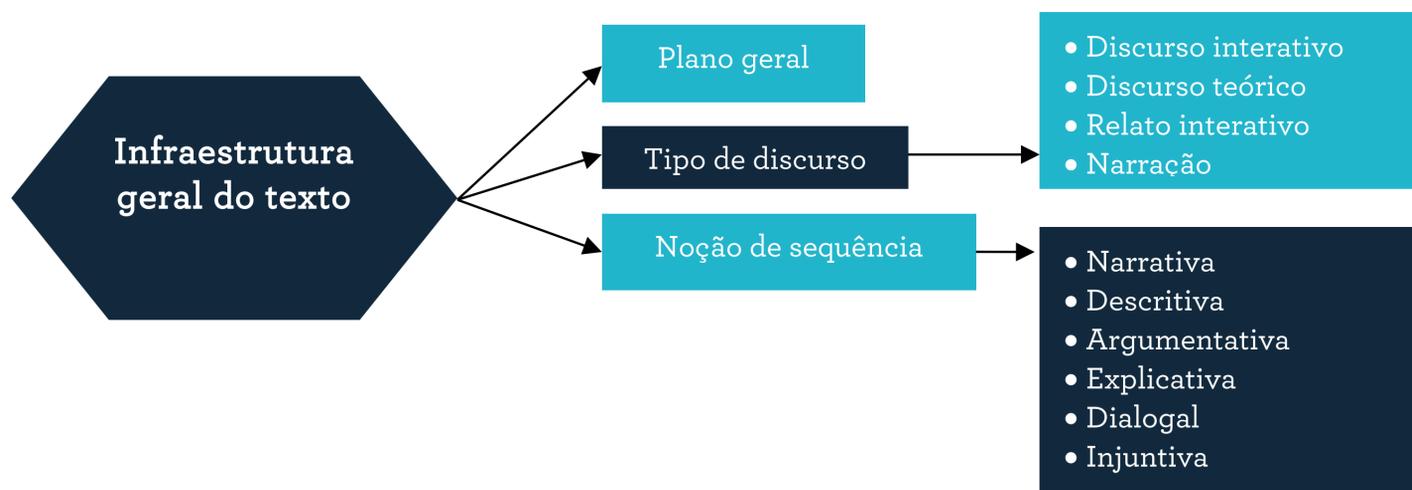
Figura 1 – Os três estratos do folhado textual



Fonte: Bronckart (2009, p. 119)

Bronckart (2009) mostra que a infraestrutura geral do texto é profunda e composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e, ainda, pelas sequências que podem aparecer no texto, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – A infraestrutura geral do texto



Fonte: Bronckart, 2009 (adaptado)

I. O **plano geral** diz respeito à organização de conjunto do conteúdo temático; é o que se exhibe no momento da leitura e pode ser codificado em um resumo. Assume duas formas variáveis, sendo a primeira dependente do gênero ao qual pertence o texto – os gêneros são em número ilimitado. A segunda variável diz respeito aos fatores que proporcionam ao texto empírico sua condição de singularidade (tamanho, natureza do conteúdo temático, condições externas de produção, entre outros).

Bronckart (2009, p. 249) enfatiza que o plano geral é prescrito “pela combinação específica dos tipos de discurso, sequências e das outras formas de planificação que aparecem no texto”, apresentadas a seguir.

II. A noção de **tipo de discurso** se refere aos diferentes segmentos que há no texto e que compõem, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. Diferentes dos gêneros, os tipos de discursos são limitados, totalizados em quatro tipos, que são o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração (cf. BRONCKART, 2009).

No **discurso interativo**, bastante utilizado em situação de instrução ao sócio, há a presença de unidades que tomam como referência a própria interação verbal, que pode ser real ou encenada,

“e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 2009, p. 168). O discurso se apresenta em forma de diálogo ou de monólogo (oral ou escrito). A interação é marcada pelos turnos de fala nas formas dialogais. Há nos diálogos e nos monólogos a presença de frases interrogativas, imperativas e exclamativas.

No discurso interativo, o sistema temporal baseia-se no presente do indicativo, pretérito perfeito ou futuro perifrástico, que exprimem, respectivamente, a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade. Há unidades ostensivas (isso, aí), dêiticos espaciais (aqui, lá), dêiticos temporais (agora, daqui a pouco) que tomam como referência objetos acessíveis aos interactantes ou ao tempo da interação do discurso.

Na interação verbal, existem nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural, fazendo referência abertamente aos protagonistas. Bronckart (2009) alerta que no discurso interativo pode ocorrer a presença recorrente de outras unidades com valor parcialmente discriminativo, como “a gente”, “você”. Essas particularidades do discurso interativo podem ser rapidamente visualizadas nos quadros 15, 16, 17 e 18.

III. A **noção de sequência** (ou sequencialidade) significa os modos de planificação convencionais e principalmente os modos de planificação de linguagem que se ampliam no interior do plano geral do texto, ou seja, de um tipo de discurso. Bronckart explicita que as sequências são unidades relativamente autônomas e combinam proposições, apresentando o produto da combinação e articulação de vários tipos de sequências. As sequências, que são outros meios de organização do texto, possuem quantidade restrita, e pelas suas funções podem ser narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais e injuntivas. Este trabalho foca as sequências dialogal e injuntiva, que aparecem nos textos produzidos pelo discurso da instrução ao sócia.

A **sequência dialogal** é dialógica, pois forma o quadro de interação social e tem como nível organizacional geral a realização de três fases possíveis: abertura (caráter fático, em que os interactantes

entram em contato), transação (conteúdo temático da interação verbal co-construído) e encerramento (retoma o caráter fático colocando fim à interação verbal).

A **sequência injuntiva** tem a função de fazer com que o destinatário aja de um certo modo ou em uma determinada direção, em outras palavras, o agente-produtor tenta fazer ver ações mais do que objetos ou situações. Além das descrições ditas pelo agente-produtor, são sequências sustentadas por um objetivo próprio. Há formas verbais no imperativo e infinitivo e não há estruturação espacial ou hierárquica etc.

Bronckart (2009, p. 219) destaca que

Essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas etc.), e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

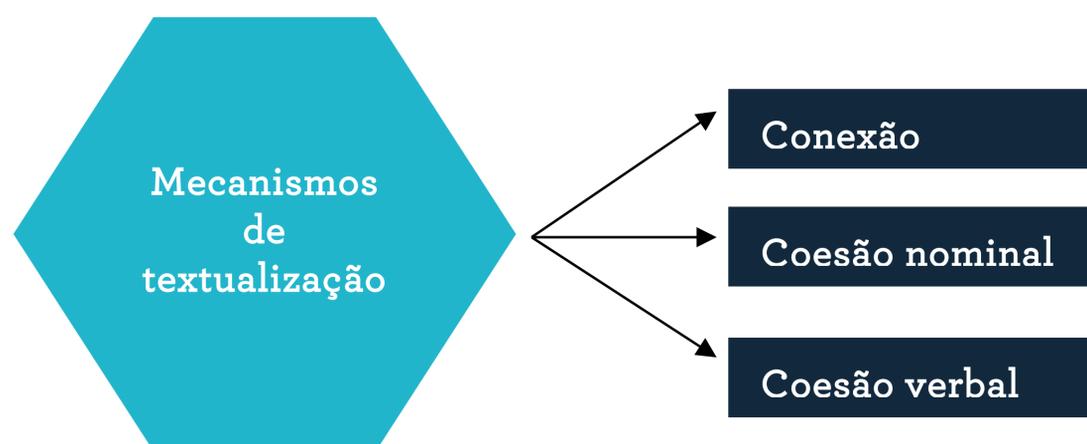
As sequências apresentadas estabelecem modalidades de planificação do conteúdo temático tendo por fundamento operações de caráter dialógico, que, assim como os quatro tipos de discurso, contribuem para a organização da infraestrutura textual. Bronckart (2009, p. 237-238, grifo do autor) também destaca que a sequencialização de um conteúdo temático

Baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se **sobrepoem** a essas últimas: operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir, para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as sequências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal.

Bronckart (2009) salienta que os mecanismos que trabalham no nível da textualização versam em produzir unidades linguísticas

(séries isotópicas) que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Estes mecanismos são articulados à linearidade do texto que se “destina a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 2009, p. 259). A organização dessa camada é composta por três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Os mecanismos de textualização



Fonte: Bronckart (2009)

De acordo com Bronckart os mecanismos de conexão colaboram no sentido de assinalar as articulações da progressão temática e isso acontece por um subconjunto de unidades, os chamados organizadores textuais.

Quadro 2 – Organizadores textuais dos mecanismos de conexão

Organizadores textuais	Exemplos
advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico	<i>de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além de etc.</i>
sintagmas preposicionais	<i>depois de três dias..., para concretização desse... etc.</i>
sintagmas nominais	<i>um dia, essa manhã, no dia seguinte etc.</i>
conjunções coordenativas	<i>e, ou, nem, mas, contudo, entretanto, isto é etc.</i>
conjunções subordinativas	<i>antes que, desde que, porque etc.</i>

Fonte: Elaboração própria

Os organizadores textuais cooperam nas transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto ou entre fases de uma sequência ou de planificação. Dependendo do tipo de discurso, os organizadores textuais desempenham uma ou outra diferente função de conexão, que possuem valor temporal, lógico ou espacial.

Na ordem do NARRAR, os organizadores que mais se apresentam são os de valor temporal (depois, súbito, antes que). São mais frequentes na ordem do EXPOR os organizadores com valor lógico (de um lado, ao contrário, porque). Os organizadores com valor espacial são característicos das sequências descritivas, independente do tipo de discurso em que essas sequências estejam incluídas. É possível que esses organizadores se posicionem em outras esferas, os da ordem do NARRAR inseridos na ordem do EXPOR, e ainda, há organizadores que aparecem, a princípio, em um tipo de discurso sem valor semântico ou podem ter seu valor transformado. Como exemplo, Bronckart (2009, p. 268) cita o advérbio “agora”, que pode ter o seu valor temporal em um relato interativo, no entanto, o “agora” assume um valor de restrição lógica em um discurso teórico: “Essa análise é aparentemente correta; agora, poderíamos pensar que...”.

Os mecanismos de coesão nominal têm dois papéis, sendo um de introduzir os temas e/ou personagens novos e, o outro, de garantir sua retomada no desenvolvimento do texto. Bronckart (2009, p. 124, grifo do autor) destaca que as séries de argumentos encontradas no decorrer de um texto são em número limitado e mostra que “as unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de **anáforas**”.

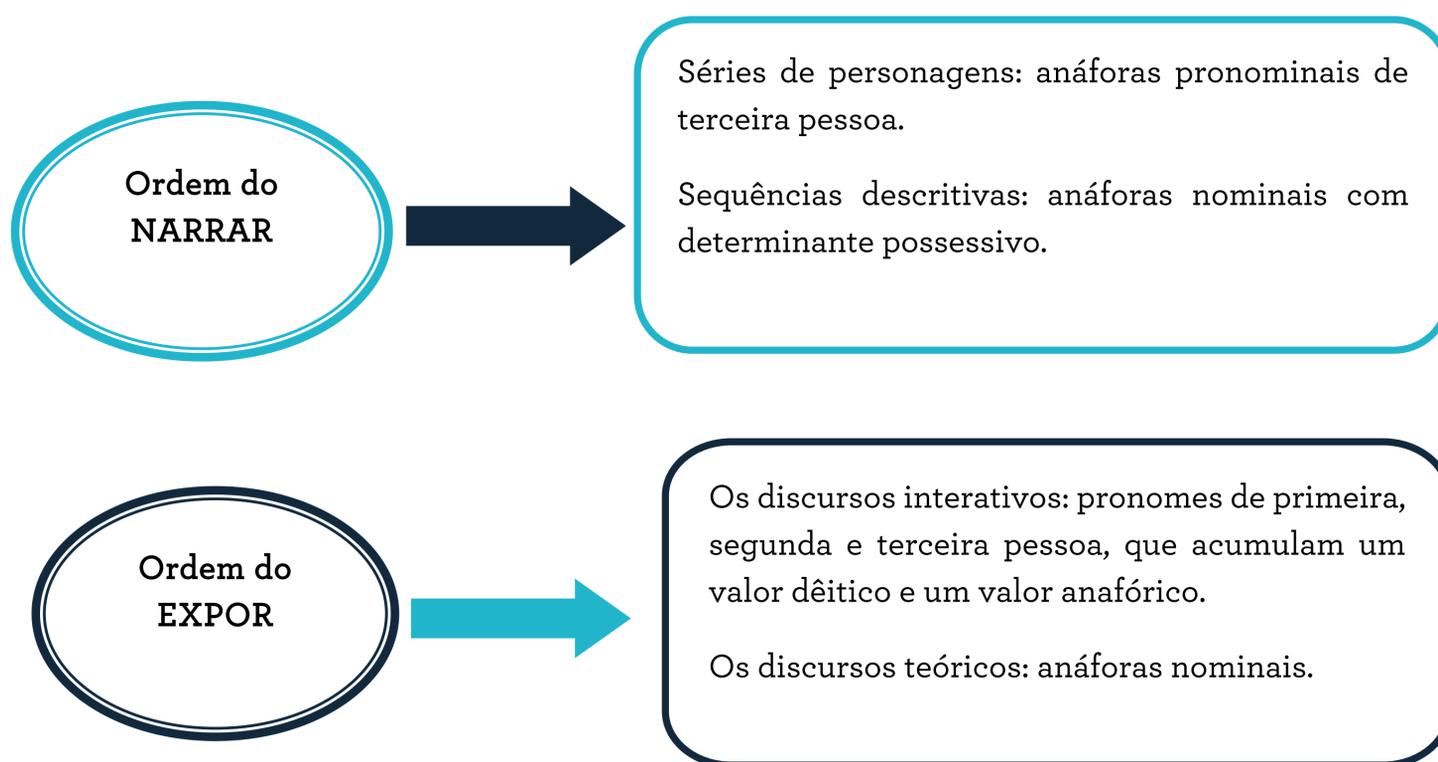
A coesão nominal possui duas funções, a de introdução e a de retomada. A primeira constitui em marcar, na produção textual, a introdução de uma unidade de significação nova ou unidade-fonte, “que é a origem de uma cadeia anafórica”. A segunda reformula essa unidade-fonte ou antecedente no desenvolvimento do texto.

A marcação da coesão nominal acontece por meio de duas categorias de anáforas:

- a. A categoria das **anáforas pronominais** é constituída de pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos;
- b. A categoria das **anáforas nominais** é constituída por sintagmas nominais de diversos tipos. Os sintagmas que garantem uma retomada podem ser iguais a seu antecedente, às vezes com algumas diferenciações, quais sejam no plano lexical, no plano das marcas de determinação ou nos dois planos.

A Figura 4 sintetiza as anáforas encontradas nos discursos da ordem do narrar e da ordem do expor.

Figura 4 – Coesão nominal e tipos de discurso



Fonte: Bronckart (2009, adaptado)

Os mecanismos verbais são os que constituem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais. Asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos estados, ações e acontecimentos usados no texto e são executados pelos tempos verbais. E, ainda, asseveram a evolução do conteúdo temático e constroem um efeito de progressão.

As marcas morfológicas surgem em interação com outras unidades que possuem valor temporal, como advérbios e organizadores textuais e sua distribuição procede “mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem” (BRONCKART, 2009, p. 127).

No quadro da organização dos textos e dos discursos são abordadas as concepções-padrão sobre o valor dos verbos e de seus determinantes em que há um quadro geral de análise que pondere a dimensão textual de seu funcionamento. Para Bronckart (2009, p. 274), as concepções gramaticais-padrão, a respeito dos constituintes do sintagma verbal, colaboram para “a expressão de relações temporais, de matizes aspectuais, assim, como de algumas modalizações”.

Surge de uma coerência temática a escolha de constituintes desses sintagmas, como escolha dos lexemas verbais e seus determinantes (auxiliares e flexões verbais), nomeado de tempos verbais. Três classes gerais de significados provêm desses valores, a temporalidade, aspectualidade e a modalidade, porém esta pesquisa optou pela análise da temporalidade e da aspectualidade.

Os valores da temporalidade são manifestados pelos determinantes dos tempos verbais (presente, pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do pretérito do indicativo, entre outros) que podem estar em interação com alguns advérbios e que organizam a ordem existente nos textos: os estados, os eventos e as ações. Os determinantes verbais consistem numa relação entre um processo e os parâmetros que lhes são externos (contexto).

Os valores precisam ser analisados no que se constituem as relações entre o momento da fala, ou momento da realização da produção textual e o momento do processo expresso pelo verbo. Então, são reconhecidas as relações de simultaneidade entre os dois momentos (Presente), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento de produção (Passado) e de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (Futuro) (BRONCKART, 2009).

Bronckart (2009) explica que, na medida em que se expressa qualquer análise da temporalidade, é necessário considerar três parâmetros para as ocorrências dos tempos verbais nas produções textuais: o momento da produção (mP); o momento do processo (mV) e o momento psicológico de referência (mR).

Esses três parâmetros para as análises da temporalidade são designados de concepção tricotômica ou abordagem tricotômica. A tricotomia dos momentos, ou seja, a relação entre o momento do processo com o momento da fala ou o momento de referência psicológica acontece somente sobre frases simples, extraídas do contexto, e é aplicável à análise das funções temporais que existem nos textos.

Os valores de aspectualidade são demonstrados por expressões de uma propriedade interna ou não relacional do processo (cotexto) demonstradas pela composição do sintagma verbal. Pode-se lidar com duas funções nessa categoria de aspecto: a expressão dos tipos de processo (verbo) e a expressão dos graus de realização do processo (verbo).

Bronckart (2009, p. 278) afirma que os **tipos de processos** estão relacionados ao fato de que os significados dos verbos são particulares, no entanto, esses verbos podem ser reagrupados em um número limitado de classes, quando se reportam a um estado, a uma ação ou a uma relação. Alguns tipos de verbos são assumidos dentro dos valores de aspectualidade:

Quadro 3 – Classes de verbos na aspectualidade

CLASSES DE VERBOS	EXEMPLOS
verbos de estado remetem a processo estáveis, excluindo qualquer forma de mudança	saber, ser, estar etc.
verbos de atividade remetem a processos dinâmicos, durativos e que não implicam resultado	escrever, digitar, andar, tricotar etc.

(continua)

verbos de realização remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos	fumar (um cigarro), correr (uma maratona), lavar (uma escola) etc.
verbos de acabamento remetem a processos dinâmicos não durativos e resultativos	cair, saltar (uma barreira), chegar, sair etc.

Fonte: Bronckart (2009, p. 279, adaptado)

A segunda função, **graus de realização do processo**, faz referência ao modo como um processo (verbo) é utilizado em uma certa fase de sua realização, o que faz sua marcação efetiva pela opção de um específico tempo verbal. Há três graus para a realização, relacionados aos processos dinâmicos no Quadro 4, que são os verbos de atividade, de realização ou de acabamento. Então, os três graus do processo podem ser apresentados como:

Quadro 4 – Os três graus de realização do processo (verbo)

GRAUS DE REALIZAÇÃO	SIGNIFICAÇÃO	EXEMPLOS
inconcluso	Tomado no curso de seu desenvolvimento.	Eles caminharam juntos e, de repente, um ruído retiniu.
concluso (ou acabado)	Tomado no fim de seu desenvolvimento.	No ano passado, nesta época, eu tinha capinado o jardim e ele ficou limpo.
realização total	Tomado na totalidade de seu desenvolvimento e de seu acabamento.	No ano passado, ele capinou o jardim com a enxada e ele ficou limpo.

Fonte: Bronckart (2009, p. 279-280, adaptado)

Nos segmentos dos discursos interativos, a coesão verbal mostra-se em um mundo muito próximo do enunciador do texto, por isso apresentam como tempo de base o presente, com valor de simultaneidade (momento do processo de aplicação verbal é o mesmo do momento da fala). Nesses segmentos encontram-se

verbos com valor de anterioridade, pretérito perfeito em relação ao momento de tomada da palavra e, ainda, um valor de posterioridade em relação ao momento, havendo ocorrências do futuro do pretérito (BRONCKART, 2009, p. 129). “O discurso interativo baseia-se em um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor e, portanto, não é, [sic] ancorado em nenhuma origem” (BRONCKART, 2009, p. 303). Como visto em outro momento, o mundo ordinário se refere ao mundo objetivo, social e subjetivo.

A situabilidade temporal dos processos (verbos) é possível quando a progressão temática em que os agentes-produtores se inscrevem é executada partindo dos fatos validados no mundo ordinário. Já os casos em que a progressão temática é efetivada por meio de estados, acontecimentos ou ações, seja de caráter fictício ou hipotético, esses processos (verbos) não podem “ser situados no eixo da temporalidade ‘objetiva’” (BRONCKART, 2009, p. 282).

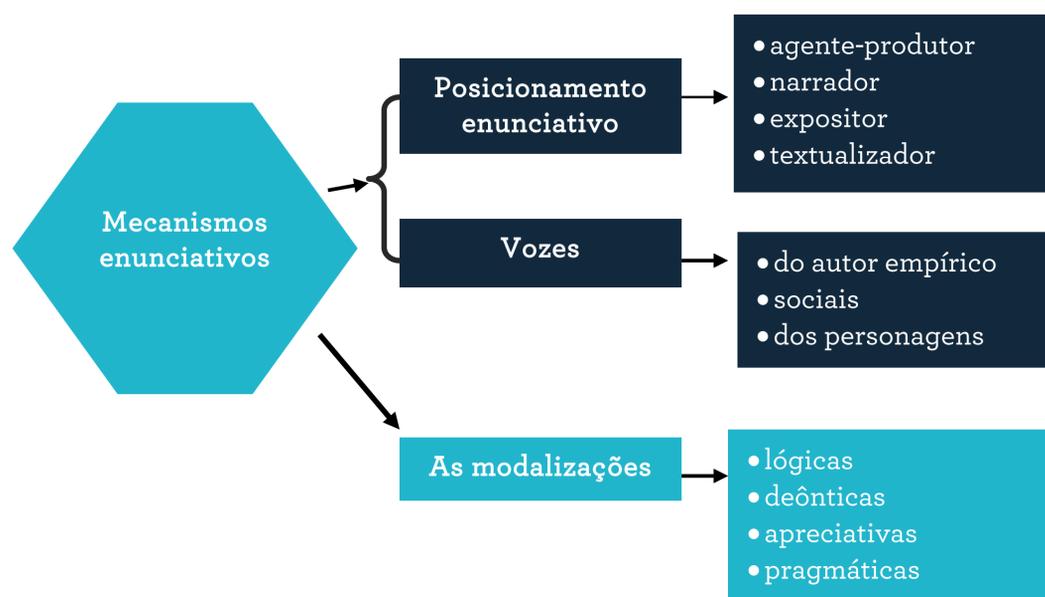
Os mecanismos enunciativos promovem um melhor entendimento do texto, criam condições de interpretação pelos seus destinatários e agem independentemente da progressão do conteúdo temático. Não há organização de séries isotópicas (unidades linguísticas) e podem ser conformadas como mecanismos configuracionais. Bronckart (2009, p. 259, grifo do autor) reforça que esses mecanismos

Referem-se à clarificação dos *posicionamentos enunciativos* e à explicitação das *modalizações* que aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático. Visando a orientar, diretamente, a interpretação do texto de seus destinatários e pouco dependentes da organização linear do conteúdo, tal como se apresenta a infraestrutura, esses mecanismos *configuracionais* (por oposição a *sequenciais*) traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* ou interativa do texto.

Nessa contribuição da coerência pragmática textual, há a emissão de certas avaliações, como julgamentos, opiniões, sentimentos, que transparecem a respeito de um ou outro aspecto

do conteúdo temático e, ainda, as instâncias que são assumidas ou responsabilizadas no texto pelo autor. É necessário acrescentar que nos mecanismos enunciativos há distribuição de vozes e explicitação de modalizadores, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Os mecanismos enunciativos



Fonte: Bronckart (2009, adaptado).

Bronckart (2009, p. 130) coloca que a princípio é o autor ou o agente-produtor que se posiciona em relação ao que é enunciado, ou então não assume isso no enunciado e delega essa responsabilidade a outros. Como exemplo disso, usam-se as expressões “segundo X”, “alguns filósofos pensam que” etc.

A identificação dos posicionamentos enunciativos envolve uma série de situações. No ato de produção de um texto, o autor forma “um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado” (BRONCKART, 2009, p. 130).

Devido a essas dificuldades e a formações de mundos virtuais, novas instâncias são desenvolvidas para a identificação dos posicionamentos enunciativos, além de autor ou agente-produtor. Essas instâncias são a de narrador, expositor e textualizador, nas quais são distribuídas as vozes expressadas no texto. Em três

subconjuntos podem ser distribuídas as diferentes vozes expressadas na formação do texto:

A **voz do autor empírico** (emana do próprio autor que está na origem da produção textual, que intervém, comenta, analisa os aspectos do que é enunciado);

As **vozes sociais** (pessoas, instituições, instâncias governamentais, grupos etc., de ordem externa ao conteúdo temático do texto);

As **vozes dos personagens** (de pessoas ou instituições diretamente envolvidas no percurso temático).

Independente do subconjunto no qual essas vozes estão inseridas, elas podem ser implícitas, ou seja, não são reproduzidas por marcas linguísticas específicas e sim inferidas na leitura do texto. Essas vozes podem ser explicitadas por meio de formas pronominais, sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases.

E, ainda, para identificar as vozes explicitadas em um texto, alguns tipos de inserção de discursos podem ser observados, como o discurso direto e o indireto. As vozes diretas estão contidas nos discursos interativos dialogados reproduzindo os turnos da fala, de forma explícita. As vozes indiretas podem estar contidas em qualquer discurso, independente do qual seja, ou de acordo com essa fórmula: “segundo X”, “de acordo com Y”, “para X” etc. Machado e Bronckart (2009) apontam outros índices de inserção nos textos, como as aspas, as diferentes formatações e jargões. Pode, também, haver uma mistura de vozes em um texto ou a combinação de vozes, como a do autor, de um personagem, voz social, enfim, múltiplas vozes em um texto que formam um polifonia.

As modalizações têm o propósito principal de interpretar os diversos comentários ou avaliações estabelecidas sobre determinados elementos do conteúdo temático, a partir de qualquer voz enunciativa. Os mecanismos de textualização funcionam para assinalar a progressão e a coerência temáticas e são articulados à linearidade do texto. Já as modalizações são praticamente independentes dessa

linearidade do texto, as avaliações expressas são locais e discretas e podem se situar nos diferentes níveis da arquitetura textual (BRONCKART, 2009). Dessa forma, as modalizações concernem à dimensão configuracional do texto assegurando a coerência pragmática ou interativa e contribuindo para a interpretação do conteúdo temático.

Bronckart, inspirado nos três mundos de Habermas (objetivo, social e subjetivo), destaca quatro funções de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

- a. As modalizações **lógicas** são baseadas em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático, em conhecimentos e critérios estabelecidos nas coordenadas que determinam o **mundo objetivo**. Versam, ainda, em julgamentos a respeito do valor de verdade das proposições enunciadas. São tidas como corretas, certas, possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessárias etc. e são marcadas por unidades como: “produziria talvez”, “necessariamente isto”, “é evidente que” etc.
- b. As modalizações **deônticas** são fundamentadas em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático, da qual se sustentam em valores, opiniões e regras formadas e organizadas no **mundo social**. E, ainda, expõem elementos das proposições enunciadas como se fosse permitido, da obrigação e/ou da conformidade com as normas em uso. São marcadas por unidades como: “poder”, “ter obrigação de”, “dever”, “é preciso que”, entre outros.
- c. As modalizações **apreciativas** apresentam uma avaliação mais subjetiva de alguns elementos do conteúdo temático e do **mundo subjetivo**. Mostra-os como benéficos, infelizes, maus, estranhos na visão da instância que avalia. São marcadas por unidades como: “felizmente”, “infelizmente”, “ai de mim” etc.
- d. As modalizações **pragmáticas** colaboram na clarificação de certos aspectos da responsabilidade de uma entidade que constitui o conteúdo temático (personagem, grupo, instituição,

entre outros) a respeito do processo que é agente, sobre as capacidades de ação, a intenção e as razões. São marcadas por unidades como: “quis”, “pôde”, “pretender”, “pudesse”, “devia” etc.

A marcação dessas quatro modalizações acontece por algumas unidades ou estruturas de estatutos diversos (modalizadores), os quais Bronckart reagrupa em quatro subconjuntos: 1º) tempo verbal: futuro do pretérito; 2º) verbos auxiliares de modo ou metaverbos, como: querer, dever, ser necessário e poder. Deve-se acrescentar outros verbos que podem funcionar como auxiliares de modo: crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado etc.; 3º) advérbios ou locuções adverbiais: certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente etc.; 4º) orações impessoais regidas por oração subordinada completiva: é provável que, é lamentável que, admite-se geralmente que, etc. E, também, orações adverbiais que regem uma oração completiva: sem dúvida que..., etc.

No que se refere ao nível semântico, Machado e Bronckart (2009b) apresentam alguns procedimentos utilizados pelos estudiosos do Grupo ALTER (LAEL), que envolvem elementos semânticos ou categorias do agir. No entanto, alguns conceitos que comportam as questões referentes ao agir devem ser reforçados para melhor apreensão desse nível. Assim, foram selecionados o agir, o actante, o ator, o agente e o trabalho.

Machado *et al.* (2004) mostram que o termo **agir** é mais neutro que “atividade” ou “ação”. O agir se refere a qualquer parte do texto que faz referência a uma intervenção humana no mundo, realizada por um indivíduo (agir individual) ou por muitos (agir coletivo). As autoras enfatizam que o termo actante é mais neutro do que agente ou ator. O **actante** é empregado para fazer referência a qualquer entidade inserida no texto, como sendo a fonte de um agir, por exemplo: “Os coordenadores ligaram os computadores no laboratório de informática”.

Bronckart (2008) complementa que a terminologia de **ator** é representada como a fonte de um processo composto por capacidades, motivos e intenções próprias e responsável nos processos prescritos e, no caso do **agente**, não há essa responsabilização nos processos, uma vez que é desprovido de motivos, capacidades e intenções próprias.

Para Machado *et al.* (2004), o termo **trabalho** deve ser empregado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, sendo esse agir sujeito a inevitáveis coerções institucionais. As autoras completam que o trabalho é composto por condutas verbais (explanação de um conteúdo) ou não verbais (movimentos corporais). As condutas verbais e as não-verbais podem ser **prescritas** (dar uma aula, participar de reunião) ou **não prescritas** (sorrir para os alunos, andar pela classe), sendo que ambas, se prescritas, são designadas pela terminologia “tarefa”. Então, normalmente, a **tarefa** é composta por tipos de **atos**, o que significa que quando o professor introduz um texto ou trabalha um debate acontecem atos. As autoras enfatizam que “dizemos que estamos diante de uma **atividade**, quando o agir coletivo representado no texto apresenta-se como um agir que envolve razões e intencionalidade” (MACHADO *et al.*, 2004, grifo do autor).

As produções verbais, como os textos produzidos pela IS, podem prover interpretações a respeito do trabalho desenvolvido pelo sujeito produtor do texto e, assim, promover representações que os indivíduos possuem ou constroem sobre si mesmos e sobre seu trabalho (BULEA, 2010; BULEA, FRISTALON, 2004; BRONCKART, 2008).

Alguns pesquisadores têm identificado, em relação ao nível semântico, figuras interpretativas do agir humano. Bulea (2010) e Bulea e Fristalon (2004) identificaram cinco tipos de figuras do agir: ação-ocorrência”, “ação-experiência”, “ação-canônica”, “ação-acontecimento passado” e “ação-definição”. As figuras que detectei no discurso das professoras selecionadas foram: ação-ocorrência, ação-experiência e ação-canônica, que serão discutidas a seguir.

- a. A figura da **ação-ocorrência** se apresenta em segmentos de discurso interativo e o conteúdo temático tem ligação com os parâmetros da situação de interação e o seu eixo temporal de referência é o da própria situação. É uma figura contextualizada em torno do agir-referente e sobre elementos de natureza muito diferentes, como atos anteriores, regras, obrigações etc., que se mostram sem ordem aparente de importância na produção textual e sem a marcação cronológica dos organizadores temporais.
- b. A figura da **ação-experiência** é quase exclusiva no quadro de discursos interativos, porém há eixo de referência temporal não limitado, marcado com advérbios (normalmente, sempre) e por verbos no presente com valor genérico (funciono, instalo, previno etc.). É uma figura descontextualizada no que se refere ao agir-referente específico e se mostra com ação-tipo habitual. Nesta figura, as orações são justapostas, sendo a ordem estabelecida pela cronologia dos atos neutralizados. É comum o agente-produtor utilizar modalizações (às vezes) ou construções condicionais (se + presente). Essa figura possui uma temporalidade “elástica” que a diferencia da ação-canônica; a implicação do agente-produtor é menor do que na ação-ocorrência e ele é tido como ator.
- c. A figura da **ação-canônica** é apresentada no quadro do discurso teórico e possui um eixo de referência temporal não limitado, também marcado por verbos no presente com valor genérico. Há uma organização oracional (sujeito – verbo – complemento) e um encadeamento por justaposição de frases simples. É apresentada como um protótipo do agir do agente-produtor, cuja agentividade fica anulada, remetendo à ordem do procedimento e é a-contextualizada, não deixa espaço para imprevisto e para nenhuma bifurcação. A ação é realizada por uma lógica imutável oriunda das normas gerais do trabalho na instituição.

Bronckart (2008, p. 174) enfatiza que o uso dessas figuras de ação deriva de escolhas, “ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir, sendo sua distribuição claramente dependente dos tipos de discurso que são mobilizados e dos eixos temporais que os organizam”.

Isso mostra que as ações assim construídas constituem-se como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo, como figuras discursivas particulares no sentido de que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas ou, dito de outra forma, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso como quadro e meio de sua elaboração. (BRONCKART, 2008, p. 174).

Embora a figura da ação-canônica seja própria do discurso teórico, ela foi encontrada nos textos produzidos pelas professoras participantes (discurso interativo), visto que elas devem seguir normas prescritas ou veladas. Bueno (2009) ressalta que o agir com instrumentos permite perceber o caráter instrumental do trabalho docente e pode ser encontrado no interior do texto em qualquer figura ou em fragmentos produzidos fora dessa figura.

2. RECURSOS, ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS?

A tecnologia não substituirá o professor... professores que usam a tecnologia provavelmente substituirão aqueles que não usam (Ray Clifford, tradução nossa).

Technology will not replace teacher... teachers who use technology will probability replace those who do not.

É relevante que se esclareça aqui a distinção entre recursos, artefatos e instrumentos. É senso comum que, em todo trabalho, há a necessidade do suporte de ferramentas ou instrumentos que ajudem o homem a desempenhar determinadas atividades no seu *métier*. No que se refere a ferramentas e recursos, estes são objetos usados para auxiliar o sujeito em determinada função no local de trabalho ou na vida cotidiana. São utensílios que colaboram com as ações de uma pessoa, promovendo estratégias que facilitam e proporcionam conforto à vida do envolvido.

Os artefatos materiais (bicicleta, livro, apagador, vaso, lápis etc.) e simbólicos (prescrições, texto ou teorias, material didático, projetos, placas de trânsito etc.) podem transformar-se em verdadeiros instrumentos a partir do momento em que o sujeito se apropria deles por si e para si. Isso ocorre não somente no momento de o trabalhador explicar sua aula, mas antes, enquanto está planejando suas ações e quando entende o quanto são úteis para a efetivação de sua tarefa. A apropriação desses recursos materiais e simbólicos pelo sujeito no seu agir é o que hierarquiza o artefato para ser instrumento.

O trabalhador ao apropriar-se de um artefato, por si e para si, assevera que esse pode ser útil para o seu exercício de trabalho, para si mesmo, promovendo transformação e satisfação na sua rotina.

Enquanto os artefatos não forem incorporados de forma concreta pelo sujeito, eles não serão transformados em instrumentos, serão somente artefatos. Segundo Rabardel (2002, p. 39-40), usa-se “o termo instrumento para designar o artefato em situação, inscrita em uso, em uma relação instrumental de ação pelo sujeito como um meio da ação”.

O professor, ao criar condições de uso dos artefatos digitais na escola pública e apropriar-se deles, mostra que isso não é apenas um modismo, mas uma necessidade. Oferecer aos alunos o acesso aos instrumentos, independentemente de classe social, econômica ou de diferenças individuais, e dar um maior espaço de possibilidades de conhecimento e de diminuição das barreiras de exclusão social é muito importante para o processo de aprendizagem. Vale lembrar,

ainda, que esse cenário composto pelas tecnologias digitais “vem sendo palco de inúmeras experiências educativas”, pois “um dos principais meios de comunicação da sociedade contemporânea, a internet, vem criando condições para que seus usuários troquem e produzam textos eletronicamente, de maneira cooperativa” (MARQUES NETO, 2003, p. 59).

Esta pesquisa propõe-se recorrer à perspectiva da abordagem instrumental de Rabardel (2002), pesquisador francês cuja linha teórica enfoca as ideias de Vygotsky, destacando que um instrumento compõe um elemento intermediário que se estabelece entre as operações psíquicas e o artefato que operam sobre ele, já que é o instrumento que vai determinar a atividade humana.

Na perspectiva vygotskyana em que Rabardel desenvolveu sua abordagem instrumental, “as duas formas fundamentais de comportamento cultural são o uso de instrumentos e a linguagem humana” (RABARDEL, 2002, p. 18). Mesmo que um recurso, material ou simbólico, esteja à disposição de um usuário para uma determinada tarefa, só terá utilidade se esse usuário souber quais tarefas se encaixam na atividade proposta e de que maneira o fazem (RABARDEL, 2002).

A abordagem instrumental propõe uma distinção entre artefato e instrumento. Um artefato é um meio social, individual e cultural estabelecido pela atividade humana. Segundo Rabardel (2002, p. 107, tradução nossa), “o artefato é, primeiro, elaborado de acordo com as ações e esquemas do sujeito para ser, então, gradualmente adaptado às características dos objetos e às restrições da situação”.

Esse pesquisador ressalta que os artefatos, ao longo do tempo, vão sendo aprimorados e adaptados tanto ao homem quanto ao trabalho e essas transformações não acontecem somente aos instrumentos, mas também aos usuários que manipulam esses objetos. Assim, de acordo com as necessidades do sujeito na lida com

8 The artifact is first elaborated in line with the subject’s actions and schemes to be then progressively adapted to the characteristics of the objects and the constrains of the situation.

o artefato, o indivíduo pode atribuir propriedade e transformação a esse artefato, que se estabelece como instrumento.

No que se refere aos artefatos no exercício do *métier* docente, Lousada, Muniz-Oliveira e Barricelli (2011, p. 630), destacam que

Para Rabardel (1995), os artefatos estão disponíveis no coletivo de trabalho e podem ser apropriados pelo trabalhador, para o exercício de seu *métier*, tornando-se instrumentos para sua ação. Quando esses artefatos são apropriados pelo homem e eles se tornam verdadeiros instrumentos para sua ação sobre o mundo e sobre o outro, pois sentem que podem alcançar objetivos e finalidades com eles, estamos diante de um caso de gênese instrumental, no sentido de ‘criação de um instrumento’.

O computador e a internet são úteis tanto para o *métier* docente quanto para qualquer trabalhador. A multiplicidade de funções desses artefatos dificulta o processo de instrumentalização pelo sujeito, pois readaptar, relacionar, reagrupar e modificar suas propriedades já existentes é uma tarefa complexa. Ainda, no que se refere aos instrumentos, Rabardel (1995, p. 1, tradução nossa) salienta que

Os instrumentos têm uma dupla utilização nas atividades educacionais. Entre os estudantes, eles influenciam profundamente a construção do conhecimento e o processo de conceituação. Para os professores, eles podem ser considerados como variáveis sobre o que se age para a concepção e o controle das situações pedagógicas.

A escola é o local para adequação e aprimoramento da capacidade intelectual e da linguagem da criança, é uma continuidade do ambiente de conhecimento que ela possui desde bebê, nas relações sociais de interação e de produção de funções psíquicas, de acordo

9 Les instruments ont un double usage au sein des activités éducatives. Chez les élèves, ils influencent profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques.

com Vygotsky (2005). Segundo Davydov (1988), o compromisso da escola contemporânea incide em educar os alunos a buscar de forma autônoma a informação científica; ela procura ensiná-los a pensar, por meio de um ensino que estimule o desenvolvimento mental. Formas de construir essa autonomia tão almejada têm sido trabalhadas por muitos educadores e, diante disso, Moran (2008, p. 7) nos esclarece que

[...] é importante *educar para a autonomia*, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante *educar para a cooperação*, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto.

O professor que utiliza os instrumentos tecnológicos, computador e internet, antes de pensar em refazer ou reproduzir suas próprias funções (que seria a dimensão da instrumentalização da gênese instrumental), deve conhecer a terminologia, os comandos, as capacidades, os limites, as propriedades para que conquiste a autonomia no uso dessas ferramentas. Somente dessa forma o professor conseguirá proporcionar autonomia aos alunos quanto aos uso das ferramentas computacionais.

Moran (2008, p. 1), sobre a colaboração de educar para as competências dos indivíduos, ressalta que

Educar é colaborar para que professores e alunos nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Em relação a essa concepção de Moran, associamos o pensamento vygotskyano, segundo o qual a tarefa da escola é criar condições de ensino aos alunos para desenvolver competências e habilidades de aprender por si mesmos. A fim de oferecer condições de ensino aos

alunos, alguns recursos, materiais e simbólicos, têm sido oferecidos por parte do Governo (nos âmbitos federal, estadual e municipal) para as escolas públicas do país e laboratórios de informática têm sido implantados nas escolas.

Nesse contexto, o professor deve possibilitar aos seus alunos artefatos apropriados e o contato direto com eles constituir-se-ia em verdadeiro instrumento para o desenvolvimento de suas capacidades na aquisição de conhecimento nas aulas. Os artefatos são considerados como ferramentas que auxiliam o agir do professor, desde os mais simples, como quadro-negro e o giz, aos mais sofisticados mecanismos tecnológicos, como computador, internet, entre outros. Cabe dizer que tais artefatos podem ser quaisquer ferramentas materiais ou simbólicas disponibilizadas para a realização de uma determinada atividade de trabalho (CLOT, 2004). Esses objetos são construídos socialmente para que o sujeito os utilize no seu agir e atinja seus objetivos, quaisquer que sejam.

O computador e a internet na gênese instrumental

O uso de tecnologias no contexto escolar não é algo novo, pois desde a invenção da escrita, a primeira tecnologia que possibilitou o congelamento da fala para que essa fosse transmitida a distância, novos recursos têm surgido e inevitavelmente são inseridos na escola (CHAVES, 2000). Assim como a escrita, outras ferramentas tecnológicas que surgiram ao longo da História foram recebidas com temor e insegurança.

A escola pública tem oferecido alguns recursos didáticos e tecnológicos para que o professor utilize e possibilite meios para que o conhecimento do aluno seja ampliado. Para muitos educadores, o uso de certas ferramentas, os chamados artefatos, é uma grande dificuldade, por se tratar de recursos com os quais não estão

acostumados ou não foram capacitados para utilizá-los (RICIOLLI, 2009) e, ao invés de ajudá-los, tornam-se um problema em sua prática pedagógica.

Para outros professores, esses artefatos só vieram contribuir em sua tarefa educacional. O uso de artefatos, tanto os mais antigos (TV, vídeo, retroprojetor, som etc.) quanto os mais atuais (computador e internet), pode colaborar para uma aula prazerosa, criativa, reflexiva, interativa e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem (RICIOLLI, 2009).

Segundo Riciolli (2009), mesmo com a implementação dos laboratórios de informática nas escolas, ainda há alunos que quase não têm contato com as ferramentas digitais na escola, por diversas razões, como falta de infraestrutura da própria escola, falta de tempo dos professores e pouco incentivo da instituição de ensino. Riciolli (2009) mostrou que alguns alunos possuem computador conectado à internet em casa e, outros, acessam em *Lan houses*.

Na cidade alvo da minha pesquisa que deu origem a este *e-book*, Joviânia, todas as escolas de Educação Básica possuem laboratórios de informática, onde os professores podem levar seus alunos para trabalhar o conteúdo programático, uma vez que realizem o agendamento com antecedência. O computador pode ser uma ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, desde que o professor tenha autonomia para usar esse artefato e consiga oferecer autonomia aos alunos. Assim, será possível estimular o interesse e promover maior engajamento dos alunos, além de instigá-los a buscar o conhecimento.

É preciso que se diga, todavia, que esses recursos não devem ser considerados a solução para todos os problemas da Educação, nem como um meio mágico por meio do qual a aprendizagem vai se efetivar. É uma ferramenta digital que pode colaborar para o interesse do aluno na sala de aula, visto que já faz parte do cotidiano de muitos alunos. Nas palavras de Valente (1993, p. 13), “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

Os recursos oferecidos pelas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa podem ser construídos de maneira mais significativa por meio da internet, pois ela possui inúmeras possibilidades de recursos que, se usados de maneira apropriada e autônoma, podem desenvolver o processo de gênese instrumental.

Nas escolas públicas que disponibilizam laboratório de informática, é preciso romper com a “fórmula mágica” do uso das tecnologias, segundo a qual o mero contato com as ferramentas digitais promove a inclusão digital e, logo, o conhecimento. Essa visão deturpada da tecnologia tem atravancado a mentalidade dos professores, pois muitos acreditam que proporcionar aos alunos o contato com as tecnologias digitais já é uma forma de inclusão, mesmo sem um domínio adequado dos recursos disponíveis nessas ferramentas. É relevante dizer que muitos usuários utilizam apenas uma parcela das funções disponibilizadas por seus computadores como ferramenta tecnológica (RABARDEL; WAERN, 2003, p. 1).

Ao professor cabe também a tarefa de auxiliar no processo de interação entre os alunos, uma vez que a aprendizagem se desenvolve em um ambiente de contrastes de opiniões e diferentes perspectivas. Isso pode ser reforçado pela fala de Mendes (2008, p. 10), que enfatiza:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega; e, para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles, até que este seja compartilhado.

A possibilidade de interagir com o outro no mundo digital é uma realidade para muitos que têm acesso ao computador e à internet. Essa interação, a cada dia, tem quebrado barreiras geográficas, culturais e pessoais e proporcionado a oportunidade de compartilhar novos pensamentos e conhecimentos. Entretanto, de acordo com

Lopes (2004), dos 170 milhões de pessoas de nosso país, apenas “20 milhões têm acesso a um computador”.

Ainda assim, quem olhar com mais atenção esse retrato observará que crianças e jovens estão embarcando no mundo digital, o que permite algum otimismo para o futuro. Nos últimos três anos, o número de incluídos aumentou de 10% para 15%, ou seja, 50% de acréscimo (LOPES, 2004, p. 1).

Com a apropriação dessas ferramentas tecnológicas, os professores criam condições de se operacionalizar e/ou instrumentalizar para agir em sua prática pedagógica. O professor deve mostrar aos seus alunos a maneira de usar o computador e a internet de forma que eles aprendam a buscar o aprendizado, não usando as ferramentas de forma mecânica mas, sim, devidamente instrumentalizados a (re)construir o próprio conhecimento, que é a gênese instrumental. Por meio das gêneses instrumentais, os usuários tendem a estabelecer coerência entre as formas de artefatos e as da atividade, a torná-los consistentes (FOLCHER; RABARDEL, 2007).

Silveira (2003) destaca que “não basta levar computadores para as escolas. É preciso discutir seu uso didático-pedagógico e buscar incorporá-los ao processo de ensino e aprendizagem”, e fazer dessas ferramentas instrumentos colaboradores no desenvolvimento do aluno. Vale mostrar que Rabardel e Waern (2003) possuem uma visão do que é esse apoderar-se dos computadores pelas pessoas e o que a implicação de seu uso pode fazer e, ainda, usam o termo “artefatos” para se referir a eles,

Temos o foco na apropriação dos usuários de seus computadores como artefatos. Perguntamos como os usuários desenvolvem suas atividades, bem como adaptam artefatos de seus computadores para as novas condições que o uso dos artefatos implica ou permite (RABARDEL; WAERN, 2003, p. 1, tradução nossa)¹⁰.

10 In this special issue we focus on users' appropriation of their computers as artefacts. We ask how users develop their own activities, as well as adapt their computer artefacts to the new conditions that use of the artefacts implies or allows.

Por melhor ou mais inovador que seja o recurso disponível em escolas, a fim de potencializar o trabalho docente, agilizando e aperfeiçoando seu dia a dia, se não for bem utilizado não colaborará na tarefa do indivíduo. É fundamental usá-los com consciência, autonomia e responsabilidade, tornando-os uma ponte entre o discente e o conhecimento. Nessa perspectiva, Warschauer (2006, p. 206) aponta que há os que não participam da inclusão e não se beneficiam com as ferramentas tecnológicas:

[...] as tecnologias de informação e comunicação coincidem com a luta por uma educação melhor, e nem sempre de maneira que beneficie os alunos marginalizados. A organização da tecnologia em favor de maior igualdade, inclusão e acesso não está absolutamente garantida, mas dependerá, em grande medida, da mobilização dos alunos, educadores e comunidades, exigindo que a tecnologia seja usada de maneira que atenda seus interesses.

Diante disso, percebe-se que o professor que não utiliza a tecnologia em seu cotidiano teme ser substituído por aquele que a usa. Isso faz com que ele propague a “fórmula mágica” do uso da tecnologia e prefira um uso precário, ou seja, ele acredita que é melhor levar os alunos ao laboratório de informática e oferecer qualquer tipo de contato com as ferramentas computacionais do que não fazê-lo.

Instrumento na abordagem instrumental

Uma ferramenta ou artefato, ao ser construído pelos projetistas, não recebe o *status* de instrumentos. Para Rabardel (2002), desde a criação dos artefatos pelos construtores, estes já possuem um *status* social que vai além do que o sujeito concedeu ao associá-lo à sua ação. Rabardel diz que muitas vezes os artefatos são utilizados aquém das suas propriedades e seu potencial não é realmente

explorado como um todo. O artefato é estabelecido no(s) uso(s) que o sujeito efetua dele. Folcher e Rabardel (2007, p. 213) ressaltam que um novo artefato não se transforma em um órgão funcional, mas é uma potencialidade que prevê “a construção de uma articulação com a atividade do(s) sujeito(s)”.

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) usam o termo *instrumento* para designar o artefato em situação inscrita em uso, em uma relação de ação do sujeito como um meio da ação. Eles veem o instrumento como uma unidade mista composta por dois elementos. O primeiro é artefato, material ou simbólico, construído pelo sujeito ou por outros sujeitos. O segundo, para os esquemas de utilização, é produto de uma construção autônoma e própria do sujeito ou de uma apropriação de esquemas de utilização já formados.

De maneira sintética, será especificado o conceito de esquema de utilização que o sujeito desenvolve em sua ação, que Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) dividem em três categorias: esquemas de uso (EU), esquemas de ação instrumentada (EAI) e esquemas de ação coletiva instrumentada (EACI).

a. EU: equivalem às atividades relativas ao nível das propriedades e características particulares do artefato;

b. EAI: equivalem às atividades que vão além do que é prescrito nos EU, ou seja, agrupam as características do EU e tem os artefatos como forma de realização da atividade;

c. EACI: equivalem ao uso simultâneo ou combinado de um instrumento em situação de atividades comuns e coletivas.

Nesses esquemas de utilização, Rabardel (2002) mostra que o artefato é, a princípio, elaborado de acordo com as ações do sujeito e aos seus esquemas que são, progressivamente, adaptados às características dos objetos e às restrições das situações deparadas. Então, tem-se esquemas mais ou menos adaptados e mais ou menos eficazes.

Bittar (2011), também embasada por Rabardel (2002), afirma, referente à noção central da abordagem instrumental (os esquemas

desenvolvidos pelos sujeitos durante seu agir), que “os esquemas de uso são relativos às tarefas ligadas diretamente ao artefato, tais como ligar o computador, localizar os aplicativos, e colocar atalhos na tela” (BITTAR, 2011, p. 161). Já os esquemas de ação instrumentada possuem ligação direta ao objeto da ação e constituem técnicas que possibilitam sanar de maneira eficiente certas tarefas, de forma evolutiva. Um exemplo dado por Bittar sobre isso é o uso de um editor de texto: então ao aprender a usar as ferramentas do aplicativo para realizar a tarefa (o objetivo da ação do sujeito), este estará desenvolvendo um esquema de ação instrumentada” (BITTAR, 2011, p. 161). Ao se referir a esses esquemas, Bittar (2011) lembra que, se em um momento um sujeito se encontra no esquema de ação instrumentada, em um momento posterior pode transformar-se em esquema de uso para o mesmo sujeito.

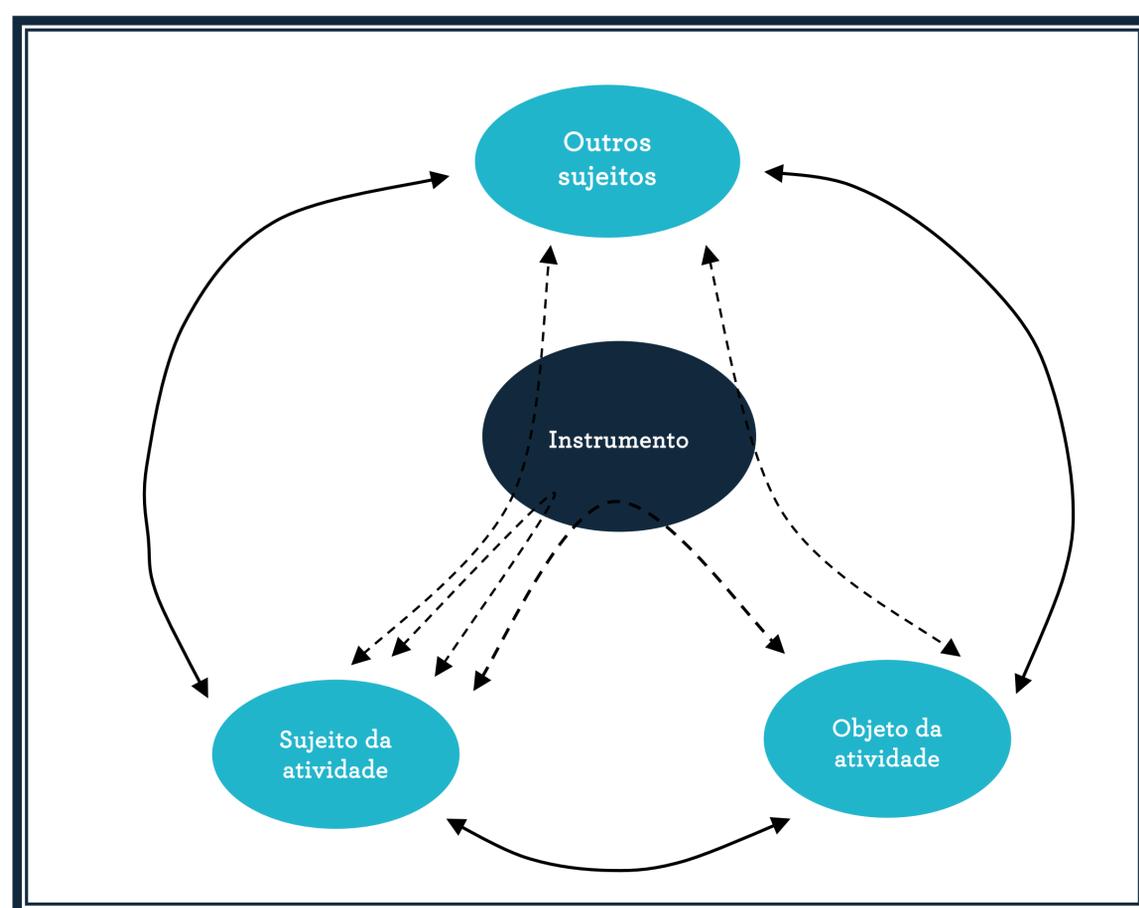
Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007), embasados pelas concepções vygotskianas, propõem que três orientações sejam consideradas na atividade mediada pelos instrumentos:

- a. **em direção ao objeto da atividade**, pode ser diferenciada em duas formas: as mediações visam a aquisição de conhecimento do objeto como principal meta (um exemplo, um filme educativo disponível na internet, após baixado, assistido e avaliado, pode ser visto e se decidir por mantê-lo ou descartá-lo ou, até mesmo, encontrar outro) seguida de mediações que visam a ação sobre o objeto, em que há transformação, gestão, regulação etc. (o conjunto dos comandos do computador que possibilita a manipulação, a edição ou exclusão do filme é um exemplo).
- b. **em direção aos outros sujeitos**, as atividades podem ser coletivas e individuais e são compostas de mediações interpessoais, de acordo com o conhecimento da outra pessoa, o que influencia a ação do sujeito (como exemplo, o filme educativo baixado na internet possibilita relações com os alunos diferentes daquelas que os filmes alugados em locadoras proporcionavam. Hoje, o aluno participa da exibição do filme, examina-o, além de ter o olhar dirigido do professor sobre o aluno, numa mediação interpessoal).

c. **em direção a si mesmo**, em sua atividade ele se conhece, se gere e ele mesmo se transforma. As mediações são reflexivas, o que significa que é sua própria relação consigo mesmo, mediada pelo instrumento (utilizando ainda como exemplo o filme educativo, em que o professor utiliza a internet para baixá-lo e, dependendo da qualidade do filme ou até mesmo do teor, seleciona ou elimina os filmes).

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) afirmam que o homem faz parte de realidades heterogêneas e todo instrumento estabelece potencialmente um mediador para essas três direções, “que podem estar co-presentes no interior de cada atividade instrumental” (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 213). A atividade mediada pelo instrumento proposta por Folcher e Rabardel (2007) pode ser visualizada na Figura 6.

Figura 6 – Atividade mediada pelo instrumento



Fonte: Folcher e Rabardel (2007, p. 212)

Na Figura 6, as flechas pontilhadas mostram as três orientações da mediação pelos instrumentos (em direção ao objeto da atividade, em direção aos outros sujeitos e, enfim, em direção a si mesmo). A flecha pontilhada que vai dos outros sujeitos para o objeto da atividade não está mediada pelo instrumento, ou seja, trata-se de uma relação entre os outros sujeitos e o objeto da atividade, sem que se perpassasse o instrumento. Já as flechas contínuas representam as relações não mediadas pelo instrumento.

Instrumentalização e instrumentação

Segundo a abordagem instrumental de Rabardel (2002), que mostra a distinção entre artefato e instrumento, para o artefato ser “transformado” em instrumento, é necessário percorrer um caminho denominado de *gênese instrumental*. De acordo com esse autor, a construção de um instrumento não é automática, mas ocorre por meio de seu aparecimento/nascimento. Rabardel (2002) salienta que a capacidade de fazer de um artefato (material ou simbólico) algo útil na tarefa do sujeito, em que esquemas de funções e utilizações arrolados são desenvolvidos, colabora para a construção pessoal desse sujeito. Cabe ressaltar aqui que a apropriação de instrumentos pelo homem por meio do processo de gênese instrumental resulta em duas dimensões do processo de apropriação desses instrumentos, instrumentalização e instrumentação.

Para Almeida e Oliveira (2009, p. 88),

Este processo é apresentado, por este autor¹¹, como um duplo movimento: um movimento de instrumentalização dirigido para o artefacto (o sujeito toma o artefacto

¹¹ Vale destacar aqui, que as autoras fazem referência ao pesquisador francês Pierre Rabardel e a sua obra *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, de 1995. Nesta tese, foi utilizada a mesma obra deste autor traduzida para o inglês, de 2002.

em mãos e adapta-o aos seus hábitos de trabalho) e um movimento de instrumentação dirigido para o utilizador (os constrangimentos do artefacto contribuem para estruturar a atividade do utilizador).

Essas pesquisadoras, em consonância com os conceitos de Rabardel (2002), destacam que os processos de instrumentalização e de instrumentação encontram-se bastante interligados, o que causa dificuldade para determinar em qual ou quais dos processos o sujeito se encontra, de acordo com a situação vivenciada. Essas duas dimensões dependem da orientação: a instrumentação, quando é orientada para o sujeito e a instrumentalização, quando é orientada para o artefato.

Rabardel define o processo de instrumentalização de forma que, quando o sujeito utiliza determinados artefatos, ele enriquece as suas propriedades, baseado em características intrínsecas e extrínsecas que são oferecidas por esses artefatos. Nesse processo, os artefatos lançam novas funções, que, para Rabardel, são consideradas como funções constituídas, adquiridas momentaneamente ou de forma duradoura e, ainda, as funções constituintes são aquelas que cumprem suas funções pré-adquiridas pelo criador ou *designer*. São processos dirigidos para o artefato.

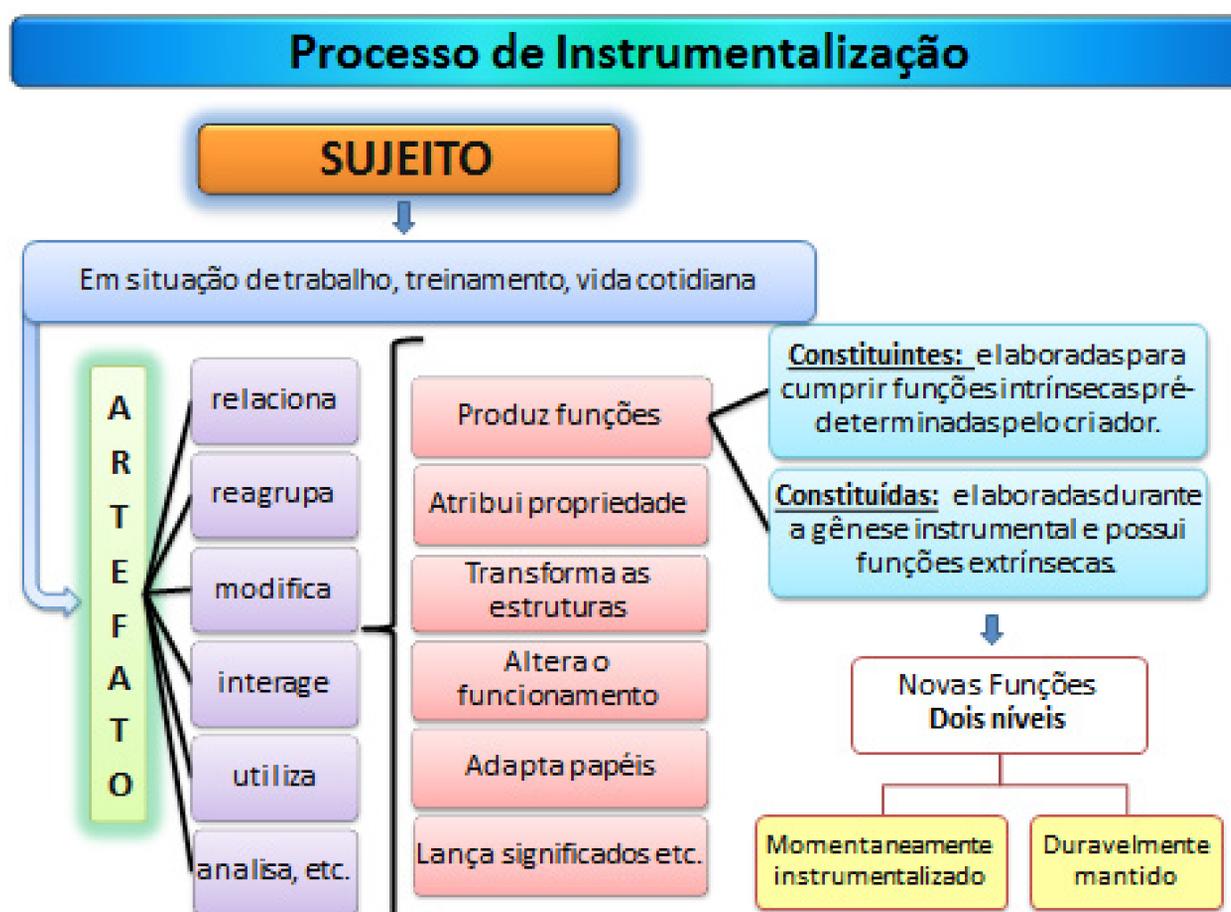
Tanto o processo de instrumentalização quanto o de instrumentação nascem do sujeito; “os dois processos juntamente contribuem para o surgimento e evolução de instrumentos, ainda que dependam das situações, um deles pode ser mais desenvolvido, dominante ou até um único implementado” (RABARDEL, 2002, p. 103-104).

No que se refere ao processo de instrumentação, o autor mostra que ele é relativo à evolução de esquemas de utilização e às restrições que influenciam as ações e atividades do sujeito. Vale destacar que nesse processo há uma evolução gradativa no uso de

12 The two processes jointly contribute to the emergence and evolution of instruments, even though, depending on the situations, one of them may be more developed, dominant or even the only one implemented.

artefato, que o faz evoluir por adaptação, inclusão e assimilação de novos artefatos para esquemas já constituídos, potencializando os esquemas psíquicos e cognitivos do sujeito. São processos dirigidos ao próprio sujeito. Um melhor entendimento dessas duas dimensões, instrumentalização e instrumentação, pode ser visualizado nas figuras 7 e 8.

Figura 7



Fonte: Elaboração própria

Figura 8



Fonte: Elaboração própria

Folcher e Rabardel (2007) enfatizam que a instrumentação constitui numa incorporação direta do artefato ao esquema de utilização e com essa incorporação há a mudança de significado do artefato. Já com a instrumentalização do artefato novas funções emergem, que podem ser duradouras ou momentâneas. Folcher e Rabardel veem essas funções, executadas no uso durante o transcorrer das gêneses instrumentais, como funções constituídas. No que se refere a isso, os autores enfatizam

As funções e ferramentas novas, resultantes das gêneses instrumentais, não são objeto de um desenvolvimento isolado. Integram-se ao resto das ferramentas do operador, assegurando assim um melhor equilíbrio do conjunto de suas ferramentas em sua globalidade. As funções novas formam um sistema de conjunto com as funções dos instrumentos anteriormente desenvolvidas (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 217).

Vale destacar que os instrumentos não são isolados e cada pessoa tem uma experiência intuitiva, chamada de sistemas de instrumentos. Esses sistemas se desenvolvem, evoluem, assinalam e se distinguem de acordo com a experiência e conhecimentos dos sujeitos.

De acordo com Machado e Bronckart (2009b), os artefatos são sócio-historicamente construídos, que podem ser apropriados pelo professor na gênese instrumental. Machado e Bronckart (2009b, p. 38) mostram a distinção entre artefato e instrumento

O primeiro designa, de modo neutro, toda coisa finalizada ('finalizada', no sentido de que se destina a uma finalidade) de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O instrumento, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização (Rabardel 1995 e 1999).

Então, o professor que se apropria dos artefatos os transforma em instrumentos que auxiliam o seu agir. O agir languageiro produzido pelo actante nas situações apresentadas pode mostrar tanto o processo de gênese instrumental, contribuindo para uma reflexão acerca do trabalho docente, quanto o processo de instrumentalização e de instrumentação em que este actante se encontra, por meio de uma análise interpretativa de seus textos orais ou escritos.

3. O TRABALHO DO PROFESSOR

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘*métier*’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, se tornarem *professionais* cada vez mais (BRONKART, 2009, p. 162).

O trabalho do professor é objeto de interesse de muitas pesquisas, visto que esse profissional se depara com inúmeros desafios, como a falta de infraestrutura (física e material pedagógico) e de reconhecimento da sociedade, a desvalorização salarial, a jornada excessiva de trabalho, entre outros. Conhecer e entender a profissão docente pelo viés científico é uma forma de contribuir para a melhoria da prática em sala de aula. Assim, contemplei tal tarefa à medida que analisei as múltiplas faces do trabalho docente, ou seja, o *métier* do professor pelo viés da linguagem, a fim de saber como se dá a gênese instrumental do professor.

O interacionismo sociodiscursivo evidencia a análise e interpretação de textos, que podem ser orais ou escritos, produzidos sobre o trabalho do professor. O professor tem um objetivo para cada aula, independente da disciplina, da grade curricular, do ano, do nível de ensino (Educação Infantil, Básica ou Superior), da escola (pública ou privada); o que é relevante é o que esse professor planejou e espera alcançar com aquela aula. Por meio dessa análise e dessa interpretação, há a compreensão do *métier* docente a partir dos textos produzidos pelo professor em situação de trabalho. Tudo o que foi dito sobre a produção de textos realizados no e sobre o trabalho por um actante pode ser traduzido, segundo Bronckart (2008), como **agir languageiro**, em que são desenvolvidos recursos de uma determinada língua natural.

[...] o agir languageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro. (BRONCKART, 2008, p. 87, grifo do autor).

Ainda, referente a textos produzidos, Bronckart (2009) ressalta que o contexto de produção possui um conjunto de parâmetros que podem influenciar a maneira como um texto é organizado. Como dito anteriormente, nesse contexto de produção, a organização dos

textos se refere a parâmetros dos mundos: físico (o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor, a modalidade oral ou escrita), social (normas, regras, valores etc., compostos pela interação na escola, família, exército, mídia etc.) e subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

O interacionismo sociodiscursivo enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano e pelas “produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2010, p. 5-6).

Em todo trabalho são oportunizados alguns artefatos para contribuir na tarefa do trabalhador e na atividade docente isso não é diferente, pois também há artefatos disponibilizados na escola. Neste estudo mostrou-se que no ambiente de trabalho são ofertados aos trabalhadores os artefatos para auxiliar a atividade e que podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Esses artefatos tanto de ordem material (giz, quadro, apagador etc.), quanto de ordem imaterial (programa de computador, entre outros) e de ordem simbólica (livros didáticos, resoluções, prescrições etc.) são produzidos sócio-historicamente no decorrer do tempo.

As atividades mediadas pelo uso dos artefatos pelos professores podem tornar esses artefatos verdadeiros instrumentos, desde que apropriados pelos usuários, “é uma potencialidade que pressupõe a construção de uma articulação com a atividade do(s) sujeito(s) (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 213).

A concepção geral do trabalho e o trabalho no ISD

Para Bronckart (2008, p. 93, grifo do autor), “o trabalho é uma forma de *agir*, ou uma *prática*, que seria própria da espécie humana”. Para que houvesse a garantia da espécie humana, os membros do

grupo criaram atividades coletivas organizadas. Essas atividades se tornavam diversificadas e complexas e muitas possuíam o objetivo de produção de bens materiais, denominadas de atividades econômicas.

Bronckart (2008) enfatiza que nem sempre as atividades econômicas eram vistas como um trabalho e que Taylor é tido como criador da “ciência do trabalho”, tendo como fundamento assegurar grande rentabilidade nas empresas, atendendo aos interesses dos patrões e operários conjuntamente, princípios esses que vingaram até a metade do século XX. Isso tudo induziu a psicologia do trabalho que, além de harmonizar as funções dos trabalhadores às suas tarefas, também promovia sua adaptação a um cargo que colaborasse ainda mais para os lucros da empresa.

Uma disciplina que de certa forma se opôs ao taylorismo é a Ergonomia, fundada por Murrell em 1949, com o propósito que investigar as questões que envolvem os operadores humanos, bem como a preservação da boa saúde e, assim, continuar a boa produtividade. Já Clot (2007a, p. 69) ressalta que “o trabalho é a atividade mais humana que existe” e tem o poder de realizar coisas úteis, de constituir e cultivar a reciprocidade entre os sujeitos.

O trabalho é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e da qual um sujeito dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal (CLOT, 2007a, p. 69).

Clot desenvolve duas noções: a noção de gênero e a de estilo de atividade. O gênero é tido como o sistema aberto das normas impessoais não documentadas (escritas) que determinam o uso dos objetos e a interação entre os membros do grupo. É um corpo intermediário entre os sujeitos, entre os quais há o objeto do trabalho. Clot (2007a, p. 44) salienta que “o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela” e, também, “um gênero sempre vincula entre si

os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (p. 41). O autor enfatiza que “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (CLOT, 2007a, p. 49).

Para Clot (2007a, p. 50), o estilo seria o “movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas”. Então, o sujeito com o seu estilo individual possui a capacidade de transformar os gêneros em recursos para agir em suas atividades reais. Agir esse que pode ser representado por pessoas em diversas situações e práticas languageiras. As práticas de linguagem são os maiores instrumentos para o desenvolvimento humano que, segundo Bronckart (2009), estão associadas às atividades sociais humanas, sobre o agir das pessoas e, assim, o agir do trabalho docente.

De acordo com Amigues (2004, p. 37), sempre que se fala do trabalho do professor é comum pensar que “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim” e complementa que esses meios podem ser os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos. O objetivo é fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever e sanar problemas de aritmética, entre outros.

Machado e Bronckart (2009) buscam definir o trabalho docente depois de desenvolver uma longa revisão de autores que abordam o trabalho educacional ou da atividade do trabalho, como Clot (2007a e 2007b), Amigues (MACHADO, 2004) e Saujat (2004). Assim, conscientes da importância de essa atividade sempre acontecer em um contexto social específico, expõem essas características:

- a. **Pessoal** e única, pois envolve o trabalhador em suas dimensões físicas, mentais, emocionais etc.;
- b. **Interacional** porque quando o trabalhador age sobre o meio, ele o transforma e é, também, transformado pelo meio;
- c. **Mediada por instrumentos**, o trabalhador executa seu trabalho obtendo recursos materiais e simbólicos;

- d. Interpessoal**, pois o trabalhador interage direta ou indiretamente com outros indivíduos, presentes ou ausentes;
- e. Impessoal**, uma vez que o trabalhador recebe de instâncias externas as tarefas prescritas ou prefiguradas;
- f. Transpessoal**, visto que o trabalhador é orientado por modelos do agir próprio da cada *métier*.

Para falar do trabalho, reforça-se mais uma vez o agir humano e os textos que os sujeitos produzem em situação de trabalho. Machado *et al.* (2009b, p. 21) utilizam uma terminologia para os dois níveis de análise de um dado. No primeiro nível, o termo **agir** se refere a qualquer intervenção humana feita por um indivíduo (agir individual = ação) ou por muitos (agir coletivo = atividade); o termo **actante** se refere a qualquer entidade posta no texto como sendo a fonte de um agir; o termo **trabalho** significa o conjunto global do agir em circunstância de trabalho que pode sofrer repressões dos sistemas institucionais.

Dois tipos de condutas são estabelecidas: as verbais, em que o actante fala de alguma coisa que não estava planejada, e as não-verbais, em que usa os movimentos corporais, como sair da sala, por exemplo. Essas condutas verbais e as não-verbais são prescritivas ou não-prescritivas e as interações verbais e as não-verbais se prescritas são nomeadas de tarefa, realizada por atos.

Dessa forma, Machado *et al.* (2009b, p. 22) dizem que, na atuação do professor ao ministrar a aula, sua tarefa é encarada como atos que, se decompostos, podem ser **constituintes**, dependendo da forma de atuação da tarefa do professor. Assim, dependendo do que o professor precisa trabalhar como conteúdo programático, ele deve seguir atos, em uma organização temporal, ou seja, uma sequência lógica dos atos que ele precisa adotar, para que os alunos possam compreender e seguir a tarefa.

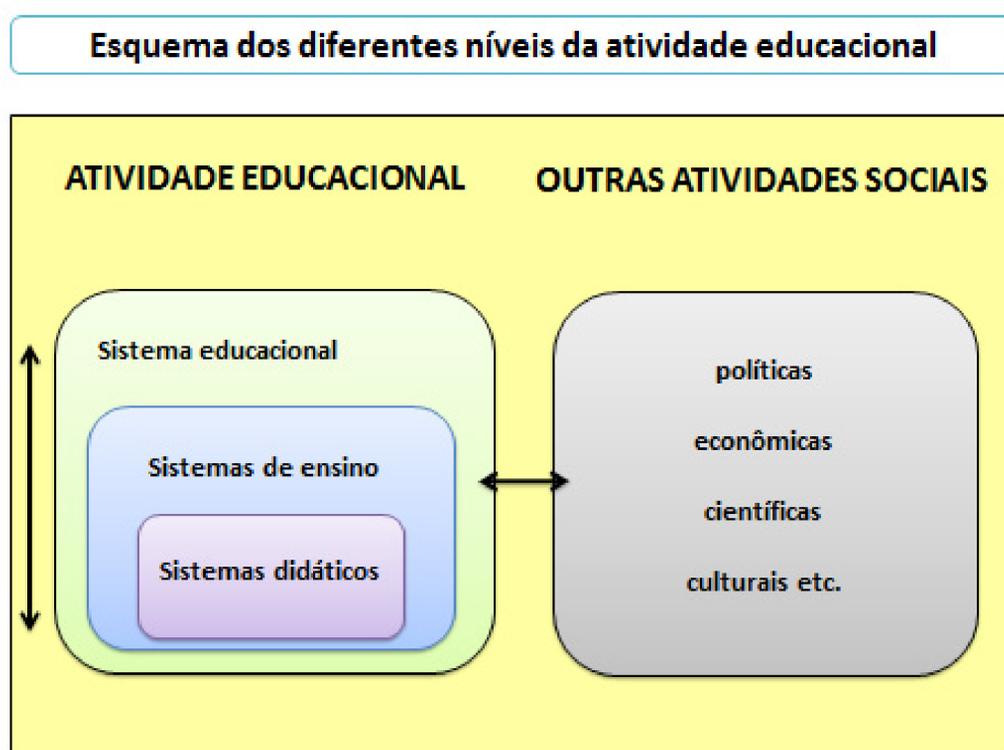
O segundo nível de análise, de acordo com Machado *et al.* (2009b, p. 22), é chamado de interpretativo, em que há uma leitura interpretativa dos dados e, ainda, “que as representações/

interpretações/avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir: às razões que levam a ele, à intencionalidade e aos recursos para o agir”.

Os textos/dados produzidos pelos actantes possuem determinantes externos (razões exteriorizadas que induzem o indivíduo a agir de determinada forma) ou motivos (razões internas, que uma ou mais pessoas levam a praticar determinada ação ou atividade). Segundo as autoras, a intencionalidade do agir aparece nos textos de duas formas: como finalidades ou como intenções. Já os recursos para o agir, as autoras salientam que “são instrumentos/ferramentas ou capacidades do agente” (MACHADO *et al.*, 2009b, p. 23).

Para Machado (2009a), embasada pelos pressupostos teóricos de Bronckart, os três níveis da atividade educacional global são essenciais para a discussão sobre o trabalho do professor, conforme podem ser visualizados na Figura 9:

Figura 9



Fonte: Machado (2009a, p. 50)

Segundo Machado (2009a), para discutir as relações entre linguística e ensino é necessário levar em consideração esses três níveis. O nível dos sistemas educacionais é aquele em que são formuladas “as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela”, o MEC, as secretarias e subsecretarias de ensino são alguns exemplos. O outro nível, o dos sistemas de ensino, é o “das instituições construídas para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino etc.”. O último nível é o dos sistemas didáticos, “envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento” (MACHADO, 2009a, p. 51).

De acordo com Machado (2009a, p. 51), é no cerne desse sistema didático que “se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor, que, com inspiração em Clot (2006) e Amigues (2004), representamos” na Figura 10.

Figura 10



Fonte: Machado (2009a)

Na contemporaneidade, a tarefa do professor tem sido constantemente ampliada já que, a cada momento, ele se depara com inovações, novas prescrições, novos artefatos, novas descobertas. Aquele professor de outrora, visto como alguém que contribuía para o processo de ensino e aprendizagem e que utilizava os recursos disponíveis, necessita cada vez mais continuar a acompanhar essa evolução global. O mundo está mais rápido e mais exigente no sentido da necessidade, ainda maior, de pessoas capacitadas para lidar com as muitas exigências que o ambiente educacional pede.

Por esse esquema proposto por Machado (2009a), vê-se que o professor deve ter como objetivo oferecer condições e meio propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento do corpo discente. Para produzir seu objeto, o professor tem à sua disposição artefatos sócio-historicamente construídos, sejam materiais ou simbólicos.

O professor, para obter êxito nessa atividade docente, precisa se apropriar dos artefatos disponíveis, por si e para si, formando verdadeiros instrumentos que transformam tanto o objeto quanto os indivíduos que estão inseridos na atividade como, por exemplo, o próprio professor.

O trabalho prescrito e o trabalho realizado

Clot (2007a, 2007b), ao fazer referência à análise de qualquer trabalho, menciona o homem que possui uma função psicológica específica e diz que entre a atividade e a ação há uma “mola interna da atividade de trabalho” (CLOT, 2007b, p. 272). Assim, Clot salienta que ocupações e pré-ocupações devem ser distinguidas e vinculadas: “Se a atividade realiza a tarefa transformando-a em tarefa efetiva que *ocupa* o sujeito, inversamente, a tarefa efetiva realiza também – melhor ou pior – as inquietudes e conflitos vitais de sua atividade, as motivações pessoais e coletivas que o *pré-ocupam*” (CLOT, 2007b, p. 272, grifo do autor).

Da ação do sujeito ao longo de sua atividade surgirá uma pós-ocupação. Segundo Clot (2007a), embasado por Curie e Dupuy, há um desenvolvimento desigual da atividade, um desenvolvimento policêntrico, que é possível entender partindo da discriminação de ocupações, pré-ocupações e pós-ocupações.

Antes de tudo, convém reforçar que o trabalho, segundo Bronckart (2006), é composto por um tipo de atividade ou prática, que é própria da espécie humana e acontece desde o início da história da humanidade. Formas de organização coletiva foram sendo estabelecidas e dessa maneira asseverou-se a sobrevivência econômica dos componentes de determinado grupo. De acordo com Bronckart (2008), a ergonomia entende que, para definir o trabalho real, é preciso levar em conta o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que devem ser cumpridas. Ao efetivar as tarefas, o trabalhador tende a apreender o trabalho pelo olhar dos operadores. Essa análise da efetividade do trabalho, ou seja, dos problemas reais, em situações e tempo real, são enfocados pela ergonomia.

A definição desses dois tipos de trabalho, prescrito e realizado, ajuda nas análises das situações de trabalho e assim auxilia a compreensão da ação do trabalhador.

- a. **Trabalho prescrito:** é aquele que segue normas, instruções, modelos predefinidos em documentos, prescritas pelas instituições ou empresas. Portanto, pode ser considerado como a tarefa dada, estabelecida como uma representação de como precisa ser o trabalho, antes de sua efetivação;
- b. **Trabalho realizado:** é aquele que tem a atividade efetivamente realizada refletida pelas prescrições dadas.

4. A INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Para a análise do trabalho do professor em uma pesquisa, é importante um instrumento que proporcione a reflexão da ação docente e incentive o professor a estabelecer um diálogo sobre o seu agir. Para isso, esta pesquisa se apropriou de um procedimento oriundo da Clínica da Atividade proposto por Clot (2007a, p. 139), que tem a meta de criar um diálogo entre pesquisador e professor participante (sujeito), uma vez que o “sujeito põe em palavras a partir da reflexão sobre o vivido”, para, posteriormente, analisar à luz do interacionismo sociodiscursivo – ISD.

É importante destacar que a Clínica da Atividade é uma vertente da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2007a), que tem Yves Clot como precursor, membro do *Conservatoire National des Arts et Métiers* de Paris, conhecido por CNAM. Suas bases psicológicas são filiadas à escola russa de psicologia alicerçada por Vygotsky. A Clínica da Atividade tem o objetivo de estudar e compreender os diversos contextos de trabalho e analisar a ligação entre as prescrições e os empecilhos dessa atividade do trabalho. Clot (2007a) vê que tensões podem expor os sujeitos a sofrimentos, rejeições, inibições, que no dia a dia são intituladas por estresse. Nessas situações, há comprometimento das ações dos sujeitos, ou seja, os trabalhadores não conseguem atender às exigências da organização do trabalho (CLOT, 2007a, p. 17).

No método de Instrução ao Sósia – IS, o pesquisador pede ao sujeito de pesquisa que lhe forneça as instruções necessárias para substituí-lo em um dia normal de trabalho, sem que ninguém perceba que houve essa troca, dando-lhe a seguinte tarefa: “*Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2007a, p. 144). O pesquisador/sósia deve estar “voltado mais para a questão do ‘como’ ao invés do ‘por que’” (CLOT, 2007a, p. 144). O sósia tem que tomar o lugar do sujeito e executar suas funções como se fosse ele, agindo da mesma forma.

De acordo com Clot, nessa explicação de como o sócia deve proceder, o sujeito deve refletir sobre sua forma particular de realizar as atividades corriqueiras (CLOT, 2007a), notando o que muitas vezes parece automático, mas na verdade é de grande complexidade.

O pesquisador deve usar o pronome “eu” para solicitar as instruções ao sujeito, que deverá fazer uso do pronome “você” nas suas respostas. O uso do pronome “você” é importante para que o sujeito-instrutor reflita sobre seu próprio trabalho, se desvinculando de sua posição e permitindo que outro desenvolva as mesmas funções. Além disso, é importante que o pesquisador sinalize a ficcionalização dessa substituição, pois ela não vai ser concreta. A principal função da IS é permitir que esse sujeito-instrutor medite acerca de sua postura no ambiente de trabalho bem como sua prática.

Nesse procedimento da IS, há uma segunda fase, na qual voltei a me encontrar com os sujeitos participantes e mostrei-lhes o texto de IS transcrito. O sujeito (professor/instrutor) lê o texto, medita, pondera sobre aquelas instruções que foram dadas ao pesquisador/sócia. Após a leitura, o pesquisador/sócia pede ao professor/instrutor que teça comentários por escrito de suas meditações sobre o texto produzido anteriormente. Nesse segundo momento, o objetivo é possibilitar, novamente, a reflexão sobre sua postura de trabalho enquanto professor, cabendo a ele decidir se precisa mudar sua própria forma de trabalhar, estimulado pelas ponderações. Confrontados com o texto transcrito, os professores/instrutores fazem relatos por escrito de suas impressões e/ou reflexões acerca de suas instruções ao pesquisador/sócia.

A IS foi desenvolvida *a priori* por Oddone (1981 *apud* CLOT, 2007a) na Fiat, nos anos 70, para a formação operária na Universidade de Turim. Depois, esse procedimento começou a ser utilizado pela Ergonomia, o qual foi expandido por Yves Clot e seu grupo de pesquisadores. A equipe de Clot tem aprimorado suas pesquisas no campo da Psicologia do Trabalho – Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM, situado em Paris, França.

A instrução ao sócia tem sido usada em benefício do trabalho do professor, visto que cria uma situação para que o sujeito possa falar e, conseqüentemente, refletir sobre sua prática. Por princípio da técnica, não se espera discurso teórico nos dados obtidos já que no momento em que se pede para o professor/instrutor os dados sobre seu trabalho, ele irá olhar para sua própria experiência e não para a teoria. Saujat (2002) afirma que a IS interessa-se pelos detalhes do trabalho docente. Segundo Saujat (2002), o papel principal da IS é fazer com que o professor/instrutor dialogue consigo mesmo a respeito dos apontamentos do pesquisador/sócia e que essas questões levantadas sirvam de reflexão no sentido que conduza “o olhar para sua própria experiência com os olhos do seu sócia”.

A primeira professora escolhida como sujeito da pesquisa, S1, utilizava as ferramentas tecnológicas dispostas no laboratório de informática da escola, trabalhava com a língua inglesa e lecionava em uma sala de nível avançado (9º ano). Em agosto de 2013 foi feito contato com a professora para agendar a primeira etapa da IS. No entanto, ela não estava mais atuando como professora, pois havia pleiteado a presidência do sindicato dos servidores públicos municipais por meio de eleição e, inclusive, já havia tomado posse daquele cargo.

A professora que assumiu as aulas de língua inglesa em seu lugar também utilizava os artefatos computacionais em seu cotidiano pedagógico. Após algumas conversas e trocas de informações, foi feito o convite para esta segunda professora, que prontamente mostrou interesse em colaborar.

Na primeira seção de IS tudo é gravado em áudio, transformado em arquivos e posteriormente transcrito, utilizando as normas de transcrição do NURC-SP (Norma Urbana Culta – São Paulo). Tendo em vista que o trabalho docente é muito mais complexo do que as situações mecânicas nas quais a IS vinha sendo aplicada, fiz algumas intervenções para estimular a fala do sujeito-instrutor, principalmente, no que se refere às tecnologias utilizadas no laboratório de informática em aulas de língua inglesa.

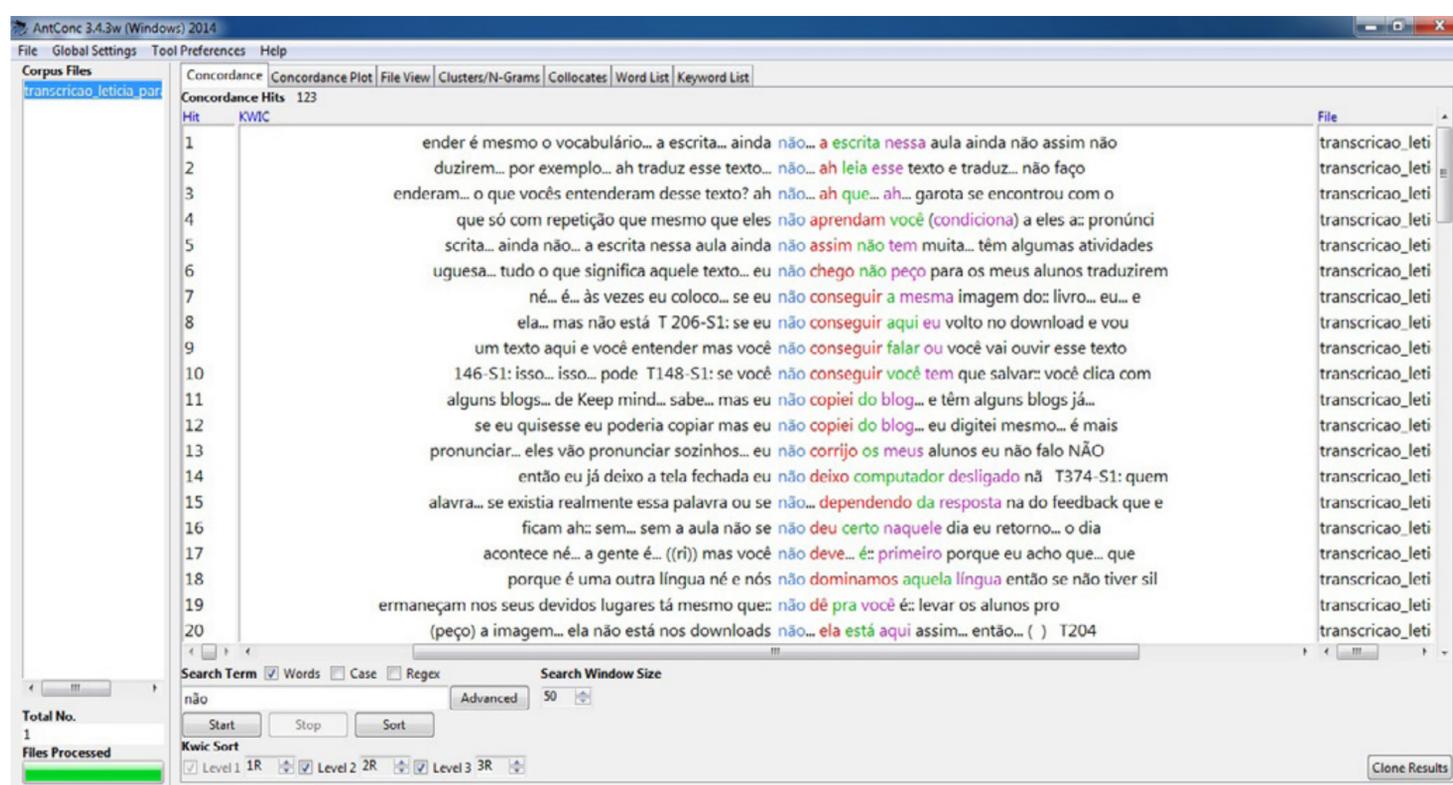
O pesquisador/sócia deve direcionar o professor participante, que passa a ser o instrutor, a falar na segunda pessoa (você) ao se referir ao pesquisador/sócia. Para isso, o pesquisador/sócia deve usar a primeira pessoa do singular, “eu”, dizendo, por exemplo, “como eu devo proceder nessa situação?”, ou “como eu devo fazer para ligar o computador?”. Por meio desse procedimento, em que o professor/instrutor precisa explicar ao pesquisador/sócia como deve proceder no trabalho sem que percebam a troca dos profissionais, esse professor/instrutor acaba por refletir a respeito de sua forma de realizar sua atividade.

Depois dos textos de S1 e S2 serem transcritos pela pesquisadora, foi utilizado o programa computacional AntConc para organizar a análise dos dados coletados. Trata-se de uma ferramenta de multiplataforma gratuita para a realização de pesquisa linguística de *corpus* e aprendizado baseado em dados. É uma ferramenta leve e roda em qualquer computador com *Microsoft Windows* (testado no *Win 98/Me/2000/NT, XP, Vista, Win 7*), *Macintosh OS X* (testado em 10.4.x , 10.5.x , 10.6.x) e *Linux* (testado no Ubuntu 10).

A interface do programa é simples e contém sete opções diferentes de análise e para iniciar o trabalho. É necessário trazer os textos do *corpus* por meio do menu *File*, e ao clicar abre uma janela de navegação por pastas, similar às do *Windows Explorer*. Ao selecionar a pasta, deve-se clicar em *OK* e os textos previamente salvos em formato *plain text* (.txt), são automaticamente carregados.

Os recursos do AntConc podem ser acessados clicando nas guias, na janela de ferramentas ou usando as teclas F1 e F7. Há uma gama de recursos para analisar o *corpus* de um texto. É importante conferir cada guia. O programa serviu para buscar dados da progressão temática, tipos de discurso e sequências, ocorrências dos verbos, mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), mecanismos enunciativos (as marcas de pessoa, as vozes e as modalizações), entre outros. A Figura 11 mostra a página do programa AntConc com um exemplo.

Figura 11 – Página do programa AntConc



Fonte: Anthony (2011)

A ferramenta computacional AntConc destaca com precisão os mecanismos de textualização, enunciativos, ocorrências nominais e verbais, entre outros, que o usuário quer e necessita encontrar e contabilizar no decorrer dos textos.

Na primeira parte da análise, os dados foram categorizados e interpretados à luz do ISD, levando-se em consideração o contexto da sala de aula na disciplina de língua inglesa, a gênese instrumental (RABARDEL, 2002; FOLCHER, RABARDEL, 2007), a inserção dos instrumentos na prática pedagógica e a ocorrência das dimensões, quais sejam instrumentalização e da instrumentação, nos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, as procedências de análise metodológica foram realizadas a partir do Grupo ALTER-LAEL, que está inserido no ISD, pois

[...] as pesquisas do grupo recorrem a conceitos e categorias de outros autores e de outras disciplinas, quando necessário, para a análise das características do contexto de produção sócio-histórico mais amplo e mais restrito, das características

mais globais e das mais especificamente enunciativo-discursivas dos textos e, sobretudo, para a interpretação das análises (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2010, p. 2).

De acordo com ISD, ao se defrontar com o problema, ou de ordem de interpretação de uma determinada ação ou de como a pessoa age, no processo de análise metodológica, é mostrado que não temos acesso direto ou indireto à ação, isso do ponto de vista psicológico, então

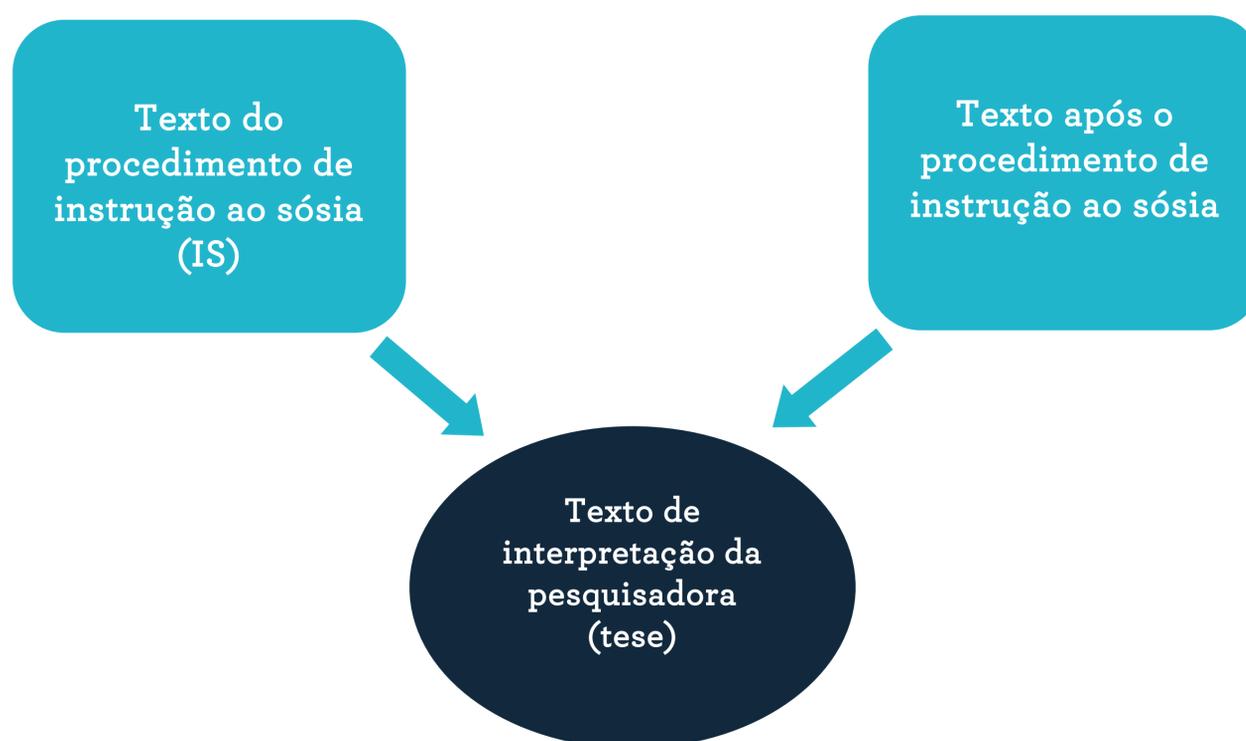
[...] só seria possível interpretá-la nas e através das produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos, utilizando-nos de uma metodologia compreensiva/interpretativa, inspirada na de Ricoeur (1977; 1983; 1990), já que é através da análise de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 1997).

Justifica-se, assim, a necessidade de analisarmos os textos produzidos sobre e no trabalho, pois seria essa análise que nos poderia fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2010, p. 6, grifo do autor).

No que se refere aos textos e discursos produzidos pelas ações das pessoas, o Grupo ALTER-LAEL mostra que existem alguns procedimentos para análise e interpretação, divididos em três grandes grupos em uma abordagem descendente-ascendente, do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa, que aprofundaremos posteriormente. Uma vez que os textos orais e escritos foram produzidos pelos sujeitos de pesquisa, é importante salientar que as apreciações foram realizadas a partir dos procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER, que são ajustados do modelo de análise de texto e da semiologia do agir apoiado no ISD. Assim, no que se refere à linguagem e à tarefa educacional, tivemos o texto produzido sobre o trabalho e em situação de trabalho (IS). Diante disso, investigamos como se dá a gênese instrumental das docentes à luz do ISD no contexto de Educação Básica de língua inglesa em uma escola municipal de Goiás.

Para Abreu-Tardelli (2006, p. 51), “a análise de textos orais e escritos, que são construídos em e sobre uma determinada atividade, é central para se compreender como o agir do professor é prescrito, configurado, realizado e avaliado nas mais diversas instâncias”. Ela reforça expondo que a linguagem possui uma função essencial e as interpretações do agir do próprio sujeito e de quem interpreta as mesmas ações desse sujeito “trazem o desenvolvimento do indivíduo e da própria atividade” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 51). Esquematizei os textos para análise na Figura 12.

Figura 12 – Síntese dos textos de análise da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

A forma com que o professor de língua inglesa enfrenta os prováveis entraves ao lidar com as tecnologias digitais (computador e internet) disponíveis foi meu objeto de estudo, bem como as possíveis soluções encontradas por esse professor para sanar algumas dificuldades existentes, o que constitui seu *métier*.

De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 135), os textos além de trazer explanações, podem contribuir “tanto em relação

a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. Bronckart e Machado (2004) reforçam isso com uma citação do próprio Bronckart em outro momento, segundo a qual é pelas produções textuais que as representações são produzidas e isso possibilita se situar e apreciar a contribuição de cada indivíduo na execução de uma determinada atividade.

A apropriação e interiorização dos indivíduos terminam em se estabelecer em representações individuais e, assim, em guias para futuras ações. Bronckart e Machado (2004) reforçam a importância da análise de textos, tanto orais como escritos, construídos na e sobre uma atividade para, dessa forma, compreender a natureza e as razões verbais e não verbais e, conseqüentemente, a linguagem utilizada. Segundo os autores, descobrir as representações a respeito do trabalho docente por meio dos textos e promover discussões com os profissionais envolvidos é de grande relevância, pois assim é possível

Compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Nesta pesquisa, não foi necessário observar a prática pedagógica dos sujeitos participantes visto que o ISD permite levantar hipóteses sobre seu agir, já que existe uma mediação do discurso e as ações são interpretadas por meio do agir languageiro. Dessa forma, a interpretação dos dados foi feita a partir das categorias de análise do ISD (BRONCKART, 2009). São elas: o contexto sociointeracional de produção, a progressão temática, o nível organizacional (plano geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Além disso, foram interpretadas as dimensões do agir e as representações dos sujeitos em relação aos artefatos, bem como a relação da terminologia (verbos e substantivos) com as dimensões da gênese instrumental, a partir da teoria instrumental de Rabardel (2002).

5. ARTEFATOS E INSTRUMENTOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re)valorizar a profissão do professor e essa (re)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “*métier*” particular que é o ensino (BRONCKART, 2009, p. 161. *In*: Machado e colaboradoras, 2009b).

O trabalho do professor visto como uma atividade direcionada, conforme discutido anteriormente, envolve três movimentos: em direção a si mesmo, em direção ao objeto e em direção ao outro. Nesse sentido, compreendendo o papel essencial da linguagem por meio da qual se manifestam essas relações, entende-se como o trabalho adquire significado na vida do indivíduo. Por essa razão, considera-se de grande relevância essa percepção a respeito dos artefatos (computador e internet) como recursos que podem favorecer o desenvolvimento da atividade e, por conseguinte, do seu próprio desenvolvimento.

Os dois sujeitos analisados são professoras que trabalham na rede municipal de ensino há muito tempo com a disciplina de língua inglesa. Para complementar este segmento, em conversa informal, as professoras participantes me passaram diversos dados sobre suas vidas acadêmica e profissional.

O primeiro texto foi produzido na sede de um sindicato que representa os servidores públicos municipais, em Joviânia (GO), a pedido da professora participante, aqui denominada de Sujeito 1 – S1. O texto da segunda professora participante, denominada de Sujeito 2 – S2, foi produzido em sua casa. Dessa vez, corriji as inadequações da IS feita com a outra participante, visto que escolhi a professora que estava atuando no lugar de S1. Nessa entrevista, conduzi a IS de forma adequada, solicitando as informações necessárias para ser a sócia. Por isso, a professora/instrutora não cogitou, durante a entrevista, a possibilidade de utilizar um computador para demonstrar como agia na elaboração de seu material para trabalhar com os alunos em aulas de língua inglesa.

Antes do exemplo convém destacar que, nas citações a seguir, o **T** indica turno e o numeral que segue é a sequência numérica utilizada durante a IS. Os trechos em negrito, nos turnos destacados, foram feitos para análise.

No que se refere ao contexto sociossubjetivo do S1 e do S2, as enunciatórias se veem como professoras experientes. S1, por exemplo, demonstra que a aula não fica prejudicada se algo não der certo, pois sempre consegue dar o seu “jeitinho”.

T36-S1: geralmente... eu... preparo não uma aula né eu preparo geralmente eu preparo a aula da semana e são duas aulas... por semana né... aulas de inglês... ou eu dou a... a próxima aula SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... **mas pela minha experiência eu já tenho...** o plano mais ou menos flexível e outra coisa eu faço...quando eu preciso de faltar eu tenho um plano que eu chamo de plano EMERGENCIAL... então quando acontece isso eu uso o plano emergencial ou **eu dou um jeitinho mesmo na hora ou eu...** faço aquela aula que tá no livro mesmo do jeito que eu sempre... fazia né na sala de aula mesmo...

No turno a seguir, pode-se ver um exemplo do que S1 considera seu diferencial:

T28-S1: então aí eu tenho... quando for salvar a ... minha aula... porque:: **todas as escolas pressupõem-se que os professores fazem um planejamento...** a escola em que eu trabalho **TAMBÉM...** ela cobra um planejamento diário dos professores né... por aula... então a:: quando a gente faz esse planejamento quando a gente vai usar um... um recurso uma tecnologia essas novas tecnologias qualquer recurso... então **você tem que colocar no seu plano também...** né... [...]

Na parte negritada, S1 entende que não é necessário revelar seu modo de agir, suas peculiaridades, adquiridas ao longo dos anos de experiência, pois encara a pesquisadora/sócia como alguém tão ou mais experiente que ela. Por isso, reforça que em toda escola (“a escola em que eu trabalho TAMBÉM”) há uma prescrição do agir docente, por meio de um planejamento, e afirma que a pesquisadora/sócia, por ser docente, sabe como fazer um planejamento. Com isso, nota-se que S1, em alguns momentos, não conseguiu incorporar a ficcionalização da IS já que ela trata a pesquisadora como uma colega de trabalho e não como uma sócia.

No entanto, no trecho “você tem que colocar no seu plano também”, S1 consegue passar as instruções ao sócia, tanto que aconselha a pesquisadora/sócia a elaborar um plano de aula como ela faz. Percebe-se, portanto, que S1 oscila entre o uso dos pronomes “eu” e “você”, pois ora ela incorpora o procedimento da IS e dá as

instruções à pesquisadora (quando usa “você”), ora ela a vê como uma colega de trabalho para quem ela não consegue passar instruções (quando usa “eu”), apenas dizer como ela faria na sua prática docente.

Em seu discurso, S2 também demonstra muita segurança e experiência ao trabalhar o conteúdo de língua inglesa.

T58-S2: eu leio com eles... eles leem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... **terminando isso aí nós temos uma tarefa termino mais ou menos dez a quinze minutos** [...] eu avalio... **eu avalio a participação deles na aula...** dou avaliação... quantitativa e qualitativa avaliação de participação uma... **aquela avaliação contínua...** (eu fico) assim... fica dessa forma... e aí essa aula... mais ou menos uma aula e meia fica concluído essa parte do...

Essa experiência é comprovada pelo fato de S2 conseguir realizar uma tarefa em dez ou quinze minutos, ou seja, ela tem controle do tempo necessário. Simultaneamente, avalia a participação dos alunos com uma avaliação contínua.

As enunciadoras, S1 e S2, esperavam que, com sua participação, pudessem colaborar comigo ao oferecer informações de suas práticas educacionais que envolvem os artefatos computacionais. Há um processo de interação, em que as enunciadoras precisam dar instrução para a destinatária, de como deve atuar em seus respectivos lugares na sala de aula e o uso dos artefatos disponibilizados pela escola no laboratório de informática.

O processo de substituição de professor em casos em que ele precisa se ausentar de suas aulas por qualquer motivo encontra-se bem estabelecido na rotina escolar do município, por meio de prescrições veladas. O professor deixa preparado o plano de ensino correspondente àquela aula ou dias em que estará ausente (conteúdos, atividades, recursos, orientações). Embora essa prescrição não esteja oficializada nas instituições escolares, todos os professores entendem que isso é necessário e esperado pelo coletivo. Tal situação talvez possa ser motivada pelo fato de que, na maioria das vezes, quem vai assumir a tarefa do professor nem sempre é titular

ou possui formação específica naquela área de conhecimento. O professor substituto é um profissional responsável por atender as necessidades de alguma lacuna das escolas, independente de sua formação acadêmica.

Sou professora de língua portuguesa e de língua inglesa na rede estadual e durante quatro anos também atuei como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação – SME. A imagem da pesquisadora/sócia, construída pelas professoras participantes, é de uma pessoa experiente no trabalho pedagógico, que possui estratégias de ensino e que sempre tem buscado o conhecimento, por meio de cursos de capacitação, congressos, seminários, graduação e pós-graduação.

Essa imagem da pesquisadora-sócia construída pelas participantes interferiu na instrução ao sócia, pois elas estavam dando instrução para quem já sabia, ou seja, para uma professora tão experiente quanto elas. Em muitos momentos, S1, por exemplo, dialoga com a pesquisadora (chamando-a pelo nome), esquecendo-se do procedimento de instrução ao sócia.

Inicialmente precisei esclarecer e enfatizar o distanciamento entre essa prática de substituição rotineira e as características e objetivos do procedimento de IS. Na substituição rotineira, o professor substituto vem suprir a ociosidade de uma turma para que esta não fique sem aula. Na IS, a pesquisadora/sócia terá exatamente as mesmas funções que o professor/instrutor e deve se posicionar como tal e não como um substituto rotineiro.

Antes de iniciar o procedimento de Instrução ao Sócia, explicitarei em pormenores a diferença entre o professor substituto rotineiro e a pesquisadora/sócia. Houve questionamentos por parte de S1 e S2 para entender melhor a situação e o modo de agir e a pesquisadora/sócia explicou que deveriam agir com naturalidade, que teriam que esclarecer detalhes de sua rotina para que a pesquisadora/sócia agisse de forma idêntica à sua prática pedagógica.

Entretanto, não há garantia de que os sujeitos não tenham se posicionado nessa perspectiva da substituição rotineira ou me

visto como uma colega de trabalho experiente, o que dificultaria o repasse das instruções. Foi verificado se houve indícios expressos nos registros dos dados coletados. Embora as explicações e instruções a respeito do procedimento de IS tenham sido dadas da mesma forma, o texto de S2 foi em extensão muito menor comparado ao texto de S1. Mesmo sendo induzida a falar, por meio de perguntas da pesquisadora, S2 foi extremamente breve em suas instruções.

A respeito do lugar e da posição social dos sujeitos como professoras de língua inglesa do município, é preciso considerar o papel atribuído a elas. Embora os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 94/96) exijam que o professor de língua inglesa possua certificado de graduação em Letras, o município não conta com muitos profissionais nessa área específica, restando como alternativa selecionar profissionais oriundos de outras áreas, mas que possuam aptidão ou afinidade com a língua inglesa.

A escolha do titular dessa disciplina, conforme a demanda, é organizada por dois critérios: aptidão em língua inglesa e formação acadêmica (nível superior). Primeiro, leva-se em conta a aptidão na língua estrangeira, posteriormente, a graduação em Letras. Vale ressaltar que essa comprovação da aptidão é realizada informalmente, pois é feita apenas uma sondagem com os profissionais concursados.

O papel atribuído ao S1 é o de professora de línguas (ainda que a materna ou estrangeira), pois ela atende aos critérios mencionados, ou seja, ela desempenha somente uma posição social. Em uma situação oposta, encontra-se S2 oscilando entre dois papéis totalmente distintos e, aparentemente distantes, atuando em disciplinas ora do campo das Ciências Humanas (Inglês) ora do campo das Exatas (Matemática).

De acordo com o contexto sociointeracional de produção, composto pelo contexto físico e pelo contexto sociossubjetivo, o agir das professoras participantes é representado por sujeitos experientes em sua prática pedagógica na disciplina de língua inglesa. Já em relação às tecnologias, S1 e S2 procuram utilizar as ferramentas digitais que a escola oferece, pois acreditam que suas

aulas se tornarão mais atrativas e prazerosas tanto para elas quanto para os alunos. Isso mostra de que forma o contexto sociointeracional pode interferir no agir das professoras.

O texto do S1 aponta que só a sua fala possui 6792 palavras distribuídas em 396 turnos interacionais com a pesquisadora/sócia. Juntando a fala de S1 e da pesquisadora, o texto produzido totaliza 8404 palavras. O texto de S1 é constituído de instruções do professor-instrutor e de questionamentos da pesquisadora/sócia acerca de como fazer ou agir diante das circunstâncias deparadas em sala de aula e como ser o sócia do S1 sem que ninguém note a troca. Utilizou-se a palavra “turno” visto que as formas dialogais, no discurso interativo, são marcadas pelos turnos de fala (BRONCKART, 2009). A progressão temática de IS de S1 organiza-se da seguinte maneira:

Quadro 5 – Conteúdo temático do texto de S1

TURNOS	CONTEÚDO TEMÁTICO
T2 a T6	Contextualização da posição como titular da disciplina.
T6 a T10	Conteúdo programático e preparação do material para a aula de língua inglesa.
T10 a T14	Reserva do equipamento tecnológico.
T14 a T18	Questões gerais referentes à organização da aula.
T16 a T20	O papel das tecnologias na rotina no planejamento do professor.
T22 a T26	Os diferentes sistemas operacionais disponíveis.
T36	Plano de emergência para aula.
T36 a T354	Motivações para o uso das tecnologias nas aulas de língua inglesa.
T46 a T48 e T374	Auxílio da coordenação em relação aos alunos do laboratório de informática.
T54 a T66	Os recursos tecnológicos utilizados numa aula de língua inglesa.
T68 a T78 T116 a T266	Preparação do conteúdo programático de língua inglesa usando os recursos do computador e da internet.

(continua)

T94 a T96	Fluência na língua inglesa.
T338 a T340	Problemática em relação à internet e a quantidade de computadores no laboratório de informática.
T336 a T344	Ações que realiza caso não haja problemas.
T368	Manuseio das ferramentas tecnológicas.

Fonte: Elaboração própria

Em relação às transcrições, o texto de S2 apresenta as mesmas características que o texto de S1, embora haja menos vocábulos, sendo que a fala de S2 tem 2134 palavras e 111 turnos interacionais. Acrescentando a fala da pesquisadora/sócia, há 2844 palavras no texto. O Quadro 6 destaca o conteúdo temático de IS de S2, que é composto da seguinte forma:

Quadro 6 – Conteúdo temático do texto de S2

TURNOS	CONTEÚDO TEMÁTICO
T2 a T10 T106 a T110	Contextualização da posição como titular da disciplina.
T14 a T34, T46 a T56 e T60 a T78	Uso da tecnologia na preparação do conteúdo programático de língua inglesa (filme e <i>slides</i>).
T40 e T98	Dificuldade/enfrentamento de problemas no laboratório de informática.
T42 a T44	Ação da professora durante a aula de língua inglesa no laboratório de informática.
T58	O agir da professora no desenvolvimento do conteúdo de língua inglesa.
T78 a T88	Diferentes sistemas operacionais (<i>Linux</i> e <i>Windows</i>).
T92 a T94	Posição dos alunos na aula de língua inglesa no laboratório de informática.
T96 a T98	Reserva do laboratório de informática.
T98 a T100	Ações realizadas para o caso de sobrar tempo na aula.
T102 a T104	Ações pretendidas para realizar pela professora titular.

Fonte: Elaboração própria

A contextualização da posição de professora titular da disciplina começa praticamente igual para as duas, S1 e S2. Elas cumprimentam os alunos e dizem o que vão trabalhar naquele dia. Ambas falam do conteúdo programático de língua inglesa que está preparado para que a pesquisadora/sócia assuma o seu lugar. Pelas perguntas da pesquisadora/sócia, a destinatária das instruções, verifica-se que tanto S1 como S2 preparam com antecipação as aulas de língua inglesa que terão no laboratório de informática. Neste momento, vê-se o trabalho prescrito no *métier* docente, ou seja, o trabalho planejado com antecipação sobre o que devem realizar na aula daquele dia.

S1 e S2, antecipadamente, em suas residências, elaboram *slides*, baixam imagens, filmes, figuras etc. e, ainda, salvam em arquivos no computador pessoal e em *pendrives* para levá-los para a escola. No laboratório de informática, S1 e S2 seguem recursos prescritos (de forma velada) pela própria escola, quais sejam, o computador e a internet. Além disso, elas exploram o conteúdo programado para a aula de língua inglesa por meio de outros recursos tecnológicos: *Movie maker, PowerPoint, download, Word, Windows, CD-player, scanner, e-mail, slide, Google, blog* etc.

Outra particularidade em comum entre S1 e S2 diz respeito ao sistema operacional que a escola possui no laboratório de informática. Nenhuma das duas se lembrou do nome do sistema operacional do laboratório (*Linux*), indicando que tem familiaridade somente com o da empresa *Microsoft Windows*; quando foram questionadas, eu as ajudei a lembrar. Pode-se verificar isso nos excertos que seguem, entre S1 e a pesquisadora (P).

T22-S1: [...] ah:: o sistema operacional que eu uso em casa é o Windows e lá já é o::... **deixe-me lembrar... esqueci o nome...**

T23-P: Linux?

T24-S1: é o Linux... isso é o Linux... né... então às vezes o sistema...

Nesses outros excertos, S2 comete o mesmo esquecimento sobre a designação do sistema operacional:

T86-S2: não é o Windows... lá é lá é o... **gente eu nunca lembro o nome**

T87-P: o Linux?

T88-S2: é o Linux exatamente () então lá... pra abrir...

Embora elas não se lembrem do nome do sistema *Linux*, conseguem trabalhar com ele e sabem também que é preciso testar o arquivo feito em outro sistema, pois muitas vezes são incompatíveis e pode haver desconfiguração. As duas atendem às exigências da escola sobre o monitoramento da coordenação do laboratório de informática, não “mexendo” nas máquinas para que não haja dano (o monitor já fica ligado ao computador da mesa principal que está conectado à internet e ao *Data show*). As professoras/instrutoras mostram-se incomodadas por não terem uma melhor infraestrutura no laboratório de informática, como cadeiras e computadores em número maior que consiga atender a uma turma de vinte alunos.

T22-S1: [...] já **tem alguém lá na sala de informática ou o coordenador lá do laboratório já fica lá é...** esperando esses alunos recebendo esses alunos... então só depois que eu chego na sala é que eles saem...

T40-S2: [...] vai ver que quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... **muitas pessoas mexerem...** pode dar problema pode estragar então lá quem quem faz isso é a coordenação... **já tem uma pessoa na escola que é encarregada de do laboratório**

No decorrer da IS, ao dar suas instruções ao sócia, S1 cita várias palavras na língua inglesa, palavras essas que fazem parte do conteúdo programático de LI, como a gramática: *simple present* e *third person*. Algumas expressões: *how do you say in English? looking*

listening and repeating, feedback. O título do livro trabalhado na turma, *Keep in mind*, e palavras soltas que tratam do conteúdo, como *blue, brown, black eyes*. E utiliza os termos em inglês voltados às tecnologias digitais de trabalho, nome de programa, dispositivo, entre outros, como *Movie maker, PowerPoint, pendrive, download, Word, Windows, CD-player, scanner, internet, link, e-mail, slide, Google, smart, enter, blog, touchpad* etc. Apesar disso, S1 diz que seu domínio da língua inglesa está no nível intermediário, não é fluente em inglês, mas trabalha as quatro habilidades da língua (fala (*speaking*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e compreensão auditiva (*listening*)), pois quer passar aos alunos os mesmos conhecimentos que ela tem. Relata, ainda, ficar triste quando os alunos ignoram e mostram desinteresse pelo idioma.

Durante a IS, S2 também cita palavras na língua inglesa, porém somente no que diz respeito às ferramentas computacionais, como *Data show, catch, pendrive, Google, slide, PowerPoint, Word, Windows* e *blog*. Há uma única exceção quando cita *see you tomorrow*, falando que tanto no início da aula como no final, ela diz “bom dia” ao chegar e “vejo vocês mais tarde” ao sair, porém ela cumprimenta em português e os alunos devem responder ao cumprimento em inglês; não havendo a resposta dos alunos em inglês, ela torna a cumprimentá-los até que venha a resposta na língua estrangeira.

S1 salienta que é importante deixar o laboratório de informática organizado, levar as carteiras de volta à sala de aula e evitar atrasos para não atrapalhar a aula do próximo professor. Isso mostra que, além das pré-ocupações, há também pós-ocupações no *métier* docente.

S1 assevera que intenciona usar mais o computador e a internet, mas nem sempre os recursos estão disponíveis. Às vezes ela quer que os alunos trabalhem com as tecnologias, mas faltam máquinas e internet, então ela envia *e-mail* para eles sobre o conteúdo.

No caso de S2, há o intuito de criar um *blog* para trabalhar com os alunos do nono ano e assim haverá postagens de atividades, entre outras coisas. S2 pretende com esse *blog* até mesmo saber se os alunos estão participando da aula de língua inglesa.

A partir da identificação do conteúdo temático dos textos produzidos por S1 e S2 em situação de IS, é possível perceber que elas planejam sua prática docente e organizam cada etapa de execução da aula com precisão. Isso acontece, pois as professoras participantes seguem prescrições veladas, segundo as quais o professor não pode deixar os alunos ociosos e deve planejar sua aula de uma forma que desperte a atenção do aluno, visando a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. O fato de S2 estar ocupando o cargo que era de S1 demonstra que tais prescrições são próprias daquela escola.

O plano geral dos textos: tipos de discursos e sequências

No texto produzido por S1, o discurso predominante está na ordem do EXPOR, com verbos no presente do indicativo. O enunciador se coloca em uma instância na situação de produção que demonstra as marcas da implicação; trata-se de um Expor Implicado revelado pelo discurso interativo (uso recorrente do presente do indicativo dos verbos). Como visto anteriormente, Bronckart (2009, p. 155) mostra que a ordem do EXPOR opõe a implicação e autonomia definidas e delimitadas pelos mundos discursivos em que se ancoram. No discurso interativo esse expor dialogado se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da linguagem em curso, isto é, os segmentos do texto remetem diretamente aos agentes da interação, bem como ao espaço da interação, ao interlocutor e ao momento da interação.

Nesse sentido, Rodrigues (2010) explana em seu trabalho que esse EXPOR dialogado, que se realiza nesse mundo conjunto (mundo discursivo e mundo ordinário), constitui-se no texto da IS. A ausência de perguntas cuja natureza incida sobre o porquê, uma das características do procedimento da IS que enfatiza apenas o como da atividade, justifica a presença predominante do discurso interativo.

No texto de S1, foram encontrados segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante, trazendo um discurso anterior para o tempo de enunciação de S1, revivendo-o. Segue um exemplo:

T82-S1: então o listening ele tá naquele CD que eu te falei o CD de áudio... aí o que que eu faço? [...] ...então... eu passo o CD pra eles então eu peço pra eles... **olha eu vou passar o:: texto eu quero que vocês façam silêncio... que vocês prestem bastante atenção** eu peço pra eles prestarem bastante atenção e sempre... falo pra eles quase que a mesma coisa todas as aulas... [...]

Nesse T82 pode-se observar em seu início a instrução de como trabalhar o conteúdo de LI com os alunos, a partir do CD, no laboratório de informática. Em seguida, ela se reporta a um outro momento, trazendo um discurso anterior como se estivesse na sala de aula com seus alunos e diz “*olha eu vou passar o:: texto eu quero que vocês façam silêncio... que vocês prestem bastante atenção*”. Há outros segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante no texto de S1.

No Quadro 7, serão vistas as ocorrências de alguns verbos no texto de IS de S1 que foram selecionados para demonstrar a rotina de S1. Esses verbos também mostram a incidência do tempo presente, que é a característica principal do discurso interativo, bem como as ocorrências do futuro perifrástico (ir + infinitivo).

Quadro 7 – Ocorrências dos verbos no texto de S1

VERBOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Fazer	58 (45,66%)
Ir + infinitivo	22 (17,32%)
Ir	15 (11,81%)
Colocar	10 (7,87%)
Chegar	08 (6,29%)

(continua)

Preparar	07 (5,51%)
Verificar	04 (3,14%)
Explicar	02 (1,57%)
Pretender	01 (0,78%)
	127 (100%)

No Quadro 8 há exemplos dos verbos, do tempo verbal e seus respectivos segmentos no texto gerado pela IS de S1. Nos turnos T22, T28 e T346, S1 explora um subsistema de tempos dos verbos, trabalhado por Bronckart (2009, p. 168) de “plano do discurso”, que é o verbo no presente e no pretérito perfeito, ampliados pela forma de futuro perifrástico (ir + verbo no infinitivo). Esses tempos de base denotam acontecimentos verbalizados na produção textual “é o momento da tomada da palavra da interação” e exprimem posteridade. S1 utilizou esse subsistema (vou + infinitivo) 22 vezes durante a IS, o que dá o caráter conjunto implicado do mundo discursivo.

Quadro 8 – Temporalidade no texto de S1

VERBO	TEMPO VERBAL	SEGMENTOS
Fazer	1ª pessoa do plural Presente do indicativo	T14-S1: [...] então nós fazemos a oração do Pai Nosso EM português mesmo... [...]
Ir + infinitivo	1ª pessoa do singular Presente do indicativo + futuro perifrástico	T22-S1: então eu vou usar o quê... eu vou usar um projetor de multimídia... [...] T28-S1: [...] que é diferente e quando eu vou... fazer o... a... vou salvar o... aquele arquivo... [...] T346-S1: então essa aula eu vou encerrar usando novamente o <u>listening and repeating</u> com eles né eles nesse dia eles não vão usar:: caderno
Ir	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T42-S1: uhn uhn... na fila... então eu faço quatro... quatro... quatro a cinco filas né e vou colocando um atrás do outro de maneira em que eles não sentam no lugar que eles querem não... [...]

(continua)

Colocar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T264-S1: geralmente eu coloco esse efeito aqui... esse que eu estou te mostrando primeiro
Chegar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T10-S1: [...] ...eu chego na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego sou uma das... [...] T14-S1: [...] ... chego ... primeira coisa que eu faço... a gente tem esse costume na primeira aula de fazer a oração... [...] T46-S1: [...] então só depois que eu chego na sala é que eles saem...
Preparar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T10-S1: [...] sou uma das primeiras a chegar na escola... e já preparo meu material... já observo porque eu já deixo o... [...] T22-S1: então eu vou usar o quê... eu vou usar um projetor de multimídia... né... ah::... já preparo minha aula em um <u>pendrive</u> e já levo num <u>pendrive</u> com MUITO cuidado porque... [...] T36-S1: [...] preparo não uma aula né eu preparo geralmente eu preparo a aula da semana e são duas aulas... por semana... [...]
Verificar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T14-S1: isso já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né... então eu verifico isso... [...] T48-S1: [...] aí eu chego entro verifico se eles estão sentados...[...]
Explicar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T14-S1: [...] passo pra chamada... e já explico pra eles... um dia... na aula anterior eu já... [...] T16-S1: então... explico pra eles que... nós vamos fazer um texto... [...]
Pretender	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T2-S1: vamos lá... ah:: eu pretendo dar uma aula... um texto... é um texto em inglês... é:: sétimo ano tá... do período matutino...

Fonte: Elaboração própria

Nas análises do texto de S1, em comparação ao de S2, verifiquei 331 eventos explícitos do agente-produtor marcados pelo pronome “eu”. Há mais 46 “eu” encontrados no texto de forma implícita (marcados pelo uso do verbo na primeira pessoa do singular), assim totalizando 377 eventos explícitos e implícitos no texto de S1. Nos próximos segmentos, há alguns exemplos do “eu”, tanto explícito como implícito.

T2-S1: vamos lá... ah:: eu pretendo dar uma aula... um texto...
é um texto em inglês...[...]

T6-S1: [...] no simple present... ahn... então é o seguinte eu
chego na sala de aula... já chego direto NA sala...

T8-S1: já chego direto NA sala de aula eu peço pra

T12-S1: {isso já reservo dois três dias antes e já:... verifico se

T10-S1: não não... eu pensei que ... antes ... eu chego na escola
por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário
que eu chego sou uma das primeiras a chegar na escola... e
já preparo meu material.. já observo porque eu já deixo o...
laboratório...[...]

Em contraste, o uso do pronome “você” aparece em 157 eventos explícitos. No entanto, entre as formas explícitas, S1 utilizou o “você” genérico nas exemplificações em 19 eventos, ou seja, restaram 138 usos do “você” se dirigindo à pesquisadora/sócia. Entretanto, S1 utilizou, de forma implícita, mais 9 “você”, assim, são 147 eventos.

A sequência predominante na IS é a injuntiva, a qual se constitui, no dizer de Bronckart (2009, p. 237, grifo do autor), a partir de um objetivo próprio ou autônomo em que “o agente produtor busca **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. As marcas linguísticas que vão indicar as propriedades dessa sequência envolvem o uso de verbos no imperativo, no infinitivo,

ausência de estruturação espacial ou hierárquica dentre outras. No interior da sequência injuntiva, reconhecemos a sequência dialogal. Por se tratar de uma instrução oral de S1 para a pesquisadora/sócia, há as três fases da sequência dialogal: abertura, transação e encerramento.

Diante das ocorrências apresentadas na IS de S1, observadas nos exemplos anteriores, percebe-se que o texto não traz todas as propriedades da sequência injuntiva esperadas para o procedimento da IS. Isso pode ser explicado pela imagem positiva que S1 tem da pesquisadora/sócia como um par experiente a quem ela não consegue (porque se sente “ridícula”) passar as instruções usando o pronome “você”. A grande quantidade de “eu” que S1 utiliza em sua produção textual demonstra um maior distanciamento em relação à pesquisadora/sócia, como se S1 não quisesse impor as instruções a alguém mais experiente.

Embora eu tenha explanado à S1 as características da IS e sempre me dirigido a S1 utilizando “como **eu** devo fazer” para impelir a professora/instrutora a usar o “**você**” para se referir à pesquisadora/sócia, vi que S1 encara esse procedimento como se o sócia fosse um par experiente e que, sendo assim, se sente “tola” ou “pretenciosa” para dar instruções a alguém que ela considera que tem até mais “estratégias, experiências” do que ela.

Às vezes me sentia meio tola ou pretenciosa porque estava dizendo coisas que certamente a pesquisadora detinha muito mais conhecimento, estratégias e experiência que eu. Então, me lembrava que **estava atendendo a uma especificação dela**. Talvez se estivesse instruído outra pessoa, uma estagiária, por exemplo, não me sentiria ridícula, mas a pessoa a qual estava dando instrução **era uma colega de profissão, famosa por sua competência em sala de aula**.

Em alguns momentos do texto da IS, S1 usa o pronome “você”, pois se lembrava que deveria dar instruções à pesquisadora/sócia em um contexto de ficcionalização, como pôde ser visto no trecho acima.

Em relação ao S2, os verbos que seguem também estão relacionados à rotina da prática docente ao dar instruções à pesquisadora/sócia. As ocorrências consideradas no Quadro 9 são as do presente e as do futuro perifrástico (ir + infinitivo), que são características do discurso interativo.

Quadro 9 – Ocorrências dos verbos no texto de S2

VERBOS	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
Ir + infinitivo	26 (26%)
Clicar	19 (19%)
Ir	13 (13%)
Poder	11 (11%)
Ter	08 (8%)
Falar	07 (7%)
Baixar	06 (6%)
Passar	04 (4%)
Chegar	04 (4%)
Ler	02 (2%)
	100 (100%)

Fonte: Elaboração própria

O discurso que predomina no texto construído por S2 está na ordem do EXPOR, pois apresenta verbos no presente do indicativo. Esse enunciador também está posicionado em uma instância na situação de produção comprovada pelas marcas da implicação, assim há um Expor Implicado evidenciado pelo discurso interativo (uso recorrente do presente do indicativo dos verbos). Outra particularidade do discurso interativo é a presença da unidade “a gente”, que embora pareça menos relacionada ao tipo de mundo discursivo construído tem, de acordo com Bronckart (2009), um valor parcialmente discriminativo. Nesse caso, essa unidade funcionou como pluralidade (gente = nós).

T102-S2: (computador) demais... aí nesse caso **a gente** teria que ter nosso blog pra **gente**... postar nossas atividades... e nós não criamos... eu tenho que criar esse blog... eu não criei ainda

T98-S2: [...] então não dá tempo... o que que **a gente** faz... quando termina aquela aula lá... [...]

A análise do plano global do texto de S2 revelou a existência de dois tipos de discurso, que aparecem encaixados. Dito em outras palavras, há segmentos de discurso interativo encaixados no discurso interativo dominante. O T98 a seguir é um exemplo:

T98-S2: [...] ...O Data show e:: ligá-los são:: doze? computadores? demora bastante... demora um tempinho... gasta assim... questão de cinco a dez minutos pra... então não dá tempo... o que que a gente faz... quando termina aquela aula lá... eu chamo **vamos voltar pra sala meninos? tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala**... eu já... já tenho em mão essa tarefa... imPRESSA... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... nesse caso sobre os animais... pra eles responderem na sala de aula... [...]

Enquanto S2 está dando as instruções à pesquisadora/sócia por meio do discurso interativo dominante, ela se reporta a um momento diferente, como se estivesse no laboratório de informática, encaixando um outro discurso interativo ao discurso interativo dominante. Ou seja, S2 traz um discurso anterior para o tempo da enunciação e retrocede ao momento de uma aula, revivendo-o. Esses segmentos de encaixe de um discurso interativo ao discurso interativo dominante foram encontrados apenas três vezes na produção textual de S2.

No T98, S2 fala do tempo que sobra quando termina o conteúdo de língua inglesa utilizando os artefatos tecnológicos e ressalta que, se sobrar tempo, não pode ligar os computadores para os alunos fazerem pesquisas. Assim, volta para a sala de aula e aproveita o tempo que resta da aula distribuindo tarefas condizentes ao conteúdo. Isso pode ser visualizado na parte destacada do T98 e representa uma pós-ocupação no agir de S2.

É possível perceber ainda no T98-S2 que a professora/instrutora constrói uma representação positiva do seu agir quando enfatiza que mesmo faltando dez minutos para o término da aula, ela já possui, em mãos, uma tarefa para os alunos. Em seu discurso, ela usa a palavra “imPRESSA” destacando que não permite que seus alunos fiquem ociosos em nenhum momento.

No Quadro 10 são apresentados alguns exemplos dos verbos, do tempo verbal e seus respectivos segmentos no texto gerado pela IS de S2.

Quadro 10 – Temporalidade no texto de S2

VERBO	TEMPO VERBAL	SEGMENTOS
Ir + infinitivo	1ª pessoa singular do presente do indicativo + futuro perifrástico	T30-S2: digita aí eles vão... aí vai abrir vários filmes... [...] T70-S2: aí o <u>pendrive</u> você... ele vai ficar ... [...] T72-S2: salva... você vai clicar ... clicar em salvar... [...]
Clicar	3ª pessoa do presente do indicativo	T50-S2: copia... clica nela você clica T54-S2: dois botões você clica com... com o indicador e aparece assim salvar imagem como... [...]
Ir	3ª pessoa do singular Presente do indicativo	T32-S2: salvar aí a hora que ele vai quando ele baixa... baixa no computador ele vai direto pro seu lá pros documentos lá pros vídeos... ele fica lá... naturalmente... fica lá... [...]
Poder	3ª pessoa do presente do indicativo	T24-S2: nesse caso você pode pedir também pra alguém da coordenação [...]
Ter	1ª pessoa do presente do indicativo	T56-S2: [...] eu já tenho uma lista de animais (aquáticos) que quero trabalhar aí eu vou [...] T98-S2: [...] eu já... já tenho em mão essa tarefa... impressa... pra eles... [...]
Falar	1ª pessoa do presente do indicativo	T10-S2: () então eles respondem em inglês se eles não respondem eu falo de novo BOM DIA [...] T110-S2: aí... aí terminou... terminou venceu o horário falo gente... aí nós encerramos a aula assim... falo pra eles amanhã despeço... [...]

(continua)

Baixar	1ª pessoa do presente do indicativo	T16-S2: você vai no:: eu baixo sempre no <u>catch</u> eu baixo e gravo no <u>pendrive</u> T22-S2: [...] aí eu baixo aquele filme no meu computador... [...]
Passar	1ª pessoa do presente do indicativo	T12-S2: [...] em inglês primeiro passo eu vou passar o filme pra eles que dura em torno de dez minutos [...]
Chegar	3ª pessoa do presente do indicativo	T42-S2: você chega você chega na sala pra começar a sua aula [...] T90-S2: [...]a gente chega... você chega na escola... vai pra dar o sinal [...]
Ler	1ª pessoa do presente do indicativo	T58-S2: eu leio com eles... eles lêem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... [...]

Fonte: Elaboração própria

Nas análises do texto de S2, vê-se 63 eventos explícitos assinalados pelo pronome “eu” relacionado às ocorrências do agente-produtor. De forma implícita, foram encontradas outras 20 ocorrências, totalizando 83 eventos. No uso do pronome “você”, há 35 eventos explícitos e 27 implícitos, perfazendo 62 usos do pronome “você”. No discurso de S2 predomina o pronome “eu”, ao passo que o pronome “você” está em minoria.

T10-S2: () então eles respondem em inglês se eles não respondem **eu** falo de novo BOM DIA aí eles já sabem né falam as respostas... [...]

T44-S2: iniciar e vai começar passar o filme... depois terminado o filme... **eu** faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... [...]

T4-S2: não a sala que **vou** trabalhar a parte de:: tecnologia

Não há nas ocorrências apresentadas no texto da IS de S2 a totalidade das particularidades da sequência injuntiva, visto que no procedimento da IS é o esperado. Além das descrições relatadas pelo agente-produtor, as sequências injuntivas têm um objetivo próprio,

bem como os verbos no imperativo e infinitivo, sem estruturação espacial ou hierárquica. Por se tratar de um discurso oral realizado pela IS, há, ainda, no texto de S2, a sequência dialogal tendo suas três fases que são a abertura, a transação e o encerramento.

No caso de S2 há menos eventos do pronome “você” (62 eventos), por isso não há tantos verbos no imperativo, porém eles existem.

T2-S2: **você** vai chegar na sala e conversar com os alunos

T24-S2: nesse caso **você** pode pedir também pra alguém da coordenação fazer isso pra **você** o coordenador da escola baixa também

T106-S2: nesse finalzinho... terminou... terminou a:: a aula no laboratório... como nós não podemos acessar a internet... nós... **você** vai levá-los pra sala de volta... já estão faltando dez minutos... cinco minutos... **distribui** as atividades e **deixe** eles começarem... (a respeito)

Nos turnos acima, pode-se ver as características do discurso interativo, com verbos no imperativo. No T106, vê-se, ainda, o pronome “você” utilizado de forma implícita por S2 (“deixe”).

Pode-se considerar que tanto no texto de S1 quanto no texto de S2, como agentes-produtores na organização da infraestrutura textual, prevalece a sequência injuntiva, mesmo não preenchendo totalmente suas propriedades. Como Bronckart (2009) ressalta, as sequências, mesmo diferentes, conseguem se articular em um mesmo texto, seja nas modalidades de encaixe hierárquico ou mescladas. Consequentemente, por meio dessas modalidades de articulação emana a heterogeneidade composicional de grande parte dos textos.

As inquietações encontradas nos textos das enunciadoras, S1 e S2, trazem à tona a questão do trabalho proposto por Clot e influenciam seu agir. Clot (2007b, p. 272, grifo do autor) salienta que ocupações e pré-ocupações devem ser distinguidas e vinculadas: “Se a atividade realiza a tarefa transformando-a em tarefa efetiva que *ocupa* o sujeito, inversamente, a tarefa efetiva realiza também –

melhor ou pior – as inquietudes e conflitos vitais de sua atividade, as motivações pessoais e coletivas que o *pré-ocupam*”. Há ainda as pós-ocupações, que surgem na ação do sujeito ao longo de sua atividade e que advém de conflitos interiores que devem ser enfrentados.

As pré-ocupações foram visualizadas nos discursos das professoras/instrutoras quando, por exemplo, S1 confere se o laboratório de informática está de fato reservado para ela e S2 precisa levar as cadeiras para o laboratório, visto que não há lugares suficientes. Já as pós-ocupações podem ser verificadas quando, por exemplo, S1 deixa o laboratório de informática organizado, minutos antes do término da aula para não atrapalhar o próximo professor, e S2 aplica atividades relacionadas ao conteúdo de língua inglesa para verificar se o aprendizado foi efetivado.

Quando S1 e S2 descrevem uma pré-ocupação direcionada ao objeto, sobre como as ocupações deverão ser realizadas, utilizam o “eu” ao invés de “você”, ao contrário do que diz a IS. De acordo com Clot (2007a), esse desacordo entre a ocupação direcionada para o objeto e a pré-ocupação direcionada para si causa um conflito que busca uma saída. Nesse sentido, o instrumento tem uma função central na atividade do trabalhador, pois ele é um mediador das relações do sujeito com o objeto da atividade, do sujeito com os outros sujeitos e de si mesmo.

Os instrumentos que determinam o agir docente são tecnológicos, quais sejam, o computador e a internet, e são imprescindíveis para a ocupação dos sujeitos, visto que poderiam estabelecer o sucesso ou o fracasso da atividade docente. No que se refere ao fracasso, pode-se citar o não funcionamento do *pendrive*, a utilização do laboratório por outro professor, mesmo estando agendado, a falta de energia elétrica etc. Entretanto, S1 e S2 conseguem ultrapassar essas barreiras ou empecilhos se algo der errado.

Tanto S1 quanto S2 destacam durante a IS algumas pré-ocupações e seu modo de agir diante das adversidades. Como o laboratório de informática não tem cadeiras suficientes, elas têm que

pedir para os alunos levarem as cadeiras da sala de aula. Como não há máquinas suficientes para a quantidade de alunos, eles precisam trabalhar em dupla ou trio. Como não podem preparar a aula na própria escola, pois o laboratório sempre está em uso pela escola ou pela comunidade (telecentro), precisam fazer isso em casa, no período noturno. Como o sistema operacional da escola (*Linux*) é diferente do delas (*Windows*), têm que verificar o funcionamento do *pendrive* quando chegam no laboratório. Como podem surgir alguns contratempos no dia em que a aula estava agendada, têm de verificar se o laboratório está, de fato, reservado para aquela aula etc.

Sabendo que as pré-ocupações interferem no agir docente, visto que elas precisam prever que irão se deparar com esses problemas, ambas preparam um plano emergencial (S1) ou tarefa impressa (S2) para aplicar na ocupação. O que comprova a complexidade do *métier* dessas professoras, que precisam executar tarefas extras.

As estratégias encontradas tanto por S1 quanto por S2 para reverter problemas tecnológicos, como a diferença entre o sistema operacional da escola (*Linux*) e o sistema de seu computador pessoal (*Windows*), demonstram que ambas estão instrumentadas (RABARDEL, 2002). É o próprio sujeito que deve atualizar seus esquemas de utilização; produzir e reproduzir suas ações instrumentadas; reformular, coordenar e assimilar suas tarefas; transformar seus esquemas de utilização do artefato, integrando-os a novos artefatos. Com isso, o sujeito potencializa seus próprios esquemas mentais de uso do artefato.

Portanto, essas pré-ocupações de S1 e de S2 só não levam suas ocupações no laboratório de informática a perder o sentido, pois elas têm experiência para lidar com esses contratempos e, além disso, tanto elas quanto os alunos gostam muito das aulas no laboratório.

Mecanismos de textualização

Independente da diversidade e da heterogeneidade dos elementos que compõem a infraestrutura de um texto empírico, esse se organiza como “um todo coerente, uma *unidade comunicativa* articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 2009, p. 259, grifo do autor). Como dito em outro momento, três tipos de mecanismos de textualização compreendem a organização do texto: mecanismos de conexão, coesão nominal e verbal.

Mecanismos de conexão

Os mecanismos de conexão estão relacionados com a progressão temática do texto, sendo responsáveis por sua coerência. Eles marcam as transições entre os tipos de discurso, entre as fases das sequências e outras articulações sintáticas do texto. Trata-se, assim, da análise do funcionamento de um nível intermediário do texto. Koch e Travaglia (2007) assinalam que a coerência é o que faz com que o texto tenha sentido para os usuários e deve ser encarada como um princípio de interpretabilidade do texto. Os autores complementam que numa situação comunicativa a coerência é estabelecida na interação e na interlocução.

Os Quadros 11 e 12 mostram os organizadores textuais que marcam as pré-ocupações nos textos de IS de S1 e de S2, respectivamente:

Quadro 11 – Organizadores textuais de S1

CATEGORIAS DE MARCADORES	OCORRÊNCIAS (269)	SEGMENTOS
já	83 (30,85%)	T8-S1: já chego direto NA sala de aula eu peço pra T10-S1: [...] .. e já preparo meu material... já observo porque eu já deixo o... laboratório ((laboratório de informática)) já ... reservado...
mas	61 (22,67%)	T36-S1: [...] a próxima aula SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... mas pela minha experiência eu já tenho... [...] T88-S1: [...] eles já ouviram uma vez ou duas né... eu não passo mais de uma duas no máximo duas vezes sem o... sem eles estarem acompanhando com a escrita né... com o texto escrito... mas quando eles acompanham o texto... [...]
porque	52 (19,33%)	T14-S1: isso já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... [...] T74-S1: eu copio digitando... porque muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de <u>Scanner</u> ... [...]
às vezes	43 (15,98%)	T18-S1: mas:... às vezes os alunos... estão meio dispersos... assim às vezes eles estão em outra página né... [...] T344-S1: às vezes eu mando alguma coisa pra eles no <u>e-mail</u> sabe é:: [...]
como	24 (8,92%)	T74-S1: eu copio digitando... porque muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de <u>Scanner</u> ... então não tem como eu digitalizar aquele texto e às vezes também não encontra ele na internet... [...] T124-S1 isso... eu... como eu tenho muitas fotografias eu tenho muita coisa... eu tiro fotografia de tudo praticamente... [...]

(continua)

mesmo que	04 (1,48%)	T302-S1: né eu acho que só com repetição que mesmo que eles não aprendam você... [...] T386-S1: tá? que já permaneçam nos seus devidos lugares tá mesmo que :: não dê pra você é:: levar os alunos pro laboratório de informática... [...]
por mais que	02 (0,74%)	T42-S1: [...] que às vezes tem aquele colega... por mais que é nono ano... por mais que é uma série... éh... [...]

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12 – Organizadores textuais de S2

CATEGORIAS DE MARCADORES	OCORRÊNCIAS (47)	SEGMENTOS
já	32 (68,08%)	T12-S2: são insuficientes... devido ao número da turma... bom chegando lá no laboratório... já devia estar ligado o <u>Data show</u> a aula já está preparada pra iniciar... [...] T62-S2: na tela... todo computador ele já tem na tela dele já tem lá o micro/ é:: <u>Microsoft PowerPoint</u> tem o <u>Word</u> então você vai pegar no <u>PowerPoint</u>
porque	07 (14,89%)	T58-S2: [...] sempre eu tenho uma tarefa escrita uma tarefa pra eles escrita porque o livro deles não é muito bom ele não tem muita...[...] T80-S2: não ele não abre no... no laboratório da escola porque os computadores são... o <u>Data show</u> os computadores de lá são...
como	04 (8,51%)	T106-S2: nesse finalzinho... terminou... terminou a:: a aula no laboratório... como nós não podemos acessar a internet... nós... [...]

(continua)

às vezes	03 (6,38%)	T58-S2: [...] às vezes uma aula não dá pra fazer tudo... é necessário usar duas aulas... aí eu faço... [...] T90-S2: [...] às vezes é a segunda ou a terceira... até que eu saio de uma sala vou pra outra... chego lá converso com os meninos pra levá-los pro laboratório já vão cinco minutos mais ou menos
mas	01 (2,12%)	T76-S2: mas está escrito lá salvar <u>slide</u> ?... você sim salvou... pra passar ele pro <u>pendrive</u> ... [...]
mesmo que	00	
por mais que	00	

Fonte: Elaboração própria

S1 e S2 utilizaram uma série de organizadores textuais para marcar as articulações da progressão temática em seus textos de IS no que se refere às pré-ocupações. O advérbio de tempo “já” foi muito utilizado tanto por S1 quanto por S2 ao falar de suas pré-ocupações. Ao utilizar o “já”, ambas estão construindo uma imagem de professor competente e prevenido, que “já” deixa tudo pronto. Isso mostra uma representação de professor engajado, comprometido com seu *métier*, tanto é que não deixa de se pré-ocupar com o desenvolvimento da aula que acontecerá no laboratório de informática.

Mesmo tendo reservado antecipadamente o espaço, S1 certifica-se mais uma vez se, de fato, o ambiente está disponível.

T14-S1: isso **já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim** porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né... então eu verifico isso... bate o sinal né... a primeira aula É no nono ano... e:::: então eu já vou direto pra sala de aula... chego... primeira coisa que eu faço... [...]

Assim como S1, S2 é muito compromissada com sua turma e sua aprendizagem, tanto é que se terminar o conteúdo de língua inglesa programado para o laboratório e sobrar tempo, há tarefa para complementar a atividade trabalhada antes.

T98-S2: [...] tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala... eu **já... já** tenho em mão essa tarefa... imPRESSA... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... nesse caso sobre os animais... pra eles responderem na sala de aula... aí eles vão voltar pra sala e começar... não deu tempo de terminar geralmente eu deixo levar pra casa trazer na próxima aula.

Dentro do discurso interativo de S1, observa-se que os organizadores “mas” e “porque” são muito utilizados e acompanham praticamente toda sua progressão temática (conferir Quadro 5), desde a contextualização da posição que S1 assume como titular da disciplina até a forma de manusear as ferramentas tecnológicas. Já no discurso interativo de S2, os organizadores “porque” e “como” foram muito utilizados desde a sua contextualização da posição como titular da disciplina de língua inglesa até suas ações pretendidas como professora (ver Quadro 6).

Os organizadores textuais que S1 e S2 utilizam para articular suas motivações para o uso das tecnologias em aulas de língua inglesa são as conjunções subordinativas, os advérbios, as locuções conjuntivas e adversativas etc., pois desde o início do procedimento de IS até o seu final, ambas falaram sobre o uso dos recursos tecnológicos. Como diz Bronckart (2009), os mecanismos de textualização possuem a capacidade de atravessar as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que produzem o texto (no caso do procedimento de IS foi a sequência injuntiva que prevaleceu).

Um detalhe a respeito da inquietude sobre a organização antecipada da aula se refere à preparação de *slides* para usar no laboratório de informática e trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa. S1 e S2 preparam seus *slides* em casa, mas o sistema operacional do laboratório da escola é diferente (*Linux*). Por isso, certificam-se que, para não desconfigurar os *slides*, devem testá-los antes de trabalhar com os alunos.

T258-S1: tudo você tem que ... você tem que testar antes né... quando você for apresentar o:: PowerPoint... seus slides devem ter sido todos testados...

T260-S1: se possível COM isso... primeiro né... você fez seu PowerPoint na sua casa e seu sistema operacional é diferente... do laboratório...

T82-S2: outro sistema operacional exatamente é o outro sistema então salvando nesse abre em qualquer sistema

T84-S2: tem que ter cuidado

T86-S2: não é o Windows... lá é lá é o... gente eu nunca lembro o nome

T88-S2: é o Linux exatamente () então lá... pra abrir...

Na preparação do conteúdo programático de língua inglesa usando os recursos do computador e da internet, o enunciador S1 empregou organizadores textuais ligados às pré-ocupações na sua prática pedagógica. Nos turnos T68 a T78 e T116 a T266 do conteúdo temático, S1 valeu-se dos seguintes organizadores textuais: já (18), mas (17), porque (7), às vezes (2) e como (8). Embora no Quadro 11 tenham sido apresentados os organizadores textuais “mesmo que”, “por mais que” e “além de”, não houve ocorrência deles nos turnos T68 a T78 e T116 a T266 do conteúdo temático de S1.

No que se refere ao uso da tecnologia na preparação do conteúdo programático de língua inglesa, os turnos que podem ser destacados no discurso de S2 são: T14 a T34, T46 a T56 e T60 a T78. Nesses turnos foram encontradas os seguintes organizadores textuais: já (10), como (2), porque (1) e mas (1). Não foi encontrada ocorrência de “às vezes” dentro destes turnos.

Ao explicar detalhadamente como construir o material, S1 sempre cita as razões e motivos para agir de tal forma. S1 e S2 demonstraram capacidade de usar os artefatos digitais (computador e internet) ao preparar seus *slides*, transformando esses artefatos em instrumentos na sua prática pedagógica.

T68-S1: [...] porque esse texto é preparado... ou eu gosto de usar às vezes o Movie Maker... ou o PowerPoint eu geralmente eu uso mais o PowerPoint... então eu já levo ele preparado

T78-S1: [...] ... às vezes eu coloco o texto já diretamente... e eu gosto muito mais de passar o listening pra eles ouvirem sem eles estarem lendo... porque (muitos falam) ah não entendi nada

T46-S2: o slide ele é feito no:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é:: eu copio as imagens eu copio também da internet

T48-S2: eu eu abro o Google e põe imagens animais imagens... e clico lá aparece várias imagens... e eu vou copiar aquela que eu quero

T50-S2: copia... clica nela você clica

T52-S2: clica e aparece copiar

Diante do que foi apontado, vê-se que S1 e S2 estão mudando seus próprios esquemas de uso ao criar esquemas de ação instrumentalizada no seu agir docente, visto que os sujeitos alteram sua própria forma de agir e não as funções do instrumento. Pelo fato de S1 e S2 se encontrarem na instrumentação da gênese instrumental, elas utilizam o computador e a internet para elaborar seus *slides* no *PowerPoint* e saem de uma aula em que poderiam estar usando recursos como o quadro-giz ou o retroprojeter.

Assim, pode-se perceber o quanto os organizadores textuais cumprem uma função importante na balizagem dos planos de textos, bem como das fases das sequências e dos tipos de discurso.

Mecanismos de coesão nominal

Pelos mecanismos de coesão nominal, pode-se identificar os principais actantes colocados em cena pelo texto e a maneira como as representações são construídas sobre esses actantes no transcorrer da progressão temática (MACHADO *et al.*, 2009b). Como dito alhures, a principal função da coesão nominal é a de introduzir os temas e/ou personagens novos e, ainda, a função de retomar ou substituir os temas no desenvolvimento do texto.

Sobre a coesão nominal, há algumas ocorrências de S1 e de S2, que podem ser visualizadas nos Quadros 13 e 14, ressaltando as ocorrências das formas nominais (alguns de forma explícita e implícita) como mecanismos de coesão nominal. No Quadro 13, vê-se que S1 repete o mesmo lexema em sua progressão temática, cujo tema é associado às tecnologias digitais que podem ser usadas para trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa com os alunos.

Quadro 13 – Mecanismos de coesão nominal – Formas nominais – do texto de S1

FORMAS NOMINAIS	OCORRÊNCIAS (181)	SEGMENTOS
aula	51 (28,17%)	T386-S1: [...] se a sua aula foi dentro da sala de aula ... os alunos podem sentar juntos podem sentar em círculo... podem mas quando termina a sua aula você volta [...]
alunos	23 (12,70%)	T46-S1: [...] esperando esses alunos recebendo esses alunos ... [...]
PowerPoint	21 (11,60%)	T68-S1:[...] ... ou o PowerPoint eu geralmente eu uso mais o PowerPoint ... então eu já levo ele preparado [...]
computador	17 (9,39%)	T40-S1: eu também trabalho com o computador ... mas essa aula... nesse momento... eles vão trabalhar com a:: só de observação... depois eles vão ter contato sim com o computador ... [...]
aluno	15 (8,28%)	T36-S1: [...] ... eu já coloco assim... o aluno A o aluno B e o aluno C o D e o E de maneira em que esse aluno A... [...]
laboratório	11 (6,07%)	T36-S1: [...] já reservei o laboratório né... então enquanto eu estou na sala de aula explicando pra eles é... que a aula hoje vai ser um pouquinho diferente vai ser no laboratório e que:: eu já combino com eles... [...]

(continua)

escola	07 (3,86%)	T10-S1: [...] eu chego na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego sou uma das primeiras a chegar na escola ... [...]
aulas	07 (3,86%)	T36-S1: [...] preparo a aula da semana e são duas aulas ... por semana né... aulas de inglês... [...]
Google	07 (3,86%)	T128-S1: o Google você:: abre a página do Google
pendrive	05 (2,76%)	T22-S1: [...]::... já preparo minha aula em um pendrive e já levo num pendrive com MUITO cuidado porque... [...]
tecnologias	05 (2,76%)	T28-S1: [...] um recurso uma tecnologia essas novas tecnologias qualquer recurso... então você tem que colocar no seu plano também... né... e como eu ia usar na minha casa o... as minhas tecnologias ... [...]
computadores	03 (1,65%)	T336-S1: então você vai terminar essa aula com o quê? Com o:: o vocabulário mesmo né... se há possibilidade e se OS computadores estiverem ok... geralmente eu
slides	03 (1,65%)	116-S1: ahn ahn então eu já trabalho com eles... os slides aí por exemplo eu já tenho no <u>PowerPoint</u> ... é:: esses slides dos OLHOS... [...] T78-S1: [...] se a pessoa usa aparelho nos dentes né se a pessoa usa óculos então esse vocabulário eu achei muito importante muito interessante... então eu preparei também... pra essa aula eu preparei outro::... slide com essas... com esse vocabulário... bom mas voltando lá...
planejamento	03 (1,65%)	T28-S1: [...] os professores fazem um planejamento ... a escola em que eu trabalho TAMBÉM... ela cobra um planejamento diário dos professores né... por aula... então a:: quando a gente faz esse planejamento [...]

Fonte: Elaboração própria

Machado e Bronckart (2009b) consideram que essa repetição lexical idêntica (ou quase idêntica) é considerada a **anáfora fiel** e quando o referente não é idêntico temos a **anáfora infiel**. Há um alerta por parte dos estudiosos no sentido de que até as anáforas consideradas “fiéis” podem trazer novos significados (professor, ora como formador, ora como professor-destinatário, ora como generalizador etc.).

A predominância na produção de texto pelo procedimento de IS de S1 é de anáforas fiéis, no entanto, selecionamos uma anáfora que consideramos como infiel, em que S1 utilizou no T28 o referente “tecnologia” como referência virtual do lexema mobilizado “recurso”, mantendo a isotopia do texto. Segue um exemplo no T36 de uma anáfora fiel (aula) e no T28, uma infiel (recurso e tecnologia).

T36-S1: geralmente... eu... preparo não uma **aula** né eu preparo geralmente eu preparo a **aula** da semana e são duas **aulas**... por semana né... **aulas** de inglês... ou eu dou a... a próxima aula SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... [...]

T28-S1: [...] um **recurso** uma **tecnologia** essas novas tecnologias qualquer recurso [...]

Como exemplo de uma anáfora fiel, mas com outro significado, pode-se citar outro lexema que possui dois significados no texto de S1. Nem todas as incidências do lexema “aluno” (14 no total) se referem aos alunos da turma pesquisada, ou seja, ao citar “aluno” não quer dizer que é o seu aluno de fato, mesmo sendo uma anáfora fiel. Como exemplo destacamos

T354-S1: [...] eles vão aprender melhor porque nem sempre... o aluno é só o que está escrevendo... porque a gente tem vários tipos de alunos né a gente tem o sinestésico a gente tem o:: o auditivo a gente tem o visual né

T356-S1: tem aquele aluno que é o:: tátil?

Esse aluno apontado nos T354 e T356 pode ser designado como pertencente a um determinado grupo de alunos de modo generalizado e não ao aluno que S1 refere em outras ocorrências durante sua progressão temática.

Em relação a S2, o Quadro 14 expressa o mesmo grupo de formas nominais e o número de ocorrências presentes no discurso de IS.

Quadro 14 – Mecanismos de coesão nominal – Formas nominais do texto de S2

FORMAS NOMINAIS	OCORRÊNCIAS (98)	SEGMENTOS
aula	28 (28,57%)	T90-S2: [...] eu geralmente eu já planejo uma aula de laboratório... eu já planejo ela pra duas aulas... uma aula e meia duas aulas porque uma aula só não dá até a gente sai da sala (às vezes) a gente chega... você chega na escola... vai pra dar o sinal e vai pra sala... geralmente não é minha primeira aula nessa sala... [...]
<i>pendrive</i>	10 (10,20%)	T76-S2: [...] você sim salvou... pra passar ele pro pendrive ... coloca o <u>pendrive</u> ... [...]
laboratório	09 (9,18%)	T10-S2: [...] nós vamos trabalhar no laboratório ... vocês vão... pegar a cadeira - - nosso laboratório não tem cadeira o suficiente - - vamos pegar e vamos pra sala de informática
computador	08 (8,16)	T22-S2: [...] aí eu baixo aquele filme no meu computador ... baixo o filme depois eu gravo ele no meu <u>pendrive</u>
<i>PowerPoint</i>	08 (8,16)	T46-S2: o <u>slide</u> ele é feito no:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas... [...]
computadores	06 (6,12%)	T80-S2: não ele não abre no... no laboratório da escola porque os computadores são... o <u>Data show</u> os computadores de lá são... [...]
<i>slides</i>	06 (6,12%)	T56-S2: forma os <u>slides</u> ... aí nesses <u>slides</u> ah... lá você clica pra[...]

(continua)

escola	05 (5,10%)	T40-S2:[...] na nossa escola é a coordenação nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... muitas pessoas mexerem... pode dar problema pode estragar então lá quem quem faz isso é a coordenação... já tem uma pessoa na escola que é encarregada de do laboratório
aulas	05 (5,10%)	T90-S2: vai eu já tenho essa experiência de de dessas aulas eu eu já... eu geralmente eu já planejo uma aula de laboratório... eu já planejo ela pra duas aulas ... uma aula e meia duas aulas porque uma aula só não dá até a gente sai da sala (às vezes) a gente chega... [...]
slide	05 (5,10%)	T76-S2: mas está escrito lá salvar slide ?... você sim salvou... pra passar ele pro <u>pendrive</u> ... coloca o <u>pendrive</u> ... abre os seus documentos... e o slide ele aparece com:: formato diferente do <u>Word</u> ... [...]
Google	04 (4,08%)	T20-S2: primeiro você vai abrir o Google
alunos	02 (2,04%)	T2-S2: você vai chegar na sala e conversar com os alunos
tecnologia	02 (2,04%)	T4-S2: não a sala que vou trabalhar a parte de:: tecnologia
aluno	00	
planejamento	00	

Fonte: Elaboração própria

No desenvolvimento da produção de texto por meio da IS, S2 também utiliza muitos referentes idênticos em sua progressão temática. As maiores incidências das formas nominais são as relacionadas às aulas e à preparação de material de língua inglesa utilizando os recursos computacionais de que dispõe. No texto de S2, há a repetição de anáforas fiéis com lexemas próprios da linguagem computacional (T76 e T46).

Em sua elaboração do material para trabalhar a língua inglesa, S2 explica à pesquisadora/sócia como preparar os *slides* para a aula usando os recursos do sistema operacional e da internet. S2 ressalta que usa o programa *Microsoft PowerPoint* para suas apresentações de conteúdo de língua inglesa. Dessa forma, S2 marca por meio da coesão nominal a função de introdução, ao citar a princípio o lexema “imagem” quando diz que para fazer determinados *slides*, precisa salvar imagens para ilustrar o conteúdo trabalhado.

Logo a frente na sua progressão temática, S2 continua sua explanação e utiliza a função de retomada, em que reformula a unidade-fonte, ou seja, o antecedente “imagem” por um outro sintagma nominal definido, mas com mudança lexical, “foto”. Há, ainda, uma última retomada da “imagem” por outro sintagma nominal definido com o novo item lexical “desenho”. São três diferentes lexemas de explanação que S2 utiliza, denominados de uma série de cadeias anafóricas. Nos exemplos que seguem, pode-se ver que embora os lexemas possuam item lexical diferente, eles têm uma relação de sentido análoga entre si.

T54-S2: dois botões você clica com... com o indicador e aparece assim salvar imagem como... pode ser na outra parte... quando você vai salvar lá nas suas imagens mesmo... eu salvo todas a que eu quero... todas que eu preciso depois eu passo elas para o Word do Word que eu passo pra o... pra o:: no PowerPoint pra formar... formar os slides

T56-S2: [...] eu já tenho uma lista de animais (aquáticos) que quero trabalhar aí eu vou () eu coloco uma foto de animal.. foto mesmo e um nome em inglês... [...]

T58-S2: [...] vem uns nomes deles em inglês pra transcrever embaixo de cada desenho então a gente faz dessa forma... essa tarefa eu não... eu avalio... eu avalio a participação deles na aula... dou avaliação...

T64-S2: clicou... ele aparece lá vários slides ele já... ele já abre no computador ele já abre e nele é só clicar e escrever ou só clicar e colocar colocar colar o desenho

T66-S2: só colar o desenho

T68-S2: o desenho que você JÁ copiou do Google já colocou já arquivou nos seus documentos nas suas imagens...

Vale dizer que, durante a progressão temática de S2, o lexema “imagem” apareceu em três ocorrências (T54 e T68) e foi usado, pois faz parte da nomenclatura do artefato (no computador, o comando é “salvar imagem” e o arquivo é “imagens”). Em seguida, apareceu “foto” com duas ocorrências (T56) em que o sentido era próprio da fotografia (“foto mesmo”). Por último, mas com quatro eventos, surgiu o lexema “desenho” (T58, T64, T66 e T68) para se referir ao objeto antes chamado de “imagem” e de “foto”.

Com três palavras sinônimas (imagem, foto, desenho), pode-se dizer que o vocabulário a respeito de tecnologia computacional da enunciativa é limitado, uma vez que utiliza características similares para nomear o mesmo objeto. Isso demonstra que S2 está reorganizando o esquema de utilização do artefato (imagem, foto ou desenho), ou seja, transporta elementos reais do cotidiano (foto e desenho) para os comandos do artefato computacional (imagem).

É possível perceber a partir da análise dos segmentos apresentados nos quadros 13 e 14, a respeito das formas nominais empregadas por S1 e S2, que as dimensões da gênese instrumental se manifestam por meio do agir linguageiro.

Além de observar as escolhas lexicais dos sujeitos na construção de seus discursos, os mecanismos de coesão nominal permitem avaliar o grau de implicação e autonomia ou distanciamento destes sujeitos (S1 e S2) por meio da análise das ocorrências das formas pronominais.

Os Quadros 15 e 16 estabelecem as formas pronominais de S1 e os quadros 17 e 18 organizam as formas pronominais de S2.

Quadro 15 – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa (S1)

FORMAS PRONOMINAIS	OCORRÊNCIAS	SEGMENTOS
eu	331	T2-S1: vamos lá... ah:: eu pretendo dar uma aula... um texto... é um texto em inglês... [...]
a gente	33	T6-S1: [...] então a gente vai trabalhar a terceira pessoa do singular no <u>simple present</u> ... [...]
meu(s)/minha(s)	25	T10-S1: [...] e já preparo meu material... [...]
nós/nos	05	T16-S1: então... explico pra eles que... nós vamos fazer um texto não vamos ver um texto... texto de uma maneira um pouquinho diferente... é:: o mesmo texto que está no livro...
n o s s o (s) / nossa(s)	00	
este(s)/esta(s)	00	
isto	00	
TOTAL	394 (42,18%)	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 16 – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2^a e 3^a pessoa (S1)

FORMAS PRONOMINAIS	OCORRÊNCIAS	SEGMENTOS
ele(s)/ela(s)	192	T36-S1: [...] CD <u>Player</u> SÓ meu... ele é de uso EXCLUSIVO das aulas de inglês [...]
você(s)	164	T56-S1: então... então você tem também que verificar tem que colocar no ponto do <u>play</u> também
esse(s)/essa(s)	64	T40-S1: eu também trabalho com o computador... mas essa aula... nesse momento... [...]
isso	56	T36-S1: [...] então quando acontece isso eu uso o plano emergencial ou eu dou um jeitinho mesmo na hora ou eu... [...]
seu(s)/sua(s)	26	
a q u e l e (s) / aquela(s)	20	T28-S1: [...] vou salvar o... aquele arquivo... a minha aula... [...]
dele(s)/dela(s)	10	T234-S1: [...] ah:: eu não me lembro o nome dele ... que era o que... [...]
tu/te	06	T82-S1: então o <u>listening</u> ele tá naquele CD que eu te falei o CD de áudio... aí o que que eu faço? [...]
aquilo	02	T282-S1: [...] então quer dizer aqueles que falam <u>TEAcher</u> ((a professora pronuncia com o t chiado) né... tá existe <u>teacher</u> ? existe mas você não quer aquilo ... você quer a pronúncia seja mais... [...]
teu(s)/tua(s)	00	
lhe	00	
TOTAL	540 (57,82%)	

Fonte: Elaboração própria

No texto de S1 existem numerosas séries de cadeias anafóricas, cuja predominância de mecanismos de coesão nominal é a forma pronominal “eles”, recorrente 187 vezes (no quadro, o número 192 se refere às ocorrências de ele, eles, ela e elas). Isso pode ser interpretado como a representação de uma professora que ao produzir seu material com o auxílio dos artefatos, computador e internet, demonstra que tudo é direcionado para os seus alunos, visto que grande parte do “eles” se refere aos “alunos”. Embora houvesse, no texto de S1, 187 ocorrências da forma pronominal “eles”, aparentemente se referindo a “alunos”, novos significados foram encontrados. Seguem os exemplos:

T18-S1: mas::... às vezes os alunos... estão meio dispersos... assim às vezes eles estão em outra página né... [...]

T36-S1: [...] tal... eu preciso desse... desse aparelho... então eles compraram um aparelho de uso EXCLUSIVO para as aulas de inglês... [...]

T46-S1: [...] já tem alguém lá na sala de informática ou o coordenador lá do laboratório já fica lá é... esperando esses alunos recebendo esses alunos... então só depois que eu chego na sala é que eles saem...

T194-S1: no botão iniciar... no botão iniciar aí... geralmente às vezes eles já têm um... os ícones aqui na tela né... mas eu procurei aqui

No T18 o “eles” se refere a alunos, no T36 se reporta aos funcionários do setor administrativo, que envolve direção, coordenadores, secretários ou, ainda, a Secretaria de Educação Municipal. Já no T46, o “eles” significa o coordenador do laboratório de informática e o pedagógico. Para finalizar, o “eles” no T194 faz menção aos computadores. Assim, percebe-se que o “eles”, embora tenha a mesma forma, trouxe diferentes acepções na progressão temática de S1.

No discurso de S1, a palavra “nossa” aparece em 3 recorrências como uma interjeição e não como pronome possessivo, portanto, não foi considerada na análise e nem exemplificada.

Os constantes referentes anafóricos que S1 usa no seu texto trazem uma representação de uma professora que busca se apropriar dos artefatos computacionais, transformando-os em verdadeiros instrumentos de apoio ao seu *métier*. Mesmo que o texto produzido por S1 seja regido pelo discurso interativo, cuja característica é empregar verbos no imperativo endereçado à segunda pessoa do discurso (você, com quem se fala), S1 valeu-se da primeira pessoa do singular e utilizou 331 vezes o “eu”.

Assim, a função de introdução da coesão nominal foi marcada por essa forma pronominal e isso é verificado pela função de retomada, reformulada no decorrer da produção textual de IS. Na citação que segue, pode ser visto o uso do “eu” desde o início da IS, no T2, até o antepenúltimo turno interacional, T392.

T2-S1: vamos lá... ah:: **eu** pretendo dar uma aula... um texto...
é um texto em inglês... [...]

T14-S1: isso já **verifico** se realmente o laboratório está reservado pra **mim** porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... [...]

T46-S1: uhn uhn... então... depois que a gente chega na sala **eu**... **SÓ vou** para a sala de informática depois que todos saírem... **eu vou** mandando... [...]

T392-S1: {**eu** devo **eu** devo ir pra sala assim **me** despeço...
[...]

No que se refere ao discurso de S2, as anáforas, mesmo em número limitado, fazem com que o texto flua e seja interpretado, promovendo efeito de estabilidade e de continuidade. A predominância do mecanismo de coesão nominal, também chamado de anáfora, foi pelo pronome relativo “que”, com 24 eventos. A maior parte das retomadas pelos pronomes relativos diz respeito a “filme” (4) e a “imagem” (2), com seis eventos.

T22-S2: e digita o **filme** lá pode ser animais selvagens... vai aparecer vários... vários filmes aí eu sempre escolho aquele mais adequado pro momento... escolho assisto assisto dois ou três... daqueles eu escolho um o **que** eu gostar o **que** for mais adequado... [...]

T54-S2: dois botões você clica com... com o indicador e aparece assim salvar **imagem** como... pode ser na outra parte... quando você vai salvar lá nas suas imagens mesmo... eu salvo todas a **que** eu quero... todas que eu preciso... [...]

As outras ocorrências (18) do pronome relativo “que” dizem respeito a substantivos. No que se refere à tecnologia foram encontradas as seguintes ocorrências: vídeo (1), desenho (1) e lugar (2).

Quadro 17 – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa (S2)

FORMAS PRONOMINAIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	SEGMENTOS
eu	63	T12-S2: [...] eu vou passar o filme pra eles que dura em torno de dez minutos [...]
nós/nos	10	T10-S2: [...] tá bom gente hoje a nossa aula vai ser especial nós vamos trabalhar no laboratório... vocês vão... pegar a cadeira - - nosso laboratório não tem cadeira o suficiente - - vamos pegar e vamos pra sala de informática
a gente	09	T44-S2: [...] um fala (um) nome do animal o outro comenta a gente comenta se conhece ou não alguns falam se já viu se já foi num circo se já viu...
nosso(s)/nossa(s)	06	T40-S2: o <u>pendrive</u> é colocado no <u>Data show</u> ... vai ver que quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação [...]
meu(s)/minha(s)	05	T22-S2: [...] eu baixo aquele filme no meu computador... baixo o filme depois eu gravo ele no meu pendrive [...]

(continua)

este(s)/esta(s)	00	
isto	00	
TOTAL	93 (40,60%)	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 18 – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2^a e 3^a pessoa (S2)

FORMAS PRONOMINAIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	SEGMENTOS
ele(s)/ela(s)	54	T10-S2: () então eles respondem em inglês se eles não respondem eu falo de novo BOM DIA aí eles já sabem né falam as respostas... [...]
você(s)	39	T20-S2: primeiro você vai abrir o <u>Google</u>
seu(s)/sua(s)	08	T68-S2: o desenho que você JÁ copiou do <u>Google</u> já colocou já arquivou nos seus documentos nas suas imagens... você vai abrir essa página... colocá-los no <u>Word</u> ... [...]
isso	07	T24-S2: nesse caso você pode pedir também pra alguém da coordenação fazer isso pra você o coordenador da escola baixa também
aquele(s)/aquela(s)	05	T48-S2: eu eu abro o <u>Google</u> e põe imagens animais imagens... e clico lá aparece várias imagens... e eu vou copiar aquela que eu quero
dele(s)/dela(s)	06	T62-S2: na tela... todo computador ele já tem na tela dele já tem lá o micro/ é:: [...]
aquilo	00	
teu(s)/tua(s)	00	
tu/te	00	
lhe	00	
TOTAL	136 (59,40%)	

Fonte: Elaboração própria

Conforme pode ser visto nas estatísticas dos quadros 15, 16, 17 e 18 em que foram apresentadas as formas pronominais de S1 e de S2, vê-se que predomina o uso das segunda e terceira pessoa, com 57,82% de S1 e 59,40% de S2.

Tanto S1 quanto S2 utilizaram unidades anafóricas relacionadas a tipos da ordem do EXPOR, o que mostra sua implicação durante o discurso interativo produzido pela IS. Por meio dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos de segunda e terceira pessoa, o enunciador cria um distanciamento com seu discurso. Quando faz uso da primeira pessoa, o enunciador se envolve com o discurso, criando uma aproximação.

Mecanismos de coesão verbal

Com relação à coesão verbal, serão tratados de forma abrangente os aspectos da temporalidade e aspectualidade dos verbos e das relações com os tipos de discurso da IS. Como foi exposto, são os mecanismos de coesão verbal que estabelecem a temporalidade dos processos expressos no texto, seja da ordem dos estados, dos acontecimentos ou da ordem das ações, verbalizados no texto e efetivados pelos tempos verbais.

Na produção textual de S1 construída pela IS prevaleceu o discurso interativo, que é baseado em um mundo conjunto ao mundo ordinário de S1 (agente-produtor) e implicado aos parâmetros do ato de produção ou parte deles. Para uma análise numa abordagem-padrão, os valores da temporalidade de S1 são expressos por maioria de verbos no presente do indicativo (momento da fala ou de produção). S1 utilizou outros tempos verbais também.

T74-S1: eu **copio** digitando... porque muitas vezes na minha casa eu não **tenho** o aparelho de Scanner... então não **tem** como eu **digitalizar** aquele texto e às vezes também não **encontra** ele na internet... porque o material esse texto que você **vai usar**... ele **é** de u:: de uma coleção chamada... **é**... Keep in mind... [...]

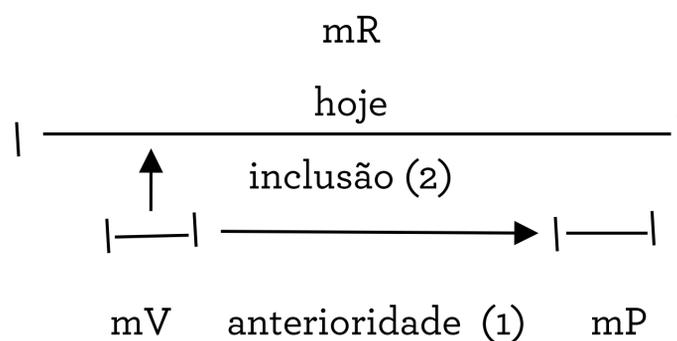
No T74, pode-se ver que S1 usa o futuro perifrástico “ir + verbo no infinitivo” (vai usar) para discorrer sobre sua forma de utilizar os artefatos computacionais para preparar o material que será usado na aula de língua inglesa. Nesse fragmento, S1 usa o pronome pessoal de primeira pessoa do singular “eu” três vezes, somente uma vez o “você”. Na sua produção textual, S1 utilizou 22 vezes esse subsistema (vou + verbo no infinitivo), que traduz posteridade, promovendo um caráter conjunto implicado do mundo discursivo. Mais exemplos podem ser conferidos nos Quadros 15 e 16 (S1) e 17 e 18 (S2).

Numa abordagem tricotômica referente à temporalidade do texto de S1, foi encontrada uma única frase simples retirada de seu cotexto, onde há um advérbio com função temporal que pode ser analisada.

T36-S1: [...] então enquanto eu estou na sala de aula explicando pra eles é... que a aula **hoje** vai ser um pouquinho diferente vai ser no laboratório e que:: eu já combino com eles... é que eu preciso de... aulas é silêncio principalmente aulas de inglês... tem que ter cem por cento silêncio porque é uma outra língua né

Neste exemplo, foram estabelecidas duas sequências: 1) “então enquanto eu estou na sala de aula...”, que corresponde ao momento da instrução ao sócia, e 2) “a aula hoje vai ser um pouquinho diferente”, que corresponde ao momento da aula propriamente dita. A sequência 1 corresponde, no esquema de Bronckart, ao momento de produção (mP). A sequência 2 corresponde ao momento do processo (mV). O momento de referência (mR) é marcado pelo advérbio “hoje”. Segue o esquema adaptado de Bronckart (2009, p. 277).

Figura 15 – Esquema da abordagem tricotômica de S1



Fonte: Bronckart (2009, p. 277, adaptado)

Por esse esquema, regido pela abordagem tricotômica, pode-se analisar a forma do futuro perifrástico “vai ser” (ir + verbo no infinitivo) do enunciado em termos de codificação da relação de inclusão entre mV e mR. Esse terceiro parâmetro estabelecido pela referência psicológica, e que mostra o valor de um tempo verbal, é resultado de uma decisão de codificação da relação em que temos, de um lado, o momento do processo (mV) e o momento da fala (mP) e, de outro, o momento de referência (mR).

No que se refere à aspectualidade das classes verbais de S1, pode-se verificar que grande parte das conjugações está na primeira pessoa do singular (sou, sei, estou, preparo, chego, vou, coloco etc.). Como foi dito alhures, há 331 eventos do “eu” explícitos (como mostrado no Quadro 15), mais 46 ocorrências implícitas que aparecem nas conjugações verbais de primeira pessoa.

O verbo conjugado de maior incidência foi o “ser” (“é”) com 64 eventos, entretanto nem todos eram para explicar instruções, mas sim para ter um momento de raciocínio acerca do tópico em pauta. Pelas normas da transcrição utilizadas neste estudo (NURC), foram colocados junto do “é” dois pontos (::) para mostrar o “alongamento” da palavra. Para um alongamento ainda maior, foram usados dois pontos quatro vezes (:::). Assim, foram classificadas 21 ocorrências desse “é” (vinte com :: e uma com :::). No entanto, após a análise de todas as ocorrências, restaram 37 “é” do verbo de estado conjugado.

T292-S1: então... aí depois... eu vou trabalhar com eles... depois que eu trabalhei eh:: o vocabulário né... é:: nessa aula o intuito dela é... o listening né... é o repeating é a pronúncia é a audição a pronúncia o vocabulário né que eles vão aprender é mesmo o vocabulário...

T362-S1: é lógico que você tem que variar... porque ah:: e outra coisa cada um tem o seu tempo né às vezes... você é uma só você está pensando que a sua aula é maravilhosa mas às vezes ninguém aprendeu aquele dia né

Isso aponta que o verbo de maior incidência (ser: “é”) dentro da primeira função da aspectualidade, **tipos de processos**, é o de estado, que remete a processos estáveis e que exclui qualquer forma de mudança. Outros verbos encontrados na IS que pertencem a essa classe foram utilizados por S1, como ficar (quatro eventos no infinitivo e um conjugado na 1ª pessoa do singular), saber (três eventos na 1ª pessoa do sing., oito na 3ª pessoa do sing.), estar (dois eventos no infinitivo, 11 na 1ª pessoa do sing. e 16 na 3ª pessoa do sing.). Encontrou-se o verbo “achar” com significado de “pensar” e não o de “encontrar”, assim, ele foi categorizado nessa classe. Sua conjugação foi de 1ª pessoa do singular, “acho”, com 14 ocorrências.

T354-S1: o objetivo... tanto é pra chamar a atenção... né deles porque a gente está trabalhando com DIVERSAS... é:: ferramentas tecnológicas né é:: e:: também eu **acho** que nesse sentido aqui eu **acho** que é mesmo... eles vão aprender melhor porque nem sempre... o aluno é só o que está escrevendo... porque a gente tem vários tipos de alunos né a gente tem o sinestésico a gente tem o:: o auditivo a gente tem o visual né

No T354 pode-se ver que a acepção do verbo destacado (“acho”) é de “julgar-se, considerar-se, pensar sobre” e não o de encontrar (procurando ou não), descobrir, inventar alguma coisa, por isso ele foi classificado como verbo de estado. Nesse turno, pode-se depreender que a professora/instrutora julga que o seu trabalho docente é potencializado pelo uso de ferramentas tecnológicas e isso se repercute no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

S1 transmite uma imagem de uma professora preocupada e compromissada com sua profissão, atualizada, e que aproveita os recursos disponíveis na escola. Ao mesmo tempo, S1 se mostra hesitante em seus princípios (“eu acho que é mesmo... eles vão aprender melhor”), buscando o consentimento da pesquisadora/sócia (“né”), que ela considera mais experiente (Apêndice C).

Ainda nessa primeira função, há verbos de atividade, como “preparar”, “preparo”, “digito”, “escrevo”, “tento”, que remetem a processos dinâmicos e que implicam uma certa duração e não implicam resultado. Na classe de verbos de realização foram classificados “conseguir”, “consigo”, “salvar”, “salvo”, que denotam processos dinâmicos, durativos e resultativos. E, ainda, os verbos de acabamento, que são os que transmitem processos dinâmicos, mas que não duram e não apresentam resultados, como “chego”, “verifico”, “vou”, “vamos”, “colocar”, “coloco”, “coloque”, tendo essa classe um maior número de ocorrências. Visto que S1 utiliza muitos verbos de acabamento, vê-se que embora sua atividade seja dinâmica, ela não descreve sua duração ou seus resultados, pois está passando instruções ao sócia. Diante disso, não é importante ela descrever possíveis resultados de sua atividade docente.

Na segunda função da abordagem da aspectualidade, os **graus de realização do processo** mostram, por meio dos verbos dinâmicos, a fase de sua realização. Como já foi exposto, essas fases podem ser estabelecidas como **processo inconcluso**, **concluso** e **de realização total**. Algumas ocorrências foram classificadas, como:

T10-S1: não não... eu pensei que ... antes ... eu chego na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego sou uma das primeiras a chegar na escola... e já preparo meu material...

O T10 de S1 foi um dos que mais se aproximou do **processo inconcluso**, pois há um raciocínio incompleto, uma interrupção que leva o enunciador a outro pensamento. Entretanto, para um verdadeiro processo inconcluso faltam ocorrências, de preferência, de verbos do pretérito imperfeito.

No T68 que segue, vê-se mais uma aproximação, desta vez, do **processo concluso** ou **acabado**, tomado no fim de seu desenvolvimento. S1 representa nesse fragmento, por meio da linguagem, uma profissional que utiliza os recursos oferecidos pelo sistema operacional (*Movie Maker* e *PowerPoint*), buscando usufruir dos artefatos.

T68-S1: isso você usa todas essas tecnologias... bom... ((respira fundo rápido)) aí a primeira coisa que eu faço para os alunos é o TEXTO... a imagem... a gente analisa a imagem... né bem primeiro... porque esse texto é **preparado**... ou eu gosto de usar às vezes o Movie Maker... ou o PowerPoint eu geralmente eu uso mais o PowerPoint... então eu já levo ele **preparado**

Vale lembrar que para ser fiel nesse processo (concluso) era necessário haver verbos com marcas específicas dos tempos compostos (passado composto, passado simples composto etc.) sem dependência sintática com as formas simples correspondentes.

No terceiro e último dos processos, o da **realização total**, tido na totalidade de seu desenvolvimento e acabamento, foi localizado um exemplo que mais se aproxima desse processo. O exemplo do T36 pode ser encaixado nesse processo, pois há verbo no presente (“combino”) e dois no futuro perifrástico (“vai ser”, duas vezes) e, o principal, há a marcação de temporalidade, “hoje”.

T36-S1: [...] a aula **hoje vai ser** um pouquinho diferente **vai ser** no laboratório e que:: eu já **combino** com eles... é que eu preciso de... aulas é silêncio principalmente aulas de inglês... tem que ter cem por cento silêncio porque é uma outra língua né

No T36 há um processo tomado em uma fase de sua realização, caracterizada pela marcação de temporalidade e pelos verbos no futuro perifrástico. S1 mostra que, para sair de sua rotina profissional, sua aula é levada para outro espaço, no caso, o laboratório de informática.

Como exposto em outro momento, o discurso predominante na produção textual de S2 foi o interativo, fundamentado em um mundo conjunto e implicado ao mundo ordinário do agente-produtor. Em uma abordagem-padrão, verificou-se que os valores de temporalidade de S2 são revelados por verbos no presente do indicativo (momento da fala ou de produção), até mesmo em razão do tipo de procedimento para coletar dados utilizado nesta pesquisa, a IS.

T12-S2: são insuficientes... devido ao número da turma... bom **chegando** lá no laboratório... já devia estar ligado o Data show a aula já **está** preparada pra iniciar... assim que eles **acomodarem** nos seus lugares aí você **vai falar** o tema da aula é:: **vou explicar** no Data show hoje por exemplo sobre... os animais selvagens... os animais selvagens e aquáticos... em inglês primeiro **passo** eu **vou passar** o filme pra eles que **dura** em torno de dez minutos pra eles **verem** as imagens de alguns animais que nós **conhecemos** pela televisão

No T12 de S2 pode-se visualizar verbos marcados pelo momento da produção e o momento do processo expresso pelo verbo. Nesse panorama, identificam-se as relações de simultaneidade entre os dois momentos, numa abordagem binária. Nesse turno, os verbos são marcados pelas formas do presente (está, passo, dura, conhecemos), pelo infinitivo pessoal (acomodarem, verem), gerúndio (chegando) e pelo futuro perifrástico (vou explicar, vou passar), entre outros.

S2 vale-se do pronome de primeira pessoa do singular, ou seja, o “eu” para dar instrução à pesquisadora/sócia em 63 ocorrências explícitas, além de 20 ocorrências implícitas, totalizando 83 ocorrências de uso do “eu”. Em relação ao uso do pronome “você”, há 35 ocorrências explícitas no discurso de S2 e 27 ocorrências implícitas, totalizando 62 ocorrências. O T12 é um exemplo dos momentos em que S2 passa instruções na segunda pessoa (você).

T12-S2: [...]assim que eles acomodarem nos seus lugares aí **você** vai falar o tema da aula é:: **vou** explicar no Data show hoje por exemplo sobre... os animais selvagens... os animais selvagens e aquáticos... [...]

De novo, nesse turno (T12) houve o uso do futuro perifrástico (verbo ir + verbo no infinitivo) “vou explicar” por S2. No total, foram 5 ocorrências com o subsistema “vou + infinitivo” e 20 com “vai + infinitivo”, o que revela posteridade e causa uma atitude conjunta implicada do mundo discursivo.

Já na abordagem tricotômica alusiva à temporalidade da produção textual de S2 podem ser localizadas ocorrências de advérbios das frases simples retiradas de seu cotexto. Duas com o advérbio com função temporal “hoje” e cinco com “amanhã”. Dos cinco, três eram cumprimentos de despedida “até amanhã” e os outros dois são reportados à fala de S2 se vendo nessa aula no laboratório de informática, em que dá instrução ao sócia. Isso pode ser conferido nos T108 e T110.

T108-S2: lá na sala... aí não terminou deu o sinal.. não terminou... pode... leva pra casa devolve **amanhã**... que a minha próxima aula - - tenho duas aulas por semana - - na próxima aula vocês devolvem... [...]

T110-S2: aí... aí terminou... terminou venceu o horário falo gente... aí nós encerramos a aula assim... falo pra eles **amanhã** despeço... see you tomorrow vejo vocês... [...]

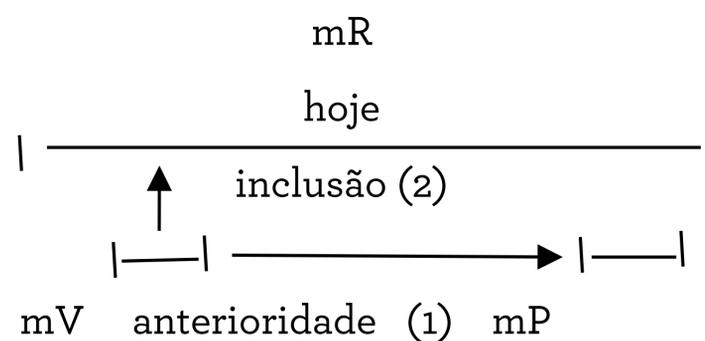
Bronckart (2009) enfatiza o quanto a abordagem tricotômica é decisiva, pois evidencia que qualquer análise da temporalidade passa pelo crivo do parâmetro estabelecido pela “referência temporal psicológica” – sem esquecer que é necessário ser uma oração simples, extraída do cotexto do enunciador e aplicável à análise das funções temporais existentes no texto. A seguir, será analisado um turno de S2:

T12-S2: [...] assim que eles acomodarem nos seus lugares aí você vai falar o tema da aula é:: vou explicar no Data show **hoje** por exemplo sobre... os animais selvagens... os animais selvagens e aquáticos... em inglês primeiro [...]

Nesse exemplo de S2, foram estabelecidas duas sequências: 1) “assim que eles acomodarem nos seus lugares...”, que corresponde

ao momento da instrução ao sócia, e 2) “vou explicar no Data show hoje”, que corresponde ao momento da aula propriamente dita. A sequência 1 corresponde, no esquema de Bronckart, ao momento de produção (mP). A sequência 2 corresponde ao momento do processo (mV). O momento de referência (mR) é marcado pelo advérbio “hoje”. Segue o esquema adaptado de Bronckart (2009, p. 277).

Figura 16 – Esquema da abordagem tricotômica de S2



Fonte: Bronckart (2009, p. 277, adaptado)

No que se refere à aspectualidade das classes verbais de S2, o verbo “ser” no infinitivo foi usado em 5 eventos e o “é” na 3ª pessoa do singular em 31 eventos, para completar frases. Outras ocorrências de “é” surgiram para pausar e para concatenar ideias, pensamentos, reflexões acerca do tema, no decorrer da progressão temática em 5 momentos.

No exemplo “T46-S2: o slide ele é feito no:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é:: eu copio as imagens eu copio também da internet” é passada uma imagem de uma professora que elucida as etapas de elaboração de um material para trabalhar com os alunos. O agente-produtor, S2, usa os recursos oriundos do sistema operacional para confeccionar o material, que servirá de apoio no seu trabalho docente.

S2 cria uma representação de adaptação dos artefatos tecnológicos, fazendo desses instrumentos um auxílio no seu agir. Então, o verbo de maior aplicação é o “ser” conjugado na 3ª pessoa do

singular (“é”). Isso significa que entre as funções da aspectualidade (tipos de processo e graus de realização do processo) o “é”, um verbo de estado, transmite processos estáveis, omitindo qualquer forma de mudança e se encaixando na primeira função, intitulada de **tipos de processo**.

Outros verbos aparecem no texto de S2 relacionados à primeira função da aspectualidade, como o próprio verbo *ser* (cinco eventos no infinitivo, quatro na 3ª pessoa do plural), *estar* (dois eventos no infinitivo, um na 1ª pessoa do sing. e seis na 3ª pessoa do sing.), *ficar* (um evento no infinitivo e um na 1ª pessoa do singular), *ter* (dois eventos no infinitivo, oito na 1ª pessoa do sing., 13 na 3ª pessoa do sing. e dois na 1ª pessoa do plural).

Diferentemente de S1, S2 não utiliza nenhuma vez o verbo “achar”, nem no sentido de encontrar, procurando algo ou não, nem na acepção de julgar, pensar ou considerar alguma coisa, contrastando com S1, que usou 14 vezes na 1ª pessoa do singular. Isso mostra que S2 tem mais convicção em seus propósitos e, por isso, ela é mais objetiva em suas instruções do que S1, que desenvolveu mais turnos interacionais em sua produção textual.

Nessa função, **tipos de processo**, foram localizados no texto de S2 alguns verbos que se referem a processos dinâmicos implicados na duração e não resultativos: os **verbos de atividade**, como baixar, passar, falar, ir, ler, escrever, clicar e colar. Os **verbos de realização**, que são os dinâmicos, durativos e resultativos, foram localizados duas vezes: terminar e salvar. Os **verbos de acabamento**, que remetem a processos dinâmicos, porém não durativos e não resultativos, foram encontrados três vezes: chegar, abrir e colocar.

Na produção textual de S2 foi localizado o verbo “poder”, conjugado duas vezes na 1ª pessoa do singular, duas vezes na 1ª pessoa do plural e outras 11 vezes na 3ª pessoa do singular, computando 15 aparições. O verbo “poder” assume diferentes valores semânticos, como quatro eventos com valor de probabilidade, dez com valor de permissão e um com valor de capacidade.

Ao fazer uma comparação entre os verbos “achar” (nenhuma ocorrência) e “poder” (15 ocorrências), nota-se que S2 passa a imagem de uma professora decidida, que tem propósitos pré-definidos e age de acordo com as prescrições estabelecidas pela instituição de ensino. Ou seja, ela nunca “acha”, pois tem certeza e segurança do que pode ser feito.

Esses sinais apontam a representação de um docente cuidadoso ao usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição em que atua. S2 zela pelos recursos tecnológicos, pois os considera importantes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos em sua disciplina de língua inglesa.

T106-S2: nesse finalzinho... terminou... terminou a:: a aula no laboratório... como nós não **podemos** acessar a internet... nós... você vai levá-los pra sala de volta... já está faltando dez minutos... cinco minutos... distribui as atividades e deixe eles começarem... [...]

No T106 vê-se o verbo “poder” com um valor semântico de permissão, nesse caso, particularmente, a não permissão de utilizar o artefato “internet” deixa S2 ressentida pela instituição não oportunizar essa ocasião. Entretanto, S2 oferece outro meio de aprimoramento da aprendizagem, como a distribuição aos alunos de atividades impressas com o conteúdo programático de língua inglesa, uma continuidade dos *slides* trabalhados no laboratório de informática.

Mais uma vez pode-se notar que na produção textual realizada pelo procedimento de IS impera o discurso interativo, com maioria dos verbos no presente do indicativo, numa relação conjunta ao mundo ordinário. Os processos de diferentes ordens “são objeto de um EXPOR dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação da linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 158), já que não há muitas situações verbais para uma análise completa dos processos.

No que se refere à segunda função da aspectualidade dos tempos verbais, os **graus de realização do processo** são nomeados

de **inconcluso**, **concluso** ou **realização total**. Pela falta de marcas específicas como advérbios de temporalidade e verbos no pretérito imperfeito para expressar os valores, inconcluso e concluso, destaca-se somente o T10, que se apresenta como o terceiro processo, o da realização total: “T10-S2: [...] tá bom gente **hoje** a nossa aula **vai ser** especial nós **vamos** trabalhar no laboratório... [...]”. Nesse exemplo, vê-se que há um verbo no presente (vamos), outro no futuro perifrástico (vai ser) e a marca de temporalidade, o “hoje”, o que leva a considerar esse exemplo como o grau de realização do processo, na totalidade de seu desenvolvimento.

Há uma representação nesse turno de que a mudança do espaço físico da aula é condição diferente e que se torna “especial” pelo fato de ser realizada no laboratório de informática, onde os alunos terão acesso ao computador e à internet. O laboratório de informática é visto, portanto, como um espaço físico isolado em que se pode usar as tecnologias computacionais.

O uso do advérbio “hoje” cria uma expectativa que foge do comum e, acrescido pelo adjetivo “especial”, mostra que essa não é uma circunstância corriqueira. O uso do laboratório de informática não é um hábito e, assim, o uso do computador e da internet como um auxílio no processo de aprendizagem dos alunos não é rotina. Isso não impede o professor de utilizar os recursos disponibilizados no laboratório de informática.

Mecanismos enunciativos

No nível dos mecanismos enunciativos estão os posicionamentos que o autor do texto assume no decorrer da construção linguística, estabelecida como coerência pragmática do texto, como já foi mencionado (BRONCKART, 2009). Nesse ponto, serão verificadas, então, as marcas linguísticas que evidenciam esse nível enunciativo: marcas de pessoa, as vozes e as modalizações.

Os textos analisados foram co-produzidos por duas professoras participantes, denominadas S1 e S2, e foram gerados pelo procedimento de instrução ao sócia – IS, já explanado em outros momentos. A partir da análise dos textos, S1 e S2 foram interpretados enquanto enunciadores que, nesse ato, são os protagonistas colocados em cena. Esse texto revela o enunciador/protagonista no seu agir. Bronckart (2009, p. 321, grifo do autor) diz que o autor de um texto ao empreender uma ação de linguagem é mobilizado

[...] do vasto conjunto de conhecimento de que é a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de *agente* (capacidades de ação, intenções, motivos).

Assim como todos os conhecimentos humanos, tais representações são produzidas na interação com as ações e com os discursos dos outros indivíduos. Os textos de IS dos enunciadores S1 e S2 permitem a identificação de elementos que evidenciam as dimensões da gênese instrumental, instrumentação ou instrumentalização.

Embora o texto produzido seja proveniente da IS, em que deveria prevalecer a segunda pessoa (você, com quem se fala), a predominância recaiu sobre a primeira pessoa do singular “eu”. Como pode ser visto no exemplo a seguir, a pesquisadora/sócia fez uso da primeira pessoa (“eu”) para fazer a professora/instrutora perceber que as instruções deveriam ser passadas na segunda pessoa (“você”). O tempo verbal utilizado é o presente, apresentado em forma de diálogo e produzido oralmente, depois transcrito, caracterizado pelo discurso interativo de caráter conjunto implicado do mundo discursivo.

T1-P: [...] ah você vai partir das suas práticas pedagógicas para me passar todos os detalhes possíveis **para que eu possa realizar as atividades planejadas para um dia de aula no laboratório de informática** em que você utiliza ferramentas tecnológicas com seus alunos

T2-S1: vamos lá... ah:: **eu pretendo dar uma aula...** um texto... é um texto em inglês... é:: sétimo ano tá... do período matutino...

T3-P: pode ser no nono não? Porque nossa pesquisa seria no nono

T4-S1: hum:: pode

No turno T1, a pesquisadora/sócia usa a primeira pessoa se referindo a ela mesma, no entanto, no turno seguinte (T2), S1 começa a instrução utilizando o “eu” ao invés do “você”.

Embora S2 também utilize mais o “eu” ao invés do “você”, no princípio do procedimento S2 tentou enxergar a pesquisadora como sua sócia. Por esses segmentos apresentados, logo se vê que S2 já usa um “eu” implícito, no T4, como se mentalizasse sua ação e não conseguisse ver o sócia na mesma situação.

T1-P: [...] ah você vai partir das suas práticas pedagógicas para me passar todos os detalhes possíveis **para que eu possa realizar as atividades planejadas para um dia de aula no laboratório de informática** em que você utiliza ferramentas tecnológicas com seus alunos

T2-S2: **você vai chegar na sala e conversar com os alunos**

T3-P: já chego diretamente na sala? eu não passo em nenhum lugar antes?

T4-S2: não a sala que **vou** trabalhar a parte de:: tecnologia

Por esses segmentos apresentados, vê-se que o autor do texto (agente-produtor) é o protagonista do enunciado, em ambos os casos, de S1 e S2. No que se refere ao mundo físico, vale lembrar que ambos os sujeitos são do sexo feminino e são professoras da rede pública municipal há muitos anos, contratadas por meio de concurso público. No segundo plano, a interação comunicativa implicada no mundo social, vê-se professoras compromissadas com a preparação da aula de língua inglesa e que utilizam os artefatos

tecnológicos, como computador, internet, *Data show*, *retroprojektor*, *CD-player* etc. Há uma representação de professoras que passam uma imagem de sujeitos cuja experiência foi adquirida ao longo de sua prática educativa.

No procedimento de IS, o agente-produtor visa fazer o destinatário, no caso a pesquisadora, agir em certa direção. Nos discursos produzidos por S1 e S2, houve a predominância da sequência injuntiva, com verbos no infinitivo e quando a segunda pessoa foi usada, empregaram-se alguns verbos no imperativo.

As marcas de pessoa que centralizam os textos produzidos pelos autores preconizam o “eu” e o “você”. Nos segmentos analisados de S1, foi possível verificar no plano enunciativo do sujeito a individualidade e a coletividade. Isso permite entender quais tipos de agir são mobilizados pelos textos.

T6-S1: [...] então **a gente** vai trabalhar a terceira pessoa do singular no simple present... [...]

T10-S1: não não... **eu** pensei que ... antes ... **eu** chego na escola por volta das seis e quarenta... [...]

T16-S1: então... explico pra **eles** que... **nós** vamos fazer um texto não vamos ver um texto... texto de uma maneira um pouquinho diferente... é:: o mesmo texto que está no livro...

T18-S1: mas::... às vezes **os alunos**... estão meio dispersos... [...]

Pelos segmentos dispostos acima, algumas marcas explícitas de pessoa já podem ser exibidas, como “a gente”, “eu”, “eles”, “nós” e “alunos”. Então, estas marcas são de actantes (seres humanos) que possuem um agir no texto produzido. “A gente” e “nós” representa S1 e os alunos da turma pesquisada, “eu” é S1, “eles” e “alunos” são os alunos de S1. Outras marcas podem ser visualizadas nos segmentos de S1.

T28-S1: então aí eu tenho... quando for salvar a ... minha aula... porque:: todas as escolas pressupõem-se que os professores fazem um planejamento... a escola em que eu trabalho TAMBÉM... ela cobra um planejamento diário dos professores né...

T36-S1: [...] ... ele é de uso EXCLUSIVO das aulas de inglês porque eu sou muito chata então eu vivia reclamando... tal.. eu preciso desse... desse aparelho... então eles compraram um aparelho de uso EXCLUSIVO para as aulas de inglês... [...]

T46-S1: [...] já tem alguém lá na sala de informática ou o coordenador lá do laboratório já fica lá é... esperando esses alunos recebendo esses alunos... [...]

T78-S1: bom... a imagem às vezes eu peço pra alguém ah:: às vezes na escola... digitalizar aquela imagem pra mim... [...]

T86-S1: eu acho que você deve fazer isso você quer... me imitar ((risos))

Nos turnos de S1, “professores” foi encontrado em sentido genérico, como exemplificação ou em comentários entre parênteses da pesquisadora/sócia (momentos descritivos do transcritor). “Alguém” (T46) e “eles” são funcionários da instituição escolar na qual S1 trabalha, que podem ser representados pelo coordenador do laboratório, pelo coordenador pedagógico ou pelo secretário da escola. Nesse caso, todos foram incluídos no Quadro 19 como funcionário administrativo. Para finalizar os actantes humanos, “você” é a pesquisadora/sócia. Foi visto o número de atribuição do agir desses actantes no transcorrer da IS de S1, tanto de forma explícita como de forma implícita.

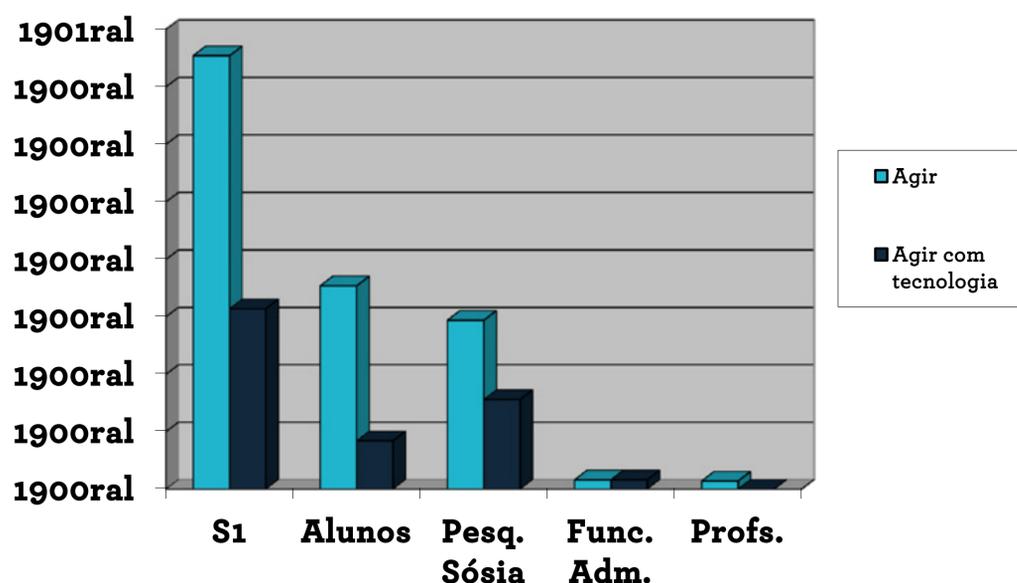
Quadro 19 – Quantidade de atribuição do agir dos actantes do texto de S1

Actantes	Ocorrências de agir atribuído a cada actante	Ocorrências de agir ligado à tecnologia
S1 (eu)	377 (52,65%)	157 (55,08%)
Alunos (eles)	177 (24,72%)	42 (14,75%)
Pesquisadora/sósia (você)	147 (20,53%)	78 (27,37%)
Funcionário administrativo	08 (1,12%)	08 (2,80%)
Professores	07 (0,98%)	00
Total: 05	Total: 716	285

Fonte: Elaboração própria

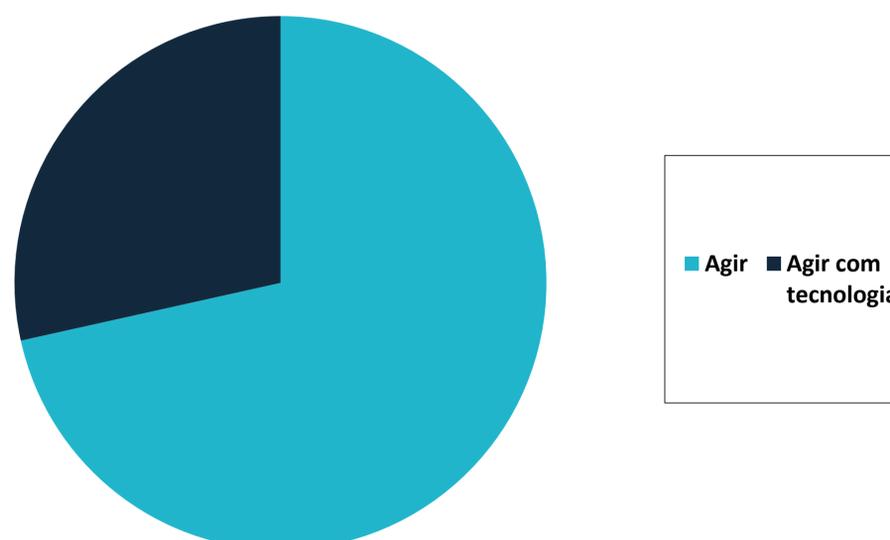
Para ter uma melhor visualização a respeito das ocorrências do agir dos actantes, foram elaborados dois gráficos. O primeiro faz uma comparação entre o agir genérico e o agir com tecnologia para cada actante. O segundo mostra o total de ocorrências do agir genérico e do agir com tecnologia de todos os actantes.

Gráfico 1 – Agir genérico e agir com tecnologia dos actantes do texto de S1



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 – Agir genérico e agir com tecnologia do texto de S1



Fonte: Elaboração própria

No Quadro 19, vê-se que S1 é o protagonista posto em cena no texto de IS que interage com todos os outros **actantes**. Pelo agir de S1, vê-se que ele é a fonte de um processo e é composto de capacidades, motivos e intenções, ou seja, é um **ator**. Os actantes que estão implicados no agir-referente são **agentes**, pois não detêm as propriedades do ator. Isso acontece com a pesquisadora/sócia, os alunos, os funcionários administrativos e os professores.

Como foi dito alhures, S1 passa uma representação de si mesma, uma imagem de professora experiente, comprometida com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em sua disciplina de língua inglesa. No que se refere ao material de apoio que pode contribuir para o conhecimento do aluno, S1 afirma que gosta de artefatos tecnológicos e usa o computador e a internet para chamar a atenção dos alunos. Além disso, ela utiliza ainda *CD-player*, *Data show* etc.

A seguir, serão vistos os actantes presentes no texto de S2, bem como suas ocorrências.

T14-S1: [...] **o pessoal** já está abrindo a sala de informática já tá... organizada... é... geralmente lá na sala não tem muitas cadeiras... então **eles** têm que levar né... [...]

T24-S2: nesse caso você pode pedir também pra alguém da coordenação fazer isso pra você o **coordenador** da escola baixa também

T40-S2: [...] ... vai ver que quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação **nós** não temos muito acesso... [...]

T44-S2: iniciar e vai começar passar o filme... depois terminado o filme... **eu** faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... [...]

T96-S2: é... se sobrar o tempo que sobra geralmente **eles** não deixam pelo seguinte... pra eu usar o laboratório de informática lá eu tenho que reservá-lo... [...]

T102-S2: (computador) demais... aí nesse caso **a gente** teria que ter nosso blog pra **gente**... postar nossas atividades... e **nós** não criamos... **eu** tenho que criar esse blog.. **eu** não criei ainda

Na interação verbal dos turnos apresentados, há “alunos” indicando os alunos de S2. O “pessoal” pode ser representado pelo coordenador do laboratório de informática, o secretário ou o coordenador pedagógico, nesse caso, chamados de funcionário administrativo. “Alguém” é o funcionário administrativo e “coordenador” é o coordenador pedagógico. “Eu” é S2, “eles” são os gestores da escola, “a gente” e “nós” equivale a S2 e seus alunos.

No Quadro 20, serão observados os actantes inseridos no texto na ordem de quantidade que se apresentam na produção textual de S2.

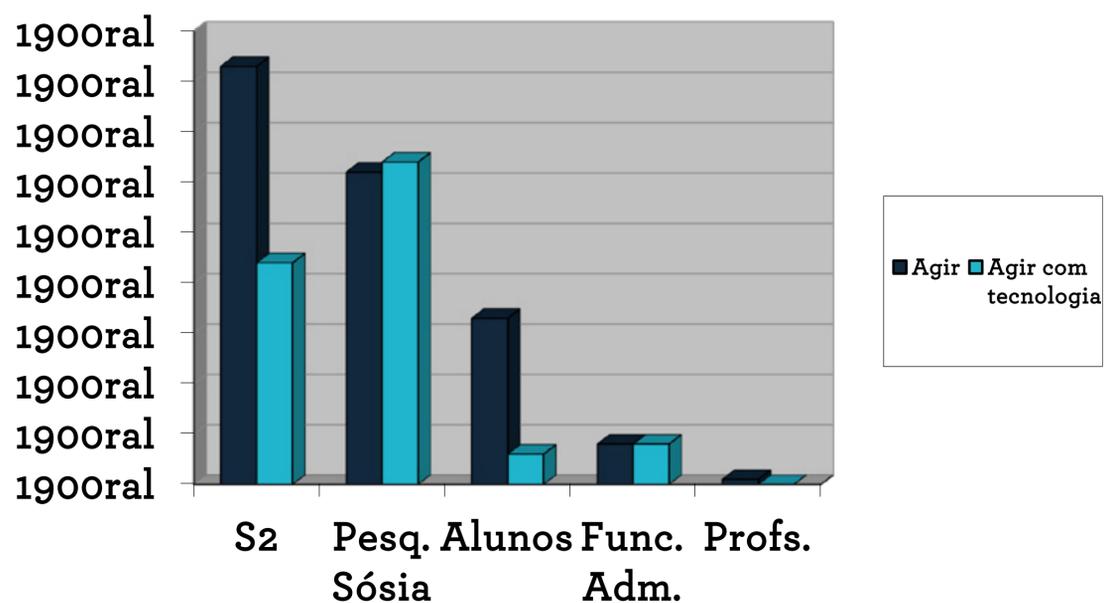
Quadro 20 – Quantidade de atribuição do agir dos actantes do texto de S2

Actantes	Ocorrências de agir atribuído a cada actante	Ocorrências de agir ligado à tecnologia
S2 (eu)	83 (44,38%)	44 (36,06%)
Pesquisadora/sócia (você)	62 (33,16%)	64 (52,46%)
Alunos (eles)	33 (17,65%)	06 (4,92%)
Funcionário administrativo	08 (4,28%)	08 (6,56%)
Professor	01 (0,53%)	00
Total: 04	Total: 187	122

Fonte: Elaboração própria

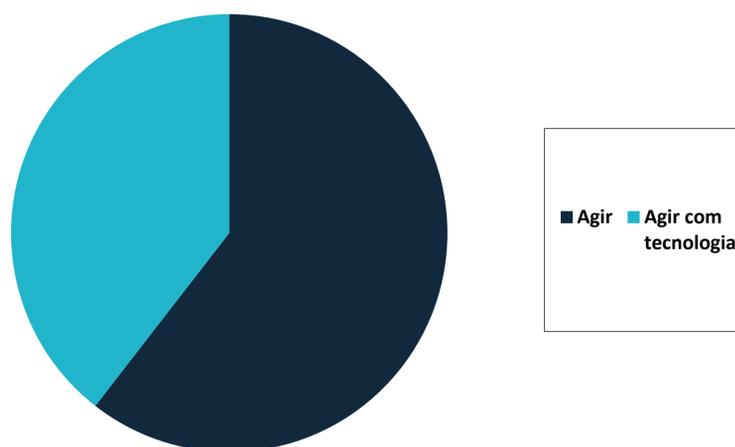
Para ter uma melhor visualização a respeito das ocorrências do agir dos actantes, foram elaborados dois gráficos. O primeiro, Gráfico 3, faz uma comparação entre o agir genérico e o agir com tecnologia para cada actante. O segundo, Gráfico 4, mostra o total de ocorrências do agir genérico e do agir com tecnologia de todos os actantes.

Gráfico 3 – Agir genérico e agir com tecnologia dos actantes do texto de S2



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4 – Agir genérico e agir com tecnologia do texto de S2



Fonte: Elaboração própria

Pelo exposto, vê-se que S2 é dotado de capacidades, motivos e intenções, ou seja, é um **ator**. S2 interage com todos os outros **actantes** apresentados no quadro, visto que é o protagonista do agir, ou seja, é a fonte de um processo. Os actantes pesquisadora/sócia, alunos, funcionário administrativo e professor, implicados no agir-referente, são **agentes**, pois não detêm as propriedades do ator.

Em relação à pesquisadora/sócia (você), foi visto no Quadro 20 que, quando o agir está relacionado ao uso das tecnologias, há mais ocorrências desse actante do que do próprio S2, que é o protagonista do agir.

Comparando o agir-referente de S1 e de S2, vê-se que ambas são protagonistas de seu agir na sala de aula, ou seja, elas estabelecem metas, conduzem o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, promovem o conhecimento, controlam o andamento da aula etc. Entretanto, quando vão ao laboratório de informática, o professor não pode ligar as máquinas (“quem liga é o monitor”, turno 98 de S2) e para que ele comece a trabalhar precisa do auxílio do “coordenador do laboratório”, ou seja, o professor depende de outras pessoas para realizar o agir docente.

No laboratório, o “monitor” ocupa o papel de gerenciador de atividade no lugar do professor, é o protagonista do agir-referente. Após ligar as máquinas e sair do laboratório, a tecnologia passa a ser a protagonista do agir e ela é tão preciosa que modifica o agir docente. A tecnologia só deixa de ser a protagonista quando o professor retira os alunos daquele ambiente computacional.

As vozes

As vozes representadas no texto podem ser de instituições, como a escola, a igreja, a classe dos professores, determinadas como entidades ou personagens, e a essas é atribuída a responsabilidade sobre o enunciado. Bronckart (2009) afirma que há a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagens que são mobilizadas pelo autor empírico. Nessas vozes mobilizadas no texto, explícitas ou implícitas, podem-se identificar avaliações, tais como, julgamento, opiniões, sentimentos, motivos, intenções próprias, capacidades, emitidas por diferentes vozes de determinados aspectos da progressão temática.

Como os textos analisados são discursos interativos, prevalecendo a sequência injuntiva, foi encontrada a inserção de vozes nos enunciados por meio de discurso direto por se tratar de um diálogo entre S1 e a pesquisadora/sócia. Não há no texto o discurso indireto, marcadores como “segundo X”, aspas ou jargões, mas há vocábulos enfatizados pelas vozes de S1 e de S2 (em caixa alta no texto da IS). E há, ainda, as vozes implícitas ou pressupostas, que são, também, analisadas pelos organizadores argumentativos, como os apontados anteriormente e pelas unidades de negação de asserção.

Segue um exemplo da voz de S1.

T10-S1: não não... eu pensei que ... antes ... eu chego na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego **sou uma das primeiras a chegar na escola...** e **já preparo meu material..** já observo porque eu já deixo o... laboratório ((laboratório de informática)) já... reservado...

Nesse fragmento, S1 mostra a representação de um profissional considerado eficiente, que cumpre seus horários, que prepara seus materiais com antecedência etc.

T14-S1: isso já verifico **se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né...** então eu verifico isso... bate o sinal né... a primeira aula É no nono ano... e:::: então eu já vou direto pra sala de aula... chego... primeira coisa que eu faço... [...]

No T14, S1 passa uma imagem de desorganização e de não funcionamento da instituição. S1 não confia totalmente na organização da instituição em que trabalha, então, verifica se o laboratório está mesmo agendado para ela.

T94-S1: primeiro... é que **eu não sou fluente na língua inglesa** né o meu inglês é o intermediário...

T96-S1: eu já fiz vários testes... **eu não sou a básica não sou a inicial...** mas também não sou a ... né a avançada... **meu**

inglês é o intermediário... e... então eu trabalho com eles... vou explicando pra eles na língua portuguesa... [...]

T36-S1: [...]... a maioria dos alunos não gosta de inglês... **eu fico muito magoada com isso porque eu amo inglês...** é:: então... eu tento fazer com que eles gostem... é:: **esses recursos que eu uso é na tentativa de CHAmar a atenção dos alunos...** primeiro é porque eu gosto também de tecnologias... e segundo porque eu quero chamar a atenção... eu quero fazer com que eles aprendam pelo menos o que eu sei... [...]

O T94 mostra uma representação de um profissional que assume não ser totalmente habilitado na língua inglesa, embora afirme que já tenha feito teste e que se enquadra no nível intermediário. Mostra, ainda, suas capacidades nesse enunciado, caracterizando-o como um ator em cena.

No que se refere ao uso dos artefatos computacionais, que é o escopo maior deste estudo, pode-se ver a voz de S1 no T36 como representante dos professores que utilizam os recursos tecnológicos para chamar a atenção dos alunos e, assim, fazê-los gostar mais da língua inglesa. S1 enfatiza a necessidade de atenção dos discentes e dá ênfase em sua fala na palavra “CHAMar”, expondo a importância para isso.

Esse gostar e lutar para que os alunos vejam a língua inglesa com outros olhos e aprendam a gostar da disciplina faz emergir uma outra voz, além da sua própria: a voz da instituição escolar, manifestada pela ação dos gestores:

T36-S1: [...] ... então eu tenho um:: CD Player SÓ meu... ele é de uso EXCLUSIVO das aulas de inglês porque eu sou muito chata então eu vivia reclamando... tal... eu preciso desse... desse aparelho... então **eles** compraram um aparelho de uso EXCLUSIVO para as aulas de inglês... [...]

No T36, S1 mostra mais uma vez uma representação de funcionário dedicado ao trabalho, que busca recursos para sua atividade profissional, para isso, mostra sua necessidade de um

instrumento (*CD-player*) de uso “EXCLUSIVO” para as aulas de inglês. Assim, “eles” (gestores), nesse ato, representado pela instituição escolar, acataram a demanda de S1, o que ofereceu maiores condições de trabalho ao profissional.

No T384 nota-se a voz do autor empírico, ou seja, S1 mostra uma representação de um profissional comprometido com o andamento das atividades da instituição a qual pertence, pois não tolera atrasos, nem ao chegar na escola, nem quando vence o período de sua aula. É um profissional cauteloso, por isso sempre está consultando o relógio para não haver delongas em sua aula e não se esquece de deixar a sala de aula organizada, para não atrapalhar a próxima aula de um outro professor.

T384-S1: não... é bom que você esteja sempre... **esteja sempre olhando seu relógio** né porque... **é muito chato você ficar tomando a aula de outro professor...** então não é bom que você mande os alunos no horário correto pra sala de aula e que **VOCÊ DEIXA a sala de aula organizada**

No que se refere ao texto construído pela IS de S2, foram detectadas algumas vozes, como essa que está implícita:

T40-S2: o pendrive é colocado no Data show... vai ver que **quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... muitas pessoas mexerem... pode dar problema pode estragar** então lá quem quem faz isso é a coordenação... já tem uma pessoa na escola que é encarregada de do laboratório

No segmento do T40, há a representação de uma instituição escolar centrada em proteger os recursos disponíveis, sendo que os professores não podem “mexer” nos computadores e internet do laboratório de informática. Isso mostra que a conservação das ferramentas é relevante, como se o simples ato de ligar e desligar as máquinas pudesse danificá-las.

A voz do autor empírico passa uma representação de quem está acostumado a trabalhar em meio aos problemas que ocorrem

na instituição, como cadeiras insuficientes no laboratório de informática, sistema operacional diferente, reserva antecipada do laboratório, impossibilidade de os alunos trabalharem com os recursos computacionais etc. Assim, S2 instrui de forma objetiva o que deve ser feito.

T94-S2: não... eles ficam... posicionados de frente pro Data show lá eles não ficam assim... é de círculo... porque o espaço também é pequeno e também não tem a mesinha... então só as cadeiras ficam com... [...]

T98-S2: {olha não está reservado... então eu não reservei pra mim O Data show pra mim naquele dia... naquela AUla... os computadores não têm nenhum ligado... quem liga é o monitor... eu não posso mexer... mexer neles então eles não estão ligados... aí então nesse caso não posso () se sobraram dez minutos... vamos entrar na internet... não podemos fazer isso porque os computadores não estão ligados na internet só está ligado O Data show e:: ligá-los são:: doze? computadores? demora bastante... [...] tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala... eu já... já tenho em mão essa tarefa... imPRESSA... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... nesse caso sobre os animais... pra eles responderem na sala de aula... aí eles vão voltar pra sala e começar... não deu tempo de terminar geralmente eu deixo levar pra casa trazer na próxima aula

S2 prepara antecipadamente uma atividade para os alunos prevendo que pode sobrar tempo de sua aula ao voltar para a sala. De forma sucinta, S2 ressalta que se os alunos não puderem terminar a tarefa até o final da aula, que a levem para terminar em casa. É a voz de uma pessoa prevenida diante das adversidades da instituição (a restrição de acesso à internet) na qual está inserida.

Em relação aos artefatos tecnológicos, computador e internet, que a escola dispõe e que os professores podem utilizar como auxílio no processo de aprendizagem de seus alunos, vê-se que S1 e S2 preparam o material didático com *slides* do conteúdo programático de língua inglesa. Esse material é elaborado seguindo o livro adotado pela instituição de ensino. Entretanto, percebe-se que isso se torna uma atividade complexa, pois as enunciadoras se deparam com dificuldades quando precisam utilizar as ferramentas tecnológicas.

T338-S1: porque nem sempre os computadores da:: do laboratório de informática **nem sempre a gente tem internet disponível né**

T340-S1: então quando a gente tem internet disponível ou uma coisa assim eu peço pra eles pesquisar alguma coisa assim no computador do que são:: **nove computadores... então a dificuldade é essa... muitos alunos por computador**

T376-S1: mas se os alunos... por exemplo eles usaram às vezes **alguma cadeira de lá** eles deixam no lugar né e:: ah outra coisa... **muitos levam as próprias carteiras**

Dentre as dificuldades apontadas por S1 a respeito do uso dos recursos digitais que há no laboratório de informática, a enunciadora cita que há falha de conexão da internet, número insuficiente de máquinas por aluno (nove computadores e quase 20 alunos) e poucas cadeiras, sendo necessário que os alunos levem suas próprias cadeiras para complementar as da sala de informática. Outros obstáculos foram registrados em diferentes turnos, como: ter que conferir se o arquivo colocado no *pendrive* vai funcionar, visto que foi feito em um sistema operacional diferente do que há no laboratório, e, ainda, aferir se o agendamento da sala de informática está assegurado, pois a escola pode mudar seus planos.

Nos exemplos que seguem, pode-se observar as mesmas dificuldades deparadas, agora, por S2.

T40-S2: o pendrive é colocado no Data show... vai ver que quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação **nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... muitas pessoas mexerem... pode dar problema pode estragar** então lá quem quem faz isso é a coordenação... já tem uma pessoa na escola que é encarregada de do laboratório

T94-S2: não... eles ficam... posicionados de frente pro Data show lá eles não ficam assim... é de círculo... **porque o espaço também é pequeno e também não tem a mesinha...** [...]

T98-S2: {olha não está reservado... então eu não reservei pra mim O Data show pra mim naquele dia... naquela AUla...

os computadores não têm nenhum ligado... quem liga é o monitor... eu não posso mexer... mexer neles então eles não estão ligados... aí então nesse caso não posso () se sobraram dez minutos... vamos entrar na internet... **não podemos fazer isso porque os computadores não estão ligados na internet só está ligado O Data show** e:: ligá-los são:: doze? computadores? demora bastante... [...]

Pelos turnos apresentados, vê-se que S2 também enfrenta contratempos ao usar o laboratório de informática, como a impossibilidade de ligar os computadores e ter que aguardar um funcionário administrativo para realizar isso. Além disso, o espaço é pequeno para abrigar o número de alunos, por isso não possui mesas para todos os alunos. Ao terminar o conteúdo de língua inglesa, em que utiliza o *Data show* e o computador, a professora não pode permitir que os alunos acessem a internet, já que não tem permissão para ligar as máquinas e perderia muito tempo solicitando ajuda ao funcionário administrativo.

Independentemente da razão, vê-se que S2 não frequenta muito o laboratório, assim, ela não tem certeza do número de máquinas que há para os alunos – no final do T98 a enunciadora se pergunta sobre a quantidade (12?). Vale lembrar que S1 disse que eram nove computadores no laboratório para quase 20 alunos. O fato de não poder “mexer” nos computadores para não danificá-los pode ser uma das razões para que S2 não visite assiduamente o local; é necessário que o professor trabalhe com liberdade para lidar com as ferramentas computacionais. Vale salientar a importância de haver um funcionário que ajude na execução das máquinas, no entanto, a falta dele não poderia ser um empecilho para a tarefa do professor.

Percebe-se que a voz dos dois sujeitos, S1 e S2, é de professoras que encontram muitas barreiras para usar os artefatos, computador e internet, em suas aulas de língua inglesa. Mesmo transpondo esses obstáculos apresentados quando utilizam as ferramentas tecnológicas, suas vozes não ecoam por melhores condições de uso do laboratório, visto que elas encaram essa situação com naturalidade. Há uma representação de professores conformados

com os problemas que ocorrem na escola onde trabalham e por isso, não mostram ressentidos ou dispostos a mudar tal realidade.

As modalizações

No decorrer do texto de S1, foi verificado que as modalizações mais recorrentes são as lógicas e as deônticas. Quando a professora projeta seus *slides*, traz elementos de seu olhar que representam suas condições de verdade e fatos oriundos do mundo objetivo. Ela entende que ao utilizar os artefatos tecnológicos produz nos alunos um maior interesse e até enfatiza isso ao usar a expressão “chamar a atenção”. Seguem os exemplos extraídos da IS de S1:

T222-S1: então... teacher... certo... aí como te falei é que quando eu for projetar é:: eu **quero** que apareça a imagem primeiro

T36-S1: [...] ... esses recursos que eu uso é na tentativa de CHamar a atenção dos alunos... primeiro é porque eu gosto também de tecnologias... e segundo porque eu quero chamar a atenção... eu quero fazer com que eles aprendam pelo menos o que eu sei... [...]

T68-S1: [...] ... porque esse texto é preparado... ou eu **gosto** de usar às vezes o Movie Maker... ou o PowerPoint eu **geralmente** eu uso mais o PowerPoint... então eu já levo ele preparado

Nesses exemplos de modalizações lógicas, observa-se no T36 e T68 que S1 utiliza os recursos digitais pois gosta de trabalhar com essas ferramentas e entende que são úteis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além desses fatos, S1 também se apoiou em elementos que indicam valores e opiniões vindos do mundo social e que podem ser vistos pelas modalizações deônticas.

T98-S1: não mas eu falo pra eles assim... eu não peço para traduzirem... por exemplo... ah traduz esse texto... não... ah leia esse texto e traduz... não faço isso... porque pra mim o... você

tem que ler entender você **tem que**... ter... interpretação... oral
você **tem que** ter também interpretação também auditiva
né... e você também **tem que** ter a pronúncia correta né...

T84-S2: **tem que** ter cuidado

T258-S1: tudo você **tem que** ... você **tem que** testar antes
né... quando você for apresentar o: PowerPoint... seus slides
devem ter sido todos testados...

S1 salienta que não deve fazer tradução de texto, mas sim fazer com que os alunos entendam o teor do texto. S1 encara isso como uma norma ou até como uma obrigação que deve ser seguida, inclusive pela pesquisadora quando tomar o seu lugar na condição de sócia. É uma norma que deve ser seguida sobre a questão de preparação dos *slides* utilizando o *PowerPoint*: sempre testá-los antecipadamente, para não ter surpresa na hora da exposição do conteúdo de língua inglesa, pois como já adiantou em outros turnos, o sistema operacional da escola (*Linux*) é diferente do que tem em casa (*Microsoft Windows*).

No conteúdo temático de S1, há indícios de modalizações pragmáticas, que ressaltam algumas relações de capacidade de ação da enunciadora. Segue um exemplo:

T98-S1: [...] ... então eu **tento fazer**... todos esses... todas essas habilidades eu **tento atingir**... as quatro principais habilidades... eu **tento atingir** com eles... e aí vou explicando pra eles peço pra eles que não precisam... [...]

T144-S1: isso o meu eu não uso mouse eu uso o... touchpad né que... então eu clico com o botão direito... salvar... primeiro eu **tento copiar** diretamente no PowerPoint... algumas aceitam... outras não... outras você tem baixar

S1 mostra nos exemplos que as tentativas de construir seu material, os *slides*, utilizando os recursos digitais algumas vezes não dão certo, mas insiste e depois consegue. A capacidade de ação se refere ao seu esforço para trabalhar com os alunos as quatro habilidades da língua inglesa.

Na produção textual de S2, as duas modalizações mais recorrentes são as lógicas e as deônticas.

T54-S2: dois botões você clica com... com o indicador e aparece assim salvar imagem como... pode ser na outra parte... quando você vai salvar lá nas suas imagens mesmo... eu salvo todas a que eu **quero**... todas que eu preciso depois eu passo elas para o Word do Word que eu passo pra o... pra o:: no PowerPoint pra formar... formar os slides

T58-S2: eu leio com eles... eles leem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... terminando isso aí nós temos uma tarefa termino mais ou menos dez a quinze minutos já passaram mais ou menos quarenta minutos... **às vezes** uma aula não dá pra fazer tudo... **é necessário** usar duas aulas... [...]

A professora explica como lida com o artefato, o computador, para obter funções, atribuir propriedades da máquina e utilizar conhecimentos elaborados no quadro dos elementos compostos do mundo objetivo. S2 entende suas ações como necessárias e possíveis.

Nos T102 e T40, pode-se ver que S2 emite valores oriundos do mundo social quando acentua alguns:

T102-S2: (computador) demais... aí nesse caso a gente **teria** que ter nosso blog pra gente... postar nossas atividades... e nós não criamos... eu **tenho que** criar esse blog.. eu não criei ainda

T40-S2: o pendrive é colocado no Data show... vai ver que quem faz isso pra gente na nossa escola é a coordenação nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... muitas pessoas mexerem... **pode** dar problema **pode** estragar então lá quem quem faz isso é a coordenação... [...]

S2 apresenta elementos por meio da modalização deôntica cujo conteúdo é do domínio do dever, da obrigação, ao dizer que “tem que” criar um *blog* com sua turma de língua inglesa e assim postar as atividades.

No T40, a professora aceita o fato de que a escola não permite ao próprio professor executar ações nos computadores quando o funcionário não estiver presente. S2 age em conformidade com essas normas implícitas da instituição escolar, como se o simples ato de inserir um dispositivo de armazenamento de informações/dados fosse capaz de danificar a operacionalização dos computadores.

As dimensões do agir e as representações dos sujeitos em relação aos artefatos

Como foi dito em outro momento, a respeito do agir humano e sua interpretação, a ação humana é social e é fruto de vários agentes. Cada agente interage em seu papel, diferentemente dos outros, sendo que os atos podem fugir do controle que não foi almejado. No que se refere ao agir, à atividade e ao agente em cena, foi interpretado esse agir em textos coproduzidos por S1 e S2 por meio do procedimento de instrução ao sócia – IS.

Os trabalhos do grupo LAF (*Language Action Formation*) (BULEA, 2010; BULEA, FRISTALON, 2004; BRONCKART, 2008) consideram que as produções verbais geradas por procedimentos como a instrução ao sócia podem fornecer interpretações do trabalho desenvolvido, bem como as representações que os indivíduos têm ou constroem sobre si e seu trabalho. Qualquer atividade articulada por conhecimentos comuns contribui para criação, transformação e até expansão de representações coletivas. Esses conhecimentos são situados nos três mundos de Habermas, que são o objetivo, o social e o subjetivo.

Pelo menos três tipos de agir encontram-se prefigurados nos textos de IS do S1: o agir-ocorrência, o agir-experiência e o agir-canônico. A seguir, serão vistos os T10 e T144 que tratam do agir-ocorrência.

T10-S1: não não... **eu pensei que** ... antes ... eu chego na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego **sou uma das primeiras a chegar na escola...** e já preparo meu material.. já observo porque eu já deixo o... laboratório ((laboratório de informática)) já... reservado...

T144-S1: isso o meu eu não uso mouse eu uso o... touchpad né que... então eu clico com o botão direito... salvar... primeiro **eu tento copiar** diretamente no PowerPoint... algumas aceitam... outras não... outras você tem baixar

Pelos turnos apresentados (T10 e T144), vê-se que S1 se apresenta em segmentos de discurso interativo, cujo conteúdo temático é arrolado aos parâmetros da situação de interação, contextualizada em torno do agir-referente ao explicar que é uma das primeiras a estar na instituição que trabalha e falar da preparação de seu material. Desse tema, passa para a questão da reserva do laboratório de informática, onde leva os alunos para trabalhar a disciplina de língua inglesa utilizando os artefatos tecnológicos.

No turno T144, S1 utiliza também as propriedades da figura da ação-ocorrência, usa muito o “eu” e essa implicação é marcada pelo verbo de pensamento “eu **tento copiar**”, tentando se apropriar dos recursos oferecidos pelo sistema operacional para elaborar seu material didático. Pelo que S1 diz, ela faz e refaz seu material potencializando seus esquemas mentais de uso. Diante disso, a implicação de S1 é colocada como ator, pois é possível atribuir-lhe capacidades, motivos e intenções em suas ações.

T14-S1: isso já **verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra...** falta de de atenção do pessoal né... então eu **verifico isso...** bate o sinal né... a primeira aula É no nono ano... e::: então eu já vou direto pra sala de aula... chego... **primeira coisa que eu faço... a gente** tem esse costume na primeira aula de fazer a oração... a oração ... porque todos são cristãos... não existe outra religião... então nós **fazemos a oração** do Pai Nosso EM português mesmo... e:: **passo pra chamada...**

T36-S1: **geralmente... eu...** preparo não uma aula né **eu** preparo **geralmente** eu preparo a aula da semana e são duas aulas... por semana né... aulas de inglês... [...] ...então quando acontece isso **eu** uso o plano emergencial ou **eu** dou um jeitinho mesmo na hora ou **eu...** faço aquela aula que tá no livro mesmo do jeito que eu **sempre...** fazia né na sala de aula mesmo... mas sem usar outras tecnologias mais avançadas como é o caso do projetor o computador eu uso muito o... [...] então eles compraram um aparelho de uso EXCLUSIVO para as aulas de inglês... então... **eu sempre** dou um jeitinho né... [...]

Nos T14 e T36, a figura é a da ação-experiência inserida no discurso interativo de S1, em que o eixo de referência temporal não é limitado. S1 marca nessas figuras de ação-experiência o uso de advérbios, nesse caso, o “geralmente” e “sempre” e o que é mais importante, estabelece uma descontextualização em relação ao agir-referente específico e se mostra como uma ação-tipo habitual construída pela enunciativa.

A análise da fala de S1 sobre sua rotina de trabalho em sala e a preparação da aula de língua inglesa mostra que o grau de implicação da enunciativa é menor do que na figura de ação-ocorrência, embora seja posta, também, como ator na cena, designada alternativamente pelos pronomes “eu” ou “a gente”.

Outra figura que há no texto de S1 é a do agir-canônico:

T28-S1: então aí eu tenho... quando for salvar a ... minha aula... porque:: **todas as escolas pressupõem-se que os professores fazem um planejamento...** a escola em que eu trabalho **TAMBÉM... ela cobra um planejamento diÁRIO dos professores** né... por aula... então a:: quando **a gente faz esse planejamento** quando **a gente** vai usar um... um recurso uma tecnologia essas novas tecnologias qualquer recurso... então você **tem que colocar no seu plano também...** né... e como eu ia usar na minha casa o... as minhas tecnologias...

S1 reafirma em seu texto os deveres que fazem parte da atividade docente. Planejar uma aula é considerado como um pressuposto do agir do professor, um procedimento necessário e singular da prática

docente. Dessa maneira, compreende-se que faz parte da rotina de S1 a elaboração do planejamento para as aulas de língua inglesa. Além do conteúdo programático, S1 acrescenta que, quando utiliza os recursos tecnológicos para trabalhar com os seus alunos, reforça a importância dessa utilização no plano que deve ser entregue à instituição escolar. Ao utilizar o organizador textual “também”, S1 inclui a tecnologia (recurso) no rol dos elementos que compõem o planejamento.

No T28, a agentividade de S1 fica praticamente anulada com o uso constante do “a gente”, o que anula também sua experiência. Em sua fala, a ação é desenvolvida de acordo com uma lógica imutável, como normas gerais de seu trabalho na instituição escolar, ficando indefinidos e indiferentes o contexto da sala de aula.

No que se refere ao agir com instrumentos (MAZZILLO, 2006), destacam-se os predicados que representam um agir individual do professor com a utilização de instrumentos materiais e simbólicos.

T36-S1: geralmente... **eu... preparo** não uma aula né eu preparo geralmente eu preparo a aula da semana e são duas aulas... por semana né... aulas de inglês... ou **eu dou a... a próxima aula** SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... mas pela minha experiência eu já tenho... **o plano** mais ou menos flexível e outra coisa eu faço...quando eu preciso de faltar eu tenho **um plano** que eu chamo de plano EMERGENCIAL.. então quando acontece isso eu uso o plano emergencial ou eu dou um jeitinho mesmo na hora ou eu... **faço aquela aula que tá no livro mesmo** do jeito que eu sempre... fazia né na sala de aula mesmo... mas sem usar outras tecnologias mais avançadas como é o caso do projetor o computador **eu uso muito o... CD... então eu tenho um:: CD Player** SÓ meu... [...] porque eu já reservei **o laboratório né...** então enquanto eu estou na sala de aula **explicando pra eles é...** que a aula hoje vai ser um pouquinho diferente vai ser no laboratório e que:: eu já combino com eles... é que eu preciso de... aulas é silêncio principalmente aulas de inglês... [...] é:: então... eu tento fazer com que eles gostem... é:: **esses recursos que eu uso é na tentativa de CHAMar a atenção dos alunos... primeiro é porque eu gosto também**

de tecnologias... e segundo porque eu quero chamar a atenção... eu quero fazer com que eles aprendam pelo menos o que eu sei... bom... então você... depois que você explica você pede pra eles... [...]

Nesse longo T36, a enunciadora se diz ressentida pelos alunos não se interessarem pela língua inglesa e é importante observar que o agir de S1 é representado como um agir que envolve o uso de artefatos disponibilizados no coletivo de trabalho (MAZZILLO, 2006). Quando o sujeito se apropria dos recursos tecnológicos, transforma-os em instrumentos para mediação do trabalho prescrito pela instituição em que se insere, tendo como meta cumprir o objetivo final que é ensinar a língua inglesa.

Embora S1 afirme gostar de trabalhar com os recursos tecnológicos, ela aponta que a principal razão para inseri-los em seu planejamento é “chamar a atenção dos alunos”. Em outros momentos, verifica-se que S1 constrói uma representação do agir empregando verbos que manifestam as ferramentas tecnológicas que ela utiliza: clico, clicou, clicar, cliquei, projetar, escanear, pesquisar, digitalizar, digito, digitando, escrevo, inserir, entre outros.

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) enfatizam que o uso do termo *instrumento* indica o artefato em situação em uso pelo sujeito como sendo um meio da ação. O instrumento é uma unidade mista composta por dois elementos, sendo o artefato (material ou simbólico), o primeiro, produzido pelo sujeito ou por outro indivíduo. Os esquemas de utilização, o segundo elemento, são denominados pelos autores de esquemas de uso (EU), esquemas de ação instrumentada (EAI) e esquemas de ação coletiva instrumentada (EACI).

Alguns desses esquemas de utilização que compõem a abordagem instrumental de Rabardel podem ser visualizados na produção textual realizada pelo procedimento de IS de S1.

T70-S1: **eu coPlo o texto...** né porque eu não tenho um aparelho de **Scanner** poderia escanear

T72-S1: né então **eu copio o texto...** é... a imagem né... é... às vezes eu coloco... **se eu não conseguir a mesma imagem do:: livro... eu... eu coloco outra imagem parecida né...** então

T74-S1: **eu copio digitando...** porque muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de Scanner... então não tem como eu digitalizar aquele texto e às vezes também não encontra ele na internet... porque o material esse texto que você vai usar... ele é de u:: de uma coleção chamada... é... Keep in mind... então é dentro dessa coleção que tem esse texto... **então eu copio...** eu faço... é... **eu digito eu digito o texto... é uma maneira... mais difícil né pra mim mas é o que eu tenho pra fazer quer dizer...** eu gasto tempo para preparar a minha aula... é...

Pelos T70, T72 e T74 pode-se ver que S1 utiliza as ferramentas computacionais para reproduzir o conteúdo de língua inglesa que está no livro intitulado *Keep in mind*, ou seja, S1 transfere o conteúdo das páginas do livro pelos *slides* preparados por ela para “chamar a atenção dos alunos”. Esses *slides* foram elaborados com auxílio do computador e da internet e são repassados no projetor de multimídia no laboratório de informática. No que se refere à abordagem instrumental, essas ações de S1 equivalem às atividades relativas ao nível das características próprias dos artefatos, denominadas de EU (esquemas de uso), mas não é possível ver nas ações de S1 atividades que estejam além do que é prescrito pelos EU básicos.

Por esses exemplos, vê-se que S1 operacionaliza os artefatos em prol da sua aula, ou seja, os utiliza para que seus alunos visualizem o conteúdo de língua inglesa nos recursos tecnológicos e em um ambiente diferente da sala de aula, de forma mais atrativa. S1 acredita que assim eles vão gostar mais de língua inglesa e, como consequência, aprender o conteúdo prescrito. Pode-se dizer por meio desses elementos que, quando S1 operacionaliza os recursos no nível das propriedades e características particulares dos artefatos de acesso, encontra-se na dimensão denominada de instrumentação da gênese instrumental.

Nos textos de IS do S2, foram encontrados alguns tipos de agir prefigurados que são o agir-ocorrência, o agir-experiência e o agir-canônico. Seguem os exemplos:

T58-S2: **eu** leio com eles... eles leem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... **terminando isso aí nós temos uma tarefa termino mais ou menos dez a quinze minutos já passaram mais ou menos quarenta minutos...** às vezes uma aula não dá pra fazer tudo... **é necessário usar** duas aulas... aí **eu** faço... sempre eu tenho uma tarefa escrita uma tarefa pra eles escrita porque o livro deles não é muito bom ele não tem muita... muitas atividades muitos exercícios né... [...]

O T58 apresenta segmentos do discurso interativo e a progressão temática é relacionada aos parâmetros da situação de interação. Assim, a figura da ação-ocorrência é contextualizada em torno do agir-referente. S2 enumera uma série de ações que precisa fazer sem utilização de marcação cronológica de organizadores temporais. Nessa figura, a implicação de S2 é colocada como ator utilizando vários “eu” e essa implicação é marcada também pelo verbo de pensamento “é necessário usar”. Então, quando S2 descreve o que deve fazer para um bom andamento da aula, complementa que avalia de forma contínua seus alunos.

T90-S2: vai **eu já tenho essa experiência** de de dessas aulas eu eu já... eu **geralmente** eu já planejo uma aula de laboratório... **eu** já planejo ela pra duas aulas... uma aula e meia duas aulas porque uma aula só não dá até **a gente** sair da sala (às vezes) **a gente** chega... **você** chega na escola... vai pra dar o sinal e vai pra sala... **geralmente** não é minha primeira aula nessa sala... [...]

No T90, encontra-se a figura da ação-experiência de S2, cuja implicação é menor do que a da ação-ocorrência. A enunciadora é posta como ator também, designada ora pelos pronomes “eu”, “você” e até “a gente” e não há verbos de pensamento. Sua rotina é uma sucessão de atos-padrão e aparece no quadro do discurso interativo, marcado pelo advérbio “geralmente” e com verbos no

presente do indicativo. Essa figura da ação-experiência se apresenta como uma ação-tipo habitual e é descontextualizada em relação ao agir-referente.

No segmento T98 de S2, há uma figura da ação-canônica; vê-se uma ação que se desenvolve de acordo com uma lógica imutável, oriunda das normas gerais do trabalho da professora. Esta figura é composta como um protótipo do agir, sendo a agentividade de S2 anulada com o uso de “a gente”.

T98-S2: [...] ...o que que **a gente** faz... quando termina aquela aula lá... eu chamo vamos voltar pra sala meninos? tá faltando dez minutos vamos voltar pra sala... eu já... já tenho em mão essa tarefa... **imPRESSA**... pra eles... daquele tema que nós trabalhamos... [...]

O segundo agir proposto por Mazzillo (2006), o agir com instrumentos, foi detectado na produção textual de S2.

T46-S2: o slide ele é **feito no**:: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é:: **eu copio** as imagens eu copio também da internet

T68-S2: o desenho que você **JÁ copiou** do Google já **colocou** já **arquivou** nos seus documentos nas suas imagens... você vai **abrir** essa página... **colocá-los** no Word... Word mesmo de digitação... aí de lá você vai **clicar** e **passá-los copiá-los** e **passá-los** para o PowerPoint... facilita o... facilita sim...

Esses segmentos apontam que o agir do S2 é representado como quem envolve o uso de artefato de que dispõe no coletivo do trabalho auxiliando em sua prática pedagógica. Nesse momento, S2 está instrumentada, visto que atualiza seu próprio esquema de utilização do artefato.

Há muitos verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo, como os que foram selecionados do texto de S2: baixar, gravar, digitar, copiar, clicar, arquivar, enviar, escrever e salvar. De acordo com os esquemas propostos por Rabardel (2002), S2 utiliza os artefatos tecnológicos com esquemas de utilização (EU):

T32-S2: **salvar** aí a hora que ele vai quando ele **baixa... baixa** no computador ele vai direto pro seu lá pros documentos lá pros vídeos... ele fica lá... naturalmente... fica lá... aí você vai pegar... coloca o pendrive e vai lá no () nos vídeos e **baixa** pro pendrive só **enviar** pro pendrive

Como já foi dito alhures, esses esquemas equivalem às atividades relativas dentro do nível das particularidades do artefato e, pelo que foi visto, S2 utiliza os artefatos computacionais operacionalizando somente as propriedades particulares dos mesmos. S2 usa os recursos oriundos do computador e da internet e com o sistema operacional de que dispõe baixa filmes, salva-os, arquiva-os, envia-os para seu dispositivo de armazenamento (*pendrive*) para passar aos alunos no laboratório de informática. Depois S2 trabalha os *slides* que montou com fotos retiradas da internet e assim fixa o conteúdo programático de língua inglesa.

Não é possível que os alunos pesquisem individualmente nos computadores, pois até que o funcionário do laboratório de informática ligue as máquinas, o tempo de aula já expirou, assim, os alunos voltam à sala de aula e passam a realizar uma atividade impressa do conteúdo de língua inglesa. S2 operacionaliza as ferramentas computacionais, no entanto, não vai além do que está prescrito no esquema de uso, usando os artefatos como forma de realização da atividade.

T44-S2: **iniciar e vai começar passar o filme...** depois terminado o filme... eu faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... um fala (um) nome do animal o outro comenta a gente comenta se conhece ou não... [...] terminado terminado esse vídeo **é mais ou menos dez minutos é cronometrado dez minutos de filme não pode ser mais não passo vídeo maior de dez minutos não...** aí cronometrou o tempo terminou... esse comentário de todos os alunos... mais ou menos uns dez a quinze minutos da aula a gente começa a... **já montou o slide... os slides com os nomes dos animais... só que aí em inglês**

A partir das análises das figuras representativas do agir no texto de S2, embasadas no quadro do interacionismo sociodiscursivo, vê-se que a dimensão predominante da gênese instrumental de S2 é a instrumentação. As ações de S2 ao utilizar os artefatos mostram sua adaptação às características das ferramentas tecnológicas, ou seja, ela transformou os artefatos em instrumentos na sua prática pedagógica para trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa.

Os textos produzidos em situação de IS por S1 e por S2 utilizam o discurso interativo e, por isso, apresentam as seguintes figuras representativas do agir: o agir-ocorrência, o agir-experiência, o agir-canônico e o agir com instrumentos. O uso de advérbios temporais indicando frequência, o uso de pronomes pessoais de primeira pessoa, os esquemas de uso e os verbos de pensamento mostraram que as duas professoras participantes se colocam como atores da ação instrumentada.

Criei um quadro comparativo (21) para mostrar os vocábulos (explícitos) de maior incidência sobre o tema computacional nos textos de S1 e de S2.

Quadro 21 – Vocábulos de maior incidência sobre o tema computacional dos textos de S1 e S2

VOCÁBULOS	OCORRÊNCIAS	
	S1	S2
imagem(s)	37 (25,17%)	09 (9,68%)
<i>PowerPoint</i>	21 (14,28%)	08 (8,07%)
computador(es)	20 (13,60%)	14 (15,06%)
<i>download(s)</i>	14 (9,52%)	00
<i>Data show</i>	00	07 (7,53%)
laboratório	11 (7,48%)	09 (9,68%)
<i>slide(s)</i>	06 (4,08%)	11(11,83%)

(continua)

<i>pendrive</i>	05 (3,40%)	10 (10,75%)
<i>Google</i>	07 (4,76%)	04 (4,30%)
projedor(es)	06 (4,09%)	00
internet	05 (3,40%)	06 (6,45%)
tecnologia(s)	06 (4,09%)	02 (2,15%)
<i>Scanner</i>	02 (1,37%)	00
desenho(s)	00	04 (4,30%)
vídeo(s)	01 (0,68%)	07 (7,52%)
multimídia	02 (1,36%)	00
<i>blog</i>	04 (2,72%)	02 (2,15%)
TOTAL	147	93

Fonte: Elaboração própria

Pelas ocorrências, vê-se que as duas professoras utilizam, praticamente, os mesmos vocábulos referentes às tecnologias digitais. Quando os enunciadores organizam ou instruem como preparar um material de língua inglesa utilizando o computador e a internet, ambos falam do recurso para fazer *slides* que há no sistema operacional que acessam. Explanam, ainda, que se valem do *Google* para buscar ilustração para seus *slides*.

Em relação ao uso dos termos, enquanto S2 usa um maior número do vocábulo “desenho” para indicar sua ilustração dos *slides*, S1 usa “imagem”, visto que esse termo é o comando do meio computacional (“salvar imagem”). Vale lembrar que “imagem” ocorreu 24 vezes no texto de S1 e foi a palavra mais usada relacionada ao tema.

No Quadro 22, encontram-se as ocorrências de alguns verbos relacionados ao uso das tecnologias (abrir, apresentar, clicar, colar, copiar, digitalizar, digitar, escanear, inserir, mandar, pesquisar, projetar, salvar). Incluiu-se os verbos “mandar”, para “enviar e-mail”, e “abrir”, no sentido de abrir um arquivo, conforme os objetivos desta pesquisa.

Esses verbos foram organizados no Quadro 22 de acordo com a ocorrência, o que demonstra a hierarquia criada por S1 e por S2 em relação ao uso dos instrumentos (computador e internet). Foram verificadas as ocorrências no tempo presente (discurso interativo), na primeira pessoa do singular (eu) e na terceira pessoa do singular (conjugação usada para “você”), visto que na IS há um sujeito (eu) dando instruções ao destinatário (você). As ocorrências desses verbos no infinitivo também foram analisadas, pois podem ser usadas no futuro perifrástico (ir + verbo no infinitivo), nas hipóteses (se + infinitivo) e junto com o imperativo (expressando ordem, conselho ou pedido).

Quadro 22 – Ocorrências dos verbos ligados às tecnologias nos textos de S1 e de S2

VERBOS DE COMANDO	OCORRÊNCIAS DE S1	%	OCORRÊNCIAS DE S2	%
abrir, abro, abre, abra	8, 0, 3, 0, (11)	15,28	5, 1, 6, 0 (12)	17,14
colar, colo, cola, cole	0, 0, 1, 0 (1)	1,39	2, 0, 0, 0 (2)	2,86
copiar, copio, copia, copie	4, 6, 1, 0 (11)	15,28	2, 2, 1, 0 (5)	7,14
digitalizar, digitalizo, digitaliza, digitalize	2, 0, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 0, 0 (0)	0
inserir, insiro, insere, insira	5, 0, 0, 0 (5)	6,94	0, 0, 0, 0 (0)	0
salvar, salvo, salva, salve	11, 2, 0, 0 (13)	18,05	7, 3, 4, 0 (14)	20
SUBTOTAL	43	59,72	33	47,14

(continua)

VERBOS DE AÇÕES MEDIADAS PELO INSTRUMENTO	OCORRÊNCIAS DE S1	%	OCORRÊNCIAS DE S2	%
acessar, acesso, acessa, acesse	0, 0, 0, 0 (0)	0	1, 1, 0, 0 (2)	2,86
apresentar, apresento, apresenta, apresente	3, 0, 0, 0 (3)	4,17	0, 0, 0, 0 (0)	0
baixar, baixo, baixa, baixe	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 6, 4, 0 (10)	14,29
clicar, clico, clica, clique	2, 3, 9, 0 (14)	19,44	8, 1, 10, 0 (19)	27,14
digitar, digito, digita, digite	0, 2, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 3, 0 (3)	4,29
escanear, escaneio, escaneia, escaneie	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 0, 0 (0)	0
gravar, gravo, grava, grave	0, 0, 0, 0 (0)	0	0, 2, 0, 0 (2)	2,86
ligar, ligo, liga, ligue	0, 1, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 1, 0 (1)	1,42
VERBOS DE COMANDO	OCORRÊNCIAS DE S1	%	OCORRÊNCIAS DE S2	%
mandar, mando, manda, mande	2, 2, 0, 0 (4)	5,55	0, 0, 0, 0 (0)	0
pesquisar, pesquisa, pesquisa, pesquise	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 0, 0 (0)	0
projetar, projeto, projeta, projete	2, 0, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 0, 0 (0)	0
SUBTOTAL	29	40,28	37	52,86
TOTAL	72	100%	70	100%

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 22 mostra verbos que correspondem aos comandos do computador (abrir, colar, copiar, inserir, digitalizar e salvar) e outros que são usados para designar ações mediadas pelo instrumento (acessar, apresentar, baixar, clicar, digitar, escanear, gravar, ligar, mandar, pesquisar e projetar).

O verbo mais utilizado tanto por S1 quanto por S2 é “clicar”, que não corresponde a um comando do computador, mas indica uma função disponível nesse instrumento. S1 e S2 utilizam essa função para elaborar seu material do conteúdo programático de língua inglesa, ou seja, são sujeitos que produzem e reproduzem seus esquemas de uso.

Na instrução ao sócia, S1 teve vantagem em relação ao uso dos artefatos computacionais, pois usou um *notebook* durante parte da entrevista e pode demonstrar para a pesquisadora-sócia como fazia na prática. Por isso, vê-se que no texto de S1 há uma ocorrência maior dos verbos de comando (abrir, colar, copiar, digitalizar, inserir e salvar), 59,72%, do que no texto de S2 (47,14%).

No texto de S1, há uma ocorrência significativa do verbo “inserir” (6,94%) contra uma ocorrência baixa do verbo “colar” (1,39%). Já no texto de S2, vê-se que não há ocorrência do verbo de comando “inserir”, entretanto, S2 faz uso do verbo “colar” (2,86%). Como já dito, grande parte de seu texto foi produzido tendo a ferramenta a seu dispor (*notebook*), ou seja, S1 podia visualizar o comando “inserir”, o que facilitou o fornecimento das instruções para a pesquisadora/sócia.

Outro par de verbos de comando que foi analisado é “salvar” e “digitalizar”. No texto de S1, vê-se uma ocorrência alta do verbo “salvar” (18,05%) e uma ocorrência baixa do verbo “digitalizar” (2,78%). No texto de S2, o verbo “salvar” aparece em 20% das ocorrências, sendo que o verbo “digitalizar” não aparece nenhuma vez. Isso mostra que durante o processo de elaboração do material pedagógico para as aulas de língua inglesa, ambas salvam arquivos (imagem, filme). Porém, S1 também utiliza a digitalização, enquanto S2 apenas salva arquivos pesquisados na internet.

No que diz respeito aos comandos mais comuns, “salvar” e “abrir”, vê-se que S2, mesmo não tendo acesso a um computador durante a IS, usa esses verbos com uma frequência maior do que S1, que possuía naquele momento a ferramenta computacional. Isso demonstra que esses comandos estão incorporados ao vocabulário de quem já se apropriou de um artefato.

Em relação aos verbos que indicam ações mediadas pelo instrumento (acessar, apresentar, baixar, clicar, digitar, escanear, gravar, ligar, mandar, pesquisar e projetar), vê-se que S1 distribui mais as ocorrências dos verbos, enquanto S2 utiliza apenas alguns com uma frequência maior (baixar 14,29%, clicar 27,14% e digitar 4,29%) que S1 (baixar 1,39%, clicar 19,44% e digitar 2,78%). Isso demonstra que S1 ficou presa aos verbos de comando (59,72%), uma vez que estava usando um *notebook* durante a instrução ao sócia. S2, por sua vez, não ficou presa aos verbos de comando, com 47,14% das ocorrências.

Na segunda parte da instrução ao sócia, em que as professoras/instrutoras leem seus textos de IS, refletem e escrevem sua interpretação, S2 afirmou que não foi muito precisa e objetiva nas instruções. Segundo ela, as “instruções seriam mais adequadas e eficazes se fossem feitas na prática, em vez de só falar”. Isso também justifica o uso menor dos verbos de comando feito por S2.

Assim, tanto S1 quanto S2 utilizam com frequência verbos relacionados às ferramentas computacionais, o que demonstra que elas transformam os artefatos (recursos tecnológicos que o computador e a internet oferecem) em instrumentos, fazendo com que uma das dimensões da gênese instrumental, que é a instrumentação, se manifeste.

Ao analisar a terminologia usada nos textos produzidos por meio do procedimento de IS pelas professoras participantes, foi encontrada uma incidência recorrente dos vocábulos ligados à tecnologia, bem como dos verbos de comando, que indicam ações mediadas pelo instrumento. Isso demonstra que tanto S1 quanto S2 estão instrumentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas também pela diminuição, ou até a destruição da capacidade de agir, do poder fazer, percebida como atentado à integridade de si. (P. Ricoeur *apud* Clot, 2007b)

Ao longo deste texto, verifiquei as representações de uso da tecnologia no ambiente escolar por meio do procedimento de instrução ao sócia, à luz do interacionismo sociodiscursivo, bem como da abordagem instrumental de Rabardel (2002). Foram analisados os textos produzidos em situação de Instrução ao sócia – IS por duas professoras, denominadas S1 e S2, que trabalham com a disciplina de língua inglesa no nono ano do ensino fundamental de Educação Básica, numa escola pública municipal na cidade de Joviânia (GO).

Essas professoras, quando foram escolhidas, já trabalhavam com os recursos digitais disponíveis no laboratório de informática da escola em sua prática pedagógica. Tal escolha se deu para que fossem verificadas a representação que elas faziam das ferramentas computacionais e as dimensões da gênese instrumental, instrumentação e instrumentalização.

Espera-se que tanto os recursos tecnológicos mais antigos quanto os mais modernos possam contribuir para o trabalho do professor e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, o professor pode fazer dessa apropriação caminhos para novas descobertas e transformações por meio de instrumentos de apoio ao seu trabalho.

Com o advento das novas tecnologias digitais nas instituições escolares, estabeleceram-se mais formas de aprimorar o trabalho do professor. Os artefatos tecnológicos proporcionaram outras maneiras de trabalhar o conteúdo programático. Entretanto, isso não significa que somente o contato com tais artefatos tecnológicos leva, automaticamente, ao aprendizado. Na verdade, o grande desafio é proporcionar ao professor meios de romper com as limitações que lhes são impostas, desde os aspectos individual e coletivo, de infraestrutura até questões de ordem cognitiva.

O professor precisa saber conduzir o uso das ferramentas tecnológicas durante a atividade docente, visto que o uso dessas ferramentas disponíveis na escola não é garantia de conhecimento e nem que o professor familiarizado com essas mesmas tecnologias possa fazer com que os alunos aprendam mais. É importante que, ao desenvolver suas atividades, o professor tenha liberdade e autonomia

para apropriar-se dos recursos tecnológicos, embora ainda existam empecilhos que impedem um agir autônomo do professor.

Os artefatos, materiais ou simbólicos, desde que sejam integralmente apropriados pelos professores, ajudam em sua tarefa de forma complementar. Ter um instrumento como mediador num processo faz parte da atividade do professor e pode colaborar em uma determinada direção: para o próprio sujeito (instrumentação) ou para o artefato (instrumentalização).

O próprio uso da tecnologia no sentido de contribuir para o sucesso ou incremento da didática docente implica apropriar-se desse artefato em sua prática. Isto significa que o grau de engajamento, motivação quanto ao uso da tecnologia para o ensino de línguas, qualquer que seja, tem relação direta com o modo como se revela esse agir do professor. A forma como o artefato seria modificado no desenvolvimento dessa prática poderia revelar a criatividade e o estilo de cada indivíduo, podendo ultrapassar os modos e limites comuns do uso desses recursos, não apenas operando-os, mas atribuindo-lhes novas funções, atualizando-os, reformulando-os etc. trazendo importantes transformações para a prática do professor.

As análises que realizei mostraram o agir dos sujeitos desta pesquisa, S1 e S2, em situação de uso da tecnologia em aulas de língua inglesa. Observou-se que S1 troca o livro didático, que é um recurso mais antigo, por recursos mais atuais, computador, internet, projetor de multimídia etc. e utiliza as ferramentas para chamar a atenção dos alunos e, também, por gostar delas para dar suas aulas de língua inglesa.

No agir de S2 é demonstrado que usar o computador e a internet em aulas de língua inglesa, nessa escola, não é tarefa fácil. Segundo S2, o professor não pode executar as ferramentas tecnológicas, ou seja, falta liberdade para o seu agir. Ambos os sujeitos, nos textos da IS, explanaram seus esquemas de utilização dos recursos tecnológicos, desde o computador e as funções do sistema operacional, bem como a preparação do material com o conteúdo programático de língua inglesa.

Observou-se que tanto S1 quanto S2 se deparam com muitos obstáculos, de diferentes ordens, no que se refere à utilização das ferramentas computacionais: número restrito de máquinas e cadeiras para os alunos, espaço reduzido, sistema operacional diferente (*Linux*), desorganização no agendamento do laboratório de informática, exclusividade do funcionário para ligar os computadores, entre outros.

A função dominante do instrumento, desenvolvida por S1 e S2 no decorrer da gênese instrumental, foi orientada para elas mesmas (instrumentação). Pelos esquemas de utilização, o artefato é a princípio organizado de acordo com as ações do usuário e seus esquemas e aos poucos é adaptado às propriedades dos objetos de acordo com as situações encontradas. Cabe ao usuário ir além ou não das propriedades de cada artefato. Pelos elementos que foram apontados nos textos produzidos em situação de IS, tanto de S1 quanto de S2, pode-se dizer que o agir de ambos demonstra que estão instrumentados.

Pelo agir linguageiro de S1 e S2, percebeu-se que há muitos entraves ligados ao uso das tecnologias, computador e internet, que interferem no *métier* docente. Embora as duas professoras participantes se destaquem pelas manobras que fazem para superar esses problemas, viu-se que há uma diminuição ou até a destruição da capacidade de agir. Como elas não podem mudar as prescrições (veladas ou não) da própria escola, o contexto sociointeracional, a infraestrutura do laboratório de informática, as condições e a frequência com que usam o laboratório de informática, resta-lhes mudar a si mesmas.

Esse mudar a si mesmo foi identificado nos textos produzidos em situação de instrução ao sócia, por meio de mecanismos linguístico-discursivos, quando percebeu-se que tanto S1 quanto S2 estavam instrumentadas. Isso significa que mesmo mudando seus próprios esquemas de uso dos artefatos, agora instrumentos, S1 e S2 não conseguem mudar os esquemas de uso do laboratório de informática prescrito pela escola. Por meio do procedimento de

IS, os sujeitos revelaram para si mesmos suas reflexões acerca de seu *métier* docente.

Essa consciência de que precisam vencer muitas barreiras para utilizar o laboratório de informática pode ser verificada na segunda parte do procedimento da instrução ao sócia. Isso demonstra o quanto esse procedimento é eficiente, pois faz com que o educador reflita a respeito da sua própria prática pedagógica. Quando é questionado sobre seu *métier*, o professor percebe o que ele tem de diferencial positivo ou negativo. Visto que o sócia é uma representação do próprio sujeito, o professor, em seu discurso (texto da IS), se esforça para construir uma imagem positiva de si mesmo, de acordo com seus ideais de professor competente e com o papel social que ele representa.

No que concerne às representações construídas pelo agir linguageiro, também foi possível identificar a visão de tecnologia das professoras participantes (S1 e S2), dos funcionários administrativos e da pesquisadora.

S1 e S2 se encontram em um mundo subjetivo no qual a tecnologia é considerada uma “fórmula mágica”, como se o fato de oportunizar aos alunos um contato precário com as ferramentas computacionais pudesse oferecer-lhes autonomia digital. Logo, o conhecimento seria absorvido pelos alunos de forma rápida e eficaz, resolvendo os problemas do processo de ensino e aprendizagem bem como os da inclusão digital.

Os funcionários administrativos não se encontram diretamente envolvidos com o uso dos artefatos computacionais, visto que apenas cumprem prescrições estipuladas pela instituição escolar. Com isso, sustentam uma representação positiva da tecnologia como símbolo da competência dos professores, ou seja, aqueles que levam os alunos ao laboratório de informática com mais frequência são melhores do que os que não fazem isso. Além disso, eles acreditam que tais professores têm autonomia quanto ao uso do computador e da internet apenas por agendarem as aulas no laboratório de informática com frequência.

Nesse mundo subjetivo construído pelos funcionários administrativos e pelos professores participantes desta pesquisa, o coordenador do laboratório, por exemplo, representa a garantia de proteção da “preciosidade” que é a tecnologia. O laboratório de informática, por sua vez, é o reduto dessa comunidade escolar, cujas prescrições são incontestáveis.

Com isso, a inquietação que eu tinha *a priori* fez com que buscasse conhecimentos acerca desse tema para introduzir as tecnologias de forma mais segura em minha prática docente, sempre almejando a contribuição dos artefatos computacionais no aprendizado dos alunos. Ao longo deste trabalho, meu envolvimento com os sujeitos participantes e com seu contexto sociointeracional me impediam de enxergar uma realidade obstruída pelo mundo mágico da tecnologia.

A certeza de que a tecnologia contribuía de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que por meio de um contato precário, camuflava a necessidade de saber usar os instrumentos computacionais de forma autônoma. Sentia-me satisfeita em oportunizar aos alunos o contato com o computador e a internet para trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa. Eu não tinha consciência da importância da terminologia, do conhecimento sobre os diversos comandos disponíveis, das funções e propriedades desses recursos para que o sujeito se revele na dimensão da instrumentação na gênese instrumental.

Com esses conhecimentos, os professores conseguiriam utilizar as ferramentas computacionais de forma mais produtiva, visto que poderiam explorar as multitarefas disponíveis no computador e na internet. Isso significa que desenvolveriam outros esquemas de uso além dos já prescritos, refazendo constantemente os esquemas de ação instrumentada e saindo dessa estagnação na qual se contentam com um uso insuficiente dos instrumentos computacionais.

Dessa forma, os alunos poderiam ter contato com a língua inglesa por meio de ambientes de conversação *on-line*, *chats*, *e-mails*, *e-groups*, *fotologs*, listas de discussão, fóruns, entrar em *sites* e

links próprios da língua inglesa. Assim, os discentes vivenciariam uma relação direta e autêntica com falantes nativos de uma língua estrangeira, promovendo troca de experiências e conhecimentos.

Pensando no professor, discutiu-se a concepção de trabalho de modo genérico e para o interacionismo sociodiscursivo. O que serviu, posteriormente, para que fossem identificadas as representações da tecnologia no *métier* docente, contextualizadas de acordo com o cenário e os sujeitos da pesquisa. A explanação dos aspectos metodológicos conduz o leitor a uma compreensão do percurso que explorei.

Ao final desse texto, uma nova perspectiva se abre em relação ao trabalho de formação de professores que utilizam os recursos tecnológicos. Há um desafio no sentido de desmistificar o uso da tecnologia como uma “fórmula mágica” e demonstrar que essas ferramentas podem ser tão eficientes quanto as antigas enquanto colaboradoras do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, seria necessário criar um projeto coletivo, visando o uso da tecnologia de forma autônoma, que incluísse um aprendizado inicial sobre as diferentes possibilidades de esquemas de uso do computador e da internet.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Ana Cristina; OLIVEIRA, Hélia. O processo de gênese instrumental e a calculadora gráfica na aprendizagem de funções no 11º ano. **Quadrante**, v. XVIII, n. 1 e 2, p. 87-118, 2009.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAX, S. CALL: past, present and future. **System**, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

BITTAR, Marilena. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. Especial 1/2011, p. 157-171, 2011.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> ou <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópio**, v. 2, n. 2, p. 113-124, jul./dez., 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-160.

BRONCKART, Jean-Paul; PASQUIER, Amandine. Elaboration et gestion des représentations. In: CHISS, Jean-Louis; LAURENT, Jean-Paul; MEYER, Jean-Claude; ROMIAN, Hélène; SCHNEUWLY, Bernard. (Ed.). **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles: Duculot, 1988. p. 211-222.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina. FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans le entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul. GROUPE LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. Genebra: FAPSE, UNIGE (Les cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Théories et pratiques), 103, p. 213-262, 2004.

CHAVES, Eduardo O. C. **Acompanha a filosofia da Educação a tecnologia?** Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm#_Toc485448951>. Acesso em: 13 mar. 2008.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CLOT, Yves. Comunicação oral. **Uma Psicologia histórico-cultural para a compreensão do trabalho em geral e das práticas educativas como trabalho**. São Paulo: PUC, 2004.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, Paris, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2002.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2007a.

CLOT, Yves. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, Pierre. (Org.). **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007b. p. 265-277.

CRYSTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-80.

FOLCHER, Viviane; RABARDEL, Pierre. Homens, artefatos, atividades: perspectiva instrumental. In: FALZON, Pierre. (Org.). **Ergonomia**. São Paulo: Editora Blucher, 2007. p. 207-222.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Bruno. Apartheid digital. **JB ON-LINE**, 2004. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID/Site/PanoDeFundo/Internet/Internet26.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Latudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2), p. 627-640, maio-ago. 2011.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio**. v. 2, n. 2, p. 89-96, jul./dez. 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 43-70.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Pierre. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI; Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise Abreu Gonçalves D'Orange; LOUSADA, Eliana Gouvêa. **Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MARQUES NETO, Humberto Torres. A Tecnologia da Informação na Escola. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 51-63.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Regina Maria Gonçalves. **O ensino de LI na escola pública: interação e prazer.** Disponível em: <<http://www.teachingchildren.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

MOITALOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias:** transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. Elaboration et gestion des représentations. In: CHISS, Jean-Louis; LAURENT, Jean-Paul; MEYER, Jean-Claude; ROMIAN, Hélène; SCHNEUWLY, Bernard. (Ed.). **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.** Bruxelles: Duculot, 1988. p. 211-222.

RABARDEL, Pierre. **Qu'est-ce qu'un instrument?** appropriation, conceptualisation, mises em situation. Le Mathématicien, le physicien et le psychologue. Outils pour le calcul ET le traçage de courbes. CNDP – DIE – Mars, 1995.

RABARDEL, Pierre. **People and Technology:** a cognitive approach to contemporary instruments (Traduzido por Heidi Wood), 2002.

RABARDEL, Pierre; WAERN, Yvonne From artefact to instrument. **Editorial Interaction with Computers.** Elsevier, 2003. Disponível em: <<http://iwc.oxfordjournals.org/content/15/5/641.extract>>. Acesso em: 2 set. 2011.

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. **O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.** 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. **Artefatos ou instrumentos no *métier* do professor de língua inglesa da rede pública:** recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sócia:** entre diferenças e semelhanças. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. A Evolução da instrução em salas de aula ricas em tecnologia. In: SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia:** criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 46-63.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionnelle :** une approche clinique du travail du professeur. 2012. 291 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Aix-Marseille I, Marseille, 2002.

SAUJAT, Frédéric. 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. p. 3-34.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital:** a miséria na era da informação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. Prefácio. In: FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 7-10.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na Educação**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED/UNICAMP. 1993. Disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php>>. Acesso em: 05 out. 2008.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

Sobre a autora

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Goiatuba Fesg Fafich (1999), Especialista em Metodologia do Ensino(2000), graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2009). Doutorado em Linguística E Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2015).

Atualmente, é professora titular no Colégio Estadual Eloi Pereira Martins e professora titular da Escola Municipal Adélia Augusta de Oliveira, em Joviânia/GO, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão digital, língua inglesa, língua portuguesa, tecnologia, aprendizagem via internet e novas tecnologias.



Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



