



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

GERTRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

NORMALIZAR PARA AGIR OU AGIR PARA NORMALIZAR?

MOVIMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DO AGIR DOCENTE A DISTÂNCIA



João Pessoa – PB

2020

GERTHRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

NORMALIZAR PARA AGIR OU AGIR PARA NORMALIZAR?
MOVIMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DO AGIR DOCENTE A DISTÂNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

João Pessoa – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663n ARAÚJO, Gerthru des Hellena Cavalcante de.
NORMALIZAR PARA AGIR OU AGIR PARA NORMALIZAR?
MOVIMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DO AGIR DOCENTE A
DISTÂNCIA / Gerthru des Hellena Cavalcante de Araújo. -
João Pessoa, 2020.
140 f. : il.

Orientação: Betânia Passos MEDRADO.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA/PROLING.

1. Linguística aplicada. 2. Educação a distância. 3.
Interacionismo sociodiscursivo. 4. Agir docente. 5.
(Re)normalização. I. MEDRADO, Betânia Passos. II.
Titulo.

UFPB/BC

GERTRUDES HELLENA CAVALCANTE DE ARAÚJO

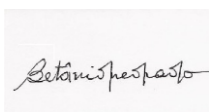
**NORMALIZAR PARA AGIR OU AGIR PARA NORMALIZAR?
MOVIMENTOS PARA UMA COMPREENSÃO DO AGIR DOCENTE A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Linguística.

Data de Aprovação:

10/02/2020

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (Orientadora)
CCHLA/DLEM/PROLING/UFPB – Campus I – João Pessoa/PB



Profa. Dra. Luanna Francisleyde Pessoa de Farias (Examinadora externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Neilson Alves de Medeiros (Examinador externo)
Instituto Federal da Paraíba

Prof. Dr. Rivadávia Porto Cavalcante (Examinador externo)
Instituto Federal do Tocantins



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (Examinadora interna)
CCHLA/DLCV/PROLING/UFPB – Campus I – João Pessoa/PB

Dedico esta pesquisa a todos que lutam por uma docência de qualidade em nosso país e que acreditam que a Educação a Distância pode dar certo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me mantido de pé. Por ter restaurado minhas forças quando eu não conseguia me erguer sozinha. Por ter me proporcionado momentos tão felizes durante essa longa jornada que vivi nos últimos cinco anos.

Agradeço à minha família, que esteve ao meu lado todos os dias. Ao meu esposo Ariosvaldo e minhas filhas Ghabriela e Rebeca, que viveram junto comigo diariamente as emoções de um doutorado. À minha mãe, que sempre acreditou que eu venceria todas as batalhas. Ao meu pai, exemplo de seriedade e comprometimento com o trabalho. Aos meus irmãos, que sempre me trouxeram tantas alegrias.

Agradeço a Betânia que, mais que uma orientadora, foi um porto seguro, uma luz nos momentos mais difíceis. Foi compreensível além do esperado. Foi extremamente humana e gentil. E segurou na minha mão durante todo esse percurso. Sem ela, creio que não teria chegado até aqui.

Agradeço imensamente às minhas queridas e gentis colaboradoras Angelina, Frida, Rebeca e Marinha. Professoras inspiradoras que compartilharam suas experiências e me transformaram.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), por ter me concedido licença capacitação para que eu pudesse me dedicar exclusivamente a esta pesquisa. Espero que esta tese possa contribuir para a Educação a Distância (EaD) desta Instituição.

Agradeço às minhas companheiras de doutorado Liane e Rosy, que são irmãs de coração e que tanto me ensinaram nessa etapa.

Agradeço ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/UFPB), por tantos ensinamentos, partilhas e pesquisas que me ajudaram na construção do meu conhecimento, em especial às professoras Regina Celi e Carla. Como também ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), professores e demais funcionários, por tanta presteza e profissionalismo.

Agradeço aos membros da banca examinadora de defesa, por contribuírem de forma ímpar com minha pesquisa: Luana, Neilson, Regina e Rivadávia.

RESUMO

A docência online, apesar de não ser nova, ainda encontra um contexto de atuação no qual não há normalizações consolidadas que regulem e/ou norteiem o agir do professor. Esta tese tem como principal objetivo investigar as renormalizações evidenciadas nos textos/discursos dos docentes que atuam na Educação a Distância (EaD) no curso de Licenciatura em Letras a distância com habilitação em Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Os objetivos específicos são: investigar as representações de professores acerca do gênero profissional docente na Educação a Distância; evidenciar e analisar quais ressignificações e renormalizações o professor faz, partindo do ensino presencial para agir no ensino virtual; e identificar o movimento do professor em direção à compreensão do seu agir no virtual, a partir do próprio ambiente virtual. Nesta tese – situada no campo investigativo da Linguística Aplicada (LA) e filiada ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/IFPB) – utiliza-se o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009 [1999]), em conjunto com a Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999], 2010 [2008]). A geração dos dados desta pesquisa foi realizada por meio de um encontro de grupo focal, a partir de uma entrevista semiestruturada que serviu como guia para as discussões. As professoras colaboradoras eram todas pertencentes ao quadro docente de professores efetivos do IFPB. A análise dos dados, de viés qualitativo-interpretativista, foi desenvolvida, utilizando-se os tipos de discurso e as dimensões do agir (BRONCKART, 2006, 2009 [1999]). Os resultados principais apontam para renormalizações que as professoras fazem para o agir, a partir de sua experiência no ensino presencial, e para a criação de novas normas para as quais não há parâmetros a serem seguidos. Tais achados indicam a premência de cursos de formação profissional docente para atuar no contexto virtual de ensino que contemple tanto questões técnicas, nesse caso, relacionadas à plataforma Moodle, quanto aspectos pedagógicos, tais como interação virtual, gerenciamento de tempo, definição do meio aula, entre outras temáticas. Portanto, as professoras fazem três movimentos para a construção de sentidos, que se inicia com uma compreensão do trabalho docente na EaD; em seguida, criam-se ressignificações e renormalizações do ensino presencial para agir no virtual; e, por fim, desenvolve-se uma compreensão da prática docente na Educação a Distância, a partir do próprio ambiente virtual.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Educação a distância. Interacionismo sociodiscursivo. Agir docente. Renormalização.

ABSTRACT

On-line teaching, although not being something new, still finds a context in which there are no consolidated normalizations that regulate and/or guide teacher's actions. The main goal of this study is to investigate the renormalizations evidenced in the texts/discourses of the teachers who work in Distance Education (DE) in the distance learning degree in Portuguese Language at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB). The specific objectives are: to investigate the representations of teachers about the professional teaching gender in Distance Education; to evidence and analyze which reinterpretations and renormalizations the teacher makes based on the face-to-face classroom to work in the virtual environment; and to identify the teacher's movement towards understanding his / her acting from the virtual environment experience itself. This study - situated in the investigative field of Applied Linguistics and affiliated with the *Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho* (GELIT / UFPB) – is based on the perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2009 [1999]), and the Clinic of Activity (CLOT, 2007 [1999], 2010 [2008]). Data generation for this research was carried out through a focus group meeting, based on a semi-structured interview that served as a guide for the discussions. The collaborating teachers were all members of the IFPB faculty. Data analysis, with a qualitative-interpretative bias, was developed using the types of discourse and the dimensions of action (BRONCKART, 2006, 2009 [1999]). The main results point to the renormalizations that teachers make to act, which are based on their experience in traditional classroom teaching, and to the creation of new rules to be followed. Such findings indicate the urgency of professional teacher training courses to work in the virtual teaching context that contemplates both technical aspects, in this case, related to the Moodle platform, as well as pedagogical aspects such as virtual interaction, time management, definition of what a virtual class is, among other themes. Therefore, teachers make three movements for the construction of meanings beginning with an understanding of what teaching work in distance education is; then, they resignify and renormalize their experience of teaching face-to-face to act in the virtual classroom; and finally, develop an understanding of teaching practice in distance education based on the virtual environment experience.

Keywords: Applied linguistics. Distance education. Sociodiscursive interactionism. Teaching action. Renormalization.

RÉSUMÉ

L'enseignement en ligne, bien qu'il ne soit pas nouveau, trouve encore un contexte de performance sans qualification, il n'y a pas de normalisation consolidée qui régule et / ou guide les actions de l'enseignant. L'objectif principal de cette étude est d'étudier les renormalisations mises en évidence dans les textes / discours des enseignants qui travaillent dans l'enseignement à distance (EaD) dans le cours de Lettres à distance en langue portugaise à l'Institut Fédéral de l'Éducation, Science et Technologie (IFPB). Les objectifs spécifiques sont les suivants: étudier les représentations des enseignants sur le genre d'enseignement professionnel dans l'enseignement à distance; démontrer et analyser quelles réinterprétations et renormalisations l'enseignant fait, à partir de l'enseignement en face à face pour agir dans l'enseignement virtuel; et d'identifier le mouvement de l'enseignant vers la compréhension de son acte dans le virtuel, depuis l'environnement virtuel lui-même. Cette thèse - située dans le domaine d'investigation de la Linguistique Appliquée et affiliée au Groupe d'Étude sur les Littératies, l'Interaction et le Travail (GELIT / UFPB) - utilise le cadre théorique et méthodologique de l'interaction sociodiscursive (BRONCKART, 2006, 2008, 2009 [1999]); avec la Clinique de l'Activité (CLOT, 2007 [1999], 2010 [2008]). La génération de données pour cette recherche a été réalisée à travers une réunion de focus group, à partir d'un entretien semi-structuré qui a servi de guide aux discussions. Les enseignants collaboratrices étaient toutes membres du cadre enseignant des professeurs permanents de l'IFPB. L'analyse des données, de biais qualitative-interprétative, a été développée à travers l'utilisation des types de discours et des dimensions de l'action (BRONCKART, 2006, 2009 [1999]). Les principaux résultats ont mis en évidence des renormalisations que les enseignants font pour l'action à partir de leur expérience dans l'enseignement face à face et pour la création de nouvelles normes pour lesquelles il n'y a pas de paramètres à suivre. Ces résultats indiquent l'importance des cours de formation des enseignants professionnels pour travailler dans le contexte virtuel de l'enseignement qui aborde à la fois des questions techniques, dans ce cas, lié à la plateforme Moodle, et des aspects pédagogiques, tels que l'interaction virtuelle, la gestion du temps, définition de ce qu'est une classe virtuelle, entre autres thèmes. Par conséquent, les enseignants font trois mouvements pour la construction de sens, qui commence par une compréhension du travail d'enseignement dans l'enseignement à distance; ensuite, des resignifications et renormalisations de l'enseignement en classe sont créées pour agir dans le virtuel; et, enfin, une compréhension de la pratique de l'enseignement à distance est développée, à partir de l'environnement virtuel lui-même.

Mots-clés: Linguistique appliquée. Enseignement à distance. Interactionnisme sociodiscursif. Action de l'enseignant. Renormalisation.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: Objetivo geral, questões de pesquisa e categorias de análise	37
Figura 2: Nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de renormalização	63
Figura 3: Constituintes da atividade de trabalho docente	65
Figura 4: Desafios para a prática docente no ambiente virtual	71
Figura 5: Exemplo de uma página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do IFPB	74
Figura 6: Página inicial da disciplina Introdução à Linguística do curso de Letras a distância do IFPB	74
Figura 7: Recorte da página inicial da disciplina Introdução à Linguística do curso de Letras a Distância do IFPB	75
Figura 8: Movimentos para a construção de sentidos no ambiente virtual de ensino	77
Figura 9: Síntese dos três movimentos evidenciados pelas professoras colaboradoras	111

QUADROS

Quadro 1: Percurso da pesquisa	25
Quadro 2: Características das professoras colaboradoras da pesquisa	33
Quadro 3: Questionário semiestruturado para a geração dos dados	35
Quadro 4: Os três elementos do agir	50
Quadro 5: Atitudes de locuções e os tipos de discurso	54
Quadro 6: Principais características do Ensino a Distância e da Educação a Distância ...	66
Quadro 7: Dificuldades nos processos de interação no ambiente virtual de ensino	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BBB	Big Blue Button
EaD	Ensino a Distância
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
FIC	Formação Inicial e Continuada
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GELNE	Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
ITESM	[<i>Universidad Virtual del</i>] Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LPTI	Leitura e Produção de Texto I
LPTII	Leitura e Produção de Texto II
MEC	Ministério da Educação
OLBI	<i>Oldenburg Burnout Inventory</i> [Escala de Esgotamento Profissional]
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SAI	Sala de Aula Invertida
SI	Seminários Interdisciplinares

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Tutora a Distância
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de Santa Catarina
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UOC	<i>Universitat Oberta de Catalunya</i>
WHOQOL-Bref	<i>World Health Organization Quality of Life - Abbreviate</i> [Escala de Qualidade de Vida]

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TECENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	24
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	28
2.3 PROFESSORAS COLABORADORAS	30
2.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS.....	34
2.5 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	36
3 A TEORIA EM BUSCA DO HUMANO E O HUMANO EM BUSCA DE SI: (MOVIMENT)AÇÃO E (RE)AÇÃO	39
3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA, O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS QUESTÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	40
3.2 AÇÃO DE LINGUAGEM: O TEXTO ENQUANTO REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL.....	48
4 O TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR CLÍNICO ACERCA DOS NÓS E DAS NORMAS	56
4.1 O GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE	57
4.2 UM OLHAR CLÍNICO ACERCA DOS NÓS E DAS NORMAS.....	62
4.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DOCÊNCIA ONLINE	65
5 CONSTRUINDO UM NOVELO DE SENTIDOS	77
5.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: COMPREENDENDO O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.2 SEGUNDO MOVIMENTO: RESSIGNIFICAÇÕES E RENORMALIZAÇÕES DO ENSINO PRESENCIAL PARA AGIR NO VIRTUAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.3 TERCEIRO MOVIMENTO: COMPREENDENDO A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DO PRÓPRIO AMBIENTE VIRTUAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6 CONCLUSÕES SOBRE UM MOVIMENTO DE (RE)CONSTRUÇÃO.....	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	123
APÊNDICE B - LISTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS, NÚMERO DE CAMPUS E CURSOS A DISTÂNCIA.....	125

APÊNDICE C - QUADRO DE NOTAÇÃO UTILIZADA PARA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> BASEADO EM DIONÍSIO (2002, p. 76 <i>APUD</i> MEDRADO, 2008, p. 283).....	127
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
APÊNDICE E - PERFIL DOCENTE DO CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA.....	129
APÊNDICE F - DISSERTAÇÕES E TESES FINALIZADAS – GELIT.....	131
<u>ANEXOS</u>	138
ANEXO A - ESCALA DE ESGOTAMENTO PROFISSIONAL (OLBI).....	138
ANEXO B - ESCALA DE QUALIDADE DE VIDA (WHOQOL-BREF).....	139

1 INTRODUÇÃO

Tudo flui e nada permanece.
Heráclito (535 a.C. – 475 a.C.).

Eu, enquanto professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFPB, e vivenciando o desafio de enveredar pelos caminhos da Educação a Distância - EaD, senti a necessidade de pesquisar acerca do trabalho no ambiente virtual de ensino, pois, apesar de ter uma formação em Licenciatura em Letras, tal contexto não havia sido discutido em sala nem, muito menos, estudado por mim enquanto fui aluna da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, ainda no início do Século XXI¹. As questões acerca do ensino-aprendizagem, da interação, do planejamento de trabalho, específicas de um contexto educacional virtual, e as atribuições que, antes, atuando apenas em cursos presenciais, eram inexistentes, agora estavam diante de mim. Não havia uma normalização na qual eu pudesse buscar respostas às minhas constantes dúvidas na tentativa de compreender esse contexto profissional. Quem poderia me orientar, já que essa formação não esteve – e ainda não está – presente nos cursos de licenciatura ao longo das últimas décadas?

Diferentes papéis surgiram na minha nova prática como professora, tais como o de orientadora tecnológica para os alunos que tinham dificuldades de lidar com a plataforma virtual e mediadora de diálogos virtuais escritos, que, em contextos presenciais, seriam facilitados pela oralidade. Sendo assim, desenvolver de forma autônoma o tempo de trabalho para atender a todas as demandas do curso e dos alunos e compreender a dinâmica de aula no ciberespaço foram os primeiros desafios. Da instituição eu ouvi: “*você precisa completar a sua carga horária, então vai ficar com as turmas da EaD*”, e de colegas ouvi, e ainda ouço: “*é muito bom pra você, porque pode fazer isso a qualquer hora em qualquer lugar*”. Entretanto, as coisas não foram tão fáceis assim. Os conflitos e as inquietações surgiram, e essa angústia impulsionou-me a tentar superar esse novo desafio, agora no papel de pesquisadora.

Isto posto, buscar uma solução localmente para as minhas questões e dificuldades trouxe-me até este trabalho de tese, tendo em mente que a docência, assim como a vida, é uma contínua e ininterrupta construção. As surpresas e os desafios de cada dia são tijolos, cabendo a nós utilizá-los para construir pontes ou erguer barreiras. Resgatar o passado, avaliar o presente e trilhar um caminho futuro de forma cíclica levam a uma evolução do humano em todas as suas esferas de atuação/interação. Adaptar-se às múltiplas tarefas, lidar com os conflitos,

¹ Cursei Letras de 1998 a 2003.

exercitar a inteligibilidade para dar conta da abundância de novos conhecimentos que surgem, eleger caminhos a serem trilhados requerem do ser humano energia e esforço para evoluir. Evoluir faz parte de sobreviver, de se tornar mais forte.

Assim é a prática docente crítica que, segundo Freire (2013, p. 40), implica em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A negociação do professor consigo mesmo para distinguir o que está convergindo com ou divergindo do que ele defende ser o adequado para sua atuação em seu trabalho vai além de um processo mental de autoavaliação. Requer uma interação com os outros implicados nesse fazer que podem ser os alunos, outros professores, trabalhadores da educação, pais de alunos, documentos oficiais, enfim, uma vasta gama de prescrições² que regulam seu agir. Essas interações são mediadas pela linguagem, o que possibilita a troca de ideias, de experiências, e gera desenvolvimento.

Conduzir uma vida permeada por mudanças e expandir os horizontes são premissas para o professor contemporâneo. O seu papel social, na liquidez do mundo moderno (BAUMAN, 2001), por vezes, o leva à quebra de modelos de agir, dando lugar a diferentes formas de fazer para atuar em novos contextos de trabalho. Nessa linha de pensamento, Bauman (2001, p. 13) discute a liberdade de mudança como um estímulo à busca por um espaço ou estado que o sujeito considere mais satisfatório “e ali [possa] se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar”, afirmação com a qual concordo parcialmente, pois seguir fielmente regras e modos de conduta é contrário à natureza da atividade docente que, quando realizada, pode ser completamente diferente do planejado. Em relação a tal local satisfatório, suponho ser este o resultado transitório (por ser passível de mudanças) das escolhas que o professor faz para agir, tais como: as formas de interação com os alunos, as possibilidades de avaliação de aprendizagem, a inclusão ou não de tecnologias educacionais, entre outras.

Em absoluto, a esfera de atuação docente é restrita a um modelo de sala de aula presencial com alunos agrupados por faixa etária, condições sociais similares e necessidades de aprendizagem semelhantes. Entretanto, o espaço de sala de aula, sendo ele presencial ou virtual, tem, cada vez mais, abarcado realidades diversas, necessidades individuais específicas e, às vezes, desconhecidas para o docente (deficiência visual, intelectual, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem), alunos em um mesmo grupo com origens diferentes (a exemplo dos Institutos Federais que recebem no Ensino Médio alunos de escolas particulares e alunos de Escolas Públicas que vêm com grandes déficits educacionais do Ensino Fundamental).

² O termo “prescrições” será discutido no Capítulo 4.

Entretanto, majoritariamente, o que vemos não é desânimo, e sim um movimento docente em busca de soluções para melhorar sua prática. Assim, uma das formas de produção de novos conhecimentos é a pesquisa, tanto conduzindo-a quanto participando dela como colaborador.

No âmbito da EaD, no contexto que proponho investigar, os professores que atuam nessa modalidade são nomeados como professor formador e professor tutor, por possuírem papéis distintos na realização do curso; entretanto, ao longo do meu trabalho, utilizarei o termo “professor” em consonância com a pesquisa de Ferreira (2015), por compreender que ambos atuam como docentes.

Entendendo que, para estes docentes, não há normalizações consolidadas que regulem e/ou norteiem o agir no contexto específico do ambiente virtual de ensino, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as renormalizações evidenciadas nos textos/discursos dos docentes que atuam na Educação a Distância (EaD). Para tanto, o curso de Licenciatura em Letras a distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB será o campo desta investigação, que é norteadada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os professores de Letras compreendem o trabalho docente na Educação a Distância?
2. Quais ressignificações e renormalizações são feitas pelo professor a partir do ensino presencial para agir no ensino virtual?
3. Em que momento de sua prática, o professor compreende seu agir no virtual a partir do próprio ambiente virtual?

No intuito de investigar as inquietações sobre a “opacidade” (BRONCKART, 2006) do trabalho do professor no contexto educacional virtual, esta pesquisa qualitativa de cunho interpretativista tem como objetivos específicos:

- Investigar as representações de professores acerca do gênero profissional docente na Educação a Distância;
- Evidenciar e analisar quais ressignificações e renormalizações o professor faz, partindo do ensino presencial para agir no ensino virtual; e
- Identificar o movimento do professor em direção à compreensão de seu agir no virtual a partir do próprio ambiente virtual.

Posto isto, parto da tese de que o professor faz um movimento de ressignificação de seu agir presencial para o trabalho na EaD, sendo este um espaço de incertezas no qual as normas estão, por vezes, implícitas ou subentendidas, mas não consolidadas. Para o ensino presencial, há parâmetros e diretrizes que orientam o agir do professor; entretanto, isso parece ainda não acontecer na modalidade virtual de ensino, onde ainda há lacunas a serem preenchidas. Diante disto, ressalto que não objetivo discutir a eficácia do ensino a distância em comparação ao presencial, nem tampouco o desempenho dos alunos em ambas as modalidades, mas como o professor renormaliza suas ações para atuar no novo contexto.

Sendo assim, cabe evidenciar a fala das próprias professoras³ nesta tese para que estas possam encontrar novos caminhos para o seu fazer, em especial no ambiente virtual de ensino. As vozes das professoras que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho nos convidam a ouvir, mas, acima de tudo, a repercutir as considerações por elas expostas acerca do trabalho docente na Educação a Distância. Elas demonstram que a maturidade profissional não é um fim, mas um começo de um processo reflexivo e autocrítico que leva o professor a modificar sua prática constantemente em busca de novas respostas a um mesmo questionamento acerca da docência na Educação a Distância.

Com essa modalidade, vista inicialmente como uma forma de inclusão, cursos que eram oferecidos apenas presencialmente são, atualmente, feitos na plataforma virtual de forma regulamentada. Diversas instituições de ensino superior aderiram a esse novo meio, e os profissionais que antes atuavam exclusivamente em cursos presenciais, passaram a exercer sua profissão também nos cursos a distância. É importante atentar-se para o fato de que, no texto explicativo sobre o que é a Educação a Distância do Ministério da Educação (BRASIL, 2005), a ênfase é dada à utilização da “tecnologia de informação e comunicação”, contudo, sabemos que, para atuar na Educação a Distância, o conhecimento técnico não é suficiente⁴.

Entretanto, vale ressaltar que, no contexto sociopolítico do Brasil nos últimos anos, a Educação a Distância não é vista apenas como mais uma opção para alunos que não têm possibilidade de deslocamento, ou dificuldade de horário de estudo devido ao trabalho, esse ambiente de ensino e aprendizagem também tem sido utilizado em substituição a cursos presenciais, por serem mais baratos e por, na maioria dos casos, demandarem um investimento

³ As professoras colaboradoras serão apresentadas no capítulo metodológico (Capítulo 2).

⁴ “A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em: 23 jun. 2018.

financeiro menor (salários, estrutura, entre outros) das instituições do que os cursos presenciais. Faculdades e universidades demitem professores para contratar tutores com menores salários e condições de trabalho inferiores e menos estáveis. Porém, esse não é o caso do contexto que investigo nesta tese, pois o curso de Letras a distância do IFPB é um curso institucional que conta com o trabalho de professores substitutos e efetivos da instituição, atuando de acordo com a carga horária definida por lei.

Nessas reorganizações que ocorrem não apenas na educação, mas em todas as esferas da vida social, para dar lugar ao novo, característica da modernidade líquida (BAUMAN, 2001), o trabalhador encontra espaço para a reformulação de suas práticas docentes, deixando de lado a utópica busca por se encaixar em um modelo de profissional docente dito perfeito. Ele continuamente revê seus planejamentos, objetivos e resultados, exercitando seu olhar crítico e permitindo-se criar novas formas de conduzir seu ofício. É nessa perspectiva de não apenas dar um novo olhar ao fazer, como também refletir sobre esse fazer, que seguem as pesquisas investigativas alinhadas à Linguística Aplicada (LA).

A LA na contemporaneidade possui enfoques, contextos e desafios que acompanham as mudanças sócio-históricas, econômicas e políticas da sociedade. Kleiman (2013, p. 43) evidencia que, desde meados de 1990, a LA dialoga com outras ciências sociais e humanas, buscando responder a questionamentos de investigações que julgam a linguagem como tendo “um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”. A realidade construída – e em constante reconstrução – do professor quando tipifica seu trabalho, é, outrossim, permeada e evidenciada por meio da linguagem. Dessa forma, adotar aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008, 2009 [1999]), em conjunto com a Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999], 2010 [2008]), na análise dos dados desta tese, promoverá uma discussão sobre a atuação de professores que, como eu, buscam compreender seu trabalho para transformá-lo (CLOT, 2010 [2008]).

A Linguística Aplicada indisciplinar⁵ (MOITA LOPES, 2011), semelhantemente ao ISD, considera o homem como um ser complexo, inserido em um contexto sócio-histórico-cultural que o leva a usar a língua nas interações diárias, orientadas para um fim, e é construído socialmente por meio da linguagem. A análise de cunho praxiológico da linguagem nas pesquisas da LA em conjunto com o ISD considera o contexto como um todo, ou seja, compreender a conduta humana, suas causas e consequências, sem deixar de lado o meio no

⁵ Segundo Moita Lopes (2011), a LA contemporânea é considerada indisciplinar por entender que esta é uma área “mestiça e nômade” em busca da quebra de paradigmas, apresentando um modo de pensar que atravessa limites.

qual o sujeito está inserido. Assim, antes de partir para a análise do texto das professoras colaboradoras desta pesquisa, conhecer o cenário, o ambiente no qual elas atuam, contribui para a compreensão do que está sendo revelado em suas falas. Como faço parte do mesmo contexto de atuação das professoras e conheço o ambiente virtual de ensino, o meu papel como pesquisadora tem outro olhar, isto é, um olhar de dentro que conhece as nuances do trabalho, suas demandas e dificuldades.

Segundo o que dizem Pereira, Medrado e Reichmann (2015, p. 16), o perfil dos pesquisadores que produzem conhecimento localmente revela o “engajamento político-científico e a responsabilidade social” como primordiais para a produção científica. É com este comprometimento com meu objeto de pesquisa e com as professoras colaboradoras que conduzo esta pesquisa. Ao discutirem a identidade dos membros do grupo de estudo, Pereira, Medrado e Reichmann (2015, p. 14) acrescentam, ao definirem o que é ser um linguista aplicado [Gelitiano⁶], que os rigores metodológico e analítico do ISD podem andar em consonância com “princípios de cidadania e responsabilidade científica”. Esse é o princípio que norteia as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT⁷), que defende que cada um de seus pesquisadores possa demonstrar “uma preocupação com o social que desponte do conhecimento de problemas de um mundo real vivido” (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 13).

Assim, um dos objetivos das pesquisas desenvolvidas no âmbito do GELIT, grupo do qual faço parte como pesquisadora, é o de investigar as práticas de letramentos (ações de linguagem) produzidas por meio da elaboração, análise e interpretação dos textos-discursos. Há também a vertente investigativa que envereda pelos caminhos das práticas docentes (CAVALCANTE, 2016; DANTAS, 2019; FERREIRA, 2015; FREUDENBERGER, 2015; GOMES, 2019; VELLOSO-LEITÃO, 2019; entre tantos outros), descrevendo e analisando o trabalho desses profissionais em contextos de atuação diversos, pois, ao adotar o quadro teórico-epistemológico do ISD, pesquisadores brasileiros da Linguística Aplicada depararam-se com novas demandas, o que levou à inserção de questões relativas à formação docente e ao protagonismo da linguagem em situações de trabalho (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015, p. 15). É nesta linha de investigação que esta tese se desenvolve.

Até o momento de produção desta pesquisa, dos trabalhos de dissertação e tese vinculados ao GELIT, noventa e dois foram finalizados e vinte e seis estão em andamento.

⁶ Gelitiano é a denominação dada aos pesquisadores que fazem parte do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT).

⁷ O grupo de estudos está vinculado à Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Desse total, seis pesquisas concluídas abordam o trabalho do professor no ambiente virtual de ensino e, das duas teses em andamento, uma trata da prática de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em fórum virtual e outra é este trabalho de minha autoria, que trata, conforme sinalizado, das ressignificações e renormalizações das ações do professor para agir no ambiente virtual. Em relação à interação professor-aluno que ocorre no ambiente online, Soares (2010) analisa tais sujeitos como protagonistas de leitura e escrita. Ainda nessa linha de raciocínio, Vitorino (2012) investiga a utilização de diários de aprendizagem na modalidade de Educação a Distância enquanto importante meio de interação professor-aluno. Ferreira (2015), em sua dissertação de mestrado, analisa o manual de atribuições do tutor e quatro entrevistas com tutores que, segundo resultados da pesquisa, revelam uma incerteza em relação ao seu papel devido à ausência de prescrições claras que orientem seu trabalho. Moraes (2016) discute o ofício do professor-autor e o seu agir no/sobre o material impresso da EaD e conclui que há interferências contextuais devido à ausência de formação para a EaD, as representações dos professores são orientadas pela memória do presencial e os conflitos contribuíram para que os docentes tomassem consciência do saber-fazer-dizer na EaD. Ainda na temática do material didático, Diniz (2017) aborda a interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos na sua produção para a EaD. Nelo (2017), investigando o papel social do tutor, analisa documentos prescritivos, textos produzidos nos fóruns de discussão e textos/discursos resultantes de entrevistas com tutores.

Ao fazer um breve levantamento em Jornadas, Congressos e publicações científicas, fica nítida a escassez de trabalhos que discutam sobre a formação docente para o Ensino a Distância. Por exemplo, o Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) organizou em 2017 a Jornada Itinerante 40 anos do GELNE⁸. A sua primeira edição ocorreu na UFRPE/RECIFE e a segunda na UFS/ARACAJU. O tema da Jornada foi “Estudos linguísticos e literários: questões de pesquisa e ensino no Nordeste”. Comissões científicas para Novas Tecnologias e Ensino de Línguas como também para Linguística Aplicada (além de várias outras temáticas) foram formadas. Entretanto, dos 90 Simpósios Temáticos, 94 Sessões Temáticas e 57 pôsteres, nenhum abordou a formação docente para o ambiente virtual de ensino.

Durante o VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VI CLAFPL), ocorrido de 25 a 27 de outubro de 2016, cujo tema era “Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas”, fiz um levantamento a partir do

⁸ Disponível em: <https://gelne.com.br/anais.php#>. Acesso em: 8 nov. 2019.

programa⁹ acerca das apresentações que abordavam o tema de formação de professores para o contexto virtual de ensino, afinal, eu estava lá para discutir isso e queria ouvir o que outros pesquisadores teriam a dizer a esse respeito. Para minha surpresa, dos 20 pôsteres e 29 Simpósios, nenhum tratava da temática da formação docente para o ambiente virtual; das 192 Comunicações Individuais, apenas 2 discutiam a Educação a Distância; e, das 81 Comunicações Coordenadas (cada uma com 3 trabalhos), apenas uma¹⁰ abordava o trabalho do professor no ensino a distância. Não foram consideradas aqui as apresentações acerca do letramento digital, das tecnologias digitais aplicadas à sala de aula presencial, ou tecnologias da informação.

Já em relação ao último Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VII CLAFPL), que ocorreu no período de 11 a 13 de setembro de 2018 na Universidade Federal do Pará (UFPA), com o tema “Formação docente em tempos críticos: múltiplas dimensões”, ao fazer um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais¹¹, dos 39 artigos, constatei que nenhum abordou a formação do professor para atuar na Educação a Distância.

A fim de verificar o quantitativo de pesquisas realizadas acerca do agir docente na Educação a Distância em uma perspectiva teórico-metodológica interacionista sociodiscursiva, fiz um levantamento na plataforma de banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores *Interacionismo Sociodiscursivo*, *Educação a Distância* e *Agir Docente*. Dez trabalhos de dissertação e tese¹² foram encontrados, dos anos de 2006 a 2017, e destes, seis já mencionados nesta introdução publicados pelo grupo GELIT.

Considero que, apesar de estudos já terem sido desenvolvidos sobre a atuação do docente na Educação a Distância, tanto no GELIT quanto em outros grupos de estudo, novas pesquisas poderiam contribuir para uma descrição e caracterização mais amplas do seu contexto de trabalho. Proponho um caminho investigativo não discutido nessas pesquisas que apresentei, na dinâmica de renormalização¹³ empreendida pelo docente que atua no contexto virtual de ensino. Portanto, pretendo contribuir, especialmente por meio da colaboração das professoras

⁹ A programação do evento foi entregue impressa e não está disponível online para consulta.

¹⁰ ROSCIOLI, D. C. O Tutor na Educação a Distância: Desafios e Avanços. 2016. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

¹¹ Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/clafpl/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

¹² Para uma lista completa dos trabalhos, ver Apêndice B. Dados foram obtidos a partir de pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 9 fev. 2020.

¹³ Esta tese intitulada “Normalizar para agir ou agir para normalizar? Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância”, apesar de trazer à memória o título do texto de Bronckart (2006) “Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo”, traz discussões que permeiam caminhos diferentes dos tomados pelo teórico.

que participaram desta pesquisa, para o desenvolvimento de uma discussão que surge a partir do próprio ambiente virtual.

Para tanto, neste capítulo introdutório, eis que foram apresentados os primeiros passos para a construção do caminho que me levou a mergulhar nesse fazer, e, para que o leitor possa conhecer as colaboradoras desta pesquisa que estarão presentes em todos os capítulos desta tese, apresento, no capítulo seguinte, a metodologia adotada para a geração e análise dos dados. Mais adiante, no terceiro capítulo, discuto sobre como as Ciências Humanas teorizam o agir docente e o papel da linguagem no envolvimento e desenvolvimento do professor em seu contexto de atuação, e de que forma o ISD dialoga com a LA. Assim, debato o papel do texto enquanto representatividade do trabalho educacional. No quarto capítulo, abordo o trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999], 2010 [2008]), problematizando esse gênero profissional. Ao apresentar as renormalizações feitas pelo professor para agir, aprofundo questões acerca da docência online e suas ferramentas. Por fim, no quinto e último capítulo, e discuto os dados obtidos nesta pesquisa.

2 TECENDO OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Cada pessoa tece a sua própria versão dos fatos. Cada um de nós tem uma maneira particular de perceber as coisas, e há diversos graus de intensidade no sentir, o que torna absolutamente infrutífera essa perseguição pelo senso comum.

Martha Medeiros

Exponho, a seguir, os caminhos metodológicos percorridos do planejamento à efetivação desta pesquisa que, como discutido inicialmente, tem como objetivo geral investigar que renormalizações são evidenciadas no discurso do professor que atua na educação a distância. Primeiramente, trago uma descrição da natureza da pesquisa e como ela se encontra no campo da LA. Em seguida, apresento brevemente o contexto da pesquisa para, então, traçar o perfil profissional das professoras colaboradoras. Faço, logo após, um relato do processo de geração dos dados e, por fim, explico os procedimentos de análise empreendidos.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A gênese desta investigação deu-se a partir de minha própria prática. Meu olhar sobre os dados como pesquisadora é constituído e construído a partir de um lugar que ocupo como docente no contexto virtual de ensino. Dessa forma, as questões de pesquisa que trago são uma busca por respostas às práticas sociais, as quais vivo e que podem contribuir para o desenvolvimento e/ou compreensão do trabalho de docentes que estejam ou estarão atuando nessa modalidade educacional. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) caracterizam esse tipo de pesquisa como envolvendo uma abordagem naturalista, interpretativa, e os pesquisadores que utilizam esse tipo de estudo buscam nos “cenários naturais” a compreensão e a interpretação dos “fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Para empreender este estudo, com vistas à compreensão do trabalho docente na EaD, optei por uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, por acreditar que esse fazer docente seria evidenciado em um texto oral produzido pelas professoras¹⁴, cooperando para o entendimento e definição do que é trabalho nessa modalidade específica. Tal escolha, como mostrarei nas análises, provou ser acertada e me trouxe uma riqueza de dados, levando-me não apenas a obter respostas para meus questionamentos, como também abrindo espaço para as

¹⁴ As colaboradoras da pesquisa serão apresentadas mais adiante.

participantes elaborarem seus próprios questionamentos. O caminho que me fez chegar às análises está, de forma resumida, apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Percurso da pesquisa¹⁵



Fonte: Elaboração própria, 2019.

¹⁵ Quadro elaborado tendo como base o quadro com o Itinerário da Pesquisa da tese de Doutorado de Rivadavia Porto Cavalcante (2016, p. 153) intitulada “Fases do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais”.

Optei por utilizar um grupo focal para discussão com professoras como instrumento de geração de dados, pois, segundo Backes *et al.* (2011, p. 439), “o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar [...]”. Como afirma Libâneo (2012), o professor reflexivo que raciocina sobre sua prática, apresentando uma flexibilidade profissional, é levado a transformar os processos de produção resultantes dos avanços científicos e tecnológicos. Sendo assim, defendo que proporcionar momentos de discussão e reflexão com o grupo de professoras atuando no contexto da educação a distância auxilia no desenvolvimento e transformação desse coletivo.

O professor que reflete sobre seu agir também o faz sobre os novos instrumentos que são colocados à disposição da educação, o que me leva a afirmar que a reflexão na companhia de outros que convivem com a mesma realidade é imprescindível, pois oportuniza a descoberta coletiva de novas formas de fazer pedagógico. O processo reflexivo dessas profissionais, ao dialogar com o coletivo acerca de seu fazer, contribui para a “formação por meio da análise do agir” (BRONCKART, 2008, p. 107), pois, ao discutir, refletir, compartilhar experiências, as professoras expõem suas representações, delineando, em conjunto, o perfil profissional do docente no contexto virtual. Elas fazem ressignificações na troca de ideias, defendendo ou ajustando seu ponto de vista.

Uma das participantes, a professora Rebeca, que na ocasião da fala tinha apenas 3 meses de experiência no ensino a distância, comenta que o momento de encontro para discutirmos acerca do trabalho na EaD estava sendo sua primeira oportunidade de reflexão: *Ho::je eu acho que é o primeiro dia que estou refletindo. Por isso que eu tô aqui o tempo inteiro fazendo pergunta a vocês [...]*. Rebeca, com seu posicionamento questionador, demonstra o quão importante é para ela a chance de parar para discutir o seu fazer, especialmente com outras colegas, por proporcionar um espaço para elucidar questões que ainda não estão claras para ela sobre o contexto virtual.

O perfil do profissional reflexivo está alinhado ao que preconiza a Clínica da Atividade, quando sugere que o trabalhador pode escolher alternativas ao que é proposto como diretriz a ser seguida, transgredindo as normas do seu “universo contextual” e criando novas formas de fazer (CLOT, 2007 [1999]). O momento da troca de experiências sobre diferentes formas de agir contribui para o desenvolvimento profissional e fortalece, acredito, dessa forma, o coletivo de trabalho. Por esta razão, a escolha por uma reunião na qual as colaboradoras tivessem a oportunidade de discutir seu fazer, compartilhando suas experiências, e, eventualmente, tecer novos modos de atuar no ambiente virtual, foi considerada como uma forma adequada para geração dos dados.

Ademais, a prática reflexiva concorre para a identificação e a apropriação do gênero da atividade (CLOT, 2007 [1999]), no sentido mais amplo, *ensinar a distância*, evocando a memória coletiva do agir em salas de aula presenciais e criando sua própria prescrição¹⁶ para o fazer no ambiente virtual. Esse movimento que surge de dentro para fora no professor, ávido por desvendar o que ainda é um campo obscuro para ele, figura como catalisador de mudanças nesse trabalhador e de descobertas de novas formas de agir. Nesse sentido, a professora Frida, acerca das dificuldades com as habilidades tecnológicas apresentadas por certos professores, em específico, gravação e edição de vídeos, comenta que “*o professor tem que se virar nos 30 e aprender a desenvolver essas habilidades*”. A atividade que, a princípio, figura como uma fonte de impedimento, pode ter o papel de promover o desenvolvimento profissional.

O distanciamento da ação no momento da discussão, como também todas as contribuições postas na mesa, levam as professoras a construírem uma imagem de si, dos outros envolvidos no processo educacional e do trabalho desempenhado por meio de um processo reflexivo que as conduz por um caminho de formação contínua. Logo, o processo reflexivo oportunizado na reunião com as professoras colaboradoras gerou dados que dão subsídios para que, como é comum em investigações da LA, eu, enquanto pesquisadora, pudesse compreender as ações docentes *nos e pelos* textos.

Portanto, a análise do linguista aplicado é um texto sobre o texto interpretativo do professor acerca do seu próprio trabalho, buscando se colocar no lugar do outro, olhando o contexto de pesquisa e suas nuances também com o olhar do outro. E, para tanto, a LA contemporânea se compromete a firmar um contrato ético com o professor colaborador, voltando a pesquisa para o docente, mostrando os resultados, justificando a escolha dos trechos a serem analisados, de forma a não comprometer profissionalmente os envolvidos na pesquisa.

O papel que minhas colegas professoras colaboradoras têm em minha pesquisa é o de protagonistas. Em suas vozes, ecoam-se aquelas que, devido à “invisibilidade” do professor no contexto virtual de ensino, estão mudas, e que permitem aos leitores desta pesquisa vislumbrar a complexidade do trabalho docente por trás da tela. Elas são corresponsáveis pela produção de novos conhecimentos para si e para os que elas representam. Ao analisar o texto produzido por elas, o termo *a gente* aparece exatamente 153 vezes, enquanto o termo *nós*, 12 vezes. Isso demonstra o quanto a sensação de não estar só é presente em suas falas, como também a intenção de responsabilização coletiva pelo que está sendo dito.

¹⁶ O termo prescrição é tomado como definido pelas Ciências do Trabalho e discutido no Capítulo 4.

Nesse sentido, Pinto (2010) argumenta que estamos em constante transformação e que analisar o nosso passado e no que nos tornamos no presente é algo que traz à tona a gênese de nossa formação, concorrendo para a compreensão do que desejamos ser e fazer em nossas relações futuras. O autor ainda ressalta que o professor deve ser um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las.

Julgo ser necessário que o professor repense constantemente sua prática para que possa se adaptar às novas demandas da área de Educação, como é o caso do ensino utilizando as novas tecnologias. Em relação a essas mudanças, Moita Lopes (2009, p. 27) apresenta a seguinte argumentação:

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando.

Compartilho com o autor a opinião de que as transformações que vivemos constantemente em nosso ambiente de trabalho são decorrentes de um curso normal da história. Isto posto, o docente deve buscar compreender de que maneira as mudanças educacionais podem contribuir para reconfigurar sua prática, caso assim ele o queira.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com informações disponíveis no site do Governo Federal¹⁷, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início em 1909. Atualmente, a Rede está presente em todo território nacional e conta com 592 Institutos Federais¹⁸. Segundo o site oficial de cada Instituto, em todas as unidades da federação há oferta de cursos a distância.

Dentre os cursos na modalidade a distância, são ofertados cursos técnicos de graduação, pós-graduação, Formação Inicial e Continuada (FIC) e do programa Pró-funcionário. Dos quase 400 cursos a distância, apenas cinco são em Licenciatura em Letras, sendo um curso de Letras/Libras, um Letras/Espanhol e três Letras/Português.

Os números apresentados corroboram o que foi dito anteriormente acerca da necessidade de se discutir o trabalho do professor no ensino a distância. A quantidade de cursos

¹⁷ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 22 nov. 2017.

¹⁸ Ver Apêndice B com os dados de cada Instituto Federal.

é elevada e a formação para atuar no ensino a distância ainda não acompanha essa demanda. O curso de Licenciatura em Letras/Português a distância do IFPB está entre os únicos três existentes no país na Rede dos Institutos Federais, fato que evidencia a necessidade da presente pesquisa.

Para realizar esta investigação, foi escolhido como campo de pesquisa o curso de Licenciatura em Letras a distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB. O referido curso é composto por oito semestres com uma carga horária total de 2.980 horas. O curso é ofertado desde novembro de 2012, e, até o momento da geração dos dados, esta é a primeira pesquisa que investiga esse *métier* a partir da voz dos docentes que compõem o quadro de professores do curso. Os profissionais que atuam no curso são, em sua totalidade, professores do IFPB (efetivos ou substitutos¹⁹).

A oferta do Curso de Licenciatura em Letras a Distância como atividade regular no próprio Instituto atende ao Plano de Estruturação, Expansão e Atuação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica²⁰. As vagas são prioritariamente oferecidas para professores das redes públicas, conforme previsto no Art. 7º da Lei nº 11.892/2008, devido ao perfil dos Institutos Federais que devem oferecer tanto cursos de licenciatura como programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de preparar professores para a Educação Básica.

A Licenciatura em Letras a distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB configura o contexto da pesquisa desta tese. O curso oferta 400 vagas anuais distribuídas em quatro polos de ensino a distância, a saber: Campina Grande, João Pessoa, Picuí e Sousa. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a licenciatura foi proposta, objetivando-se a formação de docentes para atuarem em escolas da Paraíba e regiões circunvizinhas que apresentavam carência de professores de língua portuguesa.

Este é o único curso a distância do IFPB de caráter institucional, o que significa dizer que o IFPB arca com todos os custos operacionais, tais como: elaboração e reprodução do material didático, manutenção do equipamento tecnológico do polo e da plataforma online, recursos financeiros para deslocamento de professores, entre outros gastos. Vale ressaltar que todo o quadro de docentes do curso pertence ao IFPB, portanto, não são bolsistas. O salário dos professores e técnicos administrativos envolvidos no curso também são pagos pela Instituição, pois as verbas utilizadas para o funcionamento da licenciatura provêm do orçamento geral

¹⁹ Uma maior caracterização desse perfil será realizada mais adiante.

²⁰ De acordo com o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras a Distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB.

recebido do Ministério da Educação para os cursos superiores do IFPB. O Instituto Federal (IF) da Paraíba oferece outros cursos a distância, entretanto, eles são gerenciados financeiramente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Além dos professores de Campina Grande, João Pessoa, Picuí e Sousa, outros – entre efetivos (95%) e substitutos (5%) –, de *campi* de outras cidades, também compõem o quadro docente do curso de Letras a distância, somando-se um total de 60 professores. Apliquei um questionário online (cf. Apêndice E) com os docentes para fazer um levantamento geral do perfil desses professores. Dos respondentes, 20% têm entre 25-35 anos; 40%, entre 35-45 anos; e 40% estão na faixa etária entre 45 e 55 anos. Além de professores formados em Letras, há docentes das áreas de Computação, Psicologia e Filosofia. 5,3% dos docentes possuem pós-doutorado; 36,8%, doutorado; 42,1%, mestrado e 15,8 especialização. Os professores apresentam experiência na EaD que varia entre 3 meses e 12 anos. No ensino presencial, há professores com experiência entre 4 e 30 anos.

Diante do levantamento dos dados, pude observar que esse grupo de professores possui vasta formação acadêmica e larga experiência no ensino presencial e a distância, o que contribui, a meu ver, para que haja uma produtiva troca de experiências entre esses docentes.

Como docente do curso, apesar de haver esse diálogo que coopera para o meu fazer pedagógico, questões acerca do ensino-aprendizagem, interação, planejamento de trabalho e atribuições que antes, atuando apenas em cursos presenciais, não me haviam sido colocadas, continuaram como incógnitas para mim. Portanto, como uma busca pessoal por compreender esse novo gênero profissional, e entendendo que essa busca era extensiva aos meus colegas de trabalho, selecionei quatro docentes para que, em conjunto, discutíssemos as questões postas acima e outras mais que surgissem ao longo da interação. O grupo escolhido será caracterizado na seção a seguir.

2.3 PROFESSORAS COLABORADORAS

O professor, sujeito ativo da LA contemporânea, é um trabalhador crítico-reflexivo, um indivíduo situado que traz uma história, que circula não apenas pela sala de aula, mas por uma multiplicidade de contextos de ação que o (trans)forma continuamente. Um sujeito plural e, ao mesmo tempo, singular em suas especificidades, ocupando um espaço político e social em um mundo pós-moderno que busca as diferentes e líquidas (BAUMAN, 2001) verdades, dessa forma, contribuindo para o avanço da pesquisa, em especial, que tem na linguagem seu alvo investigativo. Essas características são reveladas em suas textualizações sobre o trabalho, visto

que o que é dito carrega uma formação humana e profissional que é posta em evidência – conscientemente ou não –, a fim de utilizar o momento de discussão com os pares como uma oportunidade de reformular suas práticas e/ou reafirmar suas crenças, abrindo espaço de forma democrática aos diferentes agentes que constroem o conhecimento em discussão.

Diante de um universo de 60 docentes, a questão fundamental era pensar sobre quais critérios utilizar para selecionar os professores que seriam colaboradores da pesquisa. Professores com tempo diferente de experiência no ensino a distância (entre 7 meses e 11 anos) e no ensino presencial (entre 7 e 30 anos) foi uma prioridade na escolha, para perceber os diferentes momentos vivenciados por esses docentes. Professores em cargos de coordenação não foram escolhidos, por eu entender que o olhar acerca do curso que eu pretendia ter deveria ser isento de influências administrativas. Para haver um diálogo produtivo desse grupo focal, de modo que todos tivessem tempo suficiente para responder às questões e revisitá-las, se necessário, cheguei ao número de 4 participantes que, por coincidência, após a aplicação dos critérios, eram todas mulheres.

Todas as participantes já se conheciam, sendo que duas são do mesmo *campus* e as outras duas de *campi* diferentes. Foi dada às professoras a oportunidade de escolha de seus nomes fictícios, contudo, apenas duas o fizeram, ficando dois dos nomes a meu critério. Portanto, as professoras colaboradoras da pesquisa serão chamadas de Angelina, Frida, Marinha e Rebeca.

Angelina é doutora pela Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e possui mestrado em Linguística. É graduada em Letras Português-Inglês com especialização em Linguística e Literatura Anglo-Americana. Angelina é professora há vinte e um anos, e há sete anos atua no ensino a distância. No ensino presencial, ministra as disciplinas de Inglês e Redação e, no ensino a distância, ministra Seminários Interdisciplinares I e III e Sociolinguística. No ensino a distância, a docente desempenha os papéis de tutora a distância (TD), professora formadora, professora conteudista, orientadora de Seminários Interdisciplinares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); também é coordenadora de polo e, quanto à modalidade a distância, atuou apenas no curso de Letras no IFPB. Nos últimos cinco anos, a professora apresentou e publicou trabalhos sobre o ensino a distância e participou de eventos acadêmicos específicos da área.

Frida possui mestrado e doutorado em Linguística e graduação em Letras; é professora há onze anos no ensino a distância e há nove anos no ensino presencial. No ensino presencial, ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Ensino Médio Profissionalizante), Redação (Ensino Médio) e Leitura e Produção de Texto (Graduação). No

ensino a distância, ministra Morfologia e Linguística II e atua nos papéis de tutora a distância, professora formadora e professora conteudista. Já atuou em outros cursos nessa modalidade como tutora presencial em Administração e Contabilidade e tutora a distância em Leitura e Produção de Texto I (LPTI) e Leitura e Produção de Texto II (LPTII) no curso de Didática do ensino de Língua Portuguesa. Semelhante à professora Angelina, Frida apresentou e publicou trabalhos sobre o ensino a distância e participou de eventos acadêmicos específicos da área.

A terceira participante da pesquisa, a professora Marinha, possui graduação em Letras-Inglês e é especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Está há 24 anos na docência, sendo que os últimos 4 anos foram atuando tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Nas aulas presenciais, Marinha atua nas disciplinas de Língua Inglesa e Inglês Instrumental e, no curso de Letras a distância, como tutora em Introdução à Linguística e orientadora de Seminários Interdisciplinares. A professora já atuou como tutora a distância no curso de Segurança no Trabalho e, nos últimos cinco anos, participou de eventos específicos para a área do ensino a distância.

Por fim, a professora Rebeca é Especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana e graduada em Letras (habilitação em Português e Inglês). No IFPB, atua como professora de Inglês e Português nos cursos integrados, subsequentes e superiores e como tutora de Introdução à Linguística e orientadora de Seminários Interdisciplinares no Curso de Licenciatura em Letras a distância. Participou de eventos específicos para a área do ensino a distância nos últimos cinco anos. Com 30 anos de experiência no ensino presencial, nos últimos 7 meses, iniciou seu trabalho na EaD.

Os perfis descritos acima, em especial, no que diz respeito às experiências nos ensinos presencial e a distância, contribuíram de forma positiva para as discussões empreendidas no encontro para a geração dos dados. Para uma melhor visualização desses perfis, um quadro que resume as informações das quatro participantes é demonstrado a seguir.

Quadro 2: Características das professoras colaboradoras da pesquisa

Professora Colaboradora	Angelina	Frida	Marinha	Rebeca
Formação	Graduação em Letras Português-Inglês; Especialização em Linguística e Literatura Anglo-Americana; Mestrado em Linguística; Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas	Mestrado e doutorado em Linguística e graduação em Letras	Graduação em Letras-Inglês e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	Graduação em Letras Português-Inglês; Especialização em Linguística e Literatura Anglo-Americana.
Tempo de ensino presencial (1)	20 anos	7 anos	24 anos	30 anos
Tempo de ensino a distância	9 anos	11 anos	4 anos	3 meses
Papéis que desempenha	Professora tutora, professora formadora, professora conteudista, orientadora de SI (2) e TCC, coordenadora de polo	Professora tutora, professora formadora e professora conteudista	Professora tutora e orientadora de SI	Professora tutora e orientadora de SI
Disciplinas que ministra em Letras a distancia	Seminários Interdisciplinares I e III e Sociolinguística	Morfologia e Linguística II	Introdução à Linguística	Introdução à Linguística

Fonte: Elaboração própria, 2019.

(1) O tempo de experiência, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, foi contado até a data da geração dos dados.

(2) SI = Seminários Interdisciplinares.

As professoras possuem tempo de profissão variado, tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância. A experiência em relação aos papéis que desempenham e às disciplinas ministradas também são diversificadas.

2.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

O primeiro contato com as possíveis colaboradoras da pesquisa²¹ deu-se por meio de um *email*, enviado no mês de agosto de 2016, explicando que a pesquisa do doutorado seria sobre o trabalho docente no curso de Letras a distância e que haveria uma reunião com outras três professoras para conversarmos sobre o trabalho do professor nesse contexto. Informei que seria apenas um encontro e que a identidade das participantes seria mantida em sigilo na pesquisa. As professoras concordaram em participar e enviaram por *email* os horários que estariam disponíveis. Então foi marcada a data e o horário, e uma das participantes ofereceu uma sala no *campus* do IFPB onde ela trabalha para que o encontro fosse realizado. A reunião do grupo ocorreu no dia 6 de setembro de 2016 e foi gravada em áudio (1h e 38 minutos) com o consentimento (cf. Apêndice D) de todas para posteriormente ser transcrita (cf. Apêndice C).

Durante o momento da geração de dados, pensei em uma mediação entre as participantes de forma que todas pudessem se envolver na discussão, pois, como afirma Flick (2009, p. 181), o pesquisador, ao conduzir uma geração de dados²², “deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não diretamente)”. Durante o encontro, as professoras tiveram a liberdade de iniciar discussões e de interagir com as colegas para complementar com seus próprios pontos de vista, como também elaborar questionamentos para que as colegas pudessem esclarecer algum aspecto que elas achassem não ter sido esgotado durante o debate.

Para que esse momento ocorresse de forma a oportunizar uma discussão que atendesse aos objetivos da tese, as questões propostas para as professoras foram elaboradas, pensando em três momentos do trabalho no ensino a distância: experiências iniciais, adaptação das regras para o agir, apropriação do fazer pedagógico para a docência a distância. Para tanto, um questionário semiestruturado foi elaborado. O interesse em compartilhar as experiências em relação a suas vivências e práticas no ensino a distância sobre os temas abordados durante o encontro contribuiu para que a conversa entre as professoras ocorresse de um modo tranquilo e produtivo.

²¹ Esta pesquisa seguiu as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisas envolvendo seres humanos, sendo aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE 57859716.7.0000.5188.

²² Foi utilizado um questionário semiestruturado para conduzir a conversa entre as professoras do grupo focal.

No primeiro momento, foi explicado que o objetivo da pesquisa era discutir de que forma a experiência no ensino presencial é reconfigurada para que o professor atue a distância e como ele encontra maneiras de se adaptar a esse novo contexto de ensino.

Os primeiros questionamentos tinham o objetivo de entender como as professoras compreendem o gênero profissional do ensino a distância e quais experiências e expectativas existiam diante do novo ambiente de trabalho. No segundo momento, foram feitas perguntas para que as professoras debatessem ressignificações do agir docente do presencial para o virtual. Por fim, discutiram sobre as reconfigurações da sala de aula virtual, examinando o seu próprio agir como um agir na EAD.

Para um melhor entendimento acerca da elaboração do questionário, retomo o objetivo geral da tese que é o de investigar as renormalizações evidenciadas no discurso das professoras. O movimento de inserção na plataforma de ensino virtual deu-se de forma gradual. Portanto, para que essas etapas ficassem evidenciadas na fala das professoras, os questionamentos foram organizados em três módulos, que denomino, para fins de análise, de três movimentos²³. O quadro a seguir traz os questionamentos feitos às professoras.

Quadro 3: Questionário semiestruturado para a geração dos dados

1º movimento	– Como foram os primeiros momentos de trabalho na educação a distância? – Que concepções vocês tinham sobre a educação a distância antes de iniciar o trabalho? Elas foram confirmadas ou reformuladas? – Quais foram as orientações que vocês receberam (ou até mesmo leram) antes de iniciar o trabalho na EaD? De que forma elas contribuíram para o seu trabalho?
2º movimento	– De que forma sua experiência no ensino presencial influenciou em sua docência online? – Quais similaridades e distanciamentos vocês percebem, comparando o trabalho no presencial e a distância? – Que reorganizações em sua prática docente foram feitas para adaptar-se à educação a distância? – Que novas formas de agir você precisou desenvolver para atuar na educação a distância? – Como ocorre a interação com os alunos? – Como se dá a organização de seu dia de trabalho na EaD, e como é feita a condução da sala de aula?

²³ Conceitos utilizados no trabalho intitulado “‘Eu ainda vou ser feliz na EAD’: reflexões e renormatizações na sala de aula virtual”, apresentado no Congresso Hipertexto, em 2015, por mim em coautoria com Betânia Passos Medrado. Para retomar a concepção de movimento no trabalho do professor, conferir Capítulo 4.

- Como é o trabalho em conjunto com outros professores e a coordenação do curso?
- Há aspectos que são exclusivos da educação a distância? Se sim, quais?
- Há aspectos que são exclusivos da educação presencial? Se sim, quais?
- Depois desse período já na EaD, que tipo de formação vocês consideram necessário para atuar a distância? Técnica? Pedagógica?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A seguir, farei uma breve discussão acerca dos procedimentos de análise dos dados propostos pelo quadro teórico do ISD.

2.5 CATEGORIAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

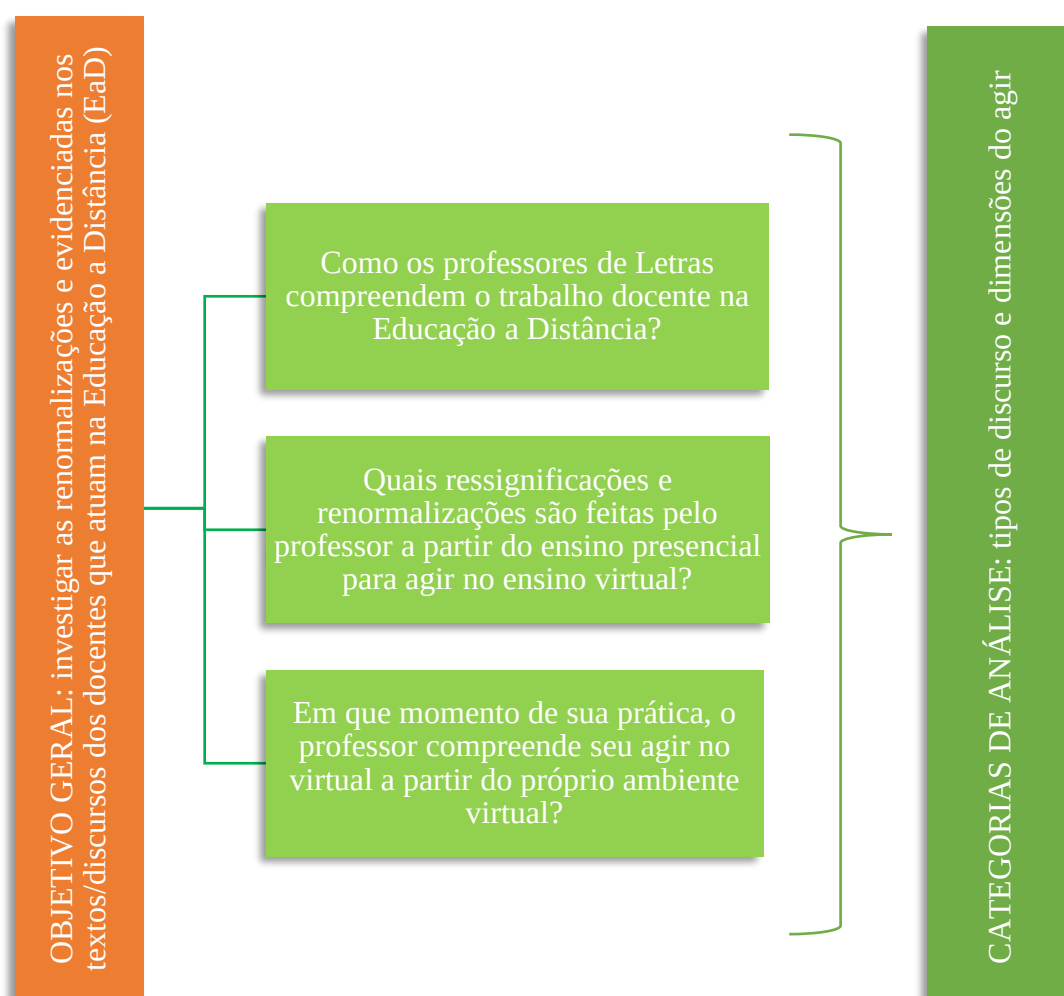
Compreender a forma que nos comunicamos é um caminho para entender a maneira que nós funcionamos cognitivo e socialmente. Ao falar (e/ou escrever), fazemos escolhas linguísticas que podem revelar muito além da palavra. Portanto, analisar o texto como um todo, e, conseqüentemente, suas partes, pode proporcionar um maior entendimento de como o professor configura seu trabalho, sinaliza suas inquietações, revela languageiramente todos os aspectos que contribuem para a definição de seu próprio agir. Bronckart (2006, p. 104, grifo do autor) considera que “a atividade humana se realiza concretamente sob a forma de *textos*, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas”. Essa textualização nos permite enxergar com os olhos do próprio professor, por meio de seu agir languageiro, como a sua atividade docente se materializa no meio virtual, como é definido o seu agir, como ocorrem as interações entre os sujeitos em seu ambiente de trabalho, entre outros aspectos que englobam a docência online. Sendo assim, a interpretação que é verbalizada pelo professor, que interpreta seu próprio agir e também o agir de outros que influenciam sua conduta docente, será a fonte para a análise empreendida nesta tese.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos textos produzidos na interação entre as professoras como detalhado na seção anterior; serão investigados considerando-se a metodologia de análise descendente do ISD proposta por Bronckart (2009 [1999]), que será detalhada e discutida no Capítulo 3. Para tanto, a análise será realizada a partir das marcas linguísticas que caracterizam os **elementos do agir** que envolvem as dimensões motivacionais (determinantes externos e motivos), intencionais (finalidades e intenções) e os recursos para o agir (instrumentos/ferramentas e capacidades – recursos internos, mentais ou comportamentais), e os **tipos de discurso** que revelam duas escolhas em relação a como estruturamos nossos textos/discursos. A primeira diz respeito às coordenadas organizacionais

do *conteúdo temático verbalizado* (disjunção/conjunção). Segundo o que diz Bronckart (2006), elas podem estar distantes das coordenadas gerais da situação de produção do agente, consideradas da ordem do *narrar*, ou não, sendo avaliadas como da ordem do *expor*. A segunda refere-se às instâncias de agentividade verbalizadas. À maneira que elas são postas em relação ao *agente produtor do texto* e à *situação de ação de linguagem*, o autor as caracteriza como uma evidência de *implicação* ou *autonomia*. Bronckart (2006) ainda afirma que, ao cruzar os resultados dessas escolhas, temos, como resultado, quatro atitudes de locuções que chamamos de mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo.

Após a apresentação de todo o percurso metodológico, trago um quadro resumitivo dos objetivos da tese, das questões de pesquisa e das categorias de análise para, então, proceder ao capítulo de análise propriamente dito.

Figura 1: Objetivo geral, questões de pesquisa e categorias de análise



Fonte: Elaboração própria, 2019.

O primeiro fio da tecitura do percurso metodológico partiu da gênese desta pesquisa, minha prática como professora no ambiente virtual de ensino. A vivência no contexto da EaD suscitou um emaranhado de fios e, em meio a esse conflito, busquei a contribuição de quatro colegas que faziam parte do meu coletivo de trabalho no curso de Letras, e foi, durante o encontro com elas, que os nós começaram a ser desatados.

Debruçar-me sobre o texto com o olhar de pesquisadora abriu portas para que eu pudesse ressignificar minha prática e construir um novelo de sentidos por meio do compartilhamento das experiências de Angelina, Frida, Marinha e Rebeca, como discutirei no capítulo das análises. Mas antes de chegarmos lá, trago, nos capítulos seguintes, as teorizações do ISD acerca de texto, do agir docente e de desenvolvimento profissional, como também da Clínica da Atividade e as problematizações deste campo investigativo concernentes ao gênero profissional docente e as renormalizações para o contexto virtual de ensino.

3 A TEORIA EM BUSCA DO HUMANO E O HUMANO EM BUSCA DE SI: (MOVIMENT)AÇÃO E (RE)AÇÃO

O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano. Mas o que seria do oceano se não infinitas gotas?

Isaac Newton

O ato de deslocar-se, mudar de estado, permitir que o pulso ganhe impulso e nos desloque para a frente, em direção ao novo, tirando-nos da inércia e gerando uma energia cinética vital para a produção de novos conhecimentos, é o ponto de partida para que o ser humano possa se reinventar. O movimento implica uma mudança de realidade em que a pessoa sai do seu estado atual e, possivelmente, alcança um lugar desejado/idealizado.

Esse movimento, pelo qual o indivíduo passa continuamente durante a vida e em todas as áreas de atuação, ficou mais perceptível para mim no processo de produção desta tese, tanto pela (re)escrita e (re)leitura, como pelas trans(form)ações que vivenciei ao me aprofundar nas análises dos dados produzidos pelas professoras colaboradoras. Toda a expressão de seus planejamentos, ações, expectativas, insucessos e, principalmente, descobertas de soluções para cenários nunca experimentados, enquanto profissionais docentes no contexto da Educação a Distância, estava presente naquele texto resultante da conversa sobre nosso (pois também atuo na EaD) trabalho.

Na elaboração deste capítulo, em especial, ao ler os aportes teóricos para compor a tese, o texto com o qual as professoras me presentearam ressoava bastante em minha mente e me revelava além do que qualquer teoria poderia enunciar. Portanto, a decisão de inserir suas falas aqui entrelaçadas com conceitos teóricos, de certa forma, possibilitou a aproximação entre a teoria e a prática.

A riqueza deste texto, berço para a “produção do saber sobre o trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 25), evidencia as professoras como protagonistas no exercício de seu ofício e auto/co/formadoras para atuarem no contexto educacional virtual. Isto posto, identificar como elas trabalham em uma licenciatura oferecida na EaD, reconfigurando os parâmetros para o agir e criando novas formas de fazer, contribuirá para o entendimento sobre como elas se definem profissionalmente e o seu trabalho. Esta tese, dada a importância do texto e o que ele nos revela, fundamenta-se nos pressupostos epistemológicos e metodológicos do ISD (BRONCKART, 2009 [1999], 2006, 2008), quadro que será discutido a partir de agora.

As pesquisas interacionistas sociodiscursivas analisam o texto para descortinar o que está além dele e, então, compreender como o humano funciona e se desenvolve, por ser ele [o texto] o produto de uma construção sócio-histórica e sócio-psicológica. Logo, para compreender o humano, enveredamos pelos caminhos possibilitados pelas interpretações dos/nos textos, perpassando e ultrapassando o linguístico para compreender algo mais amplo: o agir humano.

Neste capítulo, apresentarei inicialmente como os pesquisadores do ISD encontraram um campo fértil na LA no Brasil, assim como de que forma o diálogo entre aquela vertente teórica e este campo investigativo tem contribuído para o avanço das pesquisas realizadas nas últimas décadas. Para uma compreensão do papel da linguagem na compreensão do trabalho, discutirei a ação de linguagem e o texto como constituintes da conduta humana, consequentemente, da conduta docente. Por fim, argumentarei de que forma a análise dos textos produzidos pelas professoras apresenta um papel fundamental para o entendimento de seu trabalho e desenvolvimento profissional.

3.1 A LINGUÍSTICA APLICADA, O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS QUESTÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A LA trilhou caminhos ao longo dos anos, tanto no âmbito internacional quanto no cenário nacional, que vai desde a produção de material didático (ROJO, 2013) ao uso da sala de aula invertida²⁴ (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016) e o trabalho docente com alunos com deficiência (DANTAS, 2015; 2019; MEDRADO, 2016). Abordou diferentes enfoques, a exemplo da multimodalidade (ALMEIDA; MOREIRA JUNIOR, 2018; VIAN JR., 2018) e dos multiletramentos (BEZERRA, 2018; ROJO, 2017; ROJO; ALMEIDA, 2012), como também contribuiu para a compreensão de ações realizadas em diferentes contextos, não apenas escolares, mas outros que também envolvem a linguagem (empresas, clínicas, meio jornalístico). Assim, a LA foi agregando à sua história estudos que a levaram a ampliar seus enfoques e objetos de investigação.

A experiência adquirida pelos trajetos percorridos despertou na LA uma forma de fazer ciência transdisciplinar que promoveu uma interação dinâmica com disciplinas múltiplas

²⁴ Os autores definem a dinâmica da sala de aula invertida (SAI) como: “o aluno inicia a aprendizagem em casa, tipicamente assistindo a um vídeo produzido pelo professor e termina na sala de aula, onde, trabalhando em grupo, elabora uma determinada tarefa e apresenta os resultados ao grande grupo” (LEFFA; DUARTE; ALDA, 2016, p. 366).

(CELANI, 1998). Segundo o que Celani (1998) apresenta, a transdisciplinaridade promove a coexistência de diferentes disciplinas, com a indispensável participação de pesquisadores de variadas áreas que dialogam para explicar um único objeto de estudo. O processo de investigação, e não apenas o produto final de um trabalho científico, é o que há de mais caro à LA, pois esse percurso promove “modificações de percepção mais do que mudanças de fundo” (CELANI, 1998, p. 132), gerando assim espaço para construção de novos conhecimentos, tanto por parte do pesquisador como pelo sujeito colaborador dessas investigações. Logo, o perfil do colaborador da pesquisa em LA é de um indivíduo engajado não apenas em seu fazer, mas no coletivo e na produção de conhecimentos para sua área de atuação. Ele não está presente na pesquisa apenas como um dado a ser interpretado, mas como um representante de sua classe, um profundo conhecedor de seu contexto de trabalho e um potencial desenvolvedor de novas formas de fazer, a partir da reflexão e socialização de suas experiências, repensando constantemente sua prática e sua identidade profissional. Assim é o perfil das professoras que contribuíram para o desenvolvimento desta tese, pois, prontamente, aceitaram meu convite e se dispuseram a revelar-se profissionalmente e discutir suas experiências docentes na plataforma virtual de ensino.

Do mesmo modo, Moita Lopes (1998) também discutia há algumas décadas que, apesar de não ter sido completamente compreendida e praticada, a pesquisa transdisciplinar já se fazia presente em certas investigações da área, nas quais o olhar era primeiramente para o problema a ser estudado em seu contexto, para então determinar quais disciplinas, bases epistemológicas e vertentes metodológicas seriam utilizadas. O autor acrescenta que “o conhecimento transdisciplinar é gerado no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 1998, p. 119). Portanto, a transdisciplinaridade é necessária na pesquisa, pois não é uma teoria/disciplina que cria um problema a ser investigado, mas sim o problema que requer vários olhares de diferentes campos para ser compreendido.

Machado (2004), ao apresentar uma coletânea de pesquisas que viam o ensino como trabalho²⁵, afirmava que os respectivos conceitos e métodos das diferentes disciplinas e vertentes teóricas eram utilizados como coadjuvantes com o objetivo de contribuir para a ampliação do entendimento acerca do trabalho do professor e sua formação, corroborando a ideia de transdisciplinaridade apresentada por Celani (1998) e Moita Lopes (1998).

²⁵ A autora declara que até então a atividade educacional não havia sido debatida, usando “conceitos, instrumentos e metodologias originárias das chamadas Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade, Ergologia, etc.), aliados a uma abordagem propriamente discursiva” (MACHADO, 2004, p. vi-vii).

A pesquisa na LA empenha-se em unir forças com outras disciplinas para colocar luz sobre o problema pesquisado, demandando do pesquisador um esforço e cuidado redobrados para que não fique apenas em uma tentativa de dialogar com outras perspectivas, reservando-se e preservando-se dentro de seu limite disciplinar. Apesar de, ao pisar no território do outro, estarmos sujeitos a críticas (MOITA LOPES, 2013 [2006]), que julguem nossos passos como um caminho sem rumo certo, podemos, entretanto, encontrar novos caminhos que, possivelmente, elucidarão questões que o campo linguístico por si só não daria conta de resolver.

Há mais de uma década, além de discutir a transdisciplinaridade, Moita Lopes (2013 [2006], p. 96) defende que, para a Linguística Aplicada falar à vida contemporânea, é condição *sine qua non* que esse campo de pesquisa se aproxime de áreas “que focalizam o social, o político e a história”, afinando, assim, o escopo que o autor defende ser essencial para balizar uma investigação em LA. Para que tal aproximação seja possível, deve-se estar aberto, enquanto pesquisador, a mudanças, pois, ao sair de seu círculo de proteção invisível que o delimita de outros campos científicos, pode-se tanto contribuir para compreender o espaço investigativo do outro como estar suscetível a críticas de perspectivas que enxergam o humano de outras formas. Essa sinergia, se bem aproveitada, leva ao desenvolvimento de todas as partes envolvidas. Um exemplo dessa construção de pontes entre as disciplinas é a pesquisa de Menezes (2015, p. 72), que propôs o entrecruzamento entre a Linguística e a Psicanálise para a análise de seus dados, de forma a “identificar os aspectos subjetivos materializados em um conto de fadas autoral produzido por uma criança em *setting* psicanalítico”. Segundo a autora, esse diálogo entre os campos impulsiona evolução e inovação científicas.

Do mesmo modo, Rojo (2013, p. 258) defende que o objeto de estudo da LA seja algo que tenha relevância social e possa resultar em “ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida”, como é o caso de pesquisas que envolvem o trabalho docente. Muito se discute atualmente (CARDOSO, 2017; CARLOTTO, 2011; DALCIN; CARLOTTO, 2017; FONSÊCA, 2016; TRIGO; TENG; HALLAK, 2007) sobre as exaustões física e mental do professor devido ao trabalho, o que leva muitos profissionais a ficarem afastados de sala de aula por um tempo, ou até mesmo desistir da profissão.

Em pesquisa sobre o esgotamento profissional dos professores, conhecida como Síndrome de *Burnout*, Alves (2017) fez um levantamento com 366 docentes universitários e, destes, mais de um terço apresentou esgotamento. A autora argumenta que os resultados demonstram uma necessidade de programas e ações direcionados à saúde do educador de forma a evitar esse quadro, pois a qualidade de vida do professor afeta diretamente a qualidade do

ensino. Para a elaboração de tais programas e a escolha de quais ações a serem tomadas, esta pesquisa da área de Medicina, por exemplo, que apresenta dados estatísticos em relação à qualidade de vida²⁶, poderia dialogar com a LA e ter a Escala de Esgotamento Profissional (OLBI²⁷) (cf. Anexo A) e a Escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-Bref²⁸) (cf. Anexo B), utilizadas na pesquisa (ALVES, 2017), adaptadas para entrevistar os professores e gerar textos de análise para uma compreensão mais profícua sobre suas necessidades, configurando, assim, uma pesquisa transdisciplinar.

Complementarmente, Miller (2013, p. 100) afirma que a LA fortalece as práticas de formação docente, pois desenvolve “inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais” e alavanca politicamente o *status* dos formadores de professores, como também transforma social, ética e identitariamente os sujeitos implicados no processo de desenvolvimento profissional desses trabalhadores.

Moita Lopes (2013 [2006]) considera que as revisões/autoavaliações identitárias que ocorrem durante o processo de uma pesquisa, tanto por parte dos pesquisadores em LA como dos sujeitos colaboradores, permitem que esses personagens ganhem um passe para a roda de discussões acerca da vida social e, como resultado, espaço para a construção de conhecimento. Kleiman (2013, p. 53) acrescenta que, “graças ao foco na produção de realidades sociais pela prática discursiva”, a LA está em um lugar privilegiado, enxergando e compreendendo os grupos da periferia que, ao produzirem novos saberes localmente, contribuem para a transformação do globo. Em vista disto, defendo que a discussão das professoras nesta tese, abordando problemas locais de seu contexto docente, mesmo que sejam específicos do ambiente virtual no qual trabalham, podem contribuir de forma positiva para uma discussão mais ampla sobre a Educação a Distância.

A fim de se desenvolver a interpretação dos dados, um quadro teórico-epistemológico de bases linguísticas faz-se necessário. Para tal tarefa, a LA no Brasil, em muitas de suas pesquisas que enfocam o trabalho docente (DIAS; PEREIRA, 2015; LEITE; LEITE, 2014; MACHADO; BRONCKART, 2009; REICHMANN, 2012, 2015), adota o quadro teórico-epistemológico do ISD, fato que viabiliza um aprofundamento dos princípios e, assim, contribui “para sua transformação e desenvolvimento [do trabalho docente], bem como para a criação de novos procedimentos” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 35). O ISD busca produzir

²⁶ Os questionamentos para o levantamento dos dados estatísticos são acerca dos domínios físico, psicológico, social e meio-ambiente, retirada (sic) do trabalho e exaustão.

²⁷ *Oldenburg Burnout Inventory* (OLBI), traduzido para o português como Escala de Esgotamento Profissional.

²⁸ *World Health Organization Quality of Life - Abbreviate* (WHOQOL-Bref), traduzido para o português como Escala de Qualidade de Vida.

conhecimento menos fragmentado, por entender que nenhuma ciência por si só é capaz de explicar o ser humano por completo, incorporando aspectos da Linguística, da Psicologia, da Filosofia, da Filosofia da Linguagem e da Sociologia.

Da Linguística, o ISD assume o fato de que a linguagem é compreendida como um produto das interações humanas com um papel decisivo no desenvolvimento e funcionamento do pensamento humano. Da Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 1984; BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009), complementarmente, o ISD defende que a linguagem é um produto social, pois o homem só vive em condições sociais, pensamento compartilhado pela Psicologia (LEONTIEV, 1979; VYGOTSKY, 1999 [1927]), que compreende o indivíduo como um ser permeado por sua vivência sócio-histórica. Da Filosofia, o ISD incorpora o monismo materialista (SPINOZA, 1965), o agir comunicativo, a interiorização dos mundos e a preocupação filosófica sobre a linguagem (HABERMAS, 1987). Por fim, da Sociologia (RICOEUR, 1986), vem a compreensão de que interpretar um texto é analisar figuras interpretativas da ação contidas nesse texto, ou seja, é decifrar a ação humana.

A filosofia e as ciências da linguagem avançaram seus estudos por dois diferentes caminhos: acerca do sistema da língua e da “estrutura e funcionamento das diferentes espécies de texto em uso” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 70). A segunda vertente, que é a que interessa neste trabalho de tese, objetiva a “análise da organização e do funcionamento dos **textos**” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 71, grifo do autor), caracterizada por uma perspectiva metodológica que é externa ao texto, ou seja, contextual.

Portanto, considero pertinente afirmar que o ISD produz um conhecimento transdisciplinar. Isso significa dizer que, ao longo da trajetória de constituição do quadro teórico-epistemológico do ISD, houve a necessidade de se incorporarem diferentes ciências que pudessem contribuir para a compreensão do humano por meio da linguagem em sua complexidade, cooperando, desta maneira, para a expansão dos diálogos científicos. Neste sentido, ao ser questionado em entrevista (CAVALCANTE; BRONCKART, 2015) pelo grupo GELIT, Bronckart argumenta que a forma padrão de interdisciplinaridade que surgiu no início do século XX, a qual preconizava a colaboração de disciplinas distintas, não seria suficiente para definir o que propõe o ISD devido à multidimensionalidade do ser humano. Bronckart (2009 [1999]) postula que o fenômeno linguístico é perpassado por questões sócio-históricas e concebe a língua como ação social. Isso permite que os estudos sobre as condutas humanas, consideradas como ações significantes, possam ser beneficiados por essa vertente que engloba teorias linguísticas, psicológicas e sociais.

Por conseguinte, como Bronckart (2006, p. 130) assevera, os trabalhos desenvolvidos pelo ISD que se situam no campo das ciências do texto têm por objetivo evidenciar de que forma “os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais” trilham um caminho de mudanças tanto das pessoas como dos fatos sociais. Logo, todos os lados envolvidos ganham. No caso desta tese, as professoras colaboradoras ao produzirem o texto, eu, enquanto pesquisadora ao interpretá-lo, e o próprio contexto da Educação a Distância ao ser ressignificado. Esta compreensão que não é construída apenas pelo pesquisador, mas também, e primordialmente, pelo indivíduo sobre si, evidencia o que constitui esse trabalhador e como ele é transformado por meio da linguagem. Ao retornar para o campo da educação, esse indivíduo leva consigo novas formas de compreensão do ensino e, possivelmente, respostas para questões locais e globais.

O ISD entende que o agir humano materializado nos textos é o resultado das interações sociais linguageiras construídas sócio-historicamente e indicia traços do desenvolvimento humano. Por exemplo, quando a professora Rebeca, uma das colaboradoras desta tese, menciona que fez um curso dias antes de iniciar seu trabalho na plataforma virtual, eu a questiono sobre o teor deste curso, se havia sido apenas sobre questões técnicas da plataforma Moodle²⁹ ou se havia tido um espaço para discutir como o trabalho com o aluno aconteceria, as interações, o processo de adaptação. Então, Rebeca apresenta o seguinte relato sobre a formação:

Segmento 1 - Rebeca³⁰

Técnica... é, técnica.. como usar é::: a ferramenta... ajudou bastante. E/e eu acho que ao longo do curso os colegas também mencionam coisas que aconteceram e você já/já aprende né... o que dizer, a forma como usar os modalizadores, coisas desse tipo, que já que o aluno tem lá o rostinho da gente, né (risos) então ajuda bastante. Mas foi desafiador no começo.

Em vista disso, apesar de o curso não ter como pauta de discussão a atuação do professor com os alunos, a conversa com outros colegas que, provavelmente, já tinham certa

²⁹ De acordo com a secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSCar), “O Sistema Moodle é um projeto de desenvolvimento contínuo, projetado para apoiar o social-construtivismo educacional. Nele é possível administrar atividades educacionais por meio de softwares que auxiliam os educadores a atingir um alto padrão de qualidade em suas atividades educacionais online. A grande vantagem do Moodle sobre os demais sistemas construtores de ambientes virtuais é sua fundamentação na prática de uma aprendizagem social construtivista, sem contar que está disponível em 34 idiomas”. Disponível em: <http://www.sead.ufscar.br/o-que-e-e-para-que-serve-o-moodle/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

³⁰ Conforme apresentado no Capítulo 2, quatro professoras colaboradoras participaram desta pesquisa. Seus nomes fictícios são: Angelina, Frida, Marinha e Rebeca. A voz delas estará presente a partir deste capítulo, mesmo que com breves correlações com o que está sendo dito. A análise do texto oral final produzido por elas será o foco da discussão apresentada no Capítulo 5, dedicado, justamente, às análises.

experiência na plataforma virtual de ensino, oportunizou momentos de aprendizagem para Rebeca por meio de seus relatos. Trazendo a fala da professora para ilustrar a importância da inter(ação) linguageira na mediação formativa, alinho-me ao esquema global de Bronckart (2006) quando este discute *por que* e *como* analisar a atividade do professor, por ele julgar que evidenciar as representações acerca da atividade de trabalho pelo olhar dos trabalhadores e das instituições revela particularidades do trabalho real. O autor define o trabalho real como “as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (BRONCKART, 2006, p. 208).

Neste breve relato da professora, podemos observar as três modalidades de elaboração do saber, segundo a concepção interacionista de desenvolvimento. Anterior ao encontro relatado por Rebeca, alguns professores passaram pela experiência coletiva de atuar na EaD e, a partir daí, organizaram e mediatizaram as interações com o “mundo a conhecer” (BRONCKART, 2006, p. 186), gerando o conhecimento prático ou implícito. Desta primeira vivência, certas interações são semiotizadas e explicitadas durante o curso por meio do texto construído no diálogo que vem carregado de valores históricos e socioculturais, (re)produzindo, assim, o conhecimento tradicional. A partir de então, certos pontos desses saberes verbais podem assumir uma natureza universal e converter-se em regras lógicas, sendo este um conhecimento explícito e generalizado, alcançando um *status* de saber formal.

Essa dinâmica de vivência e materialização das experiências individual e coletiva *nos textos e pelos textos* é a construção das representações humanas acerca de suas ações e, consequentemente, do trabalho docente. Isso significa dizer que o agir linguageiro, ou seja, a atividade discursiva materializada no texto, revela, por meio das escolhas linguísticas, as representações de um agir significante e, como mencionado anteriormente, o ofício do professor. Para fazer sentido, a linguagem deve ter sentido, ou seja, deve ter uma ação significante. Tal significado é construído no contexto em que ela é produzida, como e para quem é produzida, uma vez que “a língua [por si só] é apenas um construto” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 14), não havendo ação significante sem que ela seja analisada, no nível do texto. Portanto, devem existir “relações de interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 14).

Nesta lógica, Machado e Bronckart (2009, p. 35), em relação ao trabalho do professor, ponderam que a manutenção ou transformação dos “modelos de agir” ocorrem, possivelmente, devido à produção dos textos em situação de trabalho ou até pelos que falam sobre trabalho.

Isso me faz refletir sobre a morfogênese³¹ das regras de ofício³² para o trabalho no ambiente virtual de ensino e o papel da atividade de linguagem – do falar sobre – na ressignificação do trabalho docente. Em um sentido mais amplo, o termo *agir* é considerado pelo ISD como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos” (BRONCKART, 2006, p. 212), sendo este o *dado* passível de ser observado. O professor, ao agir linguisticamente, está fazendo uma intervenção no mundo e, para interpretar essa ação, o texto é o ponto de partida.

Na reunião com as professoras colaboradoras, que foi detalhada no capítulo metodológico, a reflexão sobre o fazer é uma constante. Elas compartilham seus pontos de vista sobre o trabalho que é, em certa medida, novo para todas devido à especificidade do contexto virtual de ensino. A professora Angelina, acerca da interação com os alunos da EaD, pondera que gostaria de tentar encontrar os alunos presencialmente para dar-lhes as diretrizes do curso no início do semestre; é o que se pode depreender do segmento 2 a seguir:

Segmento 2 – Angelina

Eu acho que fica/fica mais me-mo-ri-za:::-do né assim é meio tradicional da minha parte falar isso mas eu acho que talvez funcionaria. E era uma experiência que eu ia tentar.

Ao verbalizar seus planos, mesmo que não tenham ainda sido postos em prática, ela está buscando ressignificar essa atividade. Nesse sentido, Matêncio (2007, p. 52) defende que a abordagem do ISD subsidia a compreensão das questões sociocognitivas presentes nas relações entre “ação individual e sua significação” nos processos de interação nos quais o texto é produzido. A autora ainda afirma que essa textualização abrange tanto “o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso a elementos linguageiros que possam concretizá-las” (MATENCIO, 2007, p. 52).

As pesquisas contemporâneas pautadas na abordagem interacionista sociodiscursiva, segundo o que Guimarães (2007, p. 203) assinala, focam na investigação das “condições das práticas de linguagem”, o que coloca esta pesquisa – sobre a atividade docente, analisada por meio das textualizações das professoras que atuam no ensino a distância, e sobre o que a relação

³¹ “[...] conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitantemente com a atividade de trabalho” (BULEA, 2010, p. 82).

³² “[...] aquilo que liga os profissionais entre si. São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 23).

entre linguagem e agir pode revelar acerca da sua prática – no rol das atividades investigativas educacionais da atualidade³³.

3.2 AÇÃO DE LINGUAGEM: O TEXTO ENQUANTO REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL

O agir humano é, e tem sido assim nas últimas décadas, foco de debates não apenas acadêmicos, mas também da sociedade em geral. A tentativa de uma compreensão do homem em suas diferentes potencialidades, por mais parcial que seja, impele discussões. É a busca de si e do outro e do significado da vida. Vida que é regida por normas advindas de diferentes instâncias e do próprio indivíduo. Normas que regulam o agir.

Ao me questionar sobre o trabalho do professor na Educação a Distância e como intitulei esta tese, quero entender se os docentes envolvidos nessa modalidade normalizam para agir ou agem para, então, normalizar (ou talvez façam as duas coisas a depender da situação). À luz do quadro teórico que adoto, entendo que as normas são criadas para nortear a ação e podem ser reconfiguradas, adaptadas, seguidas ou até mesmo desconsideradas, ou seja, não têm o objetivo de restringir ou limitar o agir dos indivíduos. Entretanto, a liberdade de lidar com as normas vai depender da atividade, do contexto de trabalho e da maturidade profissional de cada professor.

Por normas, compartilho da concepção de Schwartz (2011), que as entende como *modelos de fazer*. O autor defende que a atividade humana é “um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio” (SCHWARTZ, 2011, p. 34). Em vista disto, ao se deparar com o trabalho no ambiente virtual, o professor tem a opção de utilizar as normas já existentes, adaptá-las ou criar novas, como é percebido na fala da professora Marinha quando questionada sobre as regras de horário e turno de trabalho na EaD:

Segmento 3 – Marinha

Não pode existir uma regra, mas a gente pode defini-las pra nossa turma, né?... naquele/naquele primeiro momento. Eu sempre vou tá... eu vou aparecer sempre pela manhã em algum momento.

Ao definir seu horário de trabalho, a docente está, dentro da regra preexistente em relação a ter que responder aos discentes na plataforma, adaptando-a [a regra] para o seu ritmo

³³ Abreu-Tardelli (2006); Cristóvão (2011); Machado, Lousada e Ferreira (2011); Medrado e Pérez (2011); Pérez (2014); Soares (2010); entre outras.

de trabalho e decidindo que o horário mais adequado para que ela responda aos estudantes é pela manhã. Marinha cria a norma para o seu agir e informa a seus alunos. Quando essa norma é socializada por meio do texto, podemos acessar os recursos para o agir que ela utiliza.

Machado *et. al.* (2009, p. 24) indicam que, ao analisarmos um texto, ou um conjunto de textos, com o objetivo de encontrar as razões, as intencionalidades e os recursos para o agir, “podemos chegar a conclusões tanto sobre o agir coletivo quanto sobre o individual neles configurados e sobre o papel que é atribuído aos actantes nesses textos”. As autoras compreendem as razões para o agir como determinantes externos ou como motivos. As intencionalidades referem-se às finalidades da ação e os recursos para o agir são os instrumentos ou capacidades do agente. Portanto, o agir humano, no nosso caso, o fazer docente textualizado, permitirá uma apreensão do trabalho do professor, pois, é a partir da (re)configuração do agir humano *nos* e *pelos* textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente (MACHADO; BRONCKART, 2009), que podemos construir uma relação entre linguagem, trabalho e desenvolvimento.

Segundo o que dizem Machado *et. al.* (2009, p. 20), há dois níveis de análise possíveis do agir humano. O primeiro analisa as “condutas diretamente observáveis, que se constituem como o ‘dado’ primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação”. O segundo, que é o que nos interessa ao analisar o agir docente na perspectiva interacionista sociodiscursiva, dá-se no nível da “avaliação/interpretação ou reformulação dessas condutas”. A construção das representações e a atribuição de responsabilidades, ainda segundo as autoras, são explicitadas por meio dos textos elaborados pelos que observam as condutas ou pelos próprios indivíduos, por exemplo, as análises contidas em um trabalho de dissertação ou tese.

Ao utilizar o segundo nível de análise, uma leitura interpretativa dos dados pode nos revelar tanto as *razões* e a *intenção* que motivam o agir, como também os *recursos* utilizados para esse agir (MACHADO et al., 2009). O quadro a seguir mostra, de forma resumida, as características dos elementos do agir com certos exemplos de como podem aparecer no texto.

Quadro 4: Os três elementos do agir

Razões para o agir	Determinantes externos (fatores de origem coletiva)	modalizações de valor deôntico (<i>deve, pode</i>)
	Motivos (fatores de origem individual)	expressões do tipo explicativo (<i>porque, pois</i>)
Intencionalidade	Finalidades (atingidas por meio de um agir coletivo) Intenções (atingidas por meio de um agir individual)	modalizações de valor pragmático (<i>quero, busco, procuro, tento</i>)
Recursos para o agir	Instrumentos / Ferramentas (recursos externos)	modalizações de valor epistêmico (<i>é necessário, é verdade, é preciso</i>)
	Capacidades do agente (recursos internos do agente, mentais ou comportamentais)	modalizações de valor psicológico (<i>creio, penso, acho, considero</i>)

Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir de Machado *et. al.*, 2009, p. 22-24 e Medrado, 2010, p. 248-249.

Ao ler esses excertos, analisamos a interpretação do próprio indivíduo sobre suas ações, o que nos leva a compreender *como* e *o porquê* de tais escolhas serem feitas. Por exemplo, se acompanhamos o trabalho de um professor iniciante na Educação a Distância e percebemos que, de alguma forma, ele está tendo dificuldades em se adaptar, apenas pela observação não podemos identificar qual está sendo exatamente o empecilho. No entanto, quando o próprio trabalhador fala sobre seu trabalho, ele aponta quais são os obstáculos, tal como feito por Rebeca, que explica que, para ela, foi desafiador: *foi um desespero porque eu tinha que me apropriar da máquina, né, do sistema Moodle, [...] Então foi meio assustador. A*

professora revela que a ferramenta de trabalho para a plataforma virtual de ensino estava sendo uma barreira para que executasse de forma satisfatória seu ofício.

Isto posto, com o objetivo de compreender o agir docente representado nos textos, utilizo uma abordagem metodológica descendente, como preconizado pelo ISD, pois as pesquisas fundamentadas nessa vertente são desenvolvidas a partir dos textos produzidos de forma escrita ou oral, iniciando suas análises da camada mais externa desse construto. Neste sentido, Bronckart (2006, p. 143, grifos do autor) defende a seguinte ideia:

o procedimento de análise desses textos só pode ser **descendente** (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos), sendo apenas no quadro de tal procedimento que eventualmente poderiam ser identificadas determinadas regularidades que seriam independentes, determinadas operações referentes ao contexto e determinadas particularidades dos paradigmas da língua natural utilizada, ou seja, regularidades do texto tomado como *objeto linguístico abstrato*.

Em suma, empregar uma abordagem descendente significa considerar nas análises não apenas o que é linguístico no texto do professor, mas também aspectos sociais e interacionais, revelando as representações do indivíduo. Portanto, sendo o objeto de investigação a ação de linguagem como um agir dirigido, ao analisarmos a linguagem utilizada nos textos, podemos construir uma interpretação do agir, tanto do agir individual (ação), como do agir coletivo (atividade).

BAKHTIN [Volochinov] (2009, p. 31, grifo do autor), um dos teóricos basilares da construção epistemológica do ISD, afirma que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”. Sendo assim, todo texto é uma produção, verbal ou não verbal, permeada por ideologias do produtor (ou emissor) como também por ideologias de outrem. Compreender esse texto é compreender quem são esses outros, o porquê de estarem ali presentes, de que forma estão colocados e quais as implicações. O texto é a nossa comunicação com o mundo, com o meio social. É a expressão e a representação de nossas ações e um posicionamento verbal diante de um dado contexto de interação.

O contexto em que o texto foi produzido é o “*locus* no qual se movimentam ideologias impregnadas de valores e de crenças da realidade social” (SOUZA, 2007, p. 168, grifo do autor). O autor ainda justifica a relevância do contexto de produção por este ter não apenas uma correlação com os fatores externos e as características textuais, mas, sobretudo, as implicações que o texto exerce sobre quem o lê/ouve e quem o interpreta. Quando as professoras interagem no momento da conversa que motivou a produção dos dados desta tese, o texto gerado nessa

ocasião tem o potencial de provocar transformações em todas as participantes e em mim enquanto professora e pesquisadora.

Neste sentido, partindo de uma investigação acerca do trabalho docente (ARAÚJO, 2015), discuti que, ao verbalizar suas representações, os professores produzem, por meio dos textos, pistas para a “melhor compreensão de como eles se veem no planejamento do seu ofício” (ARAÚJO, 2015, p. 176), e argumentei que os textos produzidos pelos profissionais podem contribuir tanto para uma autoformação docente como para o fortalecimento do coletivo de trabalho e para a reconfiguração do agir docente. Desta forma, o texto, como processo e produto da atividade humana, atende aos interesses de quem o produz e também a quem se dirige, considerando as “condições de funcionamento das formações sociais” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 72) o contexto no qual é produzido.

Na busca por compreender tal complexidade e singularidades do texto, este pode ser, analogamente, comparado ao percurso de um trem que vai tendo seus vagões carregados a cada parada de estação. São inseridos novos olhares, novas compreensões e vivências, mas também são retirados os excessos (de acordo com as concepções de necessidade de cada um que manuseia esse instrumento e o contexto ao qual ele serve). Ao final (ou recomeço de viagem), o “trem” estará repleto de construções sócio-histórico-culturais que são responsáveis pela perpetuação e transformação da vida humana. Portanto, analisar os textos produzidos por professores acerca de seu trabalho é compreender as ações de linguagem humana e, consequentemente, a conduta humana, pois, como defende Bronckart (2006, p. 122),

a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas é, na verdade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas.

A construção dos textos ocorre, considerando-se dois aspectos indissociáveis para que a comunicação seja efetiva. O sujeito mobiliza recursos lexicais e sintáticos da língua e toma como parâmetro os modelos de organização textual utilizados na comunicação desta determinada língua. Bronckart (2006) assevera que, por essa razão, os textos (no plural) podem ser considerados como equivalentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem produzidas por um grupo de pessoas e um texto (no singular) como o equivalente empírico/linguístico de certa ação de linguagem. A compreensão dessa textualização revelamos como os sujeitos funcionam tanto social como cognitivamente.

Para o ISD, a produção de linguagem – ou seja, o texto – é acabada quando ela é realizada e autossuficiente, pois é produzida em um contexto situado. Bronckart (2006, p. 150-151) afirma que os textos são “unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem”, visto que sua organização e seu funcionamento estão sujeitos às “situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc.” (BRONCKART, 2009 [1999], p. 77). O autor defende que o texto é a materialização de uma ação de linguagem e acrescenta a essa definição as noções de Bakhtin acerca do que é texto, argumentando que, apesar da diversidade de textos, estes possuem características comuns, quais sejam:

cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização do seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna (BRONCKART, 2009 [1999], p. 71).

Para performar a análise linguística desta materialização de ação de linguagem, o ISD propõe a interpretação de uma arquitetura textual que é composta por uma sobreposição de três camadas estruturais: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilização enunciativa. Bronckart (2008) afirma que a infraestrutura apresenta dois tipos distintos de organização: a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso. Estes últimos são definidos como segmentos de texto caracterizados pela “mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos [...] e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89). Os mundos discursivos são o resultado do cruzamento de duas decisões binárias em relação às coordenadas gerais do mundo ordinário e em relação ao ato de produção, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5: Atitudes de locuções e os tipos de discurso

		Relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação com o ato de produção	Implicação	Discurso interativo (DI)	Relato interativo (RI)
	Autonomia	Discurso teórico (DT)	Narração (N)

Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir da discussão apresentada por Bronckart, 2006, p. 164-165.

É na utilização dos tipos de discurso (ou mundos discursivos), segundo Bronckart (2008), que acontecem a construção e o desenvolvimento dos variados modos de raciocínio humano: relato e narração são uma forma de raciocínio causal/temporal; no discurso interativo, é posto em prática o raciocínio de senso comum (ou das representações sociais); e, no discurso teórico, ocorre o raciocínio lógico-argumentativo. Caso as coordenadas organizadoras do conteúdo forem colocadas a distância (disjunção) das coordenadas gerais, temos o mundo do NARRAR, se estiverem próximas (conjunção), estamos no mundo do EXPOR. Ao narrar ou expor, a pessoa pode se implicar ou não no discurso. Como resultado dessas quatro decisões, temos: NARRAR implicado (relato interativo); NARRAR autônomo (narração); EXPOR implicado (discurso interativo); EXPOR autônomo (discurso teórico).

Dando continuidade à apresentação da arquitetura textual, na segunda camada, ou nível intermediário, encontramos os mecanismos de textualização que promovem a coerência temática do texto. Os organizadores textuais atuam como mecanismos de conexão para que haja uma progressão temática. Para esse encadeamento ocorrer, com a introdução e a retomada de temas e/ou personagens, os mecanismos de coesão nominal (Frida: *Aqui tem um **outro fator** que é bem positivo, né? é:: Ø a minha experiência como/como tutora da UAB*) desempenham um papel fundamental. E, por fim, os mecanismos de coesão verbal (tempos verbais) (Marinha: *Eu num **tive** [...] nenhum preconceito em relação à EaD, mas pra MIM eu **achei** que fosse gastar menos tempo*) marcam o tempo e a ordem dos acontecimentos materializados no texto e estão em conexão com os tipo de discurso presentes na primeira camada do folhado, determinando se o conteúdo temático está na ordem do narrar ou do expor.

A camada mais externa, ou nível mais superficial, é onde ocorre o engajamento enunciativo. Os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa (ou vozes) (Frida: *[...] **a gente** sabe que **ninguém** trabalha aqui a quantidade que se teria no presencial de classe, né?*) e de modalização (Marinha: ***Não pode** existir uma regra, mas a gente **pode** defini-las pra*

nossa turma, né?) outorgam ao texto uma coerência interativa. Essa interatividade não necessariamente refere-se ao que ocorre anterior ou posteriormente no eixo sintagmático, mas sim a quais instâncias expressam o que é dito no texto e as avaliações acerca do conteúdo temático, como também à implicação ou autonomia em relação ao ato de produção do texto.

Em síntese, as representações docentes sobre o seu próprio agir mobilizam razões e intenções, como também utilizam recursos, tais como instrumentos/ferramentas e capacidades para representar seu agir. Para compreendermos como e se o professor reconfigura, por exemplo, o agir no ensino presencial para o agir a distância, vamos em busca, primeiro, das marcas linguísticas características de cada ato de locução nos segmentos linguístico-discursivos. A partir da identificação das marcas linguísticas, partimos para a interpretação do que elas estão indicando em relação à semiologia do agir docente para, então, responder a perguntas como as feitas inicialmente nesta tese. Assim sendo, o texto, como forma de comunicação com o mundo e representação deste [mundo] por meio do agir comunicativo humano, assume, especialmente no âmbito da Educação a Distância (pois é o meu lugar de fala nesta tese), um papel primordial, tanto para que esta aconteça como para a compreensão do trabalho dos docentes que atuam nesse contexto.

Para ampliar as discussões sobre o trabalho e o desenvolvimento profissional, a Clínica da Atividade será o foco do capítulo a seguir.

4 O TRABALHO DOCENTE: UM OLHAR CLÍNICO ACERCA DOS NÓS E DAS NORMAS

Uma vida sã [...] é uma vida flexível.
Canguilhem (2001, p. 188).

Definir o trabalho docente é algo que considero uma tarefa desafiadora, pois a profissão de professor é permeada e circundada por atores, contextos e situações que (trans)formam esse profissional diariamente. Seria ingênuo listar aspectos de tal trabalho e considerar que algo assim seria suficiente para definir a atividade. Entretanto, a caracterização, ou ao menos a sua tentativa, leva-nos a uma compreensão dos planejamentos, impedimentos, frustrações, realizações, e tantos outros acontecimentos que constroem o percurso do professor dentro e fora de sala de aula. Isto posto, o cerne deste capítulo é a discussão do que é o trabalho docente e o seu papel no desenvolvimento do professor enquanto profissional, perpassando questões relativas às normas que o norteiam no contexto da Educação a Distância especificamente.

Schwartz (2011) afirma que trabalhar é gerir a si próprio e uma série de normas reguladoras para que a atividade aconteça. Isso requer do trabalhador certa flexibilidade para adaptar-se ao que é esperado dele e adaptar as normas, ou seja, renormalizar, termo discutido posteriormente neste capítulo. Trabalhar também é viver junto, segundo o que dizem Gernet e Dejours (2011, p. 63), e não apenas produzir, pois é uma relação social entre “o sujeito e aqueles com e para quem ele trabalha, a fim de coordenar as inteligências singulares”. Na profissão docente, essa convivência com o outro, com as normas precedentes ao trabalho, com as próprias crenças acerca da docência e com a realidade da escola e da sala de aula pode, possivelmente, causar desconforto e gerar impedimentos para o professor, levando-o a adoecer. Tal inquietação pode ser vista não apenas como algo danoso, mas como um espaço de crescimento profissional.

Canguilhem (2009) julga que, quando o sujeito perde a capacidade normativa, ou seja, a habilidade de criar novas diretrizes para situações diferentes, ele está doente. Encontrar um equilíbrio saudável entre as normas precedentes e as novas regras criadas pelo professor o mantém são e capaz de realizar suas tarefas. O autor rompe com a visão de doença como sendo algo negativo, pois afirma que esta “não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida” (CANGUILHEM, 2009, p. 73).

Essas afirmações alinham-se ao que é debatido no âmbito das investigações da Clínica da Atividade, quando se discute o trabalho prescrito e o realizado. Clot (2007 [1999]) assume

que a efetivação do trabalho do professor nunca é o mesmo que lhe foi prescrito, portanto, as normas precedentes não são efetivamente postas em prática tal qual planejado. O professor empenha-se em personalizar a tarefa que lhe é determinada para que ela se torne a mais próxima possível do que ele considera ser o adequado para aquele contexto de trabalho (CLOT, 2007 [1999]).

Nesta linha, Tardiff e Lessard (2013, p. 36) afirmam que, para analisar o trabalho docente, o primeiro passo é “fazer uma crítica resoluto das visões normativas e moralizantes da docência”. Isso se deve ao fato de que essas visões preconizam o debate do que deve ou não ser feito pelos professores, em detrimento de uma discussão mais ampla acerca do “que eles realmente são e fazem” (TARDIFF; LESSARD, 2013, p. 36, grifo dos autores).

A Clínica da Atividade, que é discutida a seguir, vem agregar a esta tese as questões relativas ao coletivo de trabalho e ao gênero profissional. O trabalho é visto, nessa perspectiva, como um espaço de fundamental importância para o aprimoramento do ser humano (CLOT, 2010 [2008]). Essa vertente oferece mecanismos metodológicos que permitem ao pesquisador acessar, por meio da produção oral e/ou escrita do trabalhador, suas representações sobre o próprio agir. Sendo assim, é uma psicologia do trabalho com vistas a pensar sobre a transformação do trabalhador, tendo o agir linguageiro como objeto de estudo.

4.1 O GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE

Professores, como trabalhadores de outras áreas também o fazem, possuem uma maneira singular de agir e conversar sobre o seu trabalho. No contexto específico da Educação a Distância, as questões que surgem variam, a depender da forma com que a interação e a participação dos alunos em um dado fórum, por exemplo, ocorrem, e, também, de acordo com problemas técnicos relativos ao uso da ferramenta tecnológica. Os professores que atuam presencialmente têm uma maneira de iniciar e finalizar a aula que é, de certo modo, similar, por exemplo, utilizando uma atividade de “quebra-gelo”, fazendo uma breve revisão da aula anterior, interagindo com os alunos para saber como foi o final de semana.

Contudo, as formas de interação nas aulas online podem ocorrer de forma diferente a depender do formato do curso, dos objetivos da disciplina ou até mesmo do professor. Em cursos em que há fóruns semanais (ou quinzenais), a abertura da aula com as orientações fica fixada no topo da página, juntamente com o material de leitura e/ou a videoaula, e um *link*, logo abaixo, leva os alunos para o fórum de discussão. Lá, então, ocorre a interação professor-aluno, aluno-aluno, de forma assíncrona, ou seja, nem sempre os participantes estão online no mesmo

momento, e a temática gira em torno do tema da aula apenas. A esse respeito, a professora Frida defende a seguinte ideia:

Segmento 4 – Frida:

[...] a EaD não é a trans-po-si-ção didática do que se faz no presencial. Eu não acredito assim. É algo que tem que ser pensado com as suas especificidades. Não dá pra você pegar aquilo que você faz no presencial e fazer uma transposição didática pra dizer assim “não, agora eu vou colocar ali na plataforma”. É outra coisa.

Apesar dessa singularidade, certas condutas são comuns aos professores que atuam tanto presencial quanto virtualmente, e eles sabem, por exemplo, quais critérios de avaliação utilizar, como reinserir um aluno em um contexto de interação com a turma, como motivar os discentes a participarem mais. Portanto, os professores, como outros trabalhadores, possuem uma memória social que contribui para que os profissionais possam saber onde se encontra o ponto inicial para planejar a sua atividade (CLOT, 2007 [1999]). Essa memória pode ser compreendida como algo que constitui e/ou faz parte do *gênero da atividade* que é co-construído pelos profissionais que performam um determinado ofício e o renovam a cada vez que executam seu trabalho e repensam seu fazer.

Clot (2007 [1999], p. 37) defende que existe um “referencial comum de conhecimentos operativos” para o trabalho que é composto por regras que não estão escritas, mas que podem ser passíveis de mudança. Um docente tem o conhecimento de como iniciar uma aula, como organizá-la, de modo que haja um objetivo final, sabe como deve ser elaborado um plano de aula, mas quando ele começa a lecionar no ambiente virtual, novas formas de agir e diferentes regras são necessárias. A partir de então, desencadeia-se o processo de repensar o seu trabalho, possivelmente tomando como ponto de partida as aulas no ensino presencial.

Clot (2010 [2008], p. 35) afirma que o gênero profissional é “um instrumento coletivo da atividade” e permite o trabalhador utilizar os recursos, ou seja, conhecimentos construídos ao longo da história, a favor da ação presente. Entretanto, nem tudo que é previsto pelo gênero é colocado em prática da mesma forma que foi utilizado anteriormente. A invisibilidade das regras do gênero é interrompida quando os trabalhadores que estão sujeitos a elas vivem um processo de avaliação de si e de seu ofício. Segundo o que diz Clot (2007 [1999], p. 40), “é no momento em que é perturbado que o gênero é visto” e revisto. Essas reconfigurações serão evidenciadas nos textos das professoras que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa, e a ação de linguagem produzida por elas será representativa tanto da conduta

humana, pois o texto é um produto da socialização, como do trabalho educacional no contexto virtual de ensino.

Outro aspecto importante para se compreender o gênero como modelo de agir é através do *estilo*, pois este é uma adaptação individual do gênero que permite ao profissional imprimir sua forma de agir e é responsável pela renovação do gênero. Clot (2007 [1999], p. 40) afirma que o estilo “retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último”, possibilitando assim uma renovação das formas de fazer. Neste sentido, a professora Marinha reconhece sua liberdade de imprimir seu estilo em suas aulas, tanto na modalidade presencial quanto na virtual, apresentando o seguinte relato:

Segmento 5 – Marinha:

[...] é/é o meu jeito de, por exemplo, na aula presencial quando eu entro no primeiro dia eu dou/digo as minhas regras todas, certo? “Você pode isso, isso, isso e isso. Se você não gostar, diga logo agora, né? Pra gente resolver” Então ninguém/ninguém bate boca no primeiro dia, e fica resolvido as minhas ordens. A mesma coisa eu faço com a EaD. Eu aviso pra os meus alunos “ó, eu vou entrar na plataforma todo dia pela manhã”. Então eles sabem se ele me mandar uma mensagem de 14h, eu vou ver outro dia. Nem espere, entendeu? Então eu... assim... eu... é uma questão da gente também... [...] É ...tem um jeito de você conduzir de explicar pra eles como é, como você é, porque cada um é cada um

A professora Marinha encontrou no seu estilo pessoal uma forma, que ela chama de “meu jeito”, de iniciar o semestre no Ensino a Distância. Entretanto, o estilo não é apenas a forma de fazer, mas também a forma de ser, como Rebeca evidencia no Segmento 6 a seguir. Em relação a esse ponto, a professora admite que, tanto no ensino presencial quanto no virtual, há uma característica principal que não é modificada, a saber, “o tipo de profissional que você é”. Ela defende essa ideia nos seguintes termos:

Segmento 6 – Rebeca:

Se você é comprometido no presencial, você vai ser na EaD. Se você é uma pessoa que tem delicadeza ao falar com os alunos, você vai ter na EaD porque você para pra pensar no que vai escrever como você para em sala de aula quando vai falar com o aluno. Você sabe que não pode dizer certas coisas. Você não diz porque você não acha que é aquele caminho. Então eu acho que é esse aí, pra mim, que eu percebi desses longos desses três meses (risos) foi isso. Que realmente profissionalmente minha característica assim, como profissional, como lidar com o aluno, eu não senti diferença.

Destarte, considero que o gênero do trabalho docente é, de certa forma, uma das prescrições precedentes do trabalho do professor, e o estilo é a materialização da reconfiguração da tarefa docente.

Defendi em trabalho anterior (ARAÚJO, 2014), acerca do movimento do professor entre o trabalho prescrito e o realizado, que a atividade docente apresenta duas faces. De um lado, o profissional de ensino vivencia desafios e conflitos na tentativa de colocar em prática na sala de aula o que lhe é prescrito, e, por outro lado, esse caminhar é transformador, pois o professor encontra aí um espaço de superação que pode levá-lo à reconfiguração de seu trabalho e à descoberta de novas formas de agir, promovendo, assim, um desenvolvimento profissional.

De igual forma, no ambiente virtual de ensino, o professor tem como ponto de partida as prescrições para o trabalho na sala de aula virtual. Cabe ao momento das análises dos dados gerados para o presente estudo investigar de onde vêm essas prescrições e como o professor percorre esse caminho até realizar o seu trabalho. Certos excertos do texto produzido pelas colaboradoras dão pistas iniciais da origem dessas prescrições. A professora Marinha, ao rememorar seus primeiros momentos no ambiente virtual de ensino, menciona que o curso de capacitação para atuar na EaD teve um papel fundamental em sua prática, figurando-se, assim, como um prescritor inicial. A esse respeito, ela faz a seguinte consideração:

Segmento 7 – Marinha

[...] o curso/ a capacitação que você faz. Eu acho que dá um/um *up* assim pelo menos cinquenta por cento na/na sua capacidade de/de trabalhar na plataforma que eu acho que é o maior empecilho.

Marinha defende que o curso de capacitação para atuar na plataforma aumenta sua capacidade de agir. Ela deposita nele uma responsabilidade sobre sua habilidade em trabalhar no contexto virtual. A plataforma, nas palavras de Marinha, é o maior empecilho para o professor. Neste sentido, Clot (2007 [1999]) considera que um mesmo objeto pode ser, em momentos diferentes, um instrumento ou uma ferramenta. No caso da plataforma, a princípio, ela é um instrumento que o professor busca dominar para poder atuar de forma satisfatória na EaD. Para tanto, cursos de capacitação e possivelmente a prática diária do professor podem levá-lo a dominar a plataforma. A partir dessa apropriação, o instrumento torna-se uma ferramenta.

Esse movimento que o docente faz em busca de apropriar-se desse recurso para o agir é gerador de desenvolvimento, tanto no processo diário de trabalho quanto na ocasião em que ele fala sobre o trabalho. Acredito que a linguagem produzida no texto das professoras colaboradoras é propiciadora do desenvolvimento humano, uma vez que, no momento em que estão discutindo, elas fazem uma ressignificação de seu trabalho, analisam o gênero e as mudanças feitas nas prescrições para a realização da tarefa. Um exemplo desse pensar gerador

de desenvolvimento é quando pergunto à professora Frida se sua experiência no presencial contribuiu para atuar a distância, a qual responde nos seguintes termos:

Segmento 8 – Frida:

Nunca pensei nisso. Acho que porque o movimento foi o contrário, né. Eu comecei na EaD em 2005 pra 2006 e fui pra sala de aula em 2009. Então ficou aí uma... Eu acho que talvez o caminho seja contrário, né? Até pelo uso mesmo às vezes as minhas aulas do presencial são... quase sempre eu utilizo alguma TIC... é talvez seja até ou pela insegurança ou pela... por já ter ali a tecnologia de um modo geral como uma/uma perna já, né. Já não é nenhuma bengala. É uma perna minha.

Logo, a interação que ocorre no momento da geração dos dados, no qual as docentes discutem sua prática, verbaliza suas representações e concepções sobre a Educação a Distância, foi não apenas um texto para análises, mas também um espaço de transformação profissional, uma vez que, ao falarem sobre seu trabalho, o processo de ressignificação inicia-se tanto em quem está verbalizando suas experiências e pensamentos como em quem está interagindo com essa professora. Além do mais, as discussões que trazem à tona o gênero, renovando-o a partir das contribuições que cada professora coloca no momento de suas falas.

O gênero, por conservar a história (CLOT, 2007 [1999]), é formado por uma série de memórias acerca do fazer docente que é alimentado pelas experiências dos professores ao longo de décadas de profissão e que se constituem como *coletivo de trabalho*. Nesse sentido, Clot (2010 [2008], p. 34) faz uma distinção entre trabalho coletivo, que é o que “mantém a atividade conjunta sobre o e em torno do objeto trabalhado” e coletivo de trabalho. Ao último, o autor credita a função de instrumento para que o trabalho coletivo aconteça. Em duas ocasiões a professora Rebeca evidencia a importância do coletivo de trabalho em seu ofício:

Segmento 9 – Rebeca:

[...] E/e eu acho que ao longo do curso os colegas também mencionam coisas que aconteceram e você já/já aprende né...

Segmento 10 – Rebeca:

[...] fiz uma capacitação que me ajudou bastante pra entender, né... o sistema e depois leitura pra entender a disciplina e muita ajuda aí das colegas.

Nos excertos apresentados acima, a professora demonstra que, tanto durante o curso de capacitação (*ao longo do curso os colegas...*) quanto nos momentos de execução do trabalho (*e depois [...] muita ajuda aí das colegas*), ou seja, durante o semestre letivo, a participação do coletivo é relevante para que seu trabalho seja efetivado. Gernet e Dejours (2011, p. 65) acerca

da validação do trabalho, asseveram que o “reconhecimento conferido pelos outros contribui de maneira considerável para a construção do sentido do trabalho”. A participação *do e no* coletivo, de certa forma, ameniza as angústias diárias e dificuldades que se impõem no trabalho.

O coletivo, enquanto grupo, também discute as normas e as reorganiza, de forma a servirem a situações e contextos peculiares, como, por exemplo, segundo o que a professora Marinha (cf. Seg. 5) comenta, as normas de horários para responder aos alunos. Em relação ao tema, a professora fala que *Não pode existir uma regra, mas a gente pode defini-las pra no essa turma, né?* Marinha conclui que estabelecer se os professores devem responder aos alunos durante o dia ou à noite é uma orientação a ser ajustada de acordo com o ritmo de trabalho de cada docente.

Essas discussões nos levam a entender que o trabalho real, como afirma Schwartz (2006, p. 462), “é uma espécie de negociação entre as normas antecedentes e a tendência à renormatização³⁴, em função do fato de as pessoas serem singulares, em relação ao coletivo”. É necessário retomar a definição de trabalho prescrito (o que se espera que seja feito) e trabalho realizado (o que efetivamente acontece), para compreender que o real não é decorrente de uma aplicação rigorosa das normas, mas sim uma renormalização, ou, nas palavras de Clot (2007 [1999], p. 61), uma “atividade de regulação”.

4.2 UM OLHAR CLÍNICO ACERCA DOS NÓS E DAS NORMAS

A atividade, de acordo com Clot (2007 [1999]), é mediada pelo gênero e triplamente dirigida, para si (pela conduta do sujeito), para o objeto (por meio do objeto da tarefa) e para os outros (para a atividade dos outros), como também regulada por normas (formas de fazer) que podem vir de si, das tarefas prescritas e dos outros envolvidos no processo do trabalho. O aluno, a sala de aula, o local de trabalho, as realidades diversas que ele encontra ao realizar seu ofício unem-se às prescrições, sua formação sócio-histórica e seus impedimentos/obstáculos para a efetivação desse trabalho. Tornar a atividade relevante para si e para o outro requer do professor esforço e embate de ideias, uma ressignificação constante para a produção de novos conhecimentos que serão postos em prática para que ele possa adaptar a atividade e adaptar-se às novas situações de trabalho.

Schwartz (2011, p. 34) caracteriza toda a atividade humana como um “nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio”. O autor

³⁴ Nesta tese, estou tomando os conceitos de renormatizar e renormalizar como equivalentes, embora certos leitores de Schwartz os compreendam, às vezes, como correspondendo a processos diferentes de reconceptualização.

defende que há “debates invisíveis” que carregam um misto das normas operatórias e das normas de vida. O professor vive esse embate constantemente com normas advindas de várias instâncias e, para reorganizá-las, o docente assume o papel de protagonista de seu agir, exercendo uma atividade de regulação (CLOT, 2007 [1999], p. 61) do trabalho prescrito. Para poder exercer essa transformação das normas, o professor parte do gênero profissional, que é descrito por Clot (2007 [1999], p. 44) como “uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso”. Faïta (2004) acrescenta que o gênero da atividade profissional, em geral, é balizado, por um lado, pelas normas, e, pelo outro, por sua capacidade de agir.

Gomes Junior e Schwartz (2014) defendem que, anterior a qualquer experiência de trabalho, há um conjunto de normas, e a essas normas é conferido um tratamento de renormalização pelos trabalhadores que dá lugar a negociações, ressingularizações e transformações para, então, efetivamente, ocorrer o trabalho real. Os autores argumentam que “não há debate de normas sem tomada de posição em relação às normas” (GOMES JUNIOR; SCHWARTZ, 2014, p. 347) e que há diferentes graus de aceitação e rejeição das normas. Veja-se como a imagem³⁵ a seguir pode ilustrar esse posicionamento teórico.

Figura 2: Nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de renormalização



Fonte: Imagem adaptada do site www.freepik.com, 2020.

Na imagem, o primeiro balão representa as normas advindas das várias instâncias que prescrevem o trabalho do professor, e que lhe são postas diariamente no momento anterior ao

³⁵ Imagem disponível em: <https://alldoctorpsy.fr/p/psychologie-1-consultation-avec-un-psychologue-en-ligne-visio-ou-par-telephone-a-votre-choix>. Acesso em: 1 fev. 2020.

seu trabalho. O segundo balão representa os professores reorganizando o emaranhado de fios de lã, isto é, construindo um novelo de sentidos (renormalizando), para fazer um melhor uso dessas normas. Em relação à EaD, as normas preexistentes no ensino presencial podem ser adaptadas ou novas normas podem/precisam ser criadas para o ensino virtual. Neste sentido, as normas são vistas na EaD tal qual no ensino presencial, como propostas de ação e não como imposição, dando espaço ao trabalhador para tomar suas próprias decisões no decorrer do seu trabalho.

Sendo assim, as normas que prescrevem o trabalho docente, segundo Clot (2007 [1999], p. 39), “merecem ser vistas mais como um movimento do que como um estado”. Tal pensamento é similar ao entendimento de Souza e Veríssimo (2009), que defendem serem as normas extremamente imprescindíveis para orientar a atividade, entretanto, não são suficientes para resolver toda a complexidade das situações.

Esse perfil mutável das normas confere aos professores o poder de reformulá-las, dependendo das situações enfrentadas, criando uma “normalidade” para os acontecimentos diários em seu trabalho. O docente, segundo o que dizem Dias, Santos e Aranha (2015, p. 212),

vive um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente. Sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais.

Portanto, a recriação das normas, a renormalização, carrega em si a história de vida de cada professor, suas experiências anteriores, suas expectativas para a realização de um bom trabalho e a história do gênero da atividade docente como discutido na seção anterior (cf. Seção 4.1). Desta maneira, seguindo a perspectiva ergonômica da análise do trabalho docente, para compreendê-lo, deve-se considerar o docente, como discutido até então neste capítulo, sua atividade e seu contexto de trabalho. Especificamente em relação à sua atividade, de acordo com Dias, Santos e Aranha (2015), esta engloba os seguintes itens:

Figura 3: Constituintes da atividade de trabalho docente



Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir de Dias, Santos e Aranha, 2015, p. 219.

Acredito que esses elementos apresentados pelos autores, como alguns dos determinantes internos e externos, são apenas um início, pois outros tantos aspectos são constituintes de tal trabalho, como os discentes, o coletivo de professores, o material didático, as políticas públicas, as formações inicial e continuada, entre outros fatores, tornando o trabalho do professor complexo e um campo fértil para investigações. Porém, não me deterei a elencar e discutir todas essas faces, mas discorrerei sobre o contexto de trabalho do professor da EaD.

4.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DOCÊNCIA ONLINE

Como brevemente apresentado na introdução deste trabalho, muitas universidades no Brasil estão optando por substituir os cursos presenciais pelos cursos a distância, por questões diversas. A velocidade com que isso ocorre não é a mesma do desenvolvimento de políticas públicas de formação docente para esse contexto educacional. Essa afirmação pode ser corroborada pelo fato de que, nas últimas décadas, com maior evidência nos últimos anos, foi percebido um crescimento vertiginoso na oferta de cursos a distância. São propagandas na televisão, em *outdoors*, nas redes sociais, e, na maioria dos casos, com preços baixíssimos que, de certa forma, descredibiliza o ensino em tais cursos e instituições. Contudo, não é difícil encontrar cursos a distância com excelência em qualidade.

Com essa modalidade, vários cursos que eram oferecidos apenas presencialmente têm a possibilidade de serem feitos na plataforma virtual, o que suscita no meio acadêmico

discussões acerca da EaD, resultando em pesquisas de relevância que contribuem para uma compreensão desse contexto, do trabalho que é desempenhado e dos profissionais que lá estão atuando. Todavia, antes de dar continuidade à caracterização do contexto educacional virtual, faz-se necessário justificar o uso do termo Educação a Distância.

Morin (2002 [1994]) considera que o conceito de Educação a Distância é mais amplo e preconiza que tanto professores quanto alunos são responsáveis pela aprendizagem, contudo, defende que nem o termo Ensino a Distância, nem tampouco Educação a Distância são expressões satisfatoriamente adequadas. Semelhantemente, Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 175) argumentam que a sigla EaD tem sido utilizada de forma indistinta, representando os termos “educação a distância, ensino a distância ou, ainda, como aprendizagem a distância (*e-learning*)”. A comparação feita pelos autores entre os termos é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 6: Principais características do Ensino a Distância e da Educação a Distância

Ensino a Distância	Educação a Distância
•visão tradicional •foco na emissão de conteúdos e no professor •centro do processo no ensino •desvaloriza-se a aprendizagem, mesmo que involuntariamente	•visão mais sociointeracionista •destacam-se mais o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento •centro do processo no aluno •interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo

Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir das discussões feitas por Mill, Oliveira e Ribeiro, 2010, p. 175-176.

De acordo com os conceitos expostos no quadro, ao Ensino a Distância é atribuída uma natureza mais restrita tanto em relação ao trabalho do professor quanto ao processo de aprendizagem dos alunos. A Educação a Distância é definida como sendo mais pensada para o aluno, seu aprendizado e para uma maior interação entre os seus participantes.

Tal contexto ainda necessita de legislações mais específicas que possam regular e orientar as instituições e os profissionais que desempenham seu trabalho no ambiente virtual. Lessa (2011, p. 17), por exemplo, propõe em seu trabalho avaliar a legislação brasileira reguladora dos cursos de graduação oferecidos na modalidade de Educação a Distância no

contexto brasileiro, “interpretando segundo a intenção do legislador e avaliando os seus reflexos nas Instituições de Ensino Superior (IES)”. Lessa (2011) ainda assevera que essas diretrizes reguladoras devem ser vistas como algo necessário que, ao mesmo tempo em que incentivam essa modalidade, a protegem.

As leis são necessárias ao funcionamento de qualquer sociedade, pois elas fornecem um parâmetro a ser seguido, são um guia organizacional que, no caso da EaD, regulamentam a crescente demanda por cursos oferecidos em plataformas virtuais de ensino. Essa parametrização orienta tanto os profissionais e instituições que oferecem esses cursos como os alunos que são beneficiados com esse ensino. Conforme a LDB nº 9.394/96 normatiza, o Poder Público fomentará programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O artigo 80 versa a seguinte normatização:

§1º – A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º – A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º – As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação, caberão aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Pode-se perceber, de acordo com os parágrafos mencionados, e conforme explanado por Lessa (2011, p. 22), que havia uma necessidade de sancionar decretos regulamentando a Lei nº 9.394/96, a exemplo do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, com o intuito de desenvolver uma política nacional de Educação a Distância, fixando diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino do país. A importância do Decreto dá-se pelo fato de que caracteriza as peculiaridades da EaD, formas de avaliação, validade nacional dos diplomas, da oferta de cursos, entre outros aspectos. O Decreto é estruturado em seis capítulos, com 37 artigos e subdivisões em parágrafos e incisos.

O Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União, em 21 de junho de 2017, uma portaria, a saber, a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, regulamentando o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Conforme divulgado no site dessa instituição, tal Portaria objetivou expandir a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, implementar a qualidade da atuação regulatória do MEC na EaD, aprimorando procedimentos, diminuindo a burocracia e, conseqüentemente, o tempo de análise

e estoque de processos (BRASIL, 2017c). O Art. 48, §1º, estabelece que será de responsabilidade exclusiva da Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada para a EaD ofertante do curso: “I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas” (BRASIL, 2017b, art. 48, inc. I-V). Quero chamar a atenção para o fato de que, apesar de ser uma regulamentação nova, os tutores ainda não são considerados como professores, pois são mencionados como um profissional a parte do corpo docente. Por esta ser uma política pública de regulamentação, tal distinção dificulta a implementação em cursos de formação docente inicial, e até mesmo continuada, o reconhecimento do tutor como professor.

Geralmente, as políticas públicas têm um caráter *top-down* para as modificações que devem ser implementadas nos cursos de formação. Entretanto, no caso de formação de professores para a Educação a Distância (como em outros aspectos abordados em estudos científicos), parece-me que o movimento tem sido *bottom-up*. Isso significa dizer que as demandas dos tutores para o seu reconhecimento como professores, o que implica em uma série de conquistas em relação à carga-horária, remuneração, obrigações e orientações para o trabalho, ganharão força a partir de uma ampliação das pesquisas que tratam do trabalho docente na EaD. Maiores estudos também são necessários no que tange ao trabalho do professor especificamente, pois, como afirmam Mill *et. al.* (2010), a docência online demanda do professor certos conhecimentos que são distintos dos requeridos pela docência presencial. Os autores sugerem que pesquisas reavaliando e ampliando o que se entende por docência devem ser empreendidas para que essas questões sejam melhor compreendidas.

Nessa linha de investigação do trabalho docente online, Reis (2003), no âmbito das universidades estrangeiras³⁶, discute três diferentes modelos de tutoria na perspectiva de alunos e tutores que relatam suas experiências na Educação a Distância. O foco das análises é a interação que ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagem e de que forma ela contribui para a construção do conhecimento. Antes de debater sobre a interação no contexto virtual de ensino, a autora introduz seu texto argumentando que, em países com grandes extensões geográficas, como o caso do Brasil, o ensino formal não é o mais adequado para “oferecer respostas ao acesso ao conhecimento” (REIS, 2003, p. 1), afirmação que, a meu ver, lança um olhar negativo para o ensino presencial. Contudo, defendo que não devemos gerar uma batalha entre presencial e virtual, mas investigar as peculiaridades de cada contexto. Acredito que tanto o ensino realizado presencialmente quanto aquele oferecido a distância apresentam pontos positivos e

³⁶ A pesquisa desenvolvida por Reis (2003) foi realizada em três universidades de ensino a distância: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha; Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Espanha; e Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), México. Segundo o que diz a autora, “o critério de seleção obedeceu à diversidade de modelos de tutoria que ofereciam, ao tempo de experiência com ensino a distância e às metodologias utilizadas” (REIS, 2003, p. 3).

negativos. As modalidades atendem a públicos e demandas diferentes. Apresentam limitações e soluções que servem a contextos distintos. O que considero ser relevante é fomentar debates acerca das especificidades de cada cenário para, então, contribuir para o avanço da educação.

Por outro lado, precisamos evitar uma visão romantizada da EaD e sermos mais reflexivos, pois, só assim, poderemos efetivamente promover o desenvolvimento dessa modalidade de ensino por meio das pesquisas científicas. Afirmando isso, pois, nas palavras de Reis (2003, p. 2), “o ensino a distância vem desempenhando um papel extremamente importante”, uma vez que possibilita o acesso à informação e, ao mesmo tempo, promove mudanças importantes nos ambientes de aprendizagem. Entretanto, considero que a Educação a Distância, por si só, não traz a reboque todas essas soluções “milagrosas” para a sociedade atual. É necessário reavaliar, repensar e reconstruir esse virtual diariamente para que ele possa acompanhar as demandas da sociedade que está em constante evolução.

Em relação às dificuldades que professores e alunos participantes da pesquisa de Reis (2003) apontaram, encontro similaridades ao que é relatado pelas professoras participantes desta pesquisa de tese. Na coluna da esquerda, trago o posicionamento de alunos e tutores participantes da pesquisa de Reis (2003) em relação ao processo de interação e, na coluna ao lado, faço uma correlação com as contribuições que as docentes fizeram a esta tese.

Quadro 7: Dificuldades nos processos de interação no ambiente virtual de ensino

REIS, 2003	CORPUS DESTA TESE
✓ alguns alunos se queixam da demora dos tutores para responderem às suas mensagens;	Frida: Esse aluno ele não entra cinco horas por dia, porque se ele tivesse cinco horas de disponibilidade ele viria pra o presencial. Então ele vai acumula e bota tudo pro final de semana. E às vezes vai, ou então na sexta feira pra uma atividade que fecha no domingo, que fecha na segunda, e ele precisa dessa resposta. Então isso às vezes até... Não tô dizendo que é correto, mas justifica essa ansiedade deles de ter esse/essa resposta, né? Porque... e é um dos motivos que eu percebo assim que/que/que tem um fator determinante pra evasão porque eles realmente não conseguem acompanhar.
✓ a resposta imediata e assertiva por parte do tutor é um elemento fundamental nos modelos virtuais para que o aluno siga buscando a tutoria;	Angelina: E aí o aluno reclama que não tem <i>feedback</i> “O professor corrigiu minha atividade, mas eu não sei o que eu errei. Eu não sei o que eu acertei. Eu não sei porque ganhei a minha nota” e aí você sabe que aquele tutor não é um bom tutor. Como é que ele seria no presencial? Por que é que
✓ os tutores, de acordo com os alunos, têm uma excessiva preocupação com a forma, em detrimento do conteúdo;	

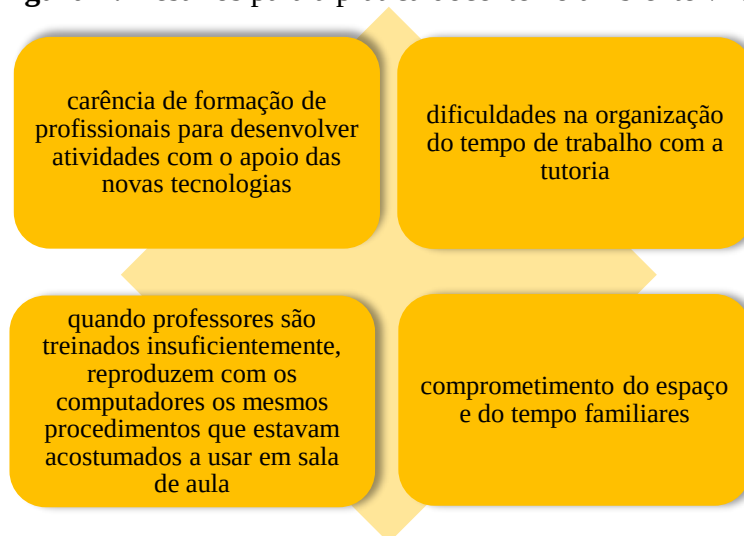
	ele não tem o mesmo/ o mesmo procedimento? As mesmas regras? Aí acaba configurando um profissional diferente do que a gente pretende.
✓ tutores afirmam que os alunos estão sempre à espera de que os tutores resolvam todos os seus problemas, sem se darem ao trabalho de buscar as informações pertinentes por si mesmos.	Angelina: Eles NÃO leem. Você tá aí acompanhando, né? “Professora, a gente vai fazer prova?” eu “leia o plano de curso” eles “Professora, a gente vai fazer...?” eu “leia o plano de curso”

Fonte: Elaboração própria, 2019, com base na pesquisa de Reis, 2003, p. 5 e nos dados desta tese.

Levando-se em consideração as questões supracitadas a partir das pesquisas de Reis (2003) e desta tese, pode-se constatar que há similaridades nas questões relativas à condução do curso e interação de seus participantes. Tal fato ratifica a importância das pesquisas na área, independentemente do formato do curso a distância, para que haja não apenas uma padronização de condutas, mas uma geração de conhecimento que contribua especialmente para a compreensão e/ou desenvolvimento do trabalho do professor.

Nessa linha, Oliveira, Mill e Ribeiro (2009) investigam as características de um novo perfil docente, os docentes-tutores, objetivando demonstrar as particularidades de uma proposta de formação de professores direcionada para docentes em geral e para professores da EaD virtual da UAB-UFSCar, contexto da pesquisa em questão. Segundo os tutores virtuais da pesquisa, a prática da tutoria é entendida como docência e requer novas habilidades. Esses tutores participam de um curso de tutoria virtual oferecido pela instituição antes de iniciarem seu trabalho. O objetivo do curso é capacitar os profissionais para a utilização do Moodle e ambientá-los nos procedimentos específicos para o modelo de EaD proposto pela instituição de ensino da qual farão parte. Todavia, ainda são encontrados certos desafios para a prática docente no ambiente virtual. Dentre os elencados pelos autores, destaco os que se encontram na Figura 4 a seguir:

Figura 4: Desafios para a prática docente no ambiente virtual



Fonte: Elaboração própria, 2019, a partir do texto de Oliveira, Mill e Ribeiro, 2009.

Os desafios elencados na imagem acima são trazidos, também, nesta pesquisa, a partir das falas das colaboradoras. O domínio do uso da plataforma, segundo o que a professora Marinha diz, é *o maior desafio pra quem tá começando a EaD*. A professora Frida defende que professores que não se adaptam à EaD e saem após um ou dois semestres de experiência *não se identificam quando não têm um gerenciamento de tempo*. Marinha menciona que pode existir um comprometimento do espaço e do tempo familiares, se ele [o professor] não impuser limites ao seu trabalho: *Se eu tô respondendo pra o aluno no domingo 2 horas da tarde que é a hora que eu gosto de dormir depois do almoço, [...] Não existe um limite, né*. Ao encontrar essas dificuldades, as professoras começam a criar suas próprias diretrizes para orientar seu trabalho na plataforma.

Ainda nessa temática, Esquincalha (2015) aponta desafios na condução de cursos online que vão além dos encontrados na modalidade presencial. Em seu trabalho de tese, o autor apresenta inquietações de tutores em um curso de formação continuada para professores de Matemática na modalidade a distância. Um dos pontos elencados é a precariedade das condições de trabalho que afeta não só a qualidade do trabalho em si, como também a vida financeira, o emocional, a saúde e a identidade como profissional docente. O tutor sai do seu lugar comum, que é a sala de aula presencial, para construir uma nova identidade nesse contexto diferenciado, o que pode, como discuto no início deste capítulo, gerar sofrimento e adoecer o profissional, caso ele não consiga criar novas formas de executar o seu trabalho. Outro tópico retratado pelo autor é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), e como estas dificultam o estabelecimento de vínculos entre tutores e alunos. Neste aspecto,

Angelina (professora colaboradora desta tese) relata que, em relação a *essa questão da interação*, ela acha que *de fato existem as pessoas que necessitam desse contato da presença*.

Esquincalha (2015) indica que, caso os tutores participassem do planejamento do curso e da elaboração dos materiais didáticos, eles sentiriam mais facilidade em se identificarem com os cursos e cooperariam para uma melhor orientação dos alunos, ponto também defendido por Ferreira (2015). Esta autora complementa que a prática presencial, em que o professor é o foco, e não o aluno, ainda está muito arraigada ao fazer desse profissional no virtual. E, por fim, relata que as condições de trabalho e a carga horária vão além do que está inicialmente acordado, e suas atribuições tornam-se, por vezes, mais burocráticas do que pedagógicas.

Portanto, falar sobre formação docente para o ensino a distância é algo tão ou mais complexo que discutir formação docente para o ensino presencial. Ainda há um forte preconceito em relação aos cursos a distância, ao trabalho dos profissionais que atuam nesse contexto, como também sobre a qualificação dos que são formados em ambientes virtuais de ensino. Outro fator é a diferenciação que fazem do trabalho do professor e do tutor, este último sendo considerado de importância inferior. Segundo resultados da pesquisa de Ferreira (2015), o tutor não participa do processo de elaboração das prescrições para o curso, nem tampouco tem seu trabalho reconhecido como sendo também o de um professor, apesar de receber as mesmas atribuições. Corroboro a posição de Ferreira (2015, p. 162, grifo da autora) ao defender que os tutores devam ser “reconhecidos institucionalmente e legalmente como *professores-tutores*”, pois acredito que não haja uma hierarquia em relação ao trabalho ser mais ou menos importante, mas sim uma diferenciação na nomenclatura e na divisão de tarefas, como é o caso do curso do qual as professoras colaboradoras desta tese fazem parte.

Nessa mesma linha de pensamento, a tutoria é considerada, de acordo com o texto de Oliveira, Mill e Ribeiro (2009), uma prática docente. O principal papel do tutor em um curso a distância pode ser descrito como fundamentalmente o de interagir e promover a interação com e entre os alunos, com o intuito de orientá-los na busca e na construção do conhecimento. Os autores entendem que um professor apenas não pode figurar como o único responsável pela turma e retomam o termo *polidocência* (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010), o qual evidencia que a atividade na EaD não é feita de forma isolada, mas sim por um grupo de trabalhadores envolvidos no processo da educação como um todo. Consequentemente, podemos concluir que o que diferencia o professor na modalidade a distância e na presencial é a divisão de trabalho, que não ocorre nesta última modalidade.

Reyes *et al.* (2012) abordam a relevância de um curso de formação para tutores, ressaltando o papel da educação a distância na atualidade, caracterizando-a a partir do que é

definido nas leis que regem essa modalidade de ensino, como também fazendo um percurso histórico desde o surgimento da EaD no Brasil até o modelo utilizado nos dias de hoje. A Educação a Distância é definida pelos autores como “uma forma alternativa e complementar para a formação humana” (REYES *et al.*, 2012, p. 15) e modelo educacional que promove a universalização de acesso ao ensino superior. Em relação à execução do trabalho, Reyes *et al.* (2012, p. 17) afirmam que no ensino presencial todas as atividades educacionais são realizadas apenas pelo professor, já no ensino a distância estas são desempenhadas por um grupo de trabalhadores que é composto por:

autores dos conteúdos, organizadores dos materiais e atividades presenciais e virtuais, formadores ou acompanhantes da formação dos estudantes, orientadores de atividades presenciais, professor autor, professor formador, tutor virtual, tutor presencial, projetistas educacionais, profissionais de audiovisual e informática, revisão pedagógica.

Entretanto, no ensino presencial, o professor também conta com uma equipe de apoio que faz parte do coletivo de trabalho e é formada pelo coordenador pedagógico, coordenador de curso, autor do material didático, profissional de informática da escola, entre outros profissionais. O que devemos considerar para compreender as relações que contribuem para a construção de conhecimento na Educação a Distância, a meu ver, é quem irá, de fato, interagir com o aluno nesse processo.

No capítulo seguinte, será iniciada a análise das interações das professoras colaboradoras, mas, para uma compreensão do contexto físico no qual elas atuam, convém que vejamos como funciona a sala de aula no Curso de Letras a Distância no IFPB. Cada professor, em sua página inicial, tem a lista de disciplinas e salas de coordenação das quais ele faz parte, como mostra a imagem a seguir:

Figura 5: Exemplo de uma página inicial do ambiente virtual de aprendizagem do IFPB

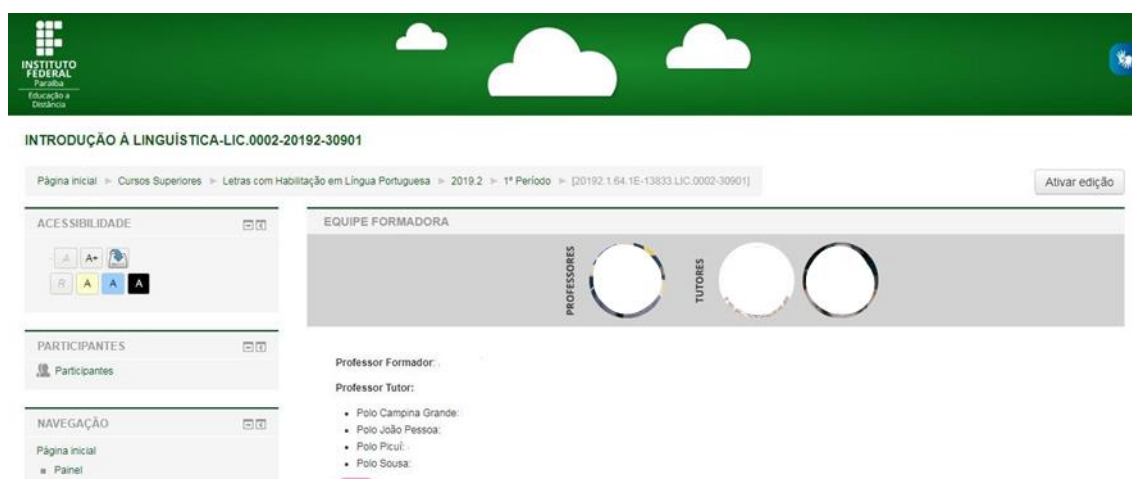


Fonte: Acervo pessoal de um professor do Curso de Letras EaD do IFPB, 2020.

Nota: Imagem cedida à autora desta tese.

Ao entrar na sala de aula das disciplinas, no topo da página, é feita a identificação da disciplina e dos professores. Do lado esquerdo, há informações gerais sobre a disciplina, tais como: Mensagem do Professor Formador, Mensagem do Professor Tutor, Fórum de Notícias, Café com Letras, Biblioteca, Plano de Curso e Dúvidas. Na seção para o Momento de ambientação, há ícones para a Apresentação da Disciplina, Cronograma e Apresentação da Turma. A imagem a seguir ilustra a página inicial de uma das disciplinas do Curso de Letras.

Figura 6: Página inicial da disciplina Introdução à Linguística do curso de Letras a Distância do IFPB



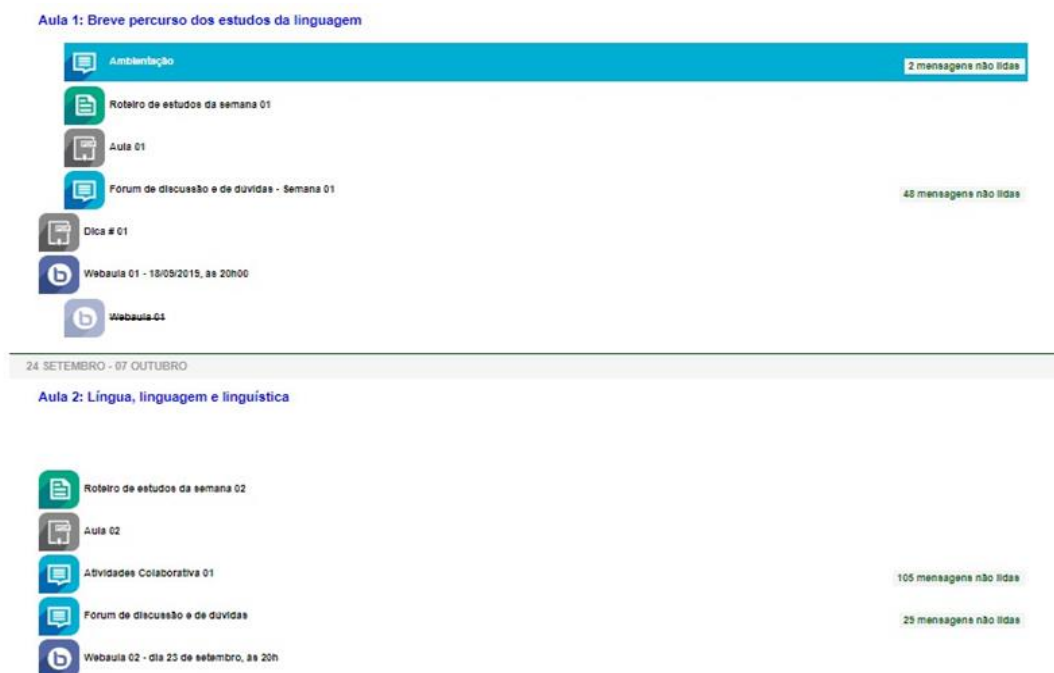
Fonte: Acervo pessoal de um professor do Curso de Letras EaD do IFPB, 2020.

Nota: Imagem cedida à autora desta tese.

Como mencionado no capítulo metodológico, as professoras colaboradoras desempenham as funções de professora formadora, professora tutora, professora conteudista,

orientadora de Seminários Interdisciplinares e TCC e coordenadora de polo. O professor formador, no âmbito do Curso de Letras do IFPB, é responsável pela organização da Sala de Aula, disponibilização do material semanalmente para os alunos, apoio aos alunos em relação a dúvidas gerais sobre a disciplina e correção da prova presencial. O professor tutor, por sua vez, é quem tem o contato diário com os alunos, participando dos fóruns, corrigindo as atividades semanais, como também respondendo a dúvidas gerais sobre a disciplina. As disciplinas são organizadas por semanas, podendo ter avaliações semanais ou quinzenais em forma de tarefas individuais (texto online, envio de arquivo único, questionário de múltipla escolha) e coletivas (fórum, glossário). Ao final da disciplina, há uma avaliação presencial que é realizada no polo presencial ao qual o aluno está vinculado. Há também um espaço para esclarecer dúvidas gerais nos formatos de fórum e *chat*.

Figura 7: Recorte da página inicial da disciplina Introdução à Linguística do curso de Letras a Distância do IFPB



Fonte: Acervo pessoal de um professor do Curso de Letras EaD do IFPB, 2020.

Nota: Imagem cedida à autora desta tese.

O professor conteudista elabora o material didático que é disponibilizado na plataforma. O material produzido para o Curso de Letras do IFPB passa por um processo minucioso de revisão, como discutido na pesquisa de Diniz (2017)³⁷. Ao coordenador de polo,

³⁷ A pesquisa de Moraes (2016) também aborda a temática do professor-autor (ou conteudista), contudo, em outra IES.

cabe executar as atribuições, tais como: coordenar e acompanhar as atividades no polo; coordenar e acompanhar as atividades dos professores mediadores presenciais no polo, assim como a equipe multidisciplinar do seu polo; elaborar relatórios de atividades no polo; entre outras atividades³⁸.

Como dito inicialmente neste capítulo, caracterizar o trabalho do professor, em qualquer contexto que seja, é um desafio. Nessa busca por definições do que é ser um docente no contexto virtual de ensino, entendemos a necessidade de esse profissional compreender seu próprio trabalho. A perda da capacidade normativa, em certos momentos, pode levar o profissional a adoecer. Entretanto, o desenrolar de nós e a retomada do controle do gerenciamento das normas que regulam sua atividade abre caminhos para que o professor possa tecer novas histórias, renovando e ampliando o gênero da atividade docente. Ao olhar para si, para o seu trabalho e para o outro, ele mergulha em um processo reflexivo sobre e no seu fazer, um movimento de retrabalho e renormalizações que o permite viver em constantes evoluções pessoal e profissional.

³⁸ Para uma lista completa das atribuições, ver o termo de Compromisso - Bolsista Coordenador de Polo, disponibilizado ao final da página que trata do Edital 06/2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/ead/assuntos/selecao/edital06>. Acesso em: 14 fev. 2020.

5 CONSTRUINDO UM NOVELO DE SENTIDOS

Se apenas houvesse uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema.

Pablo Picasso

Neste capítulo, após percorrer os caminhos teóricos em busca da compreensão do trabalho docente, sob o olhar do ISD e da Clínica da Atividade, e tecer os percursos metodológicos, dedico-me a analisar o texto produzido pelas professoras como representatividade de seu trabalho. Parto da tese inicial de que o professor ressignifica seu agir no contexto presencial para o trabalho no virtual, sendo este um espaço de incertezas no qual as normas estão, por vezes, implícitas ou subentendidas, mas não consolidadas.

Com o objetivo de investigar que reconfigurações são evidenciadas no texto/discurso deste que atua na EaD, três questões foram elaboradas (cf. Figura 1). Considerando as perguntas de pesquisa e retomando a ideia de movimento constante da prática docente – e que leva o trabalhador a rever continuamente sua atividade –, proponho três categorias analíticas para os dados desta tese, conforme demonstradas na Figura 8 a seguir:

Figura 8: Movimentos para a construção de sentidos no ambiente virtual de ensino



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para a compreensão da construção de sentidos, parto da análise dos segmentos de fala das professoras Angelina, Frida, Marinha e Rebeca, interpretando as marcas linguísticas que indiciam a semiologia do agir docente (dimensão motivacional, intencional ou das capacidades) para o ambiente virtual de ensino.



No encontro para a geração dos dados desta pesquisa, perguntei inicialmente às professoras sobre as primeiras experiências que tiveram em relação ao trabalho no ambiente virtual de ensino, quais concepções tinham sobre EaD antes de iniciar o trabalho e, ainda, se estas foram confirmadas ou reformuladas. Também conversamos sobre as orientações recebidas anteriormente ao trabalho e de que forma elas contribuíram para o desenvolvimento da atividade na EaD. As perguntas não foram direcionadas a nenhuma professora especificamente, contudo, Angelina, de certa forma, indicou que Rebeca iniciasse quando comentou: *Não, porque:: nós somos as mais veteranas*³⁹. *Então acredito que é bom começar pelos mais jovens.* Portanto, Rebeca inicia desta forma:

Segmento 11⁴⁰ – Rebeca

Pra mim *foi desafiador*, porque eu não sabia NAda... *eu num tinha nenhuma experiência* e fui entrar pra substituir uma colega que era formadora. Então, geralmente eu percebo que no ensino a distância, pelo menos nesse... aqui nesse contexto em que estamos, o pessoal começa de tutor e depois vai pra formador, depois de uma certa experiência. Eu fui substituir uma amiga muito competente e era já como formadora. Então *foi um desespero* porque *eu tinha que me apropriar da máquina*, né?... do sistema Moodle, também ler sobre a disciplina que não era assim a minha área, que *eu nem conhecia bem o tópico*. Então foi meio assustador ma:::s *com o passar do tempo* eu vi que *os prazos são bons e dá pra você levar. Se você tiver uma organização, dá tudo certo.*

Ao rememorar seus primeiros momentos na EaD, Rebeca, que na ocasião da geração dos dados tinha três meses de experiência no ensino virtual, relata interativamente de forma apreciativa que tal momento *foi desafiador*. Ela se coloca distante em relação às coordenadas

³⁹ À época da geração dos dados, Angelina tinha 4 anos de experiência na EaD; Marinha, 3 anos; Frida, 10 anos; e, Rebeca, 3 meses de experiência.

⁴⁰ Vinte e cinco segmentos dos dados foram utilizados ao longo da tese para ilustrar discussões teóricas. Sendo assim, os excertos analisados no capítulo 5 iniciam-se com o segmento 11.

organizadoras do conteúdo, pois relata um tempo passado (*foi, não sabia, tinha, fui*), mas, ao mesmo tempo, implica-se em seu discurso (*pra mim, eu*). Em sua avaliação acerca dos papéis que são desempenhados pelos professores, Rebeca expressa que um dos fatores de o professor ser formador é o de ter experiência como professor tutor. Entretanto, não é o que ocorre com ela. Já no primeiro momento, Rebeca é colocada como professora formadora. Tal fato foi, segundo a apreciação da professora, desesperador, pois ela não dominava a utilização do Moodle. Ela reconhece que a apropriação do sistema Moodle era algo a ser superado (*eu tinha que me apropriar da máquina*) para que pudesse desempenhar seu trabalho de forma efetiva, e que, com a experiência adquirida (*com o passar do tempo*), encontrou um caminho para atuar no ensino a distância (*Se você tiver uma organização, dá tudo certo*).

Os momentos iniciais da experiência da professora Rebeca no contexto virtual de ensino são marcados por dificuldades (*eu num tinha nenhuma experiência; eu nem conhecia bem o tópico*), mas, ao mesmo tempo, por superações (*os prazos são bons e dá pra você levar*). Ela demonstra encontrar novas formas de agir – domínio dos recursos externos e utilização de recursos internos mentais – para efetivar o seu trabalho e iniciar uma prática de retrabalho (cf. Cap. 2) para, então, desatar os primeiros nós que encontra na EaD.

Neste segmento, Rebeca faz sua primeira prescrição/normalização para o agir no ambiente virtual ao defender a concepção de que, para alcançar o objetivo de executar o trabalho de forma satisfatória, a condição é ter uma sistematização em relação aos prazos (*Se você tiver uma organização, dá tudo certo*). Rebeca modaliza de forma apreciativa os prazos (*bons*), apresentando um julgamento mais subjetivo (BRONCKART, 2009 [1999], p. 132), e revelando que o seu agir inicial em relação ao trabalho no ambiente virtual está em conexão com os recursos externos (instrumentos/ferramentas) e internos para o agir (capacidades).

Segmento 12 – Rebeca

[...] Eu cheguei o semestre ia começar, a disciplina ia começar na próxima semana tipo... aí eu fiz uma capacitação que me ajudou bastante pra *entender, né... o sistema* e depois leitura pra *entender a disciplina e muita ajuda aí das colegas*. [...] E/e eu acho que ao longo do curso os *colegas também mencionam coisas que aconteceram e você já/já aprende, né... o que dizer, a forma como usar os modalizadores, coisas desse tipo* [...] Mas foi desafiador no começo.

Como base para desenvolver os conhecimentos necessários e exigidos para a realização da atividade na EaD, Rebeca avalia o curso de capacitação como sendo primordial para **entender o sistema**, e acrescenta a importância da realização de leituras para **entender a**

disciplina. Compreender o *métier* é o ponto de partida para Rebeca, desenvolvendo as capacidades internas, os recursos mentais para o agir, por meio da compreensão desse novo contexto. Rebeca cita a máquina como um instrumento de trabalho e diz que para ela *foi um desespero* (Seg. 11) ter que se apropriar do Moodle em tão pouco tempo, uma vez que, quando ela chegou no curso de Letras, faltava apenas uma semana para iniciar o semestre. Retomando a discussão feita anteriormente (c.f. Seção 4.1), um mesmo objeto pode ser considerado instrumento ou ferramenta (CLOT, 2007 [1999]) a depender da apropriação que o professor faz desse objeto. Em relação ao Moodle, nesse caso, ele é um instrumento, pois a sua utilização ainda não é dominada pelo professor. Para que o docente possa apropriar-se desse recurso e este, então, se torne uma ferramenta, cursos de capacitação, os conhecimentos construídos por meio da prática e a contribuição do coletivo são necessários.

Ainda acerca dos recursos internos, a professora apontou a leitura como outro mecanismo, objetivando capacitar-se para o trabalho, e evidenciou a necessidade de ajuda do coletivo – figurando como recurso externo – para que pudesse compreender o que deveria ser feito na plataforma (*muita ajuda aí das colegas; os colegas também mencionam coisas que aconteceram e você já/já aprende, né*). É interessante reiterar que a construção e circulação do conhecimento por meio do coletivo é algo presente tanto no contexto presencial como no virtual. Não podemos mensurar a contribuição que essa forma de compartilhamento de saberes tem efetivamente na prática diária dos professores e na validação das ressignificações e renormalizações que, por meio do coletivo, ganham força e transformam o gênero docente.

No segmento seguinte, a professora Marinha, com três anos de experiência, relata como foram seus primeiros momentos e suas experiências prévias no contexto da EaD.

Segmento 13 – Marinha

[...] eu já *tinha* tido uma experiência na plataforma é:: não como tutora assim, mas é:: *eu trabalhei numa escola que usava a plataforma*, então eu já tinha pescado umas coisinhas assim. Então *eu sabia algumas coisas de como usar a plataforma*, mas *eu acredito que o maior desafio pra quem tá começando a EaD é usar qualquer tipo de plataforma*, e o Moodle não é uma plataforma é:: eu não acho muito fácil. [...] Você tem muita coisa que você precisa aprender. Coisas básicas. Até como responder uma mensagem e não perder o que você respondeu depois. Então, eu acho isso uma coisa 100% básica, mas que você não deduz, certo? [...] o desafio com a disciplina não foi é:: grande é:: em relação a/a responder ou a corrigir. Até porque é:: com a experiência que eu tenho hoje eu vejo que o FORmato da disciplina que eu trabalhei, que foi com Inglês Instrumental que eu trabalhei no primeiro/ na primeira... contato, *era um formato*

muito bom, muito prático. E assim... eu/eu dou nota dez pra o jeito como é feito. Mas o desafio é esse... é você saber onde você vai responder... é lidar com a plataforma, certo? Então assim... no primeiro momento eu precisava fazer varias anotações porque ou eu fazia isso ou na outra semana eu não lembrava mais de nada. E eu não sabia onde encontrar, certo? [...] o curso/ a capacitação que você faz, eu acho que dá um/um up assim pelo menos cinquenta por cento na/na sua capacidade de/de trabalhar na plataforma, que eu acho que é o maior empecilho.

A professora Marinha faz seu relato acerca de sua experiência na EaD, organizando seu pensamento primordialmente de forma interativa (relato implicado do tempo passado), fazendo uma disjunção temporal em relação às coordenadas gerais do mundo do conhecimento (*tinha, sabia, foi, trabalhei, precisava, era*). Percebe-se também que, a todo momento do seu relato, a professora utiliza o pronome pessoal *eu*, implicando-se no discurso, fato que é característico da relação com o ato de produção.

O mundo objetivo dos conhecimentos construídos é marcado por modalizadores lógicos (*eu sabia algumas coisas de como usar a plataforma; eu acredito que o maior desafio*) e, o mundo subjetivo, por modalizações apreciativas, tais como *muito* e *maior*, que são utilizadas cinco vezes ao todo neste segmento (*maior desafio; não acho muito fácil; formato muito bom, muito prático; maior empecilho*). As modalizações apreciativas são polarizadas negativa e positivamente para a plataforma e para o formato da disciplina, respectivamente. Tais avaliações, possivelmente, ocorrem devido aos 4 anos de experiência de Marinha na EaD (a plataforma é relativamente nova) e 24 no presencial (uma vasta experiência com a disciplina Língua Inglesa), apesar de o mundo vivido por Marinha, anterior à sua atuação no curso de Letras (*eu trabalhei numa escola que usava a plataforma*), ter contribuído, em sua opinião, para que ela tivesse recursos para agir no novo ambiente virtual.

Marinha dá pistas de que a falta de experiência na plataforma impede o professor de desempenhar o seu trabalho como espera. A professora evidencia um processo psicológico avaliativo interno (*eu acredito*) acerca da prática docente na EaD, indicando que *o maior desafio pra quem tá começando a EaD é usar qualquer tipo de plataforma*. Tal posicionamento ratifica a fala da professora Rebeca (Seg. 11) quando ela exterioriza o motivo de sua dificuldade inicial (*foi um desespero porque eu tinha que me apropriar da máquina, né?*). É interessante notar que as professoras Marinha e Rebeca creditam ao curso de capacitação uma importância salutar para se obterem as orientações preliminares para o trabalho no ambiente virtual: *o curso/ a capacitação que você faz, eu acho que dá um/um up [...] na/na sua capacidade de/de trabalhar na plataforma* (Marinha – Seg. 13); *eu fiz uma capacitação que me ajudou bastante*

pra entender, né... o sistema (Rebeca – Seg. 12). A menção ao curso de capacitação evidencia que os modelos de agir, instruções e prescrições são relevantes para um professor ao iniciar suas atividades docentes. Mesmo as professoras Marinha e Rebeca sendo experientes no ensino presencial, o novo contexto de atuação traz consigo novos desafios e requer uma nova senha para o agir a distância.

Para a construção dessas novas formas de fazer, um esforço do coletivo também se faz necessário, como mencionado por Rebeca (Seg. 12). Entretanto, diferentemente de Rebeca (Seg. 12), Marinha (Seg. 13) não menciona a participação do coletivo como tendo um papel importante durante o seu período de adaptação à sala de aula virtual. Por Marinha ter mais tempo de experiência que Rebeca, é possível que o coletivo já não seja mais tão solicitado quando nos momentos de ambientação na plataforma de trabalho.

As avaliações pragmáticas da ordem do saber-fazer, da sua capacidade de ação, evidenciam as formas que Marinha encontrou para superar os impedimentos iniciais ao utilizar a plataforma (*no primeiro momento eu precisava fazer varias anotações, o curso/ a capacitação que você faz, eu acho que dá um/um up*). Marinha menciona que encontra uma estratégia (dimensão intencional no plano individual) para superar sua dificuldade na plataforma ao utilizar anotações como um recurso mental para efetivar seu trabalho (*eu precisava fazer várias anotações*) e explicita o motivo de tal procedimento: *poque ou eu fazia isso ou na outra semana eu não lembrava mais de nada. E eu não sabia onde encontrar, certo?*). Ao finalizar seu enunciado com o marcador conversacional *certo*, Marinha discute interativamente e implica não apenas a si, mas o outro também em busca de validação da sua estratégia pelo coletivo. Apesar dessa dificuldade inicial, Marinha relata que o formato da disciplina foi um facilitador para o seu trabalho (*o FORMato da disciplina que eu trabalhei [...] era um formato muito bom, muito prático*).

Diferentemente de Rebeca (Seg. 11 e Seg. 12) e Marinha (Seg. 13) terem relatado dificuldades em relação à utilização da plataforma virtual, a professora Frida (Seg. 14) não vivenciou os mesmos obstáculos. Frida, que é a única das docentes que iniciou seu trabalho no ambiente virtual para, então, ir para as aulas presenciais, se autointitula *militante* da EaD, por ver benefícios após ter vivido diversas experiências, tanto em universidades públicas como privadas e vários formatos de cursos.

Segmento 14 – Frida

[...] Então é mais ou menos assim. Me sinto mu:::ito à vontade com a EaD. Então... é... talvez a/a minha formação técnica também me permite ter uma familiaridade com a plataforma
--

Moodle e com outras plataformas. Talvez tenha sido por isso a minha *identificação com a modalidade de ensino*, né? Essa coisa do uso das tecnologias. Mas é isso. Então... é::: acho que assim ainda/ainda precisa muito... *alguns pontos mais críticos que precisam ser repensados*, a questão da carga horária do professor, que pra mim é o ponto *mais/mais sensível*, né... *de se entender... é::: como que é esse trabalho*. Pra contabilizar, né... *na nossa na nossa atividade classe e extraclasse*, né... *que a gente até não consegue distinguir uma coisa da outra. [...] É tudo na plataforma*. E aí a gente não consegue... assim, até *com essa história de/de smartphone que a gente tá aqui o tempo inteiro conectado*. Então... é diferente... *totalmente diferente do presencial*.

Frida relaciona sua facilidade em trabalhar na EaD à familiaridade tanto com a plataforma Moodle quanto com outras plataformas. Esta afirmação vem ratificar a opinião expressa por Rebeca (Seg. 11) e Marinha (Seg. 13) que identificam o Moodle como uma barreira a ser vencida para que o trabalho possa ser efetivado. A professora utiliza o modalizador *muito*, pronunciado de forma alongada, para enfatizar quão à vontade ela se sente em trabalhar no ambiente virtual. Possivelmente, a sua formação técnica⁴¹ facilitou a sua *identificação com a modalidade de ensino*. Volto à questão da capacitação, pois uma formação prévia para atuar no contexto virtual mostra-se indispensável para que o docente tenha os recursos básicos para o agir. Para que ressignificações e renormalizações possam ser discutidas, a formação deve ser não apenas técnica em relação à plataforma, mas também abordar as peculiaridades da EaD, tais como interação, necessidade de *feedback* mais detalhado para as atividades, impactos do tempo e forma de resposta aos alunos. Defendo que essas demandas devam partir de docentes e discentes, portanto, ouvi-los, seja por meio de pesquisas acadêmicas, consultas em forma de questionários, ou até mesmo um levantamento sistemático das mensagens que são enviadas à coordenação podem ser o ponto de partida para as discussões.

Uma indicação de temática a ser discutida é trazida pela professora Frida quando, ao mobilizar seus recursos mentais para o agir, modaliza (acho) que há *alguns pontos mais críticos que precisam ser repensados*, a exemplo da carga horária. Ela considera – indicador de capacidade – que a carga horária é o aspecto *mais/mais sensível*, né... *de se entender... é::: como que é esse trabalho*. No ensino presencial, a carga horária é calculada de acordo com o tempo que o professor passa em sala, com o horário marcado para o início e término da aula. Nas aulas presenciais também são calculadas as atividades extraclasse. Entretanto, no ambiente virtual

⁴¹ Professora Frida, além de formada em Letras, é técnica em Eletrônica.

não funciona desta forma, pois, como Frida relata, *a gente até não consegue distinguir uma coisa da outra. [...] É tudo na plataforma.*

Essa simbiose relatada pela professora, que não desvincula classe e extraclasse, inclui atividades complementares, como planejamento, avaliação de atividades, registro de notas. As discussões, a meu ver, devem ser no sentido de elencar quais atribuições um professor tem no ensino a distância. Atividades corriqueiras do ensino presencial, como ir de uma sala a outra, organizar os alunos para o início da aula, gerenciar o quadro branco, ajustar um equipamento de áudio ou vídeo, conversas paralelas durante uma aula (calor, horário de intervalo, pedir por silêncio, atender alguém à porta), não acontecem no ambiente virtual. Entretanto, a ação de deixar visível uma aula ou material para os alunos na plataforma, critérios para a avaliação de um texto no fórum de discussões, atividades que podem ser feitas duas vezes seguidas antes que a nota seja atribuída requerem certo conhecimento que é construído ao longo da prática (se não discutido em uma formação inicial), pois, nas palavras de Frida o ambiente virtual é *totalmente diferente do presencial.*

A professora Frida faz uso do *nossa* e *a gente* certas vezes em seu discurso interativo e implica a si e os outros professores ao expor as dificuldades enfrentadas em relação à carga horária (*na nossa atividade classe e extra classe; a gente até não consegue distinguir; com essa história de/de smartphone que a gente tá aqui o tempo inteiro conectado*). O coletivo é incluído por ser esta uma questão (um dos nós da EaD) que afeta a todos, e não apenas um problema individual.

Segmento 15 – Frida

Eu acredito que a EaD *não é a trans-po-si-ção didática do que se faz no presencial*. Eu não acredito assim. É algo que *tem que ser pensado com as suas especificidades*. Não dá pra você pegar aquilo que você faz no presencial e fazer uma transposição didática pra dizer assim “não, agora eu vou colocar ali na plataforma”. É outra coisa. [...] *os professores só conseguem dar um semestre ou dois quando não se identificam, quando não têm um gerenciamento de tempo*. Quando não entra nessa sistemática mesmo de organização de tempo de estudo de tudo é uma... é acumulativo de forma que se perde o controle. Tanto pra o professor como pra o aluno. Atividade. *Se você não corrige uma em seguida da outra, se acumula... gente, vai chegar uma hora que você não vai saber nem mais o que tá corrigindo*. Vai só lá no automático, que é... que não é muito interessante.

Frida considera (recurso mental marcado linguisticamente pela expressão de valor psicológico *acredito*) que a EaD *não é a trans-po-si-ção didática do que se faz no presencial*. Ela é breve ao expor sua opinião, mas suscita uma reflexão profunda que deve ser feita no coletivo de cada ambiente virtual de trabalho, encontros de formação e reuniões de avaliação da EaD. A obrigatoriedade (*tem que ser pensado com as suas especificidades*) expressa por Frida revela que a dimensão motivacional do seu agir está pautada em fatores externos.

Possivelmente, devido à questão da carga horária e às diferenças fundamentais entre o ensino presencial e o virtual não serem bem compreendidas, a falta de habilidade para gerenciar o tempo de trabalho seja um fator que desmotiva profissionais a continuarem na EaD, como Frida discute teoricamente (*os professores só conseguem dar um semestre ou dois quando não se identificam, quando não têm um gerenciamento de tempo*). No curso de Letras do IFPB, semanalmente, o professor tem atividades para corrigir, fóruns para acompanhar, perguntas dos alunos para responder. Se isso não é feito de forma organizada e respeitando o tempo de resposta, perde o sentido, como avalia Frida (*Se você não corrige uma em seguida da outra, se acumula... gente, vai chegar uma hora que você não vai saber nem mais o que tá corrigindo*).

Contudo, para gerenciar o tempo, deve haver uma discussão e/ou orientação do que se espera que seja feito dentro da carga horária. Como discuti anteriormente, a partir da fala de Frida (Seg. 15), os professores precisam entender as peculiaridades da EaD, o que difere ou não do ensino presencial, para terem em mente o trabalho que irão desempenhar. A construção dos recursos para o agir – o domínio dos instrumentos/ferramentas, a estruturação conjunta de modelos para o agir, o desenvolvimento de capacidades mentais e comportamentais – pode ser o primeiro passo para a compreensão e inserção no contexto virtual de ensino.

Compreender para agir é a chave para a EaD. Por exemplo, nas aulas de cursos presenciais, os professores estão fisicamente com os alunos em um tempo sincrônico. No ambiente virtual, essa sincronia não é uma constante, podendo até ocorrer em certos momentos, mas não de forma regular. A assincronia é uma das características da EaD e deve ser levada em consideração. Se o aluno fica muito tempo sem obter resposta, ou sem o *feedback* de suas atividades, há uma quebra no fluxo da construção de seu conhecimento. Ou ainda, se o aluno passa dias sem acessar a sala de aula, este perde o ritmo e, possivelmente, a motivação para continuar seus estudos.

Neste sentido, acerca do *feedback*, a professora Angelina (Seg. 16) faz as seguintes considerações:

Segmento 16 - Angelina

E aí o aluno reclama que não tem *feedback* “O professor corrigiu minha atividade, mas eu não sei o que eu errei. Eu não sei o que eu acertei. Eu não sei porque ganhei a minha nota” e *aí você sabe que aquele tutor não é um bom tutor*. Como é que ele seria no presencial? Por que é que ele não tem o mesmo/ o mesmo procedimento? As mesmas regras? Aí acaba configurando um profissional *diferente do que a gente pretende*. Porque *eu acho que a EaD é muito mais difícil do que o presencial*. Entendeu?

Apresentando um discurso teórico fundamentado na voz dos alunos para validar sua opinião, Angelina modaliza deonticamente o fato de que, se o tutor não deu um *feedback*, ele não é bom (*aí você sabe que aquele tutor não é um bom tutor*). Certamente, Angelina faz a mistura de nomenclaturas “professor” e “tutor”, por desempenharem o mesmo papel no curso de Letras do IFPB. Como mencionado no Capítulo 4, a diferença entre professor formador e professor tutor é que o primeiro gerencia a sala de aula e o segundo é responsável pela interação direta com cada polo (sala de aula) e seus alunos, como também pela correção das atividades e *feedback*.

Discutindo interativamente a falha apontada por ela e pelos alunos (ausência de *feedback*), Angelina implica outros professores em seu discurso, caracterizando o profissional que não fornece *feedback diferente do que a gente pretende*. Pode-se inferir, a partir da afirmação de Angelina, que um dos aspectos para atuar a distância é ter a conduta de entregar *feedbacks* para os alunos. Tal atitude requer do professor recursos internos mentais e comportamentais para avaliar as atividades, parâmetros (modelos construídos coletivamente) para correção e orientações sobre como escrever para os alunos (tom da escrita). Pode parecer muito básico, mas, para quem está iniciando na EaD, as orientações, como toda prescrição, servem como base para o agir, não obrigatoriamente determinando o fazer do professor, pois podem ser ressignificadas.

Angelina, ao finalizar o segmento 16, não implica mais o coletivo, apenas a si mesma, utilizando o pronome *eu* para expor sua opinião individual (dimensão das capacidades internas) em relação ao ensino presencial e ao ensino a distância (*eu acho que a EaD é muito mais difícil do que o presencial*). Contudo, Angelina não argumenta o motivo pelo qual ela faz tal avaliação. Não podemos afirmar que seja em relação ao *feedback*, pois, na educação presencial, caso a atividade seja um texto escrito, os alunos também requerem uma explicação da nota dada à sua avaliação.

Após discutir brevemente sobre *feedback*, Angelina retorna ao questionamento inicial feito às professoras em relação às suas primeiras experiências na EaD. Angelina relata a seguir que iniciou como conteudista (elaborando o material didático para a disciplina), e não como professora tutora ou professora formadora.

Segmento 17 - Angelina

[...] começar como conteudista eu acho que foi uma experiência interessante porque... é... você tá planejando, né, como vai ser aquele curso. E depois eu tive a oportunidade de ser formadora também da mesma disciplina. [...] *acho que essa ambientação do Moodle ele é MUITO complexa no começo*. Acho que como Marinha falou, Rebeca também teve um impacto muito grande... a gente não teve capacitação naquela época. Não me recordo de/de uma capacitação pra o Moodle não. [...] eu não cheguei a pegar a capacitação. Então o que eu aprendi foi na orelhada, exatamente assim. E o Moodle ele *não é amigável*, não é? Ele *não é interativo*. Ele *não é intuitivo*. Então, *aprender tudo na orelhada é complexo* porque uma coisa que você faz hoje semana que vem de fato você já esqueceu. Então eu tive/ eu tive essas mesmas dificuldades que vocês tão relatando, eu tive. Ma::s nunca desisti. E *eu sempre achei uma/uma forma muito interessante de suprir algumas necessidades* que a gente tem no... assim, de uma forma localizada, né? [...] eu já observei ao longo desses anos é::: que você/ você tem uma... os professores que a gente tem... [...] eu observo que a gente tem uma rotatividade muito grande, entendeu? De pessoas que entram, ficam um semestre, quiçá dois e pula fora, entendeu? *Não aguentam o tranco* porque *é o ritmo de trabalho bem mais intenso*. Retomando a questão do classe e extraclasse, na EaD, de um modo geral, *os alunos acham que você tá à disposição deles 24 horas por dia, 7 dias por semana*.

Marcando textualmente por meio da expressão explicativa *porque* (dimensão motivacional), Angelina revela suas impressões sobre o começo do trabalho no ambiente virtual, comentando que foi *interessante* (modalização apreciativa de julgamento subjetivo) iniciar como conteudista, por ser esta a primeira etapa do curso, o planejamento. Em geral, os professores já recebem o material pronto para montar sua sala de aula virtual, e este é o mesmo material entregue aos alunos em formato digital⁴².

No ensino presencial, os professores, a depender do contexto em que estejam trabalhando, podem escolher um livro didático (em geral no Ensino Básico), elaborar material

⁴² No primeiro semestre do curso, os alunos também recebem o material impresso.

para cada uma de suas turmas (usualmente no Ensino Superior) e/ou indicar leituras. Na EaD, no contexto desta pesquisa, o professor formador recebe o material didático base elaborado pelo conteudista para organizar as semanas de aula. Além desse material, que é comum a todos os quatro polos do curso de Letras, o professor formador indica leituras extras.

Focando suas considerações nas primeiras experiências na plataforma, Angelina assume, revelando suas capacidades internas para o agir, que teve as mesmas dificuldades que Rebeca (Seg. 11) e Marinha (Seg. 13: ***acho** que essa ambientação do Moodle ele é MUIto complexa no começo*). Angelina lista características que o Moodle não possui: *não é **amigável**; não é **interativo**; não é **intuitivo***. Apesar de não dominar a plataforma à época, Angelina relata interativamente (*eu sempre achei*) que desenvolveu estratégias para desempenhar seu trabalho (*suprir algumas necessidades*), como as outras professoras também o fizeram (Seg. 11 e Seg. 13). Entretanto, ela não menciona quais foram essas formas de agir implementadas.

Em relação ao curso de formação, Angelina não pode finalizar, pois teve que viajar, então ela reconhece que *aprender tudo na orelhada é **complexo*** (modalização apreciativa de cunho negativo), corroborando o pensamento de Marinha (Seg. 13), que usou a técnica de fazer anotações dos procedimentos para superar as dificuldades iniciais. Até este momento, as professoras indiciam que, mesmo com o curso de capacitação, é durante sua prática que elas vão criando procedimentos e normas para utilizar a plataforma e conduzir seu trabalho. Penso que talvez seja por uma lacuna no curso de capacitação, que aborda apenas as capacidades técnicas iniciais para entrar na plataforma. Eu, enquanto professora do curso de Letras a distância, fiz tal capacitação e sei como as orientações recebidas “abriram portas” para que eu pudesse entender minimamente como se dá a configuração de uma sala de aula virtual. O que proponho que seja realizado é uma ampliação desse curso para se discutirem questões além das técnicas.

Após suas considerações acerca das dificuldades de adaptação à plataforma, Angelina discute teoricamente a questão do tempo na EaD. Angelina argumenta que um dos motivos de os professores não continuarem trabalhando (*não aguentam o tranco*) na EaD é devido ao ritmo de trabalho (*o ritmo de trabalho bem mais intenso*). Esse pensamento ecoa as falas de Rebeca (Seg. 11: *os prazos são bons [...] se você tiver uma organização, dá tudo certo.*) e Frida (Seg. 14: *a carga horária do professor, que para mim é o ponto mais/mais sensível*). Uma das crenças de professores e alunos que ainda não iniciaram o trabalho no ambiente virtual é a de que a EaD requer menos tempo e menos dedicação. Ao ingressar na EaD e perceber que a organização em relação ao tempo é completamente diferente do ensino presencial, alunos e professores desmotivam-se, por vezes, a continuar o estudo e o trabalho no ambiente virtual.

Em uma investigação científica feita por Araújo, Oliveira e Marchisotti (2017), com o total de 510 respondentes, as causas mais frequentes de evasão na EaD são: falta de tempo para o aluno dedicar-se ao curso, o conteúdo e o curso como um todo não terem atendido às expectativas dos alunos. Os autores argumentam que a percepção inicial dos alunos é de que os cursos a distância são feitos para quem não tem tempo, e, ao depararem-se com a realidade, percebem que o gerenciamento do tempo é fundamental para realizarem bem seus estudos. Essa concepção está presente também no meio docente, como discutido pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, portanto, faz-se necessário um debate acerca do gerenciamento do tempo e o que se espera que o professor faça dentro da carga horária estipulada para seu trabalho. Entendo que definir tempo de trabalho é algo, de certa forma, subjetivo, pois, o tempo que um professor emprega na correção de exercícios e interação em um fórum pode diferir drasticamente do tempo utilizado por outro docente. Contudo, acredito que uma normalização é imprescindível para que os professores iniciem seu trabalho no contexto virtual com uma noção de tempo necessário para dedicar-se ao trabalho.

Em relação aos discentes, ainda acerca do gerenciamento do tempo, Angelina discute teoricamente por meio de modalidades de valor psicológico que *os alunos acham* que *você tá à disposição deles 24 horas por dia, 7 dias por semana*. Creio que, pelo fato de os alunos terem o computador entre eles e os professores, não conseguem dissociar os docentes da máquina, não conseguem visualizar uma pessoa ali, como também a sensação de imediatismo decorrente da acessibilidade rápida a conteúdos diversos inerente à tecnologia. É como se nós professores fôssemos (aqui também me coloco como docente do curso, pois foi esse o meu sentimento) a própria máquina, o computador. Criar as regras de convivência (*no primeiro dia eu dou/digo as minhas regras todas* – Seg. 5 – Seção 4.1) nos primeiros momentos do curso pode trazer benefícios a esse relacionamento professor-aluno, a exemplo do que faz a professora Marinha.

Síntese do 1º movimento: compreendendo o trabalho docente na EaD

As significativas contribuições que as professoras forneceram neste primeiro momento, na explicitação desse movimento de como se deu sua inserção no contexto virtual de ensino, mostraram-se pertinentes para responder à primeira questão desta pesquisa acerca de como os professores de Letras compreendem o trabalho docente na EaD. Sua compreensão de que a necessidade de um curso de formação (cf. Segs. 12, 13, 17) é a primeira etapa para que possa dominar o Moodle, que é a ferramenta de trabalho e o acesso ao contexto virtual de ensino, é evidenciada por meio de relatos interativos e discursos teóricos ao longo dos

segmentos do primeiro movimento. Além do curso de formação, o compartilhamento de experiências e conhecimentos que ocorre *no e por meio* do coletivo é fortalecedor do gênero do trabalho docente e imprescindível para que os professores iniciantes na plataforma tenham um norte para agir. A meu ver, questões relativas à carga horária (cf. Seg. 14) e ao gerenciamento do tempo (cf. Seg. 15, 17) têm um papel fundamental para definir se o professor irá ou não se adaptar à modalidade de ensino. Representamos essa primeira síntese por meio da figura a seguir⁴³:



No segundo movimento, as questões eram relativas a similaridades e distanciamentos entre o trabalho no presencial e no virtual, reorganizações da prática docente feitas para adaptar-se à educação a distância, interação com os alunos, novas formas de agir desenvolvidas para atuar na EaD, organização do trabalho e de que forma a experiência presencial influenciou na docência online. Em relação a este último tema, a professora Rebeca faz o seguinte relato:

Segmento 18 – Rebeca

Eu acho que *por estar querendo muito entender essa modalidade e realmente me inserir, eu não consegui ainda fazer esse comparativo com o presencial*. Ho::je eu acho que é o primeiro dia que estou refletindo, *por isso que eu tô aqui o tempo inteiro fazendo pergunta* a vocês, porque eu tava tão focada em ser proficiente nesta *modalidade que eu não/não consegui ainda*

⁴³ A ordem colocada na imagem não corresponde necessariamente à ordem em que tais questões acontecem nos momentos iniciais do trabalho docente na EaD, mas à ordem em que tais temáticas foram discutidas pelas professoras durante o encontro.

usar... acho que é como eu disse no começo da minha fala... eu acho que a única coisa que eu não perdi de exercer é o/ é a maneira de lidar com o aluno. Eu acho que/que realmente é uma coisa que é um ponto que ele é comum. Depende muito do perfil do profissional. Mas eu tô conseguindo nesse início... é... aqui na EaD eu preciso dessas coisas aqui pra conseguir essa tarefa. [...] O que é novo é apenas é a ferramenta. Eu acho que a minha essência como professora... acho que a mesma preocupação.... a mesma agonia que eu sinto quando não consigo responder a um aluno de imediato na sala.... a mesma preocupação de não responder o errado ou dizer qualquer coisa vaga só pra não dizer que não fiquei calada... eu tenho no presencial e na EaD. Eu procuro... eu acho que minha postura profissional não mudou não.

A professora Rebeca, em suas primeiras interpretações sobre qual forma o agir no ensino presencial influenciou em sua docência online, faz emergir – por meio de expressões do tipo explicativo, modalizações de valor pragmático e modalizações de valor psicológico – as dimensões motivacionais, intencionais e das capacidades para o seu agir.

Rebeca demonstra acreditar que a sua pouca experiência na EaD (3 meses) a coloca em um momento da sua prática que é de compreensão (*por estar querendo muito entender essa modalidade*), e não de reflexão para a comparação do presencial com o virtual (*eu não consegui ainda fazer esse comparativo com o presencial*). Professores iniciando a prática em um contexto diferente buscam, primeiramente, assimilar o novo ambiente. Procuram modelos para o agir, orientações dos colegas, tutoriais para guiar seu planejamento de aula, dentre outras prescrições que possam delinear um caminho “seguro” a seguir.

As suas razões para o agir estão expressas exclusivamente por fatores de origem individual. Rebeca utiliza expressões do tipo explicativo (*porque, por estar, por isso*) para justificar estar fazendo questionamentos (*por isso que eu tô aqui o tempo inteiro fazendo pergunta*) às colegas no momento da geração dos dados. Tal colocação da professora demonstra a importância de termos, enquanto profissionais docentes, momentos para compartilhar experiências no coletivo. O fato de estar *querendo* (modalização de valor pragmático do domínio das intenções) *muito entender* e *realmente* se inserir no contexto virtual de ensino foi o motivo de não ter feito uma reflexão acerca das diferenças e similaridades da EaD e do presencial. Ela utiliza os intensificadores *muito* e *realmente* para demonstrar o seu esforço e sua vontade de aprender sobre o trabalho no ambiente virtual. Em outras três ocasiões, os mesmos intensificadores são utilizados: *Eu acho que/que **realmente** é uma coisa que é um ponto que ele é comum. Depende **muito** do perfil do profissional.*

Mesmo que não estivesse tão evidente para Rebeca no início de sua prática, por este não ter sido um momento de autoavaliação, a experiência inicial vivida na EaD mobilizou recursos individuais para o agir já consolidados em sua prática no ensino presencial (*acho que a minha essência como professora [...] eu tenho no presencial e na EaD*). Rebeca avalia sua responsabilidade profissional, demonstrando uma intenção no plano individual (*eu **procuro** – modalização pragmática*), e as capacidades internas para o agir mobilizadas (*eu **acho** – recurso mental*).

Em relação às aulas presenciais, ela modaliza de forma apreciativa o que sente (*agonia*), caso não consiga responder a algum aluno de *imediato*. Além disso, indicia o receio (*a mesma **preocupação***) em dar alguma informação errada ou *dizer qualquer coisa vaga só pra não dizer que não ficou calada*, evidenciando um fazer individual que está na ordem da dimensão intencional do agir individual. Na EaD, como as relações são, em sua maioria, assíncronas, responder aos alunos sem ser precipitado ou cometer algum engano é facilitado, pois o professor terá certo tempo para pesquisar, caso necessário, e acrescentar informações relevantes tanto ao aluno que o questionou quanto aos alunos que estejam participando no fórum (caso a pergunta tenha sido feita no fórum). O *ficar calado* no ambiente virtual pode parecer para os alunos que o professor não está dando a devida atenção, já que a interação escrita é a forma de comunicação entre eles. Os gestos e olhares que são utilizados no ensino presencial não podem ser transpostos para o virtual para, por exemplo, pedir que o aluno aguarde um momento que será respondido em breve.

Rebeca modaliza deonticamente a necessidade de criar certos procedimentos para desempenhar sua atividade docente (*eu preciso dessas coisas aqui pra conseguir essa tarefa*). Ela encontra caminhos para efetivar sua atividade, estratégias para superar as dificuldades com a ferramenta, apesar de avaliar que ainda não domina o ambiente virtual (*modalidade que eu não/não consegui ainda usar*).

Segmento 19 – Frida

Nunca pensei nisso. Acho que porque o movimento foi o contrário, né. Eu comecei na EaD[...] Eu acho que talvez o caminho seja contrário, né? Até pelo uso mesmo... às vezes as minhas aulas do presencial são... quase sempre eu utilizo alguma TIC⁴⁴... é:: talvez seja até ou pela insegurança ou pela... por já ter ali a tecnologia de um modo geral como uma/uma perna já, né. Já não é nem uma bengala. É uma perna minha. [...] voltando lá em interação propriamente dita,

⁴⁴ Tecnologias da informação e comunicação.

é inegável que a educação a distância, a grande.... é a modalidade escrita que vai é:: possibilitar essa interação assim. ESSENCIALMENTE a modalidade escrita. Não quer dizer que a gente hora ou outra não se utilize de outras de outras/outros mecanismos pra dinamizar até e saber que esse aluno ele embora tenha resistência, às vezes por conta até de um medo uma coisa assim, mas é ele que tão ali *muito preso ao ensino tradicional, né, tendo o presencial como tradicional* que isso tá mudando também. Mas é quando a gente fala... as relações mudam. Eu percebo muito isso... é:: recentemente eu ofereci um curso e *a gente tinha as conferências como carga horária* já pra criar o hábito ou obrigação de participar, né, porque ele sabia que dentro daquela carga horária... ele sabia que era, digamos, *uma aula presencial a distância*. Porque tinha a hora da conferência. E eu *achei uma experiência bem positiva. Eu tinha até uma resistência* em relação a isso. *Uma experiência bem positiva* porque depois dessas experiências *os desdobramentos eram mais efetivos*. Porque ali na... eles *se sentiam mesmo a vontade de perguntar e eram até mais claros na pergunta* porque a *dificuldade também de transpor ali na escrita aquilo que ele quer perguntar...* às vezes até a dificuldade de/de ser objetivo ou receio de cometer ali algum problema crítico... que a gente faz, né. Porque o aluno quando vai perguntar... *ele não sabe perguntar... a gente ajuda a organizar a questão, né... essa interferência é positiva nesse sentido*

Frida relata interativamente que, por ter iniciado na EaD, o ensino presencial não influenciou sua prática virtual. Entretanto, sabemos que seu percurso como estudante, tanto no ensino básico como na formação superior, ocorreu de forma presencial, vivências que, possivelmente, servem como parâmetro para sua prática docente. Frida utiliza o modalizador de valor psicológico *acho*, evidenciando suas capacidades internas para o agir, para afirmar que o caminho foi inverso. Por suas primeiras práticas docentes terem acontecido no ambiente virtual, Frida acrescenta que a tecnologia, na verdade, influencia suas aulas presenciais por esta ser seu campo seguro de atuação. Acredito que, por sua maior experiência ser com tecnologias digitais e com a docência virtual, sua prática como professora não se desvincula dos aparatos tecnológicos. Professores, em geral, buscam na memória do gênero docente formas de fazer já consolidadas como parâmetro para sua prática futura.

Em seguida, Frida retoma a temática da interação mencionada pelas outras professoras, estruturando seu discurso de forma teórica (*é inegável*), sem se implicar no que é dito, ao colocar na modalidade escrita o papel protagonista para que a interação na EaD ocorra. Acredito que, por nossa interação da vida diária e da educação básica ser feita de forma presencial e utilizando a oralidade, alunos, e até mesmo professores, sentem maior resistência à escrita,

afinal, segundo o que afirma Marcuschi (2010, p. 17, grifo do autor), “seria possível definir o homem com um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*”.

Por defender a importância da interação escrita, Frida relata interativamente que *tinha até uma resistência em relação* a outras formas de interação, a exemplo das conferências que foram prescrições externas ao seu fazer. Não fica claro quem determinou que as conferências acontecessem, mas podemos inferir que a dimensão motivacional advinha de fatores externos: *a gente tinha as conferências como carga horária*. Apesar de inicialmente ter relatado uma resistência ao uso de conferências, que a professora nomeia de *uma aula presencial a distância*, durante o semestre letivo, Frida modaliza apreciativamente de forma positiva a experiência: *eu achei uma experiência **bem positiva*** (frase dita duas vezes). Revelando que seus recursos para o agir estavam no nível das capacidades internas, Frida afirma que, após esses encontros, os *desdobramentos eram mais efetivos*, pois *os alunos se sentiam mesmo à vontade de perguntar e eram até mais claros na pergunta* e considera que o aluno sente mais facilidade de interação de forma oral por estar *muito preso ao ensino tradicional, tendo o presencial como tradicional*.

O processo de desvincular-se da interação oral para interagir virtualmente apenas por meio da modalidade escrita é algo que requer esforço, tanto por parte dos alunos como dos professores. Marcuschi (2010) afirma que, por não ser possível reproduzir a gestualidade, movimentos dos olhos, entre outros aspectos, a escrita não pode ser considerada como uma representação da fala. O autor acrescenta que, entretanto, a escrita possui subsídios peculiares (tamanho e tipo de letras, cores e formatos) que “operam como gestos, mímica e prosódia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Considero que a maneira de interagir com os alunos na plataforma deve ser uma preocupação constante do professor para se evitar mal-entendidos, palavras que soem rudes, ou até mesmo mensagens mecanizadas. Entendo a dificuldade de transpor para a escrita toda a afetividade, tom de voz e gestos que fazemos quando nos comunicamos oralmente, mas cabe a nós, professores e pesquisadores, buscarmos caminhos que estreitem o relacionamento professor-aluno.

Frida discute teoricamente que os alunos têm *dificuldade também de transpor ali na escrita aquilo que ele quer perguntar*. Como na interação oral, a informalidade em relação à gramática é mais aceita, os alunos se sentem mais livres para falar. Frida complementa modalizando apreciativamente que na plataforma o aluno *não sabe perguntar* e o professor tem a possibilidade de *organizar a questão* do discente, fazendo uma *interferência positiva nesse sentido*. Por ser um curso de Licenciatura para professores de português, acredito que a professora veja nessa reescrita das questões elaboradas pelos alunos uma forma de construção de conhecimento.

A necessidade de interação oral é também uma demanda dos professores, como relata Angelina a seguir.

Segmento 20 – Angelina

[...] *Eu queria* que fosse uma coisa mais presencial, olhando pra eles. Explicando como é que funciona a disciplina e tal né. Porque *eu acho* que fica mais claro. E eles não leem plano de curso, né. Eles NÃO leem. Você tá aí acompanhando⁴⁵, né? “Professora, a gente vai fazer prova?” eu “leia o plano de curso” eles “Professora, a gente vai fazer...?” eu “leia o plano de curso” então assim eu acho que explicado de uma forma presencial... [...] *Eu acho que fica/ fica mais me-mo-ri-za::-do* né assim *é meio tradicional da minha parte* falar isso mas *eu acho que talvez funcionaria*. E era uma experiência que eu ia tentar... [...]

Em relação ao início do curso, e mais especificamente à primeira semana do semestre, Angelina modaliza pragmaticamente (*eu queria*) sua preferência por um encontro presencial. Ela revela a necessidade de olhar para os alunos e explicar como funciona a disciplina. A professora mobiliza seus recursos internos para o agir, revelando, por meio de uma modalização de valor psicológico (*eu acho*), que, com essas interações oral e presencial, as informações ficariam mais claras para os alunos. Para justificar seu posicionamento, Angelina como um fator externo da dimensão motivacional do agir o fato de os alunos não lerem o plano de curso (*Eles NÃO leem*).

Angelina discute interativamente, buscando uma solução no âmbito de suas capacidades internas para o agir (*eu acho que talvez funcionaria*) e julgando de forma apreciativa (*é meio tradicional da minha parte*) a possibilidade de ter uma aula presencial para explicar o plano de curso. Ela avalia que a interação oral favorece a compreensão e a memorização das informações por parte dos alunos (*Eu acho que fica/ fica mais me-mo-ri-za::-do*). Apesar de existir uma orientação da Coordenação para que o plano de curso seja disponibilizado para que os alunos leiam, Angelina encontra problemas na efetivação dessa orientação e reflete sobre formas de solucionar as dificuldades. A professora ainda acrescenta:

⁴⁵ Angelina aponta para Rebeca, que foi sua substituta na disciplina de Seminários enquanto Angelina fazia um curso de capacitação no exterior.

Segmento 21 – Angelina

Eu só queria voltar pra questão da interação. Só pra voltar um pouquinho. Porque *eu tava lembrando de um fato*. Na minha disciplina de Seminários eles têm que apresentar. E eu acho muito engraçado porque *eles todos elogiam muito a apresentação* porque é um momento de INteração presencial pra eles. E aí *eu sempre achava assim* “poxa, podia ter mais” porque eles gostam tanto. *Eles têm tanto prazer naquele momento* em assistir os colegas. Em apresentar e receber o *feedback* e tal. Em conhecer os professores que estão ali.[...] recentemente eu fui conhecer a minha orientanda de TCC no sábado. Então *quando eu cheguei*, ela olhou pra mim “Angelina” *eu nem reconheci*. Eu tenho dificuldade. Se eu não vejo a pessoa, por exemplo, EU tenho essa dificuldade. Se eu não vejo presencial eu não consigo materializar muito a pessoa como um artista de cinema (risos)... mas assim, ela “Angelina” aí eu “Oi. Roberta!” Me abraçou como se fossemos melhores amigas há quinze anos. Pedro⁴⁶ começou a rir... kkkkkk... Pareciam melhores amigas assim de infância (risos) Então essa questão da interação eu acho que, *de fato, existem as pessoas que necessitam desse contato da presença...* [...] então eu acho que tem a mediação do discurso escrito, tem a mediação da *webconf*, do/do... minha outra orientanda ela se recusa a digitar, então ela manda áudio pra mim no WhatsApp “Professo::ra, eu tô com uma dúvida aqui nessa parte da metodologia” *eu tenho que escutar os áudios, aí eu vou e respondo* “Faz isso... *faz isso, Ana Paula... faz isso... num sei quê*” então assim [...] São os estilos. Então eu só me lembro de Gardner, entendeu? Que são as múltiplas aprendizagens. *Como é que você fixa. Como é que você interage. Tudo isso é muito importante pra toda produção de conhecimento do aluno*, né. Então a interação talvez ela seja poli.... buscando aí já a ponte pra polidocência, ela é polivalente, entendeu? Porque *as múltiplas formas e suportes de interação são todos, de uma forma ou de outra, necessários pra que aquele aluno continue todo um ciclo de aprendizagem dele*.

Acerca da temática de interação no ambiente virtual, Angelina busca relatar interativamente episódios passados, fazendo uso de um narrar implicado modalizado por marcas linguísticas que fazem emergir fatos do mundo da observação (*eu tava lembrando de um fato; eu sempre achava assim*) e do mundo vivido (*quando eu cheguei; eu nem reconheci*). Rememorar esses acontecimentos é uma forma de justificar a sua opinião acerca da necessidade de uma interação presencial que complemente os encontros virtuais. A professora traz para a discussão um fato ocorrido para ilustrar, modalizando apreciativamente (*Eles têm tanto prazer*

⁴⁶ Pedro (nome fictício) também leciona no curso de Letras a distância.

naquele momento), como a interação presencial é benéfica para os alunos⁴⁷. A professora faz um relato interativo sem assumir o protagonismo enunciativo no discurso e credita aos alunos a necessidade de encontros presenciais (*eles todos elogiam muito a apresentação*).

Angelina acrescenta que para ela é difícil materializar a pessoa com quem está interagindo virtualmente se não houver um contato presencial (*EU tenho essa dificuldade*). Ao usar o pronome pessoal *EU* de forma enfática, Angelina reconhece que é uma questão pessoal e não extensiva a outros professores. Contudo, posteriormente, ela utiliza uma modalização lógica para afirmar que outras pessoas sentem a mesma necessidade que ela (*de fato, existem as pessoas que necessitam desse contato da presença*), demonstrando, desta forma, como as interações que ocorrem no ensino presencial interferem na adaptação ao modelo de ensino a distância. Renormalizar para adaptar-se ao contexto virtual de ensino foi um dos caminhos encontrados por Angelina. Os encontros presenciais, mesmo que não ocorram na frequência que ela gostaria, dão indícios a Angelina que os recursos externos (aulas presenciais) podem potencializar os recursos internos, ou capacidades mentais e comportamentais para o agir, tanto dos professores quanto dos alunos.

A professora usa o exemplo de uma das suas orientandas que tem dificuldades em interagir de forma escrita. A solução encontrada por Angelina e sua aluna foi a comunicação por webconferências e áudios no aplicativo de mensagens WhatsApp (*eu tenho que escutar os áudios, aí eu vou e respondo “Faz isso... faz isso, Ana Paula... faz isso... num sei quê”*). Ela entende que cada aluno tem seu estilo de aprendizagem. A partir desse momento, Angelina utiliza o discurso teórico de forma impessoal para fundamentar seu pensamento com a teoria das múltiplas formas de aprendizagem (*Como é que você fixa. Como é que você interage. Tudo isso é muito importante pra toda produção de conhecimento do aluno*). Ao ressignificar o ensino e aprendizagem na EaD, com as soluções de interação encontradas por ela, Angelina normaliza para si a interação presencial como forma de complementar a construção do conhecimento que ocorre no virtual.

Angelina justifica seus posicionamento e ressignificação das prescrições, afirmando que a interação na plataforma virtual de ensino é abrangente e que *as múltiplas formas e suportes de interação são todos, de uma forma ou de outra, necessários pra que aquele aluno continue todo um ciclo de aprendizagem dele*. Sendo assim, a interação escrita ou oral, por meio de webconferências, áudios e outras formas que os professores e alunos encontrem para se comunicar são válidas para a produção do conhecimento, de acordo com Angelina.

⁴⁷ A professora Angelina está se referindo à última etapa da disciplina, momento em que os alunos apresentam presencialmente seus trabalhos finais para a turma.

A seguir, a professora Marinha reforça a importância da interação escrita.

Segmento 22 – Marinha

[...] eu acho que *a interação escrita ela também é muito forte, né?* Porque você, por exemplo, presencialmente numa turma de 40... 50 alunos *quem não é bom de memória não sabe o nome, né?* À distância jamais você vai escrever, você pode, mas é praticamente impossível você escrever uma mensagem sem chamar pelo nome do aluno, né? *Às vezes você recebe uma mensagem que você lê que tem um tom agressivo, né...* que você lê como um tom agressivo. *Mas às vezes o jeito que você responde ali, você desarma o aluno completamente.* Acho que *ainda mais do que você desarmaria presencial, né....* e você, o jeito que você digita sua mensagem, que você inicia e finaliza *é/é* mesmo que dar um tapa na pessoa, e a pessoa já responde de outro... você/você percebe o tom/ o tom do retorno. O tom do retorno é outro. E/e/e eu acho que... *é::: o aluno que tá buscando ver você pra materializar, né, você, é porque você conseguiu através da plataforma ser uma pessoa que/que tenha... que/que ele necessite, entendeu?* Porque eu acho que *tem um profissional que você não necessita, né. Que do mesmo jeito que ele é mal-educado, né, na sala de aula presencial, ele é mal-educado quando manda mensagem.*

Marinha modaliza apreciativamente que a interação escrita é *forte* e elenca certos pontos. Primeiro, devido ao alto número de alunos em uma sala de aula, muitos professores não conseguem memorizar o nome de todos (*quem não é bom de memória não sabe o nome, né?*). Na plataforma, como temos o nome e a foto, o atendimento ao aluno sempre será personalizado e, eu acrescento, temos um grande benefício que é ter registro de tudo que foi conversado com o aluno. Presencialmente, podemos não lembrar de certas ocasiões que conversamos com alunos, o que foi acordado, quais dúvidas já foram respondidas.

O segundo ponto relatado interativamente por Marinha é acerca do tom das mensagens escritas (*Às vezes você recebe uma mensagem que você lê que tem um tom agressivo, né...* [...] *Mas às vezes o jeito que você responde ali, você desarma o aluno completamente*). Neste caso, a interação escrita tem o poder de reverter uma mensagem elaborada de forma aparentemente rude, utilizando um tom amistoso e, de certa forma, orientando o aluno como proceder neste tipo de interação.

Em terceiro lugar, Marinha evidencia que a forma de interação escrita utilizada pelo professor tem o potencial de cativar os alunos, a ponto de o aluno querer ter encontros presenciais durante o semestre (*o aluno que tá buscando ver você pra materializar, né, você, é*

porque você conseguiu através da plataforma ser uma pessoa que/que tenha... que/que ele necessite, entendeu?). A aprendizagem, a meu ver, é facilitada por questões diversas, tais como questões cognitivas, fatores sociais, físicos, econômicos, mas algo que considero relevante nesse processo de aprendizagem é o fator afetivo. Se o aluno se sente confortável no ambiente virtual, especialmente com um bom relacionamento com o professor, seu desenvolvimento acadêmico ocorre de forma menos complicada.

Apesar de o segmento de fala de Marinha ser curto em relação aos outros, ela usa o pronome pessoal *você* 18 vezes, como, por exemplo: *jamais **você** vai escrever; **você** recebe uma mensagem; **você** responde; **você** desarma o aluno; **você** inicia e finaliza; **você** percebe o tom.* Em todas as vezes que Marinha usa o pronome *você*, ela se refere aos professores, relatando de forma neutra procedimentos corriqueiros do curso. Quando ela se refere a um fato negativo de um professor qualquer (ela está generalizando o que pode ocorrer), Marinha usa o pronome pessoal *ele*, afastando aquele personagem do grupo de professores do curso: [...] *eu acho que tem um profissional que você não necessita, né. Que do mesmo jeito que **ele** é mal-educado, né, na sala de aula presencial, **ele** é mal-educado quando manda mensagem.*

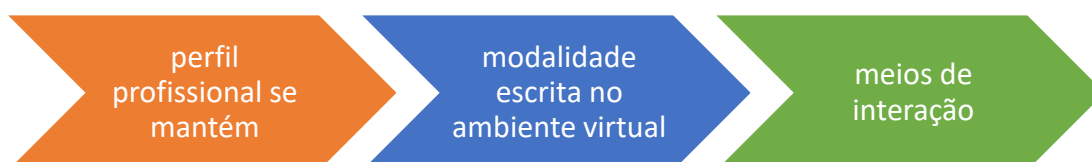
A todo momento de sua fala, Marinha recorre ao uso do marcador conversacional *né* como se estivesse esperando que as colegas concordassem com ela ou confirmassem suas colocações: *a interação escrita ela também é muito forte, **né?**; quem não é bom de memória não sabe o nome, **né?**; ainda mais do que você desarmaria presencial, **né**; você não necessita, **né**; do mesmo jeito que ele é mal-educado, **né**.* Portanto, segundo a professora Marinha, a interação escrita tem a função de ser nossa segunda memória, nos dá o poder de reverter um discurso negativo para um tom mais amistoso e, a depender da forma que nos expressamos, pode conquistar o aluno, a ponto de nos querer conhecer presencialmente.

Síntese do 2º movimento: ressignificações e renormalizações do ensino presencial para agir no virtual

Retomando as questões iniciais, o segundo movimento, articulado por um discurso teórico e, certas vezes, por relatos interativos, evidencia as ressignificações que as professoras fazem do ensino presencial para agir no virtual. Em relação à similaridade com o ensino presencial, as professoras avaliam que o perfil profissional é mantido. Se forem comprometidos, dedicados e cuidadosos no tratar com os alunos, da mesma forma serão no ambiente virtual. Tais características elencadas parecem-me ser mais relativas à personalidade de cada indivíduo do que especificamente uma característica profissional docente, pois, são esses aspectos

individuais que influenciam no estilo profissional. Possivelmente, os professores não consigam demonstrar tais atributos na plataforma se tiverem como impedimento a ferramenta de trabalho. Quando o docente não conseguir se adaptar ao Moodle, ou não tiver um bom gerenciamento de tempo, como discutido no primeiro movimento, creio que comprometimento, dedicação e cuidado ao tratar com os discentes não serão postos em prática.

Interação foi um tema amplamente debatido no segundo movimento, no qual surgiram as vozes dos alunos também. As professoras colaboradoras evidenciam entender que a interação escrita, que é majoritariamente a forma de comunicação na EaD (salvo os encontros presenciais para avaliação), apresenta certas barreiras para que professores e alunos dialoguem de forma efetiva e satisfatória entre si. As professoras relatam que tanto elas quanto os discentes sentem a necessidade de um contato presencial mais frequente, seja para discutir plano de curso, apresentar trabalhos, ou, até mesmo, para estreitar relações. Para alguns, apenas ver a foto da pessoa com quem se está falando, não é suficiente. Ainda há o caso das múltiplas formas de aprendizagem, nem todos conseguem construir conhecimento efetivamente apenas por meio da escrita. A esse respeito, uma das professoras ressignificou o seu agir, oportunizando à uma aluna webconferências e conversas por áudio no WhatsApp. Representamos essa segunda síntese por meio da figura a seguir:



Para compreender o terceiro movimento, os caminhos tomados na discussão levaram as professoras a criarem uma definição do que é aula na EaD, debaterem se existe um perfil de professor para atuar a distância e acerca de quais habilidades pedagógicas e técnicas elas consideram que o docente necessita para atuar no contexto virtual.

No segmento 23, a seguir, Angelina argumenta que na EaD o professor trabalha menos e não dá aula nos termos tradicionais conhecidos.

Segmento 23 – Angelina

Eu acho que *o professor trabalha MENOS*. Se você comparar o que a gente gasta... um professor que... um professor que realmente dá aula, *um presencial que de fato dá aula, é:: na/no ensino a distância ele trabalha menos* em termos de DAR AULA, porque ele não dá aula. O conteúdo tá lá. Ele tem que corrigir as atividades. Então ele... *você não tem a figura do professor que pega na sua mão e te guia pelo conteúdo o tempo todo*. Na/no ensino a distância o aluno é bem mais autônomo pra ler o material e, de fato, fazer as atividades ou não, e tirar as dúvidas com o professor. Então, desse ponto de vista *eu acho que a gente promove uma autonomia muito maior*. Inclusive a gente discute isso. Mas a grande questão pra mim é a atualização. Por exemplo, *de/de coisas que a gente estudou na nossa época*. E nós estudamos juntas, inclusive. Que a gente hoje em dia... *A gente no nosso curso é:: a gente num viu lá atrás*, entendeu? Então *a gente tá se permitindo uma atualização muito maior que a graduação presencial não faz*. Eles, os professores da graduação presencial, *eles são muito mais resistentes à atualização. É muito difícil você encontrar professores que estão constantemente atualizando seus conteúdos*. E eu digo isso porque eu conheço alguns professores. Do grupo que eu conheço da UFPB eu seleciono três, quatro que estão constantemente se reciclando e atualizando seus conteúdos. O nosso não. Nós temos o material didático pronto, certo? Mas a gente também tem o professor que vai inserir um ponto. Se ele viu alguma coisa nova então ele vai, insere um conteúdo novo no próximo semestre. Então ele tá atualizando, na/no presencial...

Angelina mobiliza seus recursos internos para o agir, avaliando que na educação a distância trabalha menos. Sua compreensão de tempo é formulada a partir de uma vivência no ensino presencial (*um presencial que de fato dá aula, é:: no ensino a distância ele trabalha menos*). A professora evidencia no seu texto que, por ter o material disponível na plataforma e pelo fato de o professor não ter que fazer uma explanação inicial do conteúdo, ele não dá aula (*você não tem a figura do professor que pega na sua mão e te guia pelo conteúdo o tempo todo*). A professora Angelina discute interativamente no plano individual suas avaliações acerca do professor e dos alunos (*eu **acho** que a o professor trabalha Menos; eu **acho** que a gente promove uma autonomia muito maior*).

Provavelmente, pela concepção de aula não ser bem definida para os professores que atuam a distância, avaliações acerca de seu trabalho tendem a minimizar os esforços que são

empregados para que haja um meio aula⁴⁸ constituído no ambiente virtual. É como se víssemos apenas a ponta do *iceberg* e não enxergássemos tudo o que acontece por baixo, ou anterior (planejamento da sala de aula, mudanças e adaptações de última hora nas atividades da semana, ajuste de calendário) e até mesmo posteriormente (correção de atividades, *feedback* aos alunos) à aula.

No plano coletivo, Angelina discute de forma interativa a experiência de busca por novos conhecimentos (*coisas que a gente estudou na nossa época; A gente no nosso curso é:: a gente num viu lá atrás; a gente tá se permitindo uma atualização muito maior que a graduação presencial não faz*). Angelina discute teoricamente, fazendo um contraponto com os professores do ensino presencial, que afirma *serem muito mais resistentes à atualização* e afirma que *é muito difícil você encontrar professores que estão constantemente atualizando seus conteúdos*. As afirmações de Angelina parecem ser generalizantes e não fundamentadas em fatos, soando como uma polarização positiva (professores na EaD buscam atualização constante) e negativa (professores no ensino presencial são resistentes à atualização profissional) em relação a docentes.

Angelina, em seu texto, fornece as primeiras pistas do perfil de professor para atuar a distância (incentivador de autonomia por parte do aluno, avidez por novos conhecimentos) e das habilidades pedagógicas (correção das atividades), que ela crê que sejam necessárias para se atuar no contexto virtual. Em suma, a professora Angelina apresenta quatro pontos: o professor na EaD (trabalha menos; não dá aula; tem que corrigir atividades; faz atualização constante; promove maior autonomia dos alunos); o professor na graduação presencial (é resistente à atualização); o aluno na EaD (é autônomo; lê o material; faz as atividades; tira dúvidas com o professor); a aula na EaD (é o conteúdo do material).

Em resposta à afirmação de Angelina (Seg. 23) de que na EaD o professor não dá aula, Frida discorda e suscita um debate entre todas as professoras. Como foi uma construção conjunta da definição de aula quando todas as professoras estavam interagindo entre si, o segmento 24 contém a fala das quatro docentes.

Segmento 24 – Angelina, Frida, Marinha e Rebeca

Frida: *Eu acho que é dar aula sim. Porque a gente na verdade, é:: traz ali pra escrita nos nossos comentários, nos fóruns, né? As nossas contribuições que seriam a aula.*

⁴⁸ Termo empregado para designar o ambiente da aula e tudo o que a circunda, não apenas a apresentação do conteúdo em si, mas a participação dos alunos, os instrumentos utilizados etc.

Angelina: Mas eu acho que *é muito fragmentado*. Se você pensar numa aula, por exemplo, eu vou dar uma aula de Sociolinguística. Então eu vou dar uma aula sobre Variação. Então *eu chego na frente dos meus alunos e eu vou falar sobre variação linguística regional, social, piriri, parara, parara*. Lá eles vão pegar o material, eles vão ler todo o material...

Rebeca: Tá engessado ali, né.

Angelina: Exato. É. É um pouco, entendeu? E aí eles vão...

Frida: É porque na verdade quem já fez esse papel da tua fala é o material, né?

Angelina: É. Exato. A aula que a gente dá ela *é/é/é...*

Pesquisadora: Dada pelo material.

Angelina: É. Exato. É quase como se fosse... *o material é suporte pra nossa aula*, entendeu? Eu acho que num... você num...

Rebeca: É que não tem a parte expositiva da aula.

Angelina: Ela não é materializada.

Marinha: Não. A nossa aula é uma colaboração de/de/de... conhecimento naquele momento.

Rebeca: É porque a parte expositiva pula. A parte expositiva acaba sendo do aluno, num é? E *a gente vai só pra discussão*.

Angelina: Exato.

Marinha: A sua aula é a hora que você responde o fórum. É hora que você responde. Aquilo ali é sua aula. O que você tá falando naquela hora. [...]

Angelina: [...] Por isso que eu acho que é fragmentado. Por isso que *a nossa “aula” ela torna-se uma fragmentação de vários discursos* porque às vezes *o aluno dá um... tira uma dúvida que vai puxando outro assunto, que vai desdobrando que vai desdobrando*, que vai invadindo uma outra disciplina, uma outra seara, entendeu? Então o “dar aula” ali ele é muito fragmentado. Talvez se fosse a concepção de *lecture* que a gente tem em inglês. Como é? Palestra, uma conferência que você... que ela tem um *continuum*, entendeu? Durante todo o semestre e ela quase não para, entendeu? Apesar de ser fragmentada, mas ela tem uma sequência.

Frida: É porque também *a gente tá muito preso nesse modelo, né?* Que, por exemplo, a gente não utiliza videoaulas. A gente não faz.

A professora Frida verbaliza o seu posicionamento em relação a dar aula, tomando para si a responsabilidade do que está sendo dito e usando um modalizador de valor psicológico (*Eu acho que é dar aula sim*). Frida coloca seu ponto de vista de forma direta e sucinta, tanto que ela se posiciona na conversa apenas três vezes para defender que o professor no ambiente virtual dá aula, que ela categoriza como sendo as contribuições no fórum, afirmando que quem

faz o papel da fala do professor (parte expositiva) é o material didático, e finaliza, após todas as professoras falarem, colocando-se como parte do coletivo, dizendo que: *a gente tá muito preso nesse modelo, né?* Não fica claro se o modelo que ela menciona é a forma presencial de dar aula, ou se, até o momento, o curso se restringia a fóruns sem utilizar videoaulas. Marinha, por sua vez, ressalva que a aula é uma contribuição de conhecimentos no momento do fórum.

As contribuições mais extensas são feitas por parte da professora Angelina que busca defender seu ponto de vista de que o professor não dá aula, como exposto no Seg. 23. Ela modaliza apreciativamente a aula como sendo algo *muito fragmentado*, e que a aula *não é materializada*. O material é considerado pela professora como um *suporte para a aula*, e que esta é a *fragmentação de vários discursos* (pedaços de falas de alunos e professores nos fóruns de interação). Possivelmente, por Angelina ser mais visual (provavelmente por seu tempo de estudo e trabalho no ensino presencial), como afirmou em outros momentos, ela não consiga compreender essas contribuições escritas como uma aula, algo que para a professora Frida é mais claro, talvez pelo fato de, para ela, o mundo tecnológico ser sua área de domínio e sua gênese profissional estar na EaD.

Rebeca avalia que o material deixa a aula engessada por não permitir, diferentemente da aula presencial, que a discussão leve para outros rumos, de acordo com os questionamentos dos alunos. A professora Rebeca ainda acrescenta que não existe a parte expositiva da aula por parte do professor, pois quem faz esse papel é o aluno, e o professor *vai só pra discussão*.

Apesar de Angelina concordar com esse aspecto quando discute interativamente (*eu chego na frente dos meus alunos e eu vou falar sobre variação linguística regional, social*), dando pistas de que no ensino presencial o diálogo durante a aula permite que se enverede por outros rumos relacionados ao tema principal, mais adiante ela se contradiz, pois afirma que na aula virtual às vezes *o aluno tira uma dúvida que vai puxando outro assunto, que vai desdobrando*. Portanto, pode-se concluir que, tanto na aula presencial quanto na virtual, há espaço para a co-construção do conhecimento por meio dos questionamentos feitos pelos alunos.

A partir das contribuições feitas pelas professoras, elaboro, a partir de seus posicionamentos, a definição de aula na educação a distância: aula é uma co-construção contínua por parte do professor e dos alunos feita por meio das contribuições nos fóruns, mensagens individuais, elaboração de roteiros e *feedback*, além de outras atividades ao longo do semestre, tendo como ponto de partida o material didático. Então, para finalizar nossa conversa, pedi às professoras que comentassem qual o perfil ideal para ser professor a distância

e quais as habilidades pedagógicas e técnicas elas defendem que o docente deveria ter para atuar no contexto virtual de ensino.

Segmento 25 – Angelina, Frida, Marinha e Rebeca

Marinha: Acreditar... acreditar é o principal, né. Mas, se você tem o conhecimento e acredita e não tem intimidade com as tecnologias, fica difícil. É/é/é assim... um caminho... é um caminho muito... não é impossível, mas é um caminho muito complexo. Eu acho que *você precisaria se dedicar a um estudo prévio* pra poder se inserir, certo?

Angelina: Não basta ter seu conhecimento disciplinar. Você tem que ser *inter*, na verdade, porque você tem que juntar os conhecimentos das áreas da informática, entendeu? E das tecnologias. Não só as tecnologias na área de informática... gravar um vídeo no celular...

Marinha: É a intimidade com a tecnologia, no geral, agora, eu acho... Porque da mesma forma que eu penso... [...] É a mesma coisa de você pensar que o melhor profissional, mesmo na presencial, ele não é o que tem maior conhecimento. Você pode ter uma pessoa que tem 50% do meu conhecimento e ser muito melhor do que eu na sala de aula, né? Então, assim. Eu acho que é meio isso assim. É um pouco disso, entendeu? *Você tem um monte de conhecimento pra passar, mas você não consegue a intimidade necessária pra você tá naquele ambiente...* então... melhor é... como você diz (risos) *melhor nem se cadastrar no Moodle*. Mas assim, cria... não vamos ser radical. Melhor se cadastrar no Moodle, aprender a usá-lo...

Rebeca: Não. É melhor provar, né. Pra ver se gosta ou não pra tomar sua decisão. Eu acho isso muito salutar.

Marinha: Não, mas eu acho que você entrar nesse caminho... é... *desprovido de um conhecimento mínimo* você *pode* é::: meio que...

Angelina: Você pode tomar desgosto

Marinha: Não só você. Eu tô falando em relação ao aluno. *Você pode detonar com a turma* porque é um ciclo.

Frida: Por aqui a gente não tá falando de não conhecer. A gente tá falando de não acreditar. Porque você não conhecer... todo mundo partiu do zero... todo mundo partiu do zero. Quando eu cheguei com o Moodle na minha frente, eu nem sabia o que era aquilo ali.

[...]

Angelina: *Eu acho que o perfil do/do profissional é essencialmente esse... aquele professor que acredita, que quer conhecer, talvez/ talvez inclua uma pessoa que não acredita, que é o curioso... quer saber como é que funciona... existe/existe isso também... a gente já teve, eu conheço.*

Este último segmento, que trata do perfil docente para atuar a distância, está marcado pela articulação dos discursos teóricos e interativos, por ter um caráter de exposição de ideias. Em sua maioria o discurso é implicado (*eu, a gente, o profissional*), mas também permeado por uma exposição autônoma.

Marinha afirma que, para atuar a distância, é preciso ser uma pessoa que acredite que a modalidade funcione. Ela condiciona o sucesso profissional ao domínio da máquina. Marinha faz emergir os recursos para o agir, utilizando um modalizador de valor epistêmico (*you precisa se dedicar a um estudo prévio*). Marinha levanta a hipótese de que se o professor tem o conhecimento, mas não tem intimidade com o contexto em que está trabalhando, não irá desempenhar um bom trabalho (*Você tem um monte de conhecimento pra passar, mas você não consegue a intimidade necessária [...] melhor nem se cadastrar no Moodle*). Ela ainda modaliza pragmaticamente que o resultado pode ser muito negativo para o aluno, caso ele tenha um professor que não domine a plataforma de ensino (*desprovido de um conhecimento mínimo você pode [...] detonar com a turma*).

Fundamentada em seus conhecimentos construídos no contexto de EaD, Angelina avalia ser necessária a interação do conhecimento disciplinar com aqueles da área da informática. O uso do verbo *ter* mostra que a professora está estabelecendo parâmetros que devem ser seguidos. Angelina finaliza suas colocações discutindo interativamente, tomando para si a responsabilidade enunciativa de suas opiniões (*Eu acho que o perfil do/do profissional é essencialmente esse... aquele professor que acredita, que quer conhecer*).

Frida discute interativamente com marcas agentivas, fazendo menção ao coletivo (*a gente, todo mundo*). Ela menciona o conhecimento que precisa ser construído para atuar na EaD como degrau inicial (*todo mundo partiu do zero*) para se inserir no contexto virtual.

Para ser professor na Educação a Distância, é necessário ter inicialmente não apenas o conhecimento da disciplina que irá lecionar, mas também conhecimentos das técnicas das áreas de informática e utilização da plataforma Moodle.

Síntese do 3º movimento: compreendendo a prática docente na Educação a Distância a partir do próprio ambiente virtual

O terceiro movimento, em busca da compreensão da prática docente na EaD a partir do próprio ambiente virtual, é fortemente marcado pela discussão sobre o que é aula na EaD e o perfil profissional docente para este contexto. O modelo de aula presencial com o professor à frente dos alunos, estes sentados em fileiras, círculos ou semicírculo, onde o professor apresenta

o conteúdo que é debatido e questionado pelos alunos, com um tempo limite para que inicie e termine, afeta fortemente as concepções de aula no contexto virtual. A docência como um ato unilateral de expor conteúdo aos alunos, não é, por vezes, percebido online. Pelo fato de o material didático ser a apresentação da aula, o papel do professor como facilitador de acesso ao conhecimento aparece em um segundo momento. Entretanto, é preciso considerar que a docência não se limita ao ato de apresentar e explicar o conteúdo para uma turma de estudantes. Como discutido anteriormente, a parte submersa do *iceberg* é bem maior do que está visível sobre as águas.

Mesmo considerando essa opacidade (BRONCKART, 2006), termo que no contexto da EaD fica ainda mais forte, as professoras buscam descrever e caracterizar a aula virtual. As professoras colaboradoras desta tese encontram juntas uma definição de aula como sendo uma construção conjunta (professores e alunos) e contínua (que se inicia no primeiro dia de aula e termina ao final do semestre) que é materializada por meio das contribuições nos fóruns, mensagens individuais, elaboração de roteiros e *feedback*, além de outras atividades, tendo como ponto de partida o material didático.

As características elencadas pelas professoras para delinear um perfil profissional docente para a EaD parte do princípio de que, para se atuar online, primeiramente, é necessário acreditar que a EaD funciona (o que está mais no campo dos preconcebidos). A formação técnica é fundamental para que o docente consiga utilizar a ferramenta Moodle, caso contrário, seu trabalho será inviabilizado. As nuances do trabalho diário acerca de como o trabalho ocorrerá em relação ao acompanhamento da participação dos alunos nos fóruns, parâmetros para elaboração e correção de atividades, entre outros aspectos, não são definidas claramente pelas professoras nesta discussão. Assim, podemos representar a síntese do terceiro movimento por meio da figura a seguir:



6 CONCLUSÕES SOBRE UM MOVIMENTO DE (RE)CONSTRUÇÃO

[...] escrever ou falar a própria história é ter a oportunidade do reencontro consigo mesmo e dos personagens que habitam essa história; é um processo de (re)conhecimento de si. É, acima de tudo, reinventar-se na criação dessa história.

Medrado (2010, p. 244).

A partir da elaboração desta tese, da conversa com as professoras colaboradoras e do mergulho nos dados, meu próprio novelo de sentidos tomou forma. As ressignificações e renormalizações foram impactantes para mim, não apenas como pesquisadora, mas, principalmente, como professora. Minha tese inicial de que o professor ressignifica seu agir presencial para o trabalho na Educação a Distância (EaD), pois encontra nesse contexto ausência de normas que orientem seu agir, foi confirmada a partir dos dados gerados pelas professoras Angelina, Frida, Marinha e Rebeca. Fazer este trabalho investigativo me levou por um caminho de reconfiguração de minha atividade, na busca pela compreensão dos outros e de mim mesma (BRONCKART, 2006).

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar as renormalizações evidenciadas nos textos/discursos dos docentes que atuam na Educação a Distância (EaD). Para tanto, as seguintes perguntas nortearam minha investigação:

1. Como os professores de Letras compreendem o trabalho docente na Educação a Distância?
2. Quais ressignificações e renormalizações são feitas pelo professor a partir do ensino presencial para agir no ensino virtual?
3. Em que momento de sua prática, o professor compreende seu agir no virtual a partir do próprio ambiente virtual?

A fim de responder à primeira questão, as professoras discutiram acerca de suas primeiras experiências docentes na EaD, caracterizando o primeiro movimento para a inserção no ambiente virtual de ensino. A maior dificuldade apontada por elas foi o domínio da plataforma Moodle, que é a ferramenta utilizada para a efetivação do curso online. As professoras colaboradoras são enfáticas ao afirmarem que o curso de capacitação é essencial para se iniciar o trabalho no contexto virtual, pois este fornece as orientações básicas, ou modelos para o agir, para que o docente possa exercer seu trabalho. Contudo, como debatido

ao longo da tese, os cursos de formação que são oferecidos aos professores limitam-se às habilidades técnicas de utilização da plataforma e não contemplam as habilidades e competências docentes necessárias para dar aula online, interagir com os alunos, dentre tantos outros aspectos que são subjacentes ao trabalho docente.

Diante do exposto, defendo que haja uma formação para o trabalho a partir de uma perspectiva ampliada, englobando aspectos como gerenciamento de tempo, parâmetros para elaboração e correção de atividades na plataforma e peculiaridades da interação virtual. Temáticas a serem abordadas nesse tipo de formação devem partir do coletivo, tanto dos professores, quanto dos alunos, pois cada curso e cada grupo tem suas especificidades. No primeiro movimento, percebo que as professoras estão em um momento de criar algo que não está disponível, como procedimentos e formas de agir. A partir do segundo movimento, quando a primeira etapa de adaptação é vencida, ressignificações resultantes da experiência prévia no ensino presencial ficam mais evidentes.

Portanto, para compreender as ressignificações e renormalizações feitas pelas professoras, elas foram questionadas acerca da influência do ensino presencial no virtual, de similaridades e distanciamentos dos dois contextos, de novas formas de agir criadas e de como ocorre a interação com os alunos. As professoras defendem que o perfil profissional não sofre mudanças de um contexto para o outro, pois, se o docente é comprometido com o seu trabalho no presencial, da mesma forma será no virtual. Contudo, as professoras defendem que a Educação a Distância não é uma transposição didática do que se faz no presencial, como discutiram ainda no primeiro movimento quando buscavam compreender o gênero profissional docente no virtual. Para superar a barreira do novo, as professoras evidenciam recriar procedimentos (ou normas) para agir diariamente, a exemplo de como lidar com questões técnicas do Moodle, que caminho tomar ao responder ao questionamento individual de um aluno, ou, até mesmo, como atribuir uma avaliação para certa atividade.

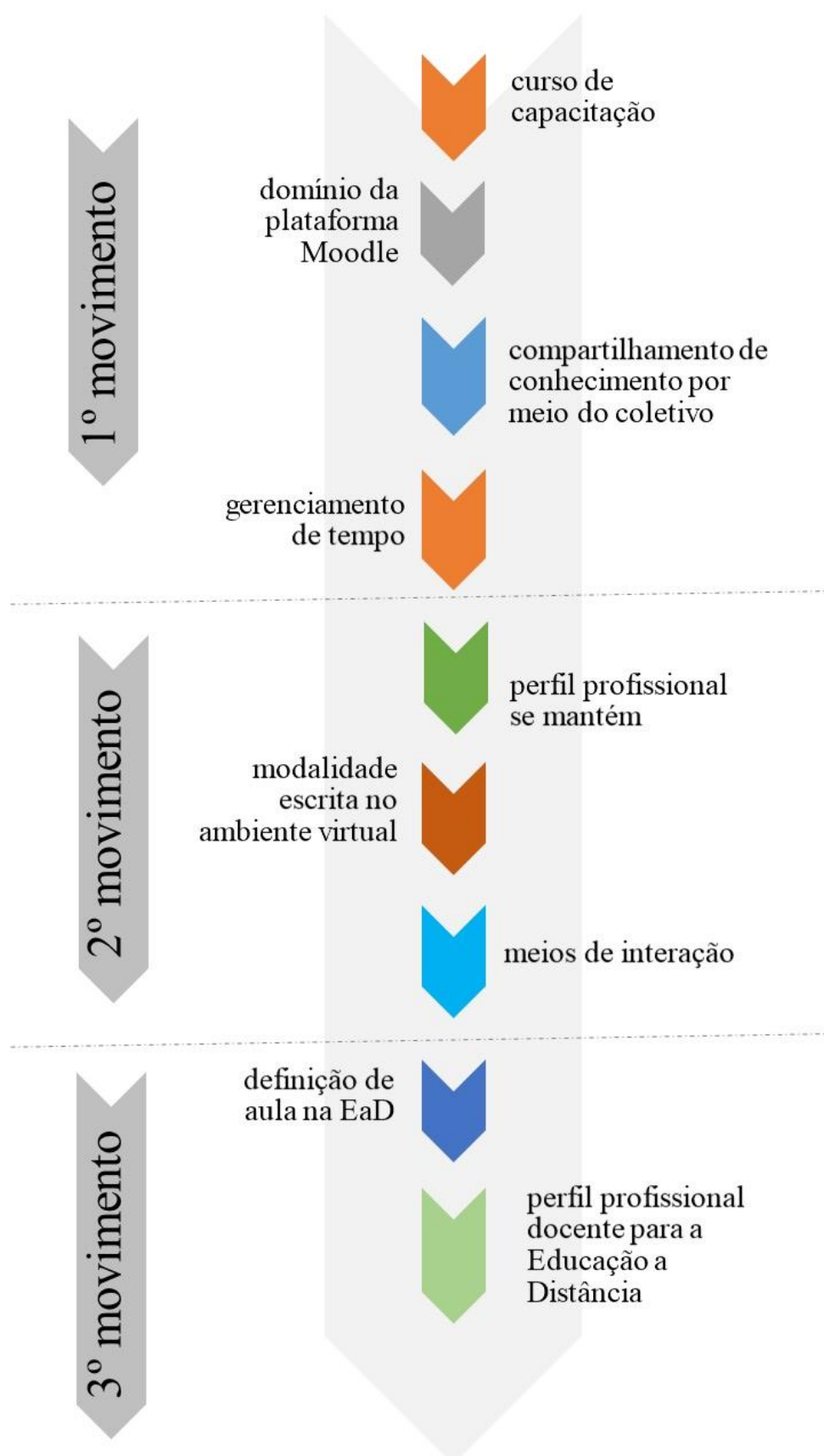
À modalidade escrita no ambiente virtual foi conferido um papel de relevância que, a depender da situação, pode ser o de facilitador ou de barreira na comunicação. A escrita propicia um espaço para ajustes nas formas de diálogo (presença ou ausência das marcas de oralidade), a orientação por parte dos professores acerca da forma mais adequada de escrever em cada situação do contexto virtual (como é o caso da reescrita), o registro de dados acerca dos alunos, tais como nome e regularidade de acesso. Como complicador da comunicação, as professoras avaliam que a falta de um domínio formal da língua por parte dos alunos pode ser um impedimento para que eles elaborem questionamentos diretos e que representem suas reais dúvidas, uma vez que certos alunos se sentem intimidados pelo receio de “errar” na escrita.

A interação, que está intrinsecamente ligada à modalidade escrita e suas peculiaridades discutidas nesta tese, foi um tema extensamente debatido no segundo movimento, sendo evidenciada a forte necessidade de ressignificação e renormalização dos processos interativos. As professoras defendem que utilizar outros meios de interação, tais como os encontros presenciais com mais regularidade, recursos audiovisuais de WhatsApp e videochamadas, pode contribuir sobremaneira para uma melhor comunicação entre alunos e professores, respeitando-se os estilos de aprendizagem de cada um. O *software* livre Big Blue Button (BBB) (www.bigbluebutton.org) é, atualmente, utilizado pelo Curso de Letras a distância do IFPB para realização de webconferências e aulas virtuais, opção de interação que estava em uso à época da geração dos dados da presente pesquisa. Pesquisas futuras tendo como um de seus objetivos analisar a utilização desse recurso poderão fornecer contribuições complementares acerca da interação virtual, que vise ampliar a caracterização e definição da interação online.

Após uma adaptação e ressignificação de seu trabalho no ambiente virtual, as professoras dão um passo em direção ao terceiro movimento que é uma compreensão de sua prática na EaD a partir do próprio contexto virtual. Isso quer dizer que elas são capazes de definir o que é uma aula virtual e o perfil profissional que um professor deve ter para atuar a distância. Apesar de a aula presencial ser um parâmetro para classificação da aula virtual, as professoras, em conjunto, delineiam o que acreditam ser uma aula virtual no contexto em que atuam, a saber, da EaD no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). As interações nos fóruns de debate e dúvidas, mensagens individuais, elaboração de roteiros por parte dos alunos, correção de atividades com os devidos *feedbacks* contribuem para uma construção colaborativa da aula online que ocorre de forma contínua e em diferentes momentos durante o curso da disciplina.

Tais aspectos, que contribuem para se criar um meio aula, se não compreendidos em relação à sua dinâmica e utilização do tempo, podem gerar desmotivação tanto em alunos quanto em professores. Os professores que estão mais propensos a ter um melhor desempenho no contexto virtual são, de acordo com o exposto pelas professoras colaboradoras, aqueles que compreendem a plataforma virtual, tanto em relação às questões técnicas do Moodle como no que diz respeito ao gerenciamento do tempo, interação com alunos, domínio da escrita como forma de interação, mas que, acima de tudo, “acreditam” que a EaD funciona. Os três movimentos estão, de forma sintética, ilustrados na imagem a seguir:

Figura 9: Síntese dos três movimentos evidenciados pelas professoras colaboradoras



Fonte: Elaboração própria.

O ponto de partida para atuar a distância, de acordo com o que foi amplamente debatido nesta tese, é o curso de capacitação para atuar nesse contexto, e que deve abordar temas técnicos e habilidades pedagógicas. Defendo que este seja elaborado com a contribuição de professores e alunos, que são os que utilizam diariamente a plataforma e realizam as atividades para que o curso de Letras ocorra. Apontar as necessidades que devam ser discutidas em uma formação surge após momentos de reflexão, sendo assim, as mensagens individuais (tidas como “reclamações”), as “queixas” de professores sobre dificuldades encontradas na plataforma, os entraves técnicos que surgem diariamente, os “desabafos” em momentos de reunião do coletivo podem contribuir sobremaneira para apontar o caminho para o delineamento de um curso de formação que possa atender às necessidades de docentes e discentes.

Apesar de as professoras terem discutido acerca do curso de capacitação técnica para a utilização da plataforma Moodle, sugiro que, ao menos no âmbito do IFPB, seja ofertado um curso de formação docente que englobe as questões debatidas nos três movimentos evidenciados pelas colaboradoras desta tese. Desenvolver uma política de formação docente inicial e continuada para os profissionais faz-se urgente diante da demanda por profissionais que atuem no contexto virtual de ensino e da ausência de parâmetros e diretrizes que orientem o agir do professor. Uma *formação docente para atuar a distância* possibilita uma ampliação no escopo das temáticas a serem abordadas e abre espaço para, no coletivo, ressignificarmos nossas ações, renovando e desenvolvendo, assim, a nossa prática e o gênero da atividade docente. Sugiro ainda que essa formação possa se iniciar na base, nos cursos de licenciatura, não apenas como uma temática, mas como um espaço em que disciplinas possam ser dedicadas à discussão da EaD.

Portanto, concluo que a construção de um novo de sentidos tem um início, mas não um fim. As professoras que, generosamente, compartilharam suas experiências vividas na EaD demonstraram uma postura madura e reflexiva em relação à sua prática online, normalizando para agir, em momentos nos quais não se podia ter o ensino presencial como parâmetro, e agindo para então renormalizar, em momentos nos quais o ensino virtual não fornecia modelos. Angelina, Frida, Rebeca e Marinha têm uma postura comprometida com o ensino e contribuem de forma contundente para a construção do conhecimento na EaD. Nos movimentos de renormalização, aprendem, ensinam e fomentam práticas colaborativamente. Afinal, o que seria de nós sem o(s) outro(s)?

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 196f.: il. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ALMEIDA, D. B. L.; MOREIRA JUNIOR, M. Letrar Brincando: Cantigas de Roda como Textos Multimodais e Ferramentas Culturais no Contexto Escolar. *In*: Zaira Santos, Clarice Gualberto, Sônia Pimenta (org.). **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2018. v. 1, p. 00-15.

ALVES, P. C. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário**. 2017. 139 f., il. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 37-53.

ARAÚJO, G. H. C. **O professor do/no Ensino Médio**: normas, práticas e reflexões à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2014. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. Prescrições, ações e reflexões: professoras de língua inglesa no ensino médio e seu *metier*. *In*: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.).

Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-22.

ARAÚJO, N. T. F.; OLIVEIRA, F. B.; MARCHISOTTI, G. G. Razões para a Evasão na Educação A Distância. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da (org.). **Demandas para a Educação a Distância no Brasil no Século XXI**. 1ed. Ponta Grossa: Atena, 2017, v. 1, p. 178-190.

BACKES, D. S. *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 5 set. 2011.

BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

_____. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEZERRA, F. A. S. Relato de um projeto de multiletramentos na licenciatura de língua inglesa: da prática situada à prática transformada. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 68-85, jul.-dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2005.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Resolução de nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

_____. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017a. [Retificado em 30 maio 2017].

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 117, p. 9-11, 21 jun. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **MEC Atualiza Regulamentação de EaD e Amplia a Oferta de Cursos**. Brasília: MEC, 21 jun. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRONCKART, J. P. Introdução. In: MACHADO, Anna Rachel, MATENCIO, M. L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 9-23.

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

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 [35-36], p. 109-121, jul./nov. 2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria de Thereza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARDOSO, H. F. *et al.* Síndrome de burnout: análise da literatura nacional entre 2006 e 2015. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 121-128, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572017000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2019.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2019.

CAVALCANTE, R. P. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais.** 2016. 292 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CAVALCANTE, R. P.; BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean Paul Bronckart. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 105-117, nov./dez. 2015.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007 [1999].

_____. **Trabalho e poder de agir.** Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010 [2008].

CRISTÓVÃO, V. L. P. **Atividade Docente e Desenvolvimento.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-770, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2019.

DANTAS, R. Conflitos e desenvolvimento no ensino a alunos com deficiência visual. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 199-221.

_____. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 214 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, A. P.; PEREIRA, R. C. M. As contribuições do PIBIC para a formação de professores/pesquisadores: uma análise dos artigos de iniciação científica. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 95-121.

DIAS, D. de S.; SANTOS, E. H.; ARANHA, A. V. S. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 211-227, maio 2015.

DINIZ, R. R. **A interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos na produção de material didático impresso para EaD**. 2017. 122 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ESQUINCALHA, A. C. **Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de Matemática na modalidade a distância**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 57-80.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caninhos para a compreensão do papel da tutoria da EAD**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FONSÊCA, L. C. T. **Síndrome de *Burnout* e qualidade de vida: estudo com professores universitários da área da saúde**. 2016. 92f., il. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREUDENBERGER, F. **O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GERNET, I.; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. *In: SOBOLL, L. A. P.; BENDASSOLLI, P. F. (org.). Clínicas do Trabalho*. Novas Perspectivas Para Compreensão do Trabalho na Atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 61-70.

GOMES, A. R. B. **“Como uma onda no mar”**: construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GOMES JUNIOR, A. B.; SCHWARTZ, Y. Psicologia, saúde e trabalho: da experiência aos conceitos. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 345-351, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2020.

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 201-219.

HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*, t. I et II. Paris: Fayard, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA - IFPB. **Edital nº 06/2017, de 04 de agosto de 2017**. Processo Seletivo Simplificado para Profissionais de Educação Programa Mediotec EaD da Rede E-Tec Brasil. João Pessoa: Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/ead/assuntos/selecao/mediotec1/edital-deadpe-06-2017-mediotech.pdf> Acesso em: 14 fev. 2020.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, S. L. A sala de aula invertida: o que é e como se faz? *In: JORDÃO, C. M. (org.). A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 365-385.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G. A infraestrutura textual de artigos científicos e resumos da área dos estudos literários. *In: PEREIRA, R. C. M. (org.). Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 89-115.

LEONTIEV, A. N. “The Problem of Activity in Psychology”. *In: J. V. Wertsch (ed.). The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New-York: Sharpe, 1979. p. 37-71.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, São Paulo, v. 10, p. 17-28, maio 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo LATER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In*: ABREU TORDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação: O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 51- 63.

MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. *In*: ROMERO, T. R. S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 243-260.

_____. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: Clarissa Menezes Jordão (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2016. p. 263-284. v. 1.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

MENEZES, R. L. C. Conto de fadas e subjetividade: caminhos transdisciplinares entre linguística e psicanálise. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (orgs.) **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 71-94.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. Z.; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a Polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

MILL, D. *et al.* Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): Um relato de experiência de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 173-189.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2009. p. 25-46.

_____. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013 [2006]. p. 85-107.

MORAIS, F. **O agir docente no/sobre o material impresso da EAD**: o ofício do professor-autor. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MORIN, J. M. O que é Educação a Distância. [Texto originalmente publicado com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância.

SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3 e atualizado em 2002]. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

NELO, M. J. S. **O agir de tutores na EaD**: minha experiência na tutoria me permite dizer? 2017. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITÄ, D. (org.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED, 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ABED, 2009.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. Tecendo a trama: diálogos por entre fios discursivos. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.) **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 11-22.

PÉREZ, M. **Com a palavra o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2014.

PINTO, A. A. Reflexão crítica: auto-conhecimento, análise e perspectivas. In: ROMERO, T. R. (org.) **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 237-241.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). **Projetos e práticas de formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 101-124.

_____. **Letras e Letramentos**: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

REIS, H. Modelos de tutoria no ensino a distância. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Portugal, set. 2003.

REYES, C. R. *et al.* Tutoria virtual e docência na Ead: propostas de formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - ENDIPE, 16. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 14-24.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action**: essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

_____. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, Rio de Janeiro (UFRJ)/São Paulo (PUC-SP), v. 38, n. 1, p. 1-20, jan.-jul. 2017.

ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SCHWARTZ, Y. Entrevista concedida à revista **Trab. educ. saúde [Online]**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. educ. saúde [Online]**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2019.

SOARES, I. F. S. **A interação professor-aluno em EAD**: protagonistas de ações de leitura e escrita. 2010. 200 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUZA, L. V. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 167-176.

SOUZA, W. F.; VERÍSSIMO, M. A Ergogestão: por um outro modo de gerir o trabalho e as reservas de alternativas. **Ergologia**, n. 1, p. 75-90, Janvier 2009.

SPINOZA, B. **Ethique**. Paris: Flammarion, 1965.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 dez. 2019.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores**: gêneros da atividade, saberes e identidades. 2019. 170 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VIAN JR., O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 351-368, jan.-mar. 2018.

VITORINO, Miquéias Dos Santos. **As interações no diário de aprendizagem do curso de letras da UFPB virtual**: uma leitura interacionista sociodiscursiva. 2012. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **La signification historique de la crise de la psychologie**. Paris, Delachaux & Niestlé, 1999 [1927].

APÊNDICES

APÊNDICE A - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Refinamento da pesquisa utilizando os descritores: Interacionismo Sociodiscursivo, Educação a Distância e Agir Docente

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	AUTOR	ORIENTADOR/A	TÍTULO	ANO DE DEFESA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL)	ABREU-TARDELLI, Lília Santos	MACHADO, Anna Rachel	trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD (TESE)	2006
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	FERREIRA, Telma Sueli Farias	MEDRADO, Betânia Passos	Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD (DISSERTAÇÃO)	2011
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	VITORINO, Miqueias dos Santos	PEREIRA, Regina Celi Mendes	As interações no diário de aprendizagem do Curso de Letras da UFPB Virtual: uma leitura interacionista sociodiscursiva (DISSERTAÇÃO)	2012
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	CORRÊA, Ygor	FRAGA, Dinora Moraes de	O agir linguageiro na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos em ambiente virtual de aprendizagem em EAD (DISSERTAÇÃO)	2014
Universidade Estadual de Londrina	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL)	SANTOS, Annie Rose dos	NASCIMENT O, Elvira Lopes	O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da educação a distância (TESE)	2015
Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Letras	VEÇOSS, Cristiano Egger	CORRÊA, Marcia Cristina	Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (TESE)	2015

Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	MORAIS, Francineide Ferreira de	MEDRADO, Betânia Passos	O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor. (TESE)	2016
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	SILVA, Monica Maria Pereira da	ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de	Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais (TESE)	2016
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	NELO, Maria Jaberlânze da Silva	PEREIRA, Regina Celi Mendes	O agir de tutores na EAD: “minha experiência na tutoria me permite dizer...” (DISSERTAÇÃO)	2017
Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós Graduação em Linguística (PROLING)	DINIZ, Raquel Ribeiro	PEREIRA, Regina Celi Mendes	A interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos na produção de material didático impresso para EAD (DISSERTAÇÃO)	2017

APÊNDICE B - Lista dos Institutos Federais, Número de *Campi* e Cursos a Distância

	SIGLA	Número de campi ⁴⁹	Cursos ofertados na modalidade a distância	Letras a distância
Instituto Federal do Acre	IFAC	6	8	não
Instituto Federal de Alagoas	IFAL	17	9	sim (Português)
Instituto Federal do Amapá	IFAP	6	9	não
Instituto Federal do Amazonas	IFAM	15	11	não
Instituto Federal do Bahia	IFBA	23	7	não
Instituto Federal Baiano	IF Baiano	14	2	não
Instituto Federal do Ceará	IFCE	32	17	não
Instituto Federal de Brasília	IFB	10	11	não
Instituto Federal do Espírito Santo	IFES	22	17	não
Instituto Federal de Goiás	IFG	14	7	não
Instituto Federal Goiano	IF Goiano	13	10	não
Instituto Federal do Maranhão	IFMA	29	12	não
Instituto Federal do Mato Grosso	IFMT	17	6	não
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	IFMS	10	5	não
Instituto Federal de Minas Gerais	IFMG	17	7	não
Instituto Federal Norte de Minas Gerais	IFNMG	11	17	sim (Libras)
Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais	IF Sudeste MG	10	28	não
Instituto Federal Sul de Minas Gerais	IFSULDEMINAS	8	20	não
Instituto Federal Triângulo Mineiro	IFTM	10	11	sim (Português)
Instituto Federal do Pará	IFPA	18	22	não
Instituto Federal da Paraíba	IFPB	21	8	sim (Português)
Instituto Federal do Paraná	IFPR	25	8	não
Instituto Federal de Pernambuco	IFPE	17	9	não
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	IFSERTÃO-PE	10	5	não
Instituto Federal do Piauí	IFPI	21	8	não

⁴⁹ Nesta contagem estão inclusos os *campi*, unidades avançadas e unidades de ensino a distância.

Instituto Federal do Rio de Janeiro	IFRJ	15	4	não
Instituto Federal Fluminense	IFF	14	3	não
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	IFRN	21	17	sim (Espanhol)
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFRS	17	22	não
Instituto Federal Sul Riograndense	IFSUL	14	18	não
Instituto Federal Farroupilha	IFFAR	11	10	não
Instituto Federal de Rondônia	IFRO	8	4	não
Instituto Federal de Roraima	IFRR	5	NI ⁵⁰	não
Instituto Federal de São Paulo	IFSP	36	6	não
Instituto Federal de Santa Catarina	IFSC	22	20	não
Instituto Federal Catarinense	IFC	15	NI	não
Instituto Federal de Sergipe	IFS	10	7	não
Instituto Federal de Tocantins	IFTO	8	10	não

⁵⁰ NI = Não informado.

APÊNDICE C - Quadro de Notação Utilizada para Análise do *Corpus* Baseado em Dionísio
(2002, p. 76 *apud* MEDRADO, 2008, p. 283)

Ocorrências	Sinais	EXEMPLIFICAÇÕES
Pausas	...	Então assim...
Ênfase	maiúsculas	hoje eu vejo que o FORmato da disciplina
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	a disciplina não foi é:: grande é::
Silabação	-	a EaD não é a trans-po-si- ção didática
Interrogação	?	Quem vocês acham que deveria dar esse limite?
Segmentos incompreensíveis	(...)	
Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	tem um prazo pra/prá dar esse retorno
Discurso reportado	“ ”	“Ah, eu sou um professor que entra na madrugada”
Ortografia		Eu preciso de dia pra isso, e a noite pra isso.
Trecho suprimido	[...]	

Outras observações:

- números por extenso (ex: dezesseis anos)
- palavras em língua estrangeira em itálico

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Professora _____,

Esta pesquisa é sobre o trabalho docente conforme representado por professores que atuam no curso de Letras a distância e está sendo desenvolvida por Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra Betânia Passos Medrado (SIAPE 21692471).

Os objetivos deste estudo são: (i) averiguar as representações de professores acerca do gênero profissional no ensino a distância; (ii) demonstrar quais ressignificações o professor faz do ensino presencial para agir no ensino virtual; (iii) analisar as renormalizações feitas pelo professor para o ensino a distância

A finalidade deste trabalho é contribuir para a discussão acerca do trabalho docente no ensino a distância, buscando novas compreensões sobre o ambiente virtual de aprendizagem.

Solicitamos a sua colaboração para participar de uma sessão reflexiva de geração de dados com outros professores, que será gravada em áudio para posterior transcrição e análise, assim como uma entrevista individual. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na tese de doutorado posteriormente produzida, bem como em artigos e apresentações que venham, porventura, como consequência dessa investigação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Sua participação pode ser suspensa a qualquer momento que assim desejar, não havendo dano algum em decorrência disso.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora: gerthrudes.araujo@ifpb.edu.br, (83) 999834141.

Contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (Centro de Ciências da Saúde – Campus 1 / UFPB): eticaccs@ccs.ufpb.br, 32167791.

Atenciosamente,

Gerthrudes Hellena Cavalcante de Araújo

APÊNDICE E - Perfil Docente do Curso de Letras a Distância

Caro/a professor/a,

Esse questionário visa ampliar as informações sobre a formação profissional e perfil como professor (a). Agradeço, mais uma vez, a sua pronta colaboração.

Nome completo: _____

Faixa-etária:

() 25-35 anos

() 35-45 anos

() 45-55 anos

() 55-65 anos

Professor/a: () substituto/a () efetivo/a

Campus de Lotação: _____

Atua em Letras no papel de (pode marcar mais de uma opção):

() tutor/a a distância

() tutor/a presencial

() formador/a

() conteudista

() orientador/a de TCC

() orientador/a de Seminários Interdisciplinares

() coordenador/a de curso

() coordenador/a de polo

Outro: _____

Disciplinas que atua em Letras:

Já atuou em outro curso a distância:

() sim () não

Qual? _____

Tempo de docência no ensino a distância _____

Tempo de docência no ensino presencial _____

Maior titulação acadêmica:

() Graduação – Área _____

() Especialização – Área _____

() Mestrado – Área _____

() Doutorado – Área _____

Outras observações: _____

Nos últimos cinco anos, apresentou trabalhos na área do ensino a distância?

() sim () não

Caso afirmativo, poderia citar o(s) trabalho(s)? _____

APÊNDICE F - Dissertações e Teses Finalizadas – GELIT

Orientadora: Profa. Dra. BETÂNIA PASSOS MEDRADO**Dissertações de mestrado**

1. Alyne Raíssa Belarmino Gomes. "Como uma onda no mar": construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. 2019. Dissertação
2. Ana Talia Da Silva Ramos. Vivências e desafios do agir docente: questões para formação continuada. 2019. Dissertação
3. Giuseppe Andrew Ferreira Dantas. Dimensões do agir docente em relatos reflexivos de bolsistas Pibid. 2019. Dissertação
4. Dennis Souza da Costa. Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier. 2016. Dissertação
5. Liane Velloso. Representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva. 2015. Dissertação
6. Renata Ferreira de Souza. As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio. 2014. Dissertação
7. Rosycléa Dantas. Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento. 2014. Dissertação
8. Patrícia Albuquerque Ricardo da Silva. Representações do trabalho de professores em dois contextos de ensino: pensando o coletivo no curso de idiomas e em aulas particulares. 2014. Dissertação
9. Gerthudes Araújo. O professor de língua inglesa no Ensino Médio: normas, práticas e reflexões à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2014. Dissertação
10. Fernando Antônio Fragoso. O professor de língua inglesa no audiolingual: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente. 2011. Dissertação
11. Telma Sueli Farias Ferreira. Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD. 2011. Dissertação
12. Elkerlane Martins de Araújo Moraes. Implicações da leitura de um blog em língua inglesa: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática. 2010. Dissertação
13. Rivadávia Porto Cavalcante. O Planejamento de Curso: espaço para uma prática reflexiva sobre o ensino de leitura em língua estrangeira na formação inicial. 2010. Dissertação
14. Adriana de Oliveira Gomes Araújo. Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa do estado do Tocantins. 2010.

15.Mariana Pérez Gonçalves da Silva. Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2009. Dissertação

16.Claudiane de Aguiar. Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA. 2009. Dissertação

Teses de doutorado

1. Rosyclea Dantas Silva. As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. Tese

2.Liane Velloso Leitão. O prisma da (trans)formação dos engenheiros-professores: gêneros da atividade, saberes e identidades. 2019. Tese

3.Francineide Morais. O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor. 2016. Tese

4.Rivadávia Porto Cavalcante. Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais. 2016. Tese

5.Gustavo Henrique da Silva Lima. O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. 2016. Tese

6.Ana Cláudia Soares Pinto. O Letramento Visual em contexto escolar: Um estudo com gêneros multimodais no Ensino de Língua Portuguesa. 2016. Tese

7.Ana Berenice Peres Martorelli. Análisis del inventario de Nociones Específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes: Implicaciones para la enseñanza del léxico en hablantes del portugués brasileño. 2016. Tese (Doutorado em Lengua Española y Linguística General) - Universidad Nacional de Educación a Distancia . Coorientador: Betânia Passos Medrado.

8.Franciely Freudemberger Martiny. O trabalho do professor iniciante e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?. 2015. Tese.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

Dissertações de mestrado

1.Daniel Sousa Morais. Uma análise do agir languageiro de licenciandos cotistas no Pibid/Letras-Inglês. 2017. Dissertação.

2.Luciano Leal. O uso de filmes na formação inicial de professores de língua inglesa. 2017. Dissertação

3.Simone Grams Land. Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente. 2017. Dissertação.

- 4.Náthaly Guisel Bejarano Aragon. (Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISd e das Ciências do trabalho. 2016. Dissertação.
- 5.Thais de Abreu Garcia. Internet, então, nem em sonhos!: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre práticas de letramento digital no projeto de extensão Pescadores Online. 2012. Dissertação.
- 6.Márcia Ozinete Alcântara Pinho da Nóbrega. "Quem sabe ajudar a construir sonhos?": um estudo linguístico de um diário reflexivo de uma professora de língua estrangeira. 2011. Dissertação.
- 7.Márcia de Albuquerque Pereira. "Amei essa aula!": um estudo interacionista sociodiscursivo sobre vozes em diários dialogados de professoras de língua inglesa.. 2011. Dissertação.
- 8.Sandra Maria Araújo Dias. A representação da experiência e identidade docente em um diário reflexivo: uma abordagem sistêmico-funcional. 2009. Dissertação.
- 9.Alessandra Meira de Oliveira. Um estudo lingüístico sistêmico-funcional sobre um diário dialogado: representações de experiência de professoras de língua inglesa.. 2009. Dissertação.
- 10.Sabrina da Costa Rocha. Um estudo sobre escolhas léxico-gramaticais de duas professoras de inglês em um diário dialogado. 2009. Dissertação.
- 11.Cláudia Regina Ponciano Fernandes. Representações, significados e reflexões: uma análise sobre a experiência docente em um diário reflexivo. 2009. Dissertação.

Teses de doutorado

- 1.Luana Francisleyde Pessoa de Farias. O estágio supervisionado do curso de Letras; uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente. 2017. Tese.
- 2.Márcia de Albuquerque Pereira. Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista discursivo sobre o gênero profissssional de professoras de inglês do IFPB. 2016. Tese.
- 3.Tatiana Fernandes Santana. A reconstrução da identidade docente no percurso estagiária -> professora iniciante em língua portuguesa. 2016. Tese.
- 4.Fabiana Ramos. Construção identitária e letramento acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores. 2015. Tese.
- 5.Sandra Maria Araújo Dias. O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa. 2014. Tese.

Orientadora: Profa. Dra. REGINA CELI MENDES PEREIRA

Dissertações de mestrado

1. Geisiane Nunes de Melo. Escrita acadêmica na área de Linguística e Enfermagem: um estudo dos relatórios de PIBIC da UFPB. 2019. Dissertação.
2. Alexandra Pereira Dias. O lugar da pesquisa na formação escolar e acadêmica em memoriais de pós-graduandos. 2018. Dissertação.
3. Maria Jaberlânze da Silva Nelo. O agir de tutores na EaD: minha experiência na tutoria me permite dizer?. 2017. Dissertação.
4. Bruna Costa Silva. Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem?: a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula. 2017. Dissertação.
5. Josineide Oliveira de Jesus. Uma experiência didática com os alunos da educação básica na abordagem dos problemas de coesão na escrita. 2017. Dissertação.
6. Denise Araújo Ferreira Paz. O gênero textual tirinha como ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. 2017. Dissertação.
7. Raquel Ribeiro Diniz. A interação sociodiscursiva entre professor-autor e revisor de textos na produção de material didático impresso para EaD. 2017. Dissertação.
8. Alexandra Pereira Dias. Representações discursivas em pós-graduandos. 2016. Dissertação.
9. Marcia Cardoso de Souza. O gênero relato na valorização da escrita do aluno da EJA. 2015. Dissertação.
10. Monique César Terêncio Galdino. O hermetismo jurídico em contratos imobiliários: uma linguagem que não comunica. 2014. Dissertação.
11. Ana Lúcia Freire Matias. Do gênero provérbio ao verbete: uma produção interacionista sociodiscursiva na educação de jovens e adultos. 2014. Dissertação.
12. Renata de Lourdes Costa de Menezes. Análise da subjetividade materializada em contos de fada escritos por crianças no setting psicanalítico. 2014. Dissertação.
13. Aline Malaquias da Silva. As capacidades linguístico-discursivas no agir linguageiro, por um ensino de língua epilinguístico. 2013. Dissertação.
14. Renata de Lourdes Machado da Costa. Análise da subjetividade latente nos contos de fadas produzidos por crianças no setting psicanalítico. 2013. Dissertação.
15. Ana Lúcia Freire Matias. O uso do provérbio no ensino da leitura. 2012. Dissertação.
16. Clériston de Oliveira. O contexto de produção: uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos. 2011. Dissertação.

- 17.Cláudia Lúcia Lessa Paschoal. Entre discursos e práticas: a construção da confiança na interação professor-alunos. 2010. Dissertação.
- 18.Simone Costa Estrela. A modalização em sentenças judiciais: a ação de linguagem na representação dos mundos formais. 2010. Dissertação.
- 19.Miquéias dos Santos Vitorino. Interações em Diário de Bordo do Curso de Letras Virtual. 2010. Dissertação.
- 20.Weber Cavalcanti Barros. Práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem em português língua estrangeira. 2011. Dissertação.
- 21.Andressa Allyne Araújo Lima. O dito, o prescrito e o realizado: didatização do ensino de língua portuguesa por professores iniciantes. 2010. Dissertação.
- 22.João Paulo da Silva Fernandes. Era uma vez um conto: reflexões sobre uma prática de linguagem escrita. 2009. Dissertação.
- 23.Evandro Gonçalves Leite. A reescrita do aluno sob orientação do professor. 2009. Dissertação.
- 24.Patrícia Barreto da Silva. Atividade de escrita no livro didático de português: um estudo das estratégias didáticas. 2009. Dissertação.
- 25.Hellen Cristina Picanço Simas. Letramento Indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguar de Monte-Mór. 2009. Dissertação.
- 26.Roberta Soares Paiva. A formação do professor de português frente aos desafios da páxis: a mobilização de um saber plural. 2009. Dissertação.
- 27.Susan Kelly Negromonte. As práticas de leitura presentes na população carcerária do presídio de Igarassu. 2009. Dissertação.
- 28.Aldeniz dos Santos Pinto. Os gêneros no livro didático de língua portuguesa nas telessalas do ensino médio. 2009. Dissertação.
- 29.Edivânia Luiz de Almeida. Uma análise sociointeracionista do gênero memorando: uso, função e regularidade. 2009. Dissertação.
- 30.Sandra Helena de Andrade. A tira no livro didático: texto ou pretexto?. 2009. Dissertação.
- 31.Almir de Lima Serpa. Letramento matemático: contextualização e interdisciplinaridade em questões de vestibular. 2009. Dissertação.
- 32.Mônica Maria Pereira da Silva. "Vamos procurar no manual: uma análise dos desafios de leitura e de escrita do Manual do usuário do celular. 2008. Dissertação.
- 33.Maria Anunciada Nery Rodrigues. A prática da escrita na escola: uma análise do processo ao produto. 2008. Dissertação

34. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão. A apreensão do gênero Projeto de Pesquisa por alunos do curso de Licenciatura em Letras. 2008. Dissertação.
35. Fábio Pessoa da Silva. Letramento Escolar: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente. 2008. Dissertação.
36. Simone Costa Estrela. As marcas de subjetividade na petição judicial. 2008. Dissertação.
37. Juliene Paiva de Araújo Osias. Gêneros Orais na produção textual do ensino médio. 2006. Dissertação.
38. Marta Furtado da Costa. Gêneros Textuais e abordagens de leitura no LD de língua inglesa no ensino fundamental. 2006. Dissertação.

Teses de doutorado

1. Maíra Cordeiro dos Santos. O gênero game narrativo: uma análise textual à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2018. Tese.
2. Renata de Lourdes Costa de Menezes. Linguagem, língua e desenvolvimento humano: por um nó teórico epistemológico entre ISD e Psicanálise. 2018. Tese.
3. Gabriela Belo da Silva. ENEM, a política linguística do escrito. 2018. Tese.
4. Joelma da Silva Santos. Reconfiguração do agir docente: o trabalho com a produção textual em foco. 2017. Tese.
5. Weibert Cavalcanti de Barros. A compreensão do letramento científico a partir da análise de tcc do campo Jurídico. 2017. Tese.
6. Patrícia Barreto da Silva. O saber da maçã: um estudo das representações sociais do professor. 2016. Tese.
7. Iara Francisca Araújo Cavalcanti. A (co)construção formativa no estágio supervisionado: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita. 2015. Tese.
8. Fábio Pessoa da Silva. O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor alfabetizador. 2015. Tese.
9. Mariana Perez Gonçalves da Silva. Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócio na formação inicial do professor de língua inglesa. 2014. Tese.
10. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão. Apreensão apreciativa do discurso do outrem: a autoria no processo de construção do conhecimento científico. 2013. Tese.
11. Hellen Cristina Picanço Simas. Educação escolar Yanomami e Potiguara. 2013. Tese.
12. Maria Anunciada Nery Rodrigues. As (re) configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio. 2011. Tese.

13. Inaldo Firmino Soares. A interação professor-aluno em EAD: protagonistas de ações de leitura e escrita. 2010. Tese.

14. Hellen Cristina Picanço Simas. O Bilinguismo em comunidades indígenas. 2009. Tese.

ANEXOS

ANEXO A - Escala de Esgotamento Profissional (OLBI)

	Questão	Discordo plenamente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
1	Com o passar do tempo, venho me desinteressado do meu trabalho.	1	2	3	4
2	Sinto-me cada vez mais empenhado no meu trabalho.	1	2	3	4
3	Ultimamente, tenho realizado meu trabalho de forma quase mecânica.	1	2	3	4
4	Considero meu trabalho um desafio positivo.	1	2	3	4
5	Cada vez falo mais e com mais frequência de forma negativa sobre meu trabalho.	1	2	3	4
6	Muitas vezes sinto-me farto das minhas tarefas.	1	2	3	4
7	Há dias em que me sinto cansado antes mesmo de chegar ao trabalho.	1	2	3	4
8	Depois do trabalho, preciso de mais tempo para sentir-me melhor do que precisava antigamente.	1	2	3	4
9	Depois do trabalho, sinto-me cansado e sem energia.	1	2	3	4

ANEXO B - Escala de Qualidade de Vida (WHOQOL-Bref)

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número que lhe parece a melhor resposta.

Questão	Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem boa	Boa	Muito boa
1 Como você avaliaria sua qualidade de vida	1	2	3	4	5

Questão	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
2 Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre o quanto você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas

Questão	Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
3 Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4 O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5 O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6 Em que medida você acha que sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7 O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8 Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9 Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre o quão completamente você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas

Questão	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Completamente
10 Você tem energia suficiente para seu dia a dia?	1	2	3	4	5
11 Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12 Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13 Quão disponível para você estão as informações que precisa no dia a dia?	1	2	3	4	5
14 Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre quão bem ou satisfeito você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas

Questão	Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem bom	Bom	Muito bom
15 Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

	Questão	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem insatisfeito nem satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe dos seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

A questão seguinte refere-se a com que frequência você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas

	Questão	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5