



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

FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE

TRABALHO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO INTERACIONISMO
SOCIODISCURSIVO E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

JOÃO PESSOA

2021

FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE

TRABALHO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO
E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dra. Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA

2021



ATA DE DEFESA DE TESE DE
FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE

Aos trinta dias do mês de julho de dois mil e vinte e um (30/07/2021), às quatorze horas, realizou-se, via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de Tese intitulada *"TRABALHO DOCENTE E FERRAMENTAS DIGITAIS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE"*, apresentada pela doutoranda FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE, Graduada em Letras pela UECE, que concluiu os créditos para obtenção do título de DOUTORA EM LINGÜÍSTICA, Área de concentração Linguística e Práticas Sociais, segundo encaminhamento da Profa. Dra. José Ferrari Neto, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING - UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Carla Lynn Reichmann (Examinadora/PROLINGUFPB), Gertrudes Hellen Cavalcante de Araújo (Examinador/IFPB), Elisabeth Linhares Catunda (Examinadora/UNILAB) e João Paulo Eufrazio de Lima (Examinador/UVA). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente, Profa. Dra. Betânia Passos Medrado, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à Doutoranda para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, a qual foi atribuído o conceito **Aprovada**. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Betânia Passos Medrado, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 30 de julho de 2021.

Observações

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann
(Examinadora)

Profa. Dra. Gertrudes Hellen Cavalcante de
Araújo
(Examinadora)

Profa. Dra. Elisabeth Linhares Catunda
(Examinadora)

Prof. Dr. João Paulo Eufrazio de Lima
(Examinador)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345t Albuquerque, Francisca Geane de.

Trabalho docente e ferramentas digitais : reflexões sobre a formação de professores à luz do interacionismo sociodiscursivo e da clínica da atividade / Francisca Geane de Albuquerque. - João Pessoa, 2021.
173 f. : il.

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

1. Docente. 2. Formação de professores. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Clínica da atividade. 5. Gênese instrumental. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.147(043)

AGRADECIMENTOS

Concluir o meu doutoramento é a realização de um sonho, fruto de muito estudo, trabalho, dedicação e descobertas. No entanto, esta é uma conquista que também é fruto do convívio e aprendizado junto aos meus alunos, professores e colegas, pois foram sempre o meu maior incentivo para continuar aprendendo a ser professora.

Agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui. A Deus, por me amparar espiritualmente nas horas difíceis de minha vida, aos meus pais, Valdelice e Sebastião (*in memoriam*), por terem me criado com amor. Em decorrência, vou mencionar professoras, professores, familiares, amigas, amigos, colegas e instituições que em algum momento da vida fizeram parte da minha vida. Sigo essa “travessia” aprendendo, compartilhando e agradecendo:

À Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado, orientadora que colaborou para o meu aprendizado, acreditou em mim e me estimulou na concretização deste trabalho, com a sua competência, disponibilidade constante em ouvir, esclarecer e sugerir ricas contribuições em todas as fases do processo. Sem ela como minha orientadora, nunca teria conseguido cumprir este desafio.

À colaboradora desta pesquisa, professora Franciclé Fortaleza, por ter sido muito bem recebida todas as vezes que fui observar e gravar suas aulas, com todo apoio e confiança, por acreditar no projeto e pelas valiosas contribuições que proporcionou a este estudo.

Ao Prof. Glaudenir Brasil, por lutar de forma incansável por um DINTER em Linguística, sempre serei grata pela oportunidade, amizade e confiança.

À Prof^a Dra. Socorro Cláudia Tavares por ter contribuído com a sua competência e generosidade para a concretização do DINTER na UFPB.

À Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA por se dispor a organizar e implementar o DINTER e, dessa forma, oportunizou o crescimento profissional e acadêmico de sete professores do Curso de Letras.

À Universidade Federal da Paraíba – UFPB, instituição que abriu todas as portas para minha formação como pesquisadora.

À Fundação Cearense de apoio à pesquisa – FUNCAP, pelo apoio financeiro recebido no período do doutorado, de abril a outubro de 2017.

Ao colegiado do Curso de Letras, que aceitou e incentivou minha ausência para se dedicar às atividades do doutorado.

Ao Núcleo de Educação a Distância – NEAD da UVA, especialmente a Sueli pelo apoio técnico nas gravações e edições das aulas de Prática de Ensino, as quais serviram de *corpus* para minha pesquisa.

Às professoras Carla Lynn Reichmann, Gertrudes Hellena Cavalcante de Araújo e ao professor João Paulo Eufrázio de Lima, que aceitaram o convite e fizeram parte da banca de exame de qualificação, pela leitura cuidadosa e sugestões valiosas para o trabalho.

A todos os professores das disciplinas que cursei no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico: Profª Dra. Betânia Passos Medrado, Profª. Dra. Carla Lynn Reichmann, Profª Dra. Regina Celi Mendes Pereira, Prof. Dr. José Ferrari Neto, Prof.ª Dra. Monica Trindade, Profª Dra. Oriana Fulaneti, e Profª. Dra. Evangelina Faria.

Às colegas do DINTER em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba – grupo das 7 mulheres – com as quais convivi e aprendi que bem recebida, na convivência com o outro, temos a oportunidade de construir e reconstruir nossas histórias ao renovar posturas e valores até então nunca refletidos.

À Adriana Araújo, antes, colega do DINTER, hoje, uma amiga que a vida acadêmica me presenteou.

Aos funcionários do PROLING, especialmente ao Ronil, pela disponibilidade em ajudar os estudantes de pós-graduação nos momentos de dúvidas e aflição.

Às amigas de Sobral, Meirinha, Socorrinha, Linete e Fran, e aos amigos, João e Emerson, pelo carinho, afeto e amizade.

Aos colegas do GELIT – UFPB, em especial, Aline, Ana Tália, Giuseppe, Janine, Rafael, Gertrudes, Liane, Rosy, Dennis, Karine, Márcia, Bruna, pessoas lindas que encontrei ao longo da minha trajetória de estudos na UFPB e que sempre se disponibilizaram em me ajudar.

Ao meu sobrinho Rafael pelo apoio constante em me ajudar em diversos momentos desta etapa de minha vida acadêmica.

Aos meus familiares, que sempre me motivaram, me apoiaram e entenderam minha ausência em momentos importantes no decorrer deste curso de doutorado.

Ao meu companheiro, Mário, pelas orações diárias feitas com muita fé.

Agradeço, enfim, a todos que direta ou indiretamente, participaram desta caminhada e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Quando a professora foi para sua sala de aula, levou com ela um notebook e um data show que mais lembrava instrumentos musicais, por serem diversos e encantadores. Ela queria dar um tom na sala com todos os seus artefatos, mas se manteve restrita apenas aos que estavam ao seu alcance. A professora foi testando, compreendendo, e conhecendo tantos outros e, quando era possível, ia buscando novas formas de misturar os tons como se fosse um ensaio. Durante as horas de trabalho, a professora foi se reconstruindo, se hibridizando a partir da imersão no valor e na representação de cada artefato no seu ser. Ela parece saber que com esse movimento, novos tons podem vir a tocar, novos experimentos poderão surgir, até que a apropriação chegue um dia, e todos se tornem instrumentos.

*(Reflexões pessoais sobre o agir da professora colaboradora com os artefatos digitais na sala de aula durante a filmagem das aulas para a autoconfrontação).
Sobral – CE, 28/10/2018.*

RESUMO

A utilização e a apropriação de artefatos digitais fazem parte do trabalho docente, constituindo um processo de caráter complexo. Nesse sentido, podemos afirmar que saber como usar e explorar ferramentas digitais em suas potencialidades passa, necessariamente, pelo letramento digital do professor e por um processo de gênese instrumental (RABARDEL, 1995). Considerando a importância dessa temática para a formação inicial de professores, surgiu o interesse para a realização desta pesquisa, que tem natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), e visa a investigar como uma professora compreende seu agir docente a partir do uso de artefatos digitais em um processo de gênese instrumental. Mais especificamente, o estudo objetiva: 1) investigar como a professora compreende o seu modo de agir com as ferramentas digitais; 2) analisar os saberes que a professora formadora mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos; 3) identificar como os discentes são representados nos textos da professora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula. Adotamos o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART 1999, 2006, 2008), em diálogo com os pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT; 2007; 2010; CLOT; FAÏTA, 2000), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Gênese Instrumental (RABARDEL, 1995), como referência para a análise do nosso *corpus*. Os dados foram gerados por meio de sessão de Autoconfrontação Simples (CLOT; FAÏTA 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003) realizada com a professora colaboradora da pesquisa. A análise dos dados gerados na autoconfrontação foi concretizada com base no quadro de análise textual proposto pelo ISD, considerando o contexto de produção e o nível enunciativo, materializado por meio das vozes, modalizações e índices de pessoa nos textos-discursos da professora. O resultado da análise revelou que a docente compreende a gênese dos artefatos no próprio contexto de ensino, transformando-os em instrumentos no curso da ação, juntamente a seus alunos. Sobre a construção de saberes para/na gênese instrumental, os textos revelaram indícios do mundo social da agente-professora, regulado por prescrições institucionalizadas pelas instâncias educacionais. A docente recorre ao mundo acadêmico para ter acesso a modelos de agir, com as prescrições advindas da experiência em EAD, de onde se destacam os instrumentos digitais que mediatizam o agir docente. A temática deste trabalho possui relevância no momento em que discute como os professores de cursos de licenciatura de línguas estrangeiras compreendem e lidam com o processo de Gênese Instrumental. Além disso, procura contribuir com a compreensão da atividade docente nos diversos aspectos que compõem esse *métier*.

Palavras-chave: Agir Docente. Formação de Professores. Interacionismo Sociodiscursivo. Clínica da Atividade. Gênese Instrumental.

ABSTRACT

The use and appropriation of digital artifacts are part of the teaching work, constituting a complex process. In this sense, we can state that knowing how to use and explore digital tools in their full potential necessarily involves the teacher's digital literacy and a process of instrumental genesis (RABARDEL, 1995). Considering the importance of this theme for the initial training of teachers, the interest in conducting this research, which is qualitative in nature, emerged (DENZIN; LINCOLN, 2006), and it aims to investigate how a professor understands her teaching activity based on the use of digital artifacts in an instrumental genesis process. More specifically, the study aims to: 1) investigate how the professor understands her way of acting with digital tools; 2) analyze the knowledge that the professor mobilizes to appropriate technological artifacts; 3) identify how students are represented in the professor's texts at the time of appropriation and use of digital tools in the classroom. We adopted the Sociodiscursive Interactionism theoretical methodological framework - ISD - (BRONCKART 1999, 2006, 2008), in dialogue with the Clinic of Activity (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2000), Ergonomics of Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) and the Instrumental Genesis (RABARDEL, 1995), as references for the analysis of our corpus. The data were generated through a simple self-confrontation session (CLOT; FAÏTA 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003) carried out with the professor who collaborated with the research. The analysis of the data generated in the self-confrontation was carried out based on the textual analysis framework proposed by the ISD, considering the context of production and the enunciative level, materialized through the voices, modalizations and person index in the teacher's texts-discourses. The result of the analysis revealed that the professor understands the genesis of artifacts in the teaching context itself, transforming them into instruments in the course of action, together with her students. On the construction of knowledge for/in instrumental genesis, the texts revealed evidence of the agent-teacher's social world, regulated by institutionalized prescriptions by educational instances. The professor resorts to the academic world to have access to acting models, with prescriptions arising from the experience in distance learning, where the digital instruments that mediate the teaching action stand out. The theme of this work is relevant when it discusses how foreign language degree courses understand and deal with the process of instrumental genesis. In addition, it seeks to contribute to the understanding of the teaching activity in the various aspects that make up this *métier*.

Keywords: Teaching action. Teacher training. Sociodiscursive Interactionism. Clinic of Activity. Instrumental genesis.

RÉSUMÉ

L'utilisation et l'appropriation d'artefacts numériques font partie du travail d'enseignement, constituant un processus complexe. À cet égard, on peut affirmer que savoir utiliser et explorer les outils numériques dans leur plein potentiel implique nécessairement une littératie numérique de l'enseignant et un processus de genèse instrumentale (RABARDEL, 1995). L'interêt de cette recherche de nature qualitative a émergé de l'importance de cette thématique pour la formation initiale des enseignants (DENZIN; LINCOLN, 2006). Elle vise à étudier comment un enseignant comprend son enseignement à partir de l'utilisation d'artefacts numériques dans un processus de genèse instrumentale. Plus précisément, l'étude vise à: 1) étudier comment l'enseignante comprend sa façon d'agir avec les outils numériques; 2) analyser les connaissances que l'enseignante formatrice mobilise pour s'approprier les artefacts technologiques; 3) identifier comment les élèves sont représentés dans les textes de l'enseignante lors de l'appropriation et de l'utilisation des outils numériques en classe. Nous avons adopté le cadre méthodologique théorique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), en dialogue avec les hypothèses théoriques de la clinique de l'activité (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2000), de l'ergonomie de l'activité (AMIGUES, 2004 ; SAUJAT, 2004) et de la genèse instrumentale (RABARDEL, 1995), en tant que référence pour l'analyse de notre *corpus*. Les données ont été générées par le biais d'une session d'auto-confrontation simple (CLOT; FAÏTA, 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003) menée avec l'enseignante collaborant à la recherche. L'analyse des données générées dans l'autoconfrontation a été réalisée sur la base du cadre d'analyse textuelle proposé par l'ISD, en considérant le contexte de production et le niveau énonciatif, matérialisé par les voix, les modalisations et les indices de personne dans les textes-discours de l'enseignant. Le résultat de l'analyse a révélé que l'enseignante comprend la genèse des artefacts dans le contexte de l'enseignement, les transformant en instruments au cours de l'action, avec ses élèves. En ce qui concerne la construction de la connaissance pour/dans la genèse instrumentale, les textes ont mis en évidence le monde social de l'agent-enseignant, régulé par des prescriptions institutionnalisées par les instances éducatives. L'enseignant a recours au monde académique pour avoir accès à des modèles d'acteurs, avec des prescriptions issues de l'expérience de l'enseignement à distance, où se distinguent les instruments numériques qui médiatisent l'action d'enseignement. Le thème de cette recherche est pertinent lorsqu'il s'agit de discuter de la manière dont les enseignants des cours de licence en langues étrangères comprennent et gèrent le processus de genèse instrumentale. De plus, cette étude cherche à contribuer à la compréhension de l'activité d'enseignement dans les différents aspects qui composent ce métier.

Mots-clés: Agir en tant qu'enseignant. Formation des enseignants. Interactionnisme sociodiscursif. Clinique d'activités. Genèse instrumentale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Definição dos tipos discursivos.....	44
Quadro 2 –	Filmagens das aulas da disciplina de Prática de Ensino V: Elaboração e Produção de Material didático.....	79
Quadro 3 –	Filmagem das cenas selecionadas para a ACS. Disciplina: Prática de Ensino V: Elaboração e Produção de Material didático.....	80
Quadro 4 –	Síntese da geração do <i>corpus</i> na pesquisa.....	83
Quadro 5 –	Perguntas, objetivos e categoria de análise da pesquisa.....	85
Quadro 6 –	Papéis dos interlocutores nas sessões de ACS.....	89
Quadro 7 –	Conteúdos temáticos – plano global das sessões de AC.....	90
Quadro 8 –	Categorias temáticas da ACS da professora colaboradora.....	92
Quadro 9 –	Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 1).....	104
Quadro 10 –	Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 2).....	112
Quadro 11 –	Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 3).....	126
Figura 1 –	Gênese instrumental.....	69
Figura 2 –	Mapa do estado do Ceará.....	74

LISTA DE SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CA	Clínica da Atividade
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
HQ	História em Quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESP	Instituição de Ensino Superior Pública
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PC	Professora Colaboradora
PCLE	Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras
PIBID	Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência
PP	Professora Pesquisadora
PPCLI	Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês
PPGL/UFC	Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará
PROLING	Programa de Pós-graduação em Linguística
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologia Digital
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICA: LUGAR DE PARTIDA.....	31
2.1	Interacionismo Sociodiscursivo – ISD: principais bases epistemológicas..	32
2.1.1	<i>O Contexto sócio-histórico do ISD.....</i>	32
2.1.2	<i>A linguagem no ISD.....</i>	38
2.1.3	<i>O agir humano e a atividade docente.....</i>	39
2.1.4	<i>O texto para o ISD.....</i>	41
2.1.4.1	<i>A arquitetura textual do ISD.....</i>	44
2.2	O trabalho docente: definições, características e dimensões.....	49
2.2.1	<i>Por uma concepção geral de trabalho.....</i>	49
2.2.2	<i>O trabalho do professor na perspectiva do ISD.....</i>	53
2.2.3	<i>O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade.....</i>	57
2.2.3.1	<i>Considerações sobre a Autoconfrontação Simples – ACS.....</i>	62
2.3	Ferramentas digitais no processo de gênese instrumental.....	64
2.3.1	<i>Ferramentas, artefatos e instrumentos.....</i>	65
2.3.2	<i>Instrumento na abordagem instrumental.....</i>	67
3	POR ENTRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: LUGAR DE TRAVESSIAS.....	71
3.1	Caracterização da pesquisa.....	71
3.2	Contexto da pesquisa.....	73
3.3	A professora colaboradora: um perfil de formação.....	76
3.4	Procedimentos para geração de dados.....	78
3.5	Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	84
4	O AGIR RE(CONFIGURADO) DE UMA PROFESSORA FORMADORA NA PRÁTICA DE ENSINO: LUGAR DE ANÁLISE E REFLEXÃO.....	87
4.1	Relação professor – ferramentas digitais: instrumentação e instrumentalização.....	92
4.2	O trabalho docente: prescrito, realizado e o real da atividade.....	106
4.3	Olhando para o aluno: seu letramento digital e o aprendizado.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM LUGAR DE CHEGADA.....	130

REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA.....	148
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	149
APÊNDICE C – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO.....	151
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO.....	152
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS.....	164
ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA V.....	167
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	170
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PLATAFORMA BRASIL.....	171

1 INTRODUÇÃO

“Tudo que já foi é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo”. (GSV, Rosa)

A Linguística Aplicada (doravante LA) abrange várias áreas de interesse que não se limitam a apenas analisar e descrever o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Uma dessas áreas é a de formação de professores, haja vista as inúmeras pesquisas feitas aqui no Brasil e no exterior na área, e isso se justifica na sua diversidade de contextos e participantes envolvidos nesse processo. Além disso, Miller (2013) aponta que o processo de formação de professores passa por transformação social, ética e identidade, inovações no campo metodológico e fortalecimento acadêmico. Por essa razão, estando inserido em um contexto apropriado, “há um posicionamento de mudança de forma positiva do status institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior” (MILLER, 2013, p. 100).

Quando a LA surgiu, no final da década de 1950, ela foi, por questões políticas e econômicas, rapidamente associada ao ensino de línguas (materna ou estrangeira), fato que fez com que a subárea “Aquisição de Segunda Língua” se tornasse seu campo mais fértil de pesquisa. Por sua vez, o debate sobre a formação inicial do professor foi introduzido nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, especialmente no decorrer dos anos 90, do século XX, e rapidamente se tornou novidade, espalhando-se pelo mundo até chegar ao Brasil. Tal debate resultou na reformulação dos parâmetros norteadores dos currículos dos cursos de licenciatura, primeiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394-96) e, mais tarde, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 01/02, o que levou os cursos a fazerem uma revisão sobre os conceitos da epistemologia da prática docente (BRASIL, 1996; 2002).

Pensando nessa e em outras questões que permeiam a LA e as implicações para a formação do professor de línguas, faz-se necessário compreender de que forma essa área colabora por meio de movimentos que foram retroalimentados na própria formação. Isso significa que esses movimentos foram delineados em fases distintas, ao longo das últimas décadas, tais como: um caminhar da noção de treinamento em direção às noções de educação, trabalho e desenvolvimento profissional; da subserviência a abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época pós-método; da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação, no sentido de oferecer compreensões mais relevantes, especificamente com relação ao ensino-aprendizagem de línguas, de forma que professores e alunos possam construir, com suas consciências críticas, alternativas de mudança contínua para

o contexto educacional ao qual estão inseridos, formando, assim, um ambiente mais apropriado para refletir sobre a sala de aula, como vêm defendendo os pesquisadores, tais como: Kleiman (2001; 2008), Castro (2012), Gimenez (2012), Leffa (2012), Medrado (2011; 2012), Perez (2013), Reichmann (2012,2013), Medrado e Reichmann (2020) dentre outros.

Esses autores têm em comum o fato de se posicionarem em favor da ideia de que o professor deve estar sempre em aprendizagem contínua, na busca pelo aprofundamento de seus conhecimentos pedagógicos, deve sempre priorizar a reflexão crítica de seu trabalho docente, visando a tornar-se um agente transformador em seu contexto de ensino. Ademais, para os autores citados, ele deve assumir diversos papéis, tais como o de pesquisador, analista, incentivador, mediador, colaborador, criador, negociador, conscientizador, conciliador, construtor de significados, entre outros.

Os paradigmas de pesquisa são, dessa forma, construídos a partir da prática e do entendimento do que é fazer pesquisa em LA para, então, problematizar e fazer com que o professor pense criticamente sobre a prática educativa, para perceber e adequar práticas pedagógicas a objetivos mais concretos e coerentes com a realidade social dos alunos e formular sua própria maneira de ser professor. Assim sendo, novos caminhos paradigmáticos são percorridos desde a década de 1950 no fazer docente até chegar à contemporaneidade – com características que envolvem participação, inclusão e reflexão – deixando de serem entendidos como resolução de problemas identificados em práticas sociais, passando, portanto, a serem ressignificados como entendimentos emergentes em vivências do dia a dia, integradas a processos de reflexão investigativa (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006).

Sendo assim, a LA, como área transdisciplinar das Ciências da Linguagem, tem trazido inovação à área de formação de professores de línguas, no sentido de alinhar as teorias de ensino às concepções de linguagem embarcadas pela prática docente universitária, que, muitas vezes, requerem ações que visam a aproximar as realidades de professores do ensino fundamental e médio e as teorias ensinadas/propostas por professores formadores, as quais, se não forem bem compreendidas, poderão criar, nos futuros professores, equívocos epistemológicos, como a redução da LA a uma associação exclusiva à Linguística, ou seja, à aplicação de teorias linguísticas.

Daí a importância de considerar a questão da formação do professor, fazendo referência aos maiores representantes dela no Brasil, a saber: Kleiman (2001), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Celani (1998), dentre outros, cujas pesquisas desenvolveram-se expressivamente na década de 1990. Alguns desses autores estão revisitando suas práticas anteriores, no sentido de reinterpretá-las a partir de um contexto social que se transformou, e,

como consequência, alterou também os objetos de estudo. Para esses autores, é preciso pensar em uma nova postura diante de características interdisciplinares e transdisciplinares¹, as quais têm sido discutidas em relação à natureza da LA².

Dessa forma, a relação entre linguagem e trabalho docente vem se destacando e marcando um lugar significativo na agenda das pesquisas em LA. Os resultados dessas investigações acerca do trabalho, desenvolvidas na França, no âmbito da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), sob a influência da teoria histórico-cultural de Vygotsky ([1934] 2008), se tornaram importantes acervos dos pesquisadores brasileiros da área de LA e Estudos da Linguagem, os quais têm acompanhado com interesse os avanços teórico-metodológicos em relação às Ciências do Trabalho e do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) no sentido de entender o agir docente por meio da análise da atividade de linguagem que emerge da utilização de métodos indiretos de análise, tais como a autoconfrontação e a instrução ao sócia³, dando maior consistência e visibilidade ao trabalho do professor (LOUSADA, 2006; PEREZ, 2014; FREUDENBERG, 2015; FARIAS, 2016; FAZION, 2017).

Parece-me⁴ pertinente ressaltar o papel importante da LA, que, ao incorporar práticas de linguagem que envolvem outros campos de estudo e diferentes modos de saber, materializados nas práticas pedagógicas de alunos e professores em suas salas de aula, é também mediadora desse novo olhar. Assim, é sem dúvida um momento que requer bastante responsabilidade para com uma das mais complexas práticas humanas, já que se faz necessária a mobilização de diversos conhecimentos para ser professor, saberes objetivos e subjetivos, que, em sua maioria, não podem ser ensinados, mas refletidos durante o processo de formação inicial. Cumpre destacar que esses saberes são também constitutivos da identidade do professor, por isso definirão o perfil de profissional que atuará nas escolas na Era do pós-método, em que Kumaradivelu (2006) e Leffa (2012), entre outros, têm defendido um movimento diretamente

¹ Celani (1998, p.120), faz referência à transdisciplinaridade como uma nova maneira de produzir conhecimentos, pois o linguista aplicado “face a situação de pesquisa em que se apresenta, e que tem a linguagem em sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem a sua volta e através dela vai além do âmbito de cada um em particular”.

² Moita Lopes (1996, p. 20-21) faz um levantamento de diversas naturezas de LA, entre elas, uma como interdisciplinar e a outra como mediadora do conhecimento. O autor afirma que a “LA tem como uma das suas tarefas, no percurso de uma investigação, mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.)”.

³ A Clínica da Atividade trabalha com três principais métodos indiretos, a saber: a Instrução ao Sócia, a Autoconfrontação Simples (ACS) e a Autoconfrontação Cruzada (ACC). Os dados desta pesquisa são gerados por meio de Autoconfrontação Simples. Assim, detalho mais adiante esse dispositivo metodológico.

⁴ Nesta parte introdutória da tese, irei utilizar a primeira pessoa do singular para relatar o caminho percorrido por esta pesquisadora para chegar ao objeto de pesquisa. Nas seções subsequentes, farei uso da primeira pessoa do plural, no intuito de deixar evidentes as discussões realizadas nos grupos de estudo e nos encontros de orientação.

ligado ao exercício da autonomia, começando por pesquisas que enfatizam a relevância social, inserindo todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas como agentes produtores de saberes.

É durante a formação inicial que as identidades dos alunos irão ser construídas para então serem reconstruídas no cotidiano da sala de aula, na reflexão do processo de ensino-aprendizagem, nas relações institucionais, na gestão do ensino, enfim, na compreensão da educação como prática social, capaz de promover a emancipação individual e social. Esse fato nos aponta claramente para uma preocupação acadêmica “entre pesquisadores e formadores ao conceberem a formação como um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de *um aprender (re)fazendo*” (MEDRADO, 2012, p. 152 – grifos da autora). O princípio dessa concepção de formação vai além de uma reflexão sobre a prática, tal qual como afirma a autora. Nessa ótica, o ensino é visto como uma atividade que, na sua ação pedagógica com os educandos, pode ser reelaborada e avaliada, e, a partir desse processo, pode despertar naqueles que o desempenham sua potencialidade de aprender ao re(fazer).

Nos últimos anos, algumas mudanças na formação inicial e na ação dos professores de línguas começam a se tornar perceptíveis. Em decorrência disso, passou a ser prioritária, neste texto, uma autorreflexão sobre a minha experiência como professora de língua inglesa e sobre a prática de ensino na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, a fim de, em seguida, fazer uma discussão mais abrangente sobre os aspectos mais importantes, a meu ver, dessa mudança na formação inicial.

A questão de situar o leitor em relação à pesquisadora remete-nos a Clot (2007, p. 127), quando diz que “o analista do trabalho é precedido no “campo” por aqueles que nele vivem”. Segundo o autor, essa familiaridade com o campo de trabalho pode fazer com que o sujeito compreenda e interprete seu meio ambiente para que este possa ter um sentido. Dessa forma, a história desta tese tem início bem antes. Por isso, penso ser necessário fazer uma narrativa de minha trajetória acadêmica. Nas linhas que se seguem, apresento alguns fatos relevantes que têm uma estreita afinidade com as relações entre ensino de línguas, formação, linguagem e trabalho.

Minha primeira formação profissional foi em Turismo, profissão que me possibilitou experienciar diversas oportunidades de interação em línguas estrangeiras, tanto com os colegas de trabalho quanto com o público. Após a finalização do curso, fiz graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa, com o objetivo de lecionar. Terminada a graduação, cheia de entusiasmo, me dediquei ao ensino de língua inglesa em escolas e institutos de idiomas.

Passados alguns anos, dou início à construção de uma carreira universitária. Desde o início na UVA, organizei uma linha de trabalho dedicada ao ensino de línguas. Comecei a perceber e a assumir, com mais firmeza, o meu papel e passei a definir posições mais claras no Curso de Letras. A principal lembrança que representa um momento decisivo na construção da minha identidade profissional é o início do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Instigada em conhecer mais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, por meio da minha dissertação⁵, analisei o papel da poesia como recurso pedagógico na sala de aula de línguas em uma abordagem comunicativa (ALBUQUERQUE, 2001). Ao desenvolver essa pesquisa-ação, pude perceber que o gênero literário pode ser um fator gerador de motivação entre os estudantes para o aprendizado de LE.

Assim, findado o mestrado, não foi possível prosseguir em minha trajetória acadêmica naquele momento. Exercia as atividades de professora e coordenadora. Após alguns anos à frente da coordenação pedagógica do Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras (PCLE), no município de Sobral-Ceará⁶, optei por finalizar minha carreira na área de gestão por perceber que meu desejo profissional era o de continuar meus estudos acadêmicos.

Assim, participei da seleção de um Doutorado interinstitucional, em parceria entre a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Estadual Vale do Acaraú e a Universidade Estadual do Ceará⁷. Quando iniciei meu doutoramento, tive a oportunidade de participar do GELIT⁸ e cursar disciplinas na área de LA, as quais, além de promoverem conhecimento sobre as propostas do ISD e da Clínica da Atividade (CA), desenvolvem pesquisas sobre o agir humano, o trabalho docente e a escrita acadêmica. Além disso, pude compreender melhor a importância da linguagem na constituição da espécie humana e no seu desenvolvimento, o que me auxiliou de forma significativa na escolha do percurso teórico para a realização desta pesquisa.

⁵ Dissertação intitulada *A poesia como recurso pedagógico na aula de LE numa abordagem comunicativa*, defendida em 18 de fevereiro de 2000 na UECE. (Primeira turma do Curso de Mestrado em LA – CMLA) Hoje, é denominado como Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada – POSLA.

⁶ O PCLE é uma instituição educacional e cultural da prefeitura de Sobral (CE) destinada ao ensino de línguas estrangeiras, informática, entre outros. A mais, tal instituição conta com laboratórios para procedimentos experimentais nas áreas de Física, Química e Biologia. Disponível em: www.sobral.ce.gov.br/cidade/palace.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

⁷ Programa da CAPES de Doutorado Interinstitucional – UFPB – UVA – UECE, iniciado em julho de 2016.

⁸ O grupo GELIT (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho) é liderado pela Prof^a. Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva e pelas professoras Dr^a Betânia Passos Medrado e Dr^a Carla Lynn Reichmann no PROLING (Programa de Pós-graduação em Linguística) na Universidade Federal da Paraíba. Suas pesquisas são desenvolvidas na perspectiva da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, com aportes teórico-metodológicos das Ciências do Trabalho e dos Estudos do Letramento.

Desse modo, busquei me aproximar e entender novas formas de agir na e pela linguagem, no papel de pesquisadora e também professora aberta ao diálogo por meio de pesquisas encontradas que tratavam de contextos como o nosso em que o trabalhador assiste a vídeos gravados de sua atuação e profere comentários sobre seu trabalho (CLOT, 2007). Nesse levantamento, comecei a perceber um universo novo no tocante às investigações que tratam sobre as relações entre linguagem e trabalho docente e sua contribuição para a formação de professores.

Dado o número de dissertações e teses do GELIT⁹ defendidas nessa área, percebi, enquanto grupo, que era preciso me voltar sobre esse material. Dessa forma, direcionei meus estudos para os que me ajudaram a tomar decisões teóricas e metodológicas. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Perez (2014), Freudenberg (2015), Moraes (2016), Pereira (2016), Araújo (2020), nos quais, a dimensão do trabalho docente, a partir da perspectiva do ISD e das Ciências do Trabalho, pôde ser apreendida em várias perspectivas. Tais pesquisas contribuem em diferentes focos no que se refere à formação de professores, como o desenvolvimento de professores iniciantes a partir de suas representações sobre as ferramentas características do trabalho docente (FREUDENBERGER, 2015); o agir do professor-autor da Educação a Distância no/sobre o Material Didático Impresso (MORAIS, 2016); a constituição do gênero da atividade profissional docente a partir das (re)configurações de professoras de inglês de um Instituto Federal (PEREIRA, 2016); as renormalizações presentes nos textos/discursos dos docentes que atuam na Educação a Distância (EaD) no curso de Licenciatura em Letras – habilitação em Língua Portuguesa, a distância (ARAÚJO, 2020), evidenciando, assim, as especificidades do trabalho docente em diferentes contextos.

Levando-se em consideração as teses e dissertações defendidas no âmbito do GELIT¹⁰, é possível observar os estudos que privilegiam a dimensão do trabalho docente, cujo enfoque investigativo esteja no trabalhador e no aprendiz, e que há carência de pesquisas que explorem as relações entre o professor e as ferramentas digitais em uma abordagem instrumental, de forma que seja possível analisar a atividade de linguagem no processo do exercício docente.

A partir das leituras desses trabalhos e em outras fontes, pude chegar a uma referência bibliográfica bastante esclarecedora sobre as novas perspectivas ofertadas pelos aportes teóricos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008), da Clínica da Atividade

¹⁰ Sobre o levantamento de teses e dissertações do GELIT, ver Araújo (2020).

(CLOT, 2007; 2010) para a análise da atividade do professor, além de trabalhos desenvolvidos com a metodologia da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA; VIEIRA, 2003).

Muito importante também para minhas decisões teórico-metodológicas foi a constatação, a partir de um levantamento bibliográfico na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da existência de um número razoável e crescente de pesquisas brasileiras mobilizando aportes conceituais e metodológicos da Ergonomia e da Clínica da Atividade para produzir novos conhecimentos sobre o trabalho do professor. Dentre as pesquisas a que tive acesso, destaco aquelas que se serviram da autoconfrontação (LOUSADA, 2006; RODRIGUES, 2010; FARIAS, 2016; FAZION, 2017), e que, pelo exemplo, me encorajaram a escolher também essa metodologia para realizar o meu estudo sobre o agir docente de uma professora formadora a partir da utilização de artefatos digitais em processo de Gênese Instrumental.

Destaco, ainda, um fato significativo para que eu pudesse proceder a esse estudo pela perspectiva da Ergonomia e da Clínica da Atividade: a posição favorável de minha orientadora, a Profa. Betânia Medrado, enquanto pesquisadora do PROLING e também professora formadora do curso de Letras-Inglês da UFPB – atuante no papel de pesquisadora em relação a novas perspectivas de pesquisa sobre formação de professores e, em especial, à Clínica da Atividade. Assim, a convergência de nossos interesses em relação à prática e à formação dos professores de Inglês, pela perspectiva da Ergonomia e da Clínica da Atividade, constituiu um próspero contexto desse campo de estudo e pesquisa na UFPB.

Pensando nessas e em outras questões que permeiam a formação inicial do professor, a necessária reforma curricular no curso de Letras da UVA foi elaborada levando em consideração orientação legal imposta pelo MEC, com a divisão das habilitações e com a ampliação da carga horária do eixo Prática de Ensino, com 5 disciplinas, totalizando uma carga horária de 400 horas, a partir da mobilização dos conhecimentos representados pela divisão de disciplinas em três grandes blocos, a saber: a) Formação Pedagógica Geral; b) Prática como Componente Curricular; c) Estágio Curricular Supervisionado (UVA, 2018)¹¹, além da presença de uma ruptura paradigmática para uma racionalidade mais prática, crítica e reflexiva. Surgem, nesse momento, outras perspectivas de formação.

Além disso, com o advento das novas tecnologias, a ação do professor, em sala de aula, na formação inicial, começa a, de fato, sofrer alterações consideráveis, iniciando-se uma busca por elucidar, de forma mais clara, o problema do ensino de línguas no curso de Letras e

¹¹ O Projeto Pedagógico do Curso de Letras passou por reformulações em 1996, 2004, 2011, 2018.

da questão da formação de professores para atuarem nos cursos de Licenciatura, a fim de que se sintam preparados para incluir as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICS) em seu trabalho docente, para que, desse modo, possam se tornar professores digitalmente letrados. É esse, em termos gerais, o contexto a partir do qual eu escrevo. Isso posto, posso agora tratar de um contexto específico e seus desdobramentos os quais considero basilares para esta pesquisa.

Cumpre destacar que o processo de compreensão e reflexão sobre essa questão se deu de maneira mais criteriosa quando tive a oportunidade de coordenar o Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência – PIBID, no período de 2011 a 2013¹². Naquele momento, tive a necessidade de criar um *blog*¹³ a fim de desenvolver uma metodologia de formação inicial à docência que permitisse propor, analisar e refletir conteúdo *online* e de sugerir atividades que estimulassem os aprendizes a buscarem informações no ciberespaço de forma crítica e voltada à prática cotidiana.

Todas as ações realizadas pelos alunos bolsistas derivavam de projetos de ensino, os quais, normalmente, eram desenvolvidos no ambiente escolar ainda durante sua formação, quando eles entravam em contato com as mais diversas metodologias para o ensino de línguas, associadas a teorias distintas que tentam explicar toda a complexidade da aprendizagem de uma língua, precisando, portanto, mobilizar os saberes teóricos e práticos e articulá-los na realização de sua tarefa profissional.

Dessa maneira, percebi que estava diante de uma série de desafios ligados à apropriação desses novos artefatos e modos de agir, levando-me a admitir uma série de dúvidas a respeito de como realizar o trabalho docente, tais como: lidar com diversas orientações teóricas e práticas ligadas ao letramento digital, sobre como o ensino deve ser conduzido com essas novas ferramentas e sobre os papéis social, cultural e histórico que serão definidos na relação que se estabelecerá por meio do agir docente. Assim, era preciso reformular o agir na tentativa de se apropriar desses novos letramentos.

¹² O grupo do PIBID/Letras era formado por 15 alunos da graduação de diferentes períodos. O subprojeto foi desenvolvido em duas escolas públicas de Sobral-Ce.

¹³ <https://pibidletrasuva.wordpress.com>. (Blog do PIBID LETRAS-UVA) O blog pode ser definido como um gênero digital no qual seu conteúdo pode ser atualizado diariamente. É também chamado de *weblog* ou diário virtual, que publica textos *online*, como artigos, *links* de outros *sites* e *blogs*, imagens, além de outros signos linguísticos. As páginas de um *blog* também podem conter imagens e sons inseridos de modo fácil e dinâmico, permitindo, ao usuário, participar da blogosfera. Surgiu em agosto de 1999, com o *software Blogger* da empresa do norte-americano Evan Williams. Esse *blog*, especificamente, é constituído por atividades pedagógicas diversas, tais como, projetos de ensino, resumos, resenhas e atividades elaboradas a partir de textos disponibilizados por meio de *links* que remetem a gêneros textuais autênticos ou a um banco de textos com temas variados.

Dentre as diversas possibilidades de investigação, escolhi a formação inicial de professores de inglês, para defender a seguinte tese: as ações de uma professora com as ferramentas tecnológicas em um contexto de formação docente evidenciam o tipo de relação que ela possui com essas ferramentas que, por sua vez, determinam novas formas de agir e de reconstruir sua prática.

Parti, então, do pressuposto de que o agir docente, com o uso de tecnologia digital, promove mudanças positivas referentes à formação e ao desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino. Os artefatos tecnológicos¹⁴ que são utilizados pela professora formadora podem se transformar em instrumentos e abrir novas possibilidades de Gênese Instrumental (RABARDEL, 1995), na qual se inserem o trabalho do professor e as diferentes práticas com tecnologias digitais.

Para examinar esses pressupostos, algumas perguntas de pesquisa norteiam a nossa reflexão: 1) Como a professora compreende o seu modo de agir com as ferramentas digitais? 2) Quais os saberes que a professora formadora mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos? 3) Como os discentes são representados nos textos da professora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula?

Assim, para responder às questões supracitadas, nosso objetivo geral é investigar como uma professora formadora compreende o seu agir docente a partir da utilização de artefatos tecnológicos, em processo de Gênese Instrumental¹⁵ (RABARDEL, 1995). Este objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Investigar como a professora compreende o seu modo de agir com as ferramentas digitais; b) Analisar os saberes que a professora formadora mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos; c) Identificar como os discentes são representados nos textos da professora formadora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula.

Essa ação diz respeito às escolhas didáticas feitas pela professora no que concerne à disciplina de Prática de Ensino, aos recursos a serem disponibilizados, às funções dos aprendizes envolvidos no processo, entre outros aspectos, tais como: a organização da sala de aula, o modo de elaboração das atividades e o desempenho didático.

Fazendo a vinculação de todas as questões surgidas até esse momento, foi necessário buscar na tese um maior entendimento da relação entre linguagem e trabalho docente

¹⁴ No capítulo referente à Fundamentação Teórica, na seção 2.3, Ferramentas digitais no contexto da gênese instrumental, retomaremos o conceito de Artefato, Instrumento e Gênese Instrumental com base em Rabardel (1995).

¹⁵ Volto a discutir esse processo no capítulo da Fundamentação Teórica.

a partir da configuração dos gêneros diversos, os quais prescrevem, avaliam e interpretam determinada atividade humana (BRONCKART, 2006). Para o autor, toda ação se realiza a partir de um conjunto de convicções internalizadas, os juízos pré-construídos que ativamos diante de uma situação concreta. Assim, nesse processo contínuo de ressignificar o que deve ser ensinado, volto a atenção, nesta tese, para o coletivo de trabalho e procuro agora analisar o agir do outro, nesse caso o agir de uma professora em relação à instrumentalização dos artefatos tecnológicos.

Há cerca de cinco anos, venho acompanhando de perto o trabalho docente desenvolvido por essa professora, que foi colaboradora nesta pesquisa. Participei de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Letramento Digital e Formação de Professores sob a orientação da professora colaboradora. Observei uma nova forma de trabalhar e ensinar línguas. Presenciei o seu trabalho em todas as dimensões. Acompanhei suas aulas, participei de cursos de extensão na área de formação de professores, de mesas-redondas em eventos locais e regionais, percebendo que, a cada nova geração de artefatos tecnológicos, aumentam minhas dúvidas sobre como será o trabalho do professor de línguas no futuro.

Assim, percebi que era preciso respeitar as aptidões individuais da colaboradora e o objeto, para que o desenvolvimento da investigação se desse de uma maneira mais espontânea, com um ambiente de sala de aula mais criativo e envolvente, a ponto de considerar a pesquisa como parte da sua vida profissional. Além disso, foi preciso ir além dos mecanismos metodológicos para ser mais um diálogo entre a pesquisadora e a professora colaboradora.

Foi convivendo nesse contexto que percebi a motivação dos alunos em formação inicial com o que a tecnologia digital (TD)¹⁶ tinha a oferecer. Diante disso, com eles, é preciso pensar sobre os impactos das TD na aprendizagem. A discussão sobre esse tema ocorre notadamente em pesquisas relacionadas aos multiletramentos e aos letramentos digitais (cf. ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015). Há pouco tempo, no livro *Letramento, mídia e linguagem*, Rojo e Moura (2019), investigam o processo de evolução do uso de tecnologias em contexto educacional. Nesse sentido, quero ressaltar que o conhecimento em torno do uso das tecnologias digitais é um foco de debate presente e fundamental, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências por meio de experiências dos próprios docentes na construção de um agir como forma de conhecimento socialmente compartilhado sobre o tema, principalmente no momento em que vivenciamos o ensino remoto.

¹⁶ Neste estudo, entendo como **tecnologias digitais** tanto os recursos digitais, tais como computadores, *Datashow*, *tablets*, *smartphones*, vídeo games, lousa digital, como o uso da *internet*.

Tais estudos mostram que essa postura acontece principalmente nas universidades, que, por uma questão de identificação cultural, são o local ideal para formar professores com vistas a um retorno positivo e efetivo para a comunidade acadêmica.

Analisar brevemente minha relação com as tecnologias digitais, de certa forma, revelou o porquê de uma tese em Linguística abordando o agir docente diante do trabalho com uso de recursos tecnológicos. Paradoxalmente, foram minhas fragilidades tecnológicas, no cotidiano e também no âmbito profissional, que me instigaram a fazer esta pesquisa. Portanto, este trabalho, inevitavelmente, está imbricado com a minha necessidade de desenvolver um senso investigativo em relação à minha própria prática com as TD que, de certa forma, levou-me ao envolvimento com trabalhos acadêmicos focados nesse universo, durante esses últimos cinco anos. Na verdade, esta tese confunde-se tanto com o tempo – desde que começou a ser pensada até os anos da sua elaboração – que passei analisando de quais formas a professora colaboradora implementa as ferramentas digitais para que elas se tornem um instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

É inquestionável que o processo de apropriação das novas tecnologias requer um esforço colaborativo entre professor formador e professor em formação inicial. Tal constatação leva-nos a pensar que há uma necessidade de inclusão de práticas docentes mediadas pelas TD nos cursos de licenciatura para que os futuros professores se sintam capacitados para o novo contexto de ensino de línguas. Coscarelli (2014), em seus estudos sobre letramento digital, vai acompanhar muitas manifestações dos professores que estão lidando com essa questão. A autora se preocupa principalmente com o processo que esses professores criam e estabelecem uma relação com a ferramenta para exercer o seu trabalho docente, para transmitir os seus conteúdos, suas referências, seu conhecimento. Ao estudar esses procedimentos, percebeu que os professores reelaboram suas atividades e suas relações com a ferramenta, apresentando uma visão própria a ela, diferente, e, às vezes, questionadora da visão dominante e institucionalizada.

Dessa forma, as ferramentas digitais usadas na sala de aula podem promover a interação e a integração do grupo, levar a novas práticas de leitura e escrita na tela e favorecer a prática de habilidades específicas, como processo de instrumentalização do trabalho do professor. De acordo com Xavier (2007), o professor deve mudar seu perfil e sua prática pedagógica e precisa ser:

pesquisador, não repetidor de informação; articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; consultor de sugestão, não mais chefe autoritário que manda; motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno. (XAVIER, 2007, p. 137)

Essas características, associadas ao atual contexto do ambiente educacional, mostram que, apesar de haver muitas pesquisas em torno da temática “educação e tecnologias digitais (TD)”, isso não é um indicador, tampouco uma garantia, de que seu uso por parte dos docentes ocasione mudanças no agir docente e da escola. Com relação às aulas, há ainda muito receio, medo e resistência na sua utilização em sala de aula. Assim, na prática, essa mudança pode não ocorrer porque não é apenas uma questão de conhecer e saber utilizar um determinado dispositivo tecnológico. Existe, no processo de uso, uma lógica mais complexa que está presente na mediação para a diluição das práticas metodológicas em diferentes contextos de uso, levando em conta o papel de quem está envolvido. É nesse sentido que Buzato (2009) considera que letramento digital pode ser entendido como uma questão de inclusão digital, pois não se limita ao manuseio de equipamentos, mas gira em torno do nível de uso, transformação e aplicação das tecnologias de informação e comunicação em prol dos interesses sociais e pessoais.

Nesse contexto, é possível afirmar que os professores precisam apropriar-se dessas novas tecnologias digitais, tanto para desenvolver seu próprio letramento digital quanto para criar atividades inovadoras para seus aprendizes, a partir das novas ferramentas de ensino. Daí a importância da formação inicial e continuada dos professores, tanto para o aperfeiçoamento do letramento digital do professor quanto para a produção de atividades pedagógicas elaboradas a partir do uso de ferramentas do ciberespaço.

Dessa forma, adotei uma metodologia adequada ao estudo do agir docente, que se localiza no campo da Clínica da Atividade e transita pelo arcabouço teórico-metodológico da área de LA. Daí, iniciou-se um processo de pesquisa, não somente epistemológico, mas, principalmente, da leitura do próprio professor sobre suas aptidões pessoais e profissionais.

Embora saibamos que a ação docente da colaboradora da pesquisa foi desenvolvida em um ambiente carente em tecnologias digitais que pudessem favorecer a gênese instrumental dos indivíduos, no estudo em questão, revelam-se importantes elementos que compõem o agir docente e merecem ser levados em consideração. O envolvimento do aluno graduando com essas ferramentas digitais pode construir encontros que modificam os participantes e seus saberes em relação ao uso delas na esfera educacional e, assim, tornar os alunos mais preparados para lidar com os possíveis problemas que se apresentam em seu *métier* no futuro, fato que pode ser observado a partir da fala da professora colaboradora. Ela afirma, no texto gerado durante a Autoconfrontação Simples (ACS), que: “o professor, sobretudo o professor formador, sugere as coisas, mas é o aluno que usa. O que ele sabe do que ele se apropria sobretudo dessas ferramentas é o que vai determinar os caminhos que ele vai seguir” (L 322 –

324). Essa seria então uma resposta do desdobramento da ação da professora em sala com o uso das tecnologias. Ela estabelece, portanto, por sua realização, uma interação entre os componentes da ação pedagógica.

Assim, enquanto escrevo esta introdução em um contexto de pandemia, fomos levados a um confinamento como medida de saúde pública que levou o mundo ao isolamento social numa tentativa de frear a propagação da Covid 19. Essa medida levou a um novo contexto social e fez ainda mais visível a divisão entre vidas tornadas vulneráveis e vidas protegidas. Na realidade, a possibilidade de confinamento ilumina mais do que nunca a questão das aulas *online* e de tudo o que isso implica. A pandemia deixa evidente, nos países pobres, o mapa da exclusão social, e, conseqüentemente, da exclusão digital. Isso me faz pensar em como povos carentes, sem saneamento básico, sem acesso à água e a produtos básicos de higiene pessoal, e sem ter como atuar em suas atividades profissionais, quase sempre precárias, podem ter acesso à internet e a computadores de boa qualidade, seja para as aulas de seus filhos, seja para empreender alguma atividade profissional.

Desde então, tudo mudou rapidamente; entretanto, o mundo da educação formal parece não acompanhar esse ritmo de transformações, fazendo com que as escolas, de modo não diretivo, ou seja, espontâneo, sem direcionamentos dos órgãos institucionais, entrassem no universo digital. Assim, com professores pouco preparados para tal emergência e sem planejamento, as escolas chegam a esse estado de coisas a partir de um modelo de ensino abrangente – o ensino remoto emergencial. Segundo a UNESCO¹⁷, 188 países implementaram fechamentos em todo o país e 5 implementaram fechamentos locais, afetando cerca de 99,4% da população estudantil do mundo. Esse afastamento brusco, devido ao isolamento social, abalou profundamente a educação formal, obrigando-nos a pensar sobre a condição defasada em relação ao uso das tecnologias da educação atual. Mesmo que ninguém saiba ao certo o que acontecerá nos próximos anos, como consequência dessa crise sanitária e de saúde, é possível afirmar que todas as estruturas da nossa civilização foram ou serão atingidas pelas consequências dessa pandemia.

Em face dessa realidade, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE) passou a se preparar com o objetivo de continuar suas atividades de forma remota. Dessa forma, levando em consideração a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020, que estabelece situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção

¹⁷ Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19>. Acesso em: 20 set. 2020.

humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) e suas alterações posteriores; o Decreto Municipal nº 2.371, de 16 de março de 2020, que determina Estado de Emergência no âmbito do Município de Sobral (CE) e estabelece medidas para enfrentamento do novo Coronavírus (COVID-19) e suas alterações posteriores; e a Portaria nº 95/2020-REITORIA¹⁸, de 16 de março de 2020, que determina o atendimento ao Decreto Estadual nº 33.510 e ao Decreto Municipal nº 2.371, ocorreu a suspensão de todas as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) (BRASIL, 1996; CEARÁ, 2020; SOBRAL, 2020; UVA, 2020).

Nessa perspectiva, há uma situação nova que pede uma (re)construção do gênero profissional (CLOT, 2010) para poder criar um meio de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes nesse novo cenário. Na verdade, é um mundo novo que, na formação inicial, “não tem essa preparação”, mas que está começando, por meio de tentativas e novos letramentos, a partir da interação com professores que já trabalham nesse âmbito. Nesse quadro, a ação do docente começa a, de fato, sofrer alterações consideráveis e a elucidar, de forma mais clara, a questão da formação desses profissionais para atuarem nos cursos de licenciatura, a fim de que se sintam preparados para incluir as tecnologias digitais em seu trabalho docente e, como consequência, se tornem professores digitalmente letrados. Esse aspecto remete a Machado (2007), quando já mencionava que o trabalho do docente se vê em situações tão específicas nas quais precisa (re)configurar seu agir, mas não somente diante de situações diversas, mas de vozes contraditórias, do agir dos outros, do meio, dos artefatos e das prescrições.

É por meio dessas ações que vou me deter na voz da professora colaboradora, durante a geração de dados, tendo em vista a reconfiguração de seu agir, quando ela afirma: “*é muito interessante perceber que os alunos vão além do que a gente ensina. E a aula com uso da tecnologia vai se resignificando, que tudo é uma questão de resignificação*”. Por isso, não basta trabalhar a formação inicial somente de forma técnica e científica para o exercício da docência; não é suficiente ao docente de línguas ter o conhecimento do idioma como único requisito para exercer a docência, já que a maior parte dos problemas em sala de aula só podem ser compreendidos e analisados se o docente estiver capacitado para mobilizar novos conhecimentos, dos quais se “atribuem novas possibilidades de apropriação instrumental e

¹⁸ As portarias para o período de suspensão das atividades educacionais/presenciais, por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, podem ser acessadas no sítio institucional: <https://www.uvanet.br>. Acesso em: 30 maio 2020.

individualizada, pelo professor, de novos artefatos que podem constituir seu ofício” (FERREIRA, 2011, p. 30).

Assim, para dar conta da complexidade do objeto em estudo, nesta pesquisa, adotei um arcabouço teórico transdisciplinar na compreensão de que “o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar entender teoricamente a questão de pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Nessa esteira, neste capítulo, procurei estabelecer um diálogo entre a minha história de profissional docente e do desenvolvimento da LA no Brasil. Pensando nisso, esta tese se organiza sob essa perspectiva, no momento em que é por meio da LA que se compõem os caminhos teóricos relevantes para o desenvolvimento profissional.

Os capítulos desta tese estão elaborados sob a configuração dos temas relacionados a seguir. O texto apresenta a seguinte ordem: o segundo capítulo, que se segue a essa introdução, aborda, de forma breve, os fundamentos teóricos sobre os quais este estudo se alicerça. Essa seção abrange discussões acerca do ISD, levando-se em consideração suas principais bases filosóficas, o programa de trabalho proposto por ele e o modelo de análise do agir humano. Na sequência, inserido no campo da LA, esse tema dialoga com as propostas das Ciências da Linguagem e da Clínica da Atividade, assumindo, no que concerne à primeira abordagem, os pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), e, no que concerne à segunda abordagem, os conceitos de Clot (2007; 2010) e Clot e Faïta (2000); fundamenta-se também no conceito de Ergonomia (AMIGUES, 2004); e de Gênese Instrumental (RABARDEL, 1995), no sentido de contribuir com as discussões relativas ao papel da linguagem, do agir docente e da gênese instrumental.

Em seguida, no terceiro capítulo, discorro a metodologia de pesquisa empregada na tese. Para tanto, abordo o quadro metodológico da autoconfrontação, cujos princípios metodológicos se fundamentam na teoria sócio-histórico-cultural vygotskyana e no dialogismo de Bakhtin (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT *et al.*, 2001).

No quarto capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados gerados a partir do agir docente. Nele, é identificado o contexto de produção da disciplina de Prática de Ensino em que a professora colaboradora está inserida. A mais, foi traçado o perfil da colaboradora por meio de um questionário (Apêndice A), em seguida, o conteúdo temático das sessões de ACS foi explicitado. Na sequência, as análises são realizadas com os índices de pessoa, as vozes e as modalizações, selecionando trechos dos discursos da PC nos temas categorizados, apresentando avaliações a partir da sua maneira de agir. Por fim, nas considerações finais, é

feita uma discussão sobre as contribuições desta pesquisa acerca do agir docente com uso de ferramentas digitais e seus desdobramentos.

Diante do exposto, os resultados advindos desta pesquisa são relevantes, em primeiro lugar, para suscitar várias discussões referentes ao trabalho do professor, mais especificamente a sua relação com as ferramentas digitais e implicações no seu agir no âmbito do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, única Instituição de Ensino Superior pública que oferta a habilitação Português e Inglês na Região do semiárido cearense, bem como para servir de referência para outras pesquisas que virão no futuro.

2 SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICA: LUGAR DE PARTIDA

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas”. (GSV, Rosa)

Neste capítulo, tratamos das bases teóricas que contribuíram para analisarmos o texto produzido pela professora ao relatar e refletir acerca do uso de ferramentas digitais. Para chegarmos a esse agir, foi necessário registrar as ações da docente e compilar os dados – gerados a partir de gravações audiovisuais –, valendo-nos das ações de linguagem constituídas nas interações didáticas no contexto da sala de aula do Curso de Letras na disciplina de Prática de Ensino em uma universidade pública no interior do estado do Ceará e das interpretações sobre tais ações em sessão de Autoconfrontação Simples (ACS).

Inseridos no campo da LA, dialogamos com as propostas das Ciências da Linguagem e da Clínica da Atividade, assumindo os pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009), os conceitos de (CLOT, 2010; CLOT, 2007; CLOT; FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2002) da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e de Gênese Instrumental (RABARDEL, 1995) para que pudéssemos contribuir com as discussões relativas ao agir docente com o uso de ferramentas digitais à gênese instrumental.

Para tanto, elaboramos este capítulo sob a configuração dos seguintes temas: o que diz respeito à descrição do agir docente com o uso de ferramentas digitais, o qual tem como objetivo compreender o processo de gênese instrumental. Em seguida, tratamos da interação entre o agir e os saberes docentes sob a perspectiva de compreender o movimento dos saberes que a professora mobiliza acerca dos artefatos tecnológicos usados durante sua prática docente. Desenvolvemos ainda um tema que lida com o processo de ressignificação do ensino no momento do seu agir e da percepção que ela tem de si e de seu trabalho desenvolvido na sala de aula como formadora.

Em decorrência, nosso texto apresenta, de forma breve, a constituição do contexto sócio-histórico do ISD. Em seguida, para uma melhor compreensão, propomos, inicialmente, examinar a literatura disponível sobre o ISD, a fim de compreender as bases epistemológicas do presente estudo. Podemos destacar que é um modelo teórico proposto por Bronckart (1999) – com base em outras teorias, originadas de uma Psicologia da Linguagem, por correntes da Filosofia e das Ciências Humanas –, o qual tem como princípios epistemológicos a orientação

do interacionismo social, que adere à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas resultam de processo histórico de socialização possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 42). Isso significa dizer que a linguagem tem um papel primordial tanto na fase de constituição do pensamento como também no desenvolvimento humano.

Para finalizar esse momento, a epígrafe que abre este capítulo nos convida a refletirmos sobre um processo que comporta etapas prévias e necessárias à formulação de perguntas para se chegar ao aprendizado do mundo e do tempo presente. Trata-se de uma epistemologia do conhecimento. Ou seja, a produção de determinado tipo de conhecimento não pode desconsiderar aquilo que é objetivo e subjetivo em torno do que está diretamente relacionado ao significado social que o homem ocupa em relação ao mundo e a si mesmo. Assim, procuramos viabilizar uma discussão sobre a interação entre o agir docente da professora e seu objeto de ensino, para analisar os saberes mobilizados em situação de ensino com uso de ferramentas digitais, discorrendo sobre o tema das ferramentas digitais e da gênese instrumental como proposta por Rabardel (1995), relacionando, portanto, o trabalho docente com o agir humano.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD: principais bases epistemológicas

Nesta seção, inicialmente, apresentamos o contexto sócio-histórico do ISD; em seguida, discorreremos sobre os principais fundadores desse aporte que passaram a compor o seu quadro teórico-metodológico, destacando as bases filosóficas, psicológicas, sociológicas e linguísticas em que a teoria se ancora.

2.1.1 O Contexto sócio-histórico do ISD

Nos anos 80, do século XX, na Universidade de Genebra, na Suíça, especificamente, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, estudiosos do departamento de Didática das Línguas, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz dentre outros, formaram um grupo, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, para estudar o pensamento consciente humano, tomando como principal referência os postulados de Vygotsky ([1934] 2008), no campo do desenvolvimento e a perspectiva dialógica de Volochinov ([1929] 2017) e Bakhtin ([1979] 2011), no campo da linguagem. Tais postulados possibilitaram o trabalho sobre a importância da linguagem para o processo de construção do

pensamento, bem como os conceitos sobre o funcionamento dos textos e dos discursos, o que resultou no lançamento da obra chamada *Fonctionnement des discours*, em 1985.

No ano de 1997, Jean Paul Bronckart publicou a obra *Activité langagière, textes et discours* (Atividade de linguagem, textos e discursos), que foi traduzida para o português, no Brasil, em 1999, possibilitando uma divulgação mais ampla dos seus aportes teórico-metodológicos. Nessa obra, Bronckart (1999) afirma que o ISD é um projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada, pois seus trabalhos abordam o estudo da linguagem humana, tendo em vista sua organização histórica, social e cultural. Além disso, essa Ciência traz contribuições para o campo da Linguística, a partir das inúmeras pesquisas desenvolvidas em universidades no Brasil, que têm investigado: Pontifícia Universidade Católica (PUC – SP, PUC – MINAS, PUC – RS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS – RS), Universidade Estadual de Londrina (UEL – PR), Universidade Federal de Goiás (UFG – GO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG – MG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB – PB), Universidade Estadual do Ceará (UECE – CE) e Universidade Federal do Ceará (UFC – CE). Essas universidades mantêm grupos de pesquisas ancorados nos pressupostos do ISD, tendo o grupo ALTER¹⁹, do Programa de Estudos de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC – SP), como pioneiro.

Observamos ainda que o quadro teórico-metodológico do ISD está situado no contexto da LA desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB), que, por sua natureza trans e interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), encontra um diálogo rico e intenso com as Ciências Sociais e Humanas e um ambiente propício e produtivo para pesquisas na área de formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas, uso da linguagem em contextos educacionais, atividade docente, entre outros. Com a concepção de língua como prática social, autores como Moita Lopes (2006), Fabrício (2006) e Pennycook (2006) defendem uma linguística intervencionista, mestiça e interdisciplinar, sem um lugar fixo, atravessando as *fronteiras disciplinares* (MOITA LOPES, 2006), tanto no que diz respeito às chamadas *vozes do sul*²⁰ quanto à aceitação e valorização da heterogeneidade. O

¹⁹ O grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) é liderado pelas professoras pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães. O grupo é filiado ao Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo – USP e suas pesquisas são desenvolvidas a partir da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo.

²⁰ “*Voices do sul*”, termo denominado por Moita Lopes (2006, p. 87-88) para “aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista e têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna”.

termo pode designar que ela mantém relação com outras áreas do saber, em busca de um diálogo com os fenômenos das práticas sociais.

Nesse sentido, segundo Bronckart (2006), os princípios gerais adotados pelo ISD do movimento do Interacionismo Social são os seguintes: a) a construção do pensamento humano consciente que implica o estudo de processos históricos de socialização e de processos de individualização, nos quais se apoia o desenvolvimento do homem; b) as pesquisas das Ciências Humanas que se apoiam nos estudos de Aristóteles e Marx e se voltam para a intervenção prática; c) o estudo do humano deve considerar a interatividade das ciências, dado a interdependência entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc., além dos processos evolutivos e históricos nos quais se geraram e se coconstruíram.

Para o teórico, todos os princípios fundadores do Interacionismo Social são aceitos, porém, ele contesta a divisão atual das Ciências Humanas e Sociais e postula, especificamente, que o ISD não é uma corrente linguística, nem tampouco uma corrente psicológica ou sociológica, pois o ISD quer ser visto como uma corrente da Ciência do Humano. A mais, considera a problemática da linguagem como ponto central e decisivo para essa Ciência, bem como o fato de que os signos languageiros estejam na origem da constituição do pensamento consciente (BRONCKART, 2006, p.10). Esses princípios apontam para o compromisso do conhecimento científico com intervenções políticas, sociais e éticas do ISD, em específico, com a construção da cidadania, de crenças e valores individuais.

Perceber o ISD como: uma variante ou um prolongamento da Ciência do Humano “visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Considerando a corrente da Filosofia, o ISD, segundo Bronckart (2008 *apud* SANTOS; CRISTOVÃO, 2008, p. 268), se fundamenta em três princípios filosóficos, conforme enumerados a seguir:

1. O princípio do **materialismo** permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em constante atividade;
2. O princípio do **monismo** leva a afirmar que tanto o físico quanto o psíquico vieram de uma única realidade material devido apenas a uma diferença fenomenológica e não a uma diferença de essência;
3. O princípio do **evolucionismo** permite considerar que, no decorrer da marcha do universo, a matéria deu origem a objetos complexos e organismos vivos, em

constante relação com as propriedades do meio externo, inserindo um processo dialético de transformação contínua da matéria.

Nesse sentido, Bronckart (2008, p. 109-110), afirma que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica, a qual leva ao necessário viés dialético, compartilhando, dessa forma, das teses do processo antropológico geral de desenvolvimento humano, conforme proposto por Marx e Engels, o qual explica o processo de apropriação das características do meio, a partir de um movimento dialético constante com as capacidades biocomportamentais dos seres humanos, como fator importante para o desenvolvimento de atividades coletivas gerais e atividades de linguagem.

Na Sociologia, especialmente a habermasiana, quem age no nível individual exhibe pretensões à validade com relação a três mundos e busca a verdade (com relação aos parâmetros do mundo físico); a conformidade (quanto às regras sociais) e a autenticidade (no que diz respeito ao mundo subjetivo) (HABERMAS, 1984). Munidos desses parâmetros, os seres humanos julgam as ações dos demais membros do grupo social, bem como as suas próprias ações (uma vez que têm consciência de que também são julgados pelos demais membros a partir de tais coordenadas), sendo a ação de linguagem configurada como produtora de avaliações singulares. Dessa maneira, os indivíduos particulares “se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1999, p. 44).

Dessa forma, é a apropriação das características dos mundos (objetivo, social, subjetivo) postulados por Habermas que permite ao homem avaliar sua própria ação. A ação do homem – tanto no plano individual como no coletivo, no mundo e pelo mundo e na natureza e pela natureza, em um movimento tenso, com rupturas e acontecimentos – permite que ele tenha a consciência de que é um agente dotado de intenções e motivos. Então, é por intermédio do agir comunicacional verbal, ou simplesmente da produção linguageira, que se efetiva a intercompreensão entre os agentes que produzem atividades coletivas nas situações sociais, constituindo assim a consciência.

Desse modo, tomando o trabalho do professor como atividade social, podemos conceber que os textos analisados nesta investigação são originários da própria trabalhadora (a nossa colaboradora), quando ela verbaliza sua interpretação sobre o seu próprio trabalho. Esses textos são referentes ao seu planejamento, às suas práticas diárias, que têm como espaço de mediação, as ferramentas digitais em que ela expõe os motivos e as intenções de uso, implicando uma ação de síntese do processo de ensino-aprendizagem estabelecido em um movimento de apropriação de ferramentas digitais em um dado contexto social.

Quanto à teoria psicológica do desenvolvimento, Bronckart (2007) desenvolve uma releitura crítica da obra de Vygotsky e sua ampliação no quadro do ISD e assevera que a Psicologia deve inscrever-se na epistemologia monista de Spinoza, tendo como questão central as condições evolutivas e históricas da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos.

Para Bronckart (2008) à luz de Vygotsky (1925; 1934), a linguagem tem um papel decisivo nesse processo de avaliação, calcado em permanentes negociações, isso é o que confere aos indivíduos o estatuto de agentes determinante da hominização. Para ele, são os processos de apropriação e de interiorização dos signos mobilizados na atividade linguageira que são constitutivos das representações individuais. O autor sustenta que a questão do desenvolvimento deve ser vista simultaneamente em termos de continuidade e de ruptura. Ele propõe, em sua obra, duas acepções bastante diferentes – mas de maneira nenhuma contraditórias – do desenvolvimento: de um lado, o define como um processo ininterrupto de automovimento; de outro, como um processo resultante da interação conflituosa entre os recursos psicológicos disponíveis no aprendiz e os novos recursos que lhe são apresentados por seu meio cultural. Esse conflito será gerador de desenvolvimento se for tratável pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento. Para tanto, Bronckart(1999,p.65) retoma as palavras de Vygotsky (1994 [1925]) que diz: “eu me conheço somente na medida em que sou um outro para mim mesmo, na medida em que posso perceber de novo meus próprios reflexos como novos excitantes” .

Vygotsky, em seu texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento*, de 1925, propõe que, para a Psicologia, o estudo somente das reações visíveis a olho nu é totalmente impotente e inconsciente, mesmo frente aos problemas mais simples do comportamento humano. No homem, o comportamento é organizado de tal forma que são justamente os movimentos internos, pouco detectáveis, que orientam e dirigem o espírito.

Com base nessas proposições, Vygotsky demonstrou que, para a Psicologia, é necessário um método que não se baseia na percepção sensorial. Para tanto, propõe um conceito psicológico de base, o psiquismo. O autor o compara a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolha dos fatos da realidade. O psiquismo nunca reflete a realidade, seu papel positivo consiste justamente no fato de que “distorce subjetivamente a realidade em favor do organismo” (FRIEDRICH, 2012, p. 48). Como a relação do sujeito com o mundo é mediatizada por ele, a percepção e o conhecimento do mundo são sempre trabalhados e o que se apresenta imediatamente ao pesquisador é apenas essa parte selecionada, parte finita da série psíquica. Para análise, é importante que se leve em consideração o que foi filtrado, não basta conhecer

os resultados da filtragem. Portanto, o psiquismo só pode ser definido por meio de métodos indiretos de reconstrução e de interpretação dos traços da filtragem.

Ainda no campo da Psicologia, o ISD também considera as contribuições de Leontiev (1979), cuja teoria da atividade remete para as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas, e propõe, com base nas teses marxistas, que os conhecimentos e as obras humanas são o produto de suas práticas sócio-historicamente determinadas, por conseguinte, é o agir socializado o motor do desenvolvimento humano, é por meio dele que se dá o reencontro dos indivíduos com o seu meio (BRONCKART, 2008).

No que se refere aos estudos linguísticos que se integram à teoria do ISD, Bronckart (2008) revisita as abordagens saussureanas, amplia e refina, no plano teórico, o programa metodológico considerado por Volochinov ([1929] 2017), que toma a necessidade de considerar o contexto sócio-histórico na produção dos textos e, por conseguinte, de analisar as características gerais do agir languageiro de onde um texto, oral ou escrito, é produzido.

Nas reflexões mais profundas sobre o estatuto dos signos da linguagem e da teoria de Saussure ([1916] 2012), conforme Bronckart (1999, p. 23), para a abordagem interacionista, é imprescindível considerar a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure, já que esta “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano”.

Dessa maneira, no campo da Linguística, é renovada a questão do estatuto e do papel das estruturas languageiras em relação às estruturas cognitivas. Surge, a partir dessa questão, a necessidade de se examinarem as propriedades das práticas languageiras, em sua articulação com os contextos físicos e sociais, haja vista que, para o ISD, os signos languageiros fundam o pensamento consciente humano (SAUSSURE, 2002 *apud* BRONCKART, 2006, p. 134).

Nesse sentido, ao se aliar às diversas atividades humanas que deram origem a diferentes atividades de linguagem, situadas numa determinada formação social, o ISD, segundo Bronckart (2006), articula três níveis de análise, elencadas a seguir: a) as dimensões da vida social, ou seja, os pré-construídos humanos; b) os processos de mediação formais e não formais; c) os efeitos das mediações formativas no desenvolvimento da pessoa.

Dessa forma, o escopo do ISD, centrado nesses três níveis de análise e nas noções de atividade e ação (de linguagem), leva-nos a afirmar que, por sua natureza não só teórica como metodológica, permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades e, com isso, pode levar a uma maior compreensão do humano. Com base nessas

considerações apresentadas, passamos a enfocar a questão da linguagem para o ISD, conforme literatura já produzida.

2.1.2 A linguagem no ISD

Para iniciar esta subseção, é importante nos lembrarmos de que é pela linguagem que produzimos e reconhecemos o nosso papel enquanto professores e pesquisadores, qual seja, o de aproximar a linguagem e o trabalho, o que também é inerente à vida humana, buscando, assim, a compreensão do agir docente. Nesse contexto, em que o texto revela a materialização do trabalho docente, adotamos o ISD, o qual tem como objetivo analisar as relações entre linguagem e o agir.

A linguagem para o ISD é uma atividade significativa²¹ na constituição do pensamento consciente e na construção do conhecimento, dada sua função dialógica, inscrevendo-se socialmente e se dirigindo ao social e à dimensão comunicativo-social, implicando em marcas de alteridade e de intersubjetividade (BRONCKART, 2006). De modo análogo, Pereira (2006, p. 126) argumenta que “é através da linguagem que experienciamos a alteridade. Construimos nossa atividade discursiva na interação com os outros, a cada momento, em cada exclusiva situação discursiva”.

Sendo assim, para Bronckart (2006), o uso individual da língua na ação comunicativa manifesta-se por meio do discurso ou do texto, cujo sentido advém da negociação entre os interlocutores sob a dependência dos diferentes níveis de organização do social, portadores de profundas marcas históricas. É *no* e *pelo* uso real da linguagem que se revela a subjetividade. O autor conclui ainda que a linguagem só existe em práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação. Em suma, o ISD destaca a linguagem como o elemento central para o desenvolvimento humano. Em face disso, pretende demonstrar a função que as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir).

É a partir dessa perspectiva que os estudos do ISD se caracterizam por um posicionamento epistemológico geral e têm caráter interdisciplinar, visto que se constituem de

²¹ Para Bronckart (1999, p. 56), antes da emergência da linguagem há um funcionamento psíquico prático, que se baseia em formas representativas, que constituem uma massa contínua cuja discretização se realiza pela interiorização de significantes.

várias correntes da Filosofia e das Ciências Humanas (BRONCKART, 1999). Para Pereira (2009),

tais influências explicam a visão interdisciplinar que o ISD conseguiu imprimir ao seu campo de atuação. O fato de reunir a Psicologia, a Linguística e a Sociologia conferem ao ISD uma certa legitimidade para tratar das ações de linguagem, haja vista toda a complexidade que envolve tais ações. (PEREIRA, 2009, p. 115).

À luz dessa perspectiva, é possível afirmar que, para se compreender aquilo que é próprio no humano, primeiramente devem-se analisar as características do agir no coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas. Portanto, para o ISD, é central a noção de agir. A atuação do ser humano ocorre na medida em que os indivíduos cooperam uns com os outros na atividade em constante interação social, sendo mediada pela linguagem. Essa atividade de interação é definida por Habermas (1989) como *agir comunicativo*.

Para Bronckart (1999), é por meio do agir comunicativo que as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica, o texto. Segundo o autor, os textos/discursos, no quadro do ISD, são vistos como unidades que materializam o agir humano, os mundos representados e as dimensões da esfera comunicativa. Esse agir humano – ou agir languageiro – é, em parte, motivado por um agir de ordem praxiológica, por meio de compartilhamento de conhecimentos, com pretensões de validade em relação ao mundo.

A importância, portanto, de trazer essas concepções à nossa tese, para fundamentar nossas análises, é porque precisamos compreender as interações entre dimensões psíquicas e linguísticas face ao processo de emergência do pensamento consciente, bem como entender que a materialização e as manifestações concretas de toda atividade languageira são compartilhadas nos textos/discursos, portanto, que representam a realização da atividade languageira na sua função praxeológica, como já foi dito.

2.1.3 O agir humano e a atividade docente

Ao retomar a discussão sobre os três mundos representados (objetivo, social e subjetivo), Bronckart (1999; 2006), à luz de Habermas (1989), redefine as configurações dos mundos, respectivamente, nos seguintes termos: **agir teleológico**, que abarca as orientações do mundo objetivo, referente aos parâmetros do ambiente; **agir regulado por normas**, determinado por valores e convenções compartilhados pelos membros de um grupo; e **agir dramatúrgico** que representa a interiorização do mundo social. Nesse sentido, é a apropriação

das características dos mundos (objetivo, social, subjetivo), postulados por Habermas, que permite ao homem avaliar sua própria ação no agir. Como consequência dessa relação e da presente investigação, optamos, como unidade de análise, pela ação de linguagem, já que essa é a unidade psicológica que possibilita verificar a responsabilidade assumida por uma professora formadora no decorrer da atividade coletiva de linguagem.

Em outras palavras, é na noção de *agir comunicativo* proposta por Habermas (1984), então, que o ISD se apoia. Para Bronckart, (2008), a *ação comunicativa* surge como uma interação entre sujeitos capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento.

Assim, o agir comunicativo é constituído por ações de linguagem em práticas sociais relacionadas a esferas de atividade, portanto, uma ação significativa, a qual mobiliza representações conscientes e ativas do agente, em relação aos mundos representados (físico, social e subjetivo), ou seja, uma ação languageira racionalizada e situada.

Nesse sentido, Bronckart (2008) compreende o termo *agir* como qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo, o qual parte de um agir especificamente humano que é o agir comunicativo verbal, remetendo a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma dessas pretensões referindo-se, respectivamente, a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas.

Esse agir, também chamado de agir-referente, constitui tanto o que podemos capturar das condutas observáveis, como as interpretações sobre tais condutas. Por outro lado, quando esse agir é definido como sequência de eventos imputáveis a um agente, ao qual é atribuído motivos, intenções e instrumentos, é denominado de *ação* (BRONCKART, 2006). Já o termo *atividade* é uma sequência de eventos de dimensões motivacionais, intencionais e instrumentais, os quais são mobilizados por um coletivo. Essa distinção se faz necessária para que possamos construir sentidos sobre o termo *agir* nos diversos campos do saber.

Dando sequência ainda ao termo agir, que tem relação com os planos a partir dos quais podem ser efetuadas suas análises, Bronckart e Machado (2004) mencionam algumas diferenças importantes:

No plano motivacional, distinguimos os determinantes externos do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou de ordem das representações sociais, e os motivos, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular. No plano da intencionalidade, distinguimos as finalidades, que são de origens coletiva e

socialmente validadas, e as intenções, que são finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular. No plano dos recursos do agir, distinguimos os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para o agir, disponíveis no ambiente social, das capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155).

Em razão do meio e do coletivo, como aponta Medrado(2011, p. 30), “todo agir é orientado por valores e regras sociais, então, ele é examinado, avaliado e interpretado, também, à luz desses valores e regras”. Isso se dá de forma que, para Bronckart (2008), o agir humano não é acessível pela simples observação das condutas humanas observáveis. Ele só pode ser apreendido pelas interpretações, sobretudo, verbais, oferecidas pelos actantes. Ou seja, o agir só existe nos processos interpretativos.

As análises dos textos que foram gerados pela docente colaboradora desta pesquisa, por meio da ACS²², nos levam a discutir sobre o agir docente. Para Medrado (2011), qualquer trabalho humano é um tipo de agir e ocorre em conformidade com um objetivo, requerendo que o indivíduo se relacione com o meio e que se utilize de ferramentas (simbólicas ou materiais) para que uma determinada tarefa se realize.

Nesse sentido, podemos concluir que o ISD desenvolve conceitos e categorias e faz uma distinção entre agir no sentido geral e agir de linguagem. Apesar de os dois serem formas de agir humano, que mantêm uma relação indissociável, o agir geral é sempre dependente do agir de linguagem. Dentro dessa perspectiva metodológica, precisamos ter acesso aos textos produzidos pelos actantes para compreendermos o trabalho enquanto forma de agir, pautado em razões, intenções e recursos, conferindo, dessa forma, à atividade de ensino, o valor do trabalho (MEDRADO, 2011).

Para analisar os textos produzidos pela professora colaboradora – o que configura o seu agir em situação de trabalho – propomos apresentar, de maneira breve, o modelo de análise de textos do ISD, considerando que faremos do plano enunciativo nossas categorias analíticas neste trabalho.

2.1.4 O texto para o ISD

Para o ISD, a atividade de linguagem circunda, necessariamente, alguma forma de semiotização, que se dá por meio de textos, os quais, por sua vez, ancoram-se em gêneros,

²² O quadro metodológico da autoconfrontação, instrumento de geração de dados que foi utilizado no presente estudo, será detalhadamente apresentado mais adiante, na subseção 2.2.3.1. A professora colaboradora que participou da ACS será descrita no capítulo metodológico, seção 3.3.

conforme a acepção de Bakhtin ([1979] 2011). O texto é, portanto, uma unidade central para o ISD, haja vista que, ao mesmo tempo em que é capaz de revelar as representações dos agentes, tem o poder de incidir sobre essas representações.

Assim, é possível compreender, por meios dos textos, um pouco do processo do agir humano. É possível destacar ainda que, para estudá-los, é preciso recorrer a um quadro teórico que nos possibilite compreender essa relação entre os textos e o agir no processo do desenvolvimento humano. Para Bronckart (1999), nossas interações em sociedade muito mais do que ações isoladas se dão pela produção do discurso, daí o termo 'interacionismo sociodiscursivo'. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para a teoria, assemelhando-se à noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso (2011 [1979]). Para Bronckart (1999, p. 75), o texto é definido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Nessa perspectiva, os textos podem ser produzidos durante a própria situação de trabalho, como também virem de documentos prescritivos do trabalho (educacional), ou então serem originários do próprio trabalhador (professor), sejam produções que ele escreve com relação ao seu próprio trabalho, sejam textos referentes ao seu planejamento. Há ainda uma terceira configuração textual passível de análise: trata-se de textos descritivos / interpretativos / avaliativos produzidos por observadores externos depois da realização de uma determinada tarefa (diários de aula, relatórios de estágio etc.) ou pelo próprio trabalhador (qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho realizado).

O ISD considera que, no tempo-espaço de uma atividade de linguagem, são criados mundos virtuais chamados nesse quadro epistemológico de mundos discursivos. Esses mundos mantêm relação com aqueles representados pelos agentes humanos (chamados de mundos ordinários), ou seja, aqueles diretamente ligados à atividade humana.

Bronckart (1999) propõe quatro mundos discursivos. Sua categorização segue alguns critérios baseados nos processos de constituição: a) o objetivo, um mundo físico sobre o qual é necessário termos um conhecimento adequado, dado o pressuposto de que toda atividade se desenvolve primeiramente nele; b) o social, constituído pelos conhecimentos coletivos acumulados em relação às regras, convenções e valores construídos por um grupo particular que vão incidir sobre a realização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros na tarefa; e c) o subjetivo, a partir dele compreende-se que pessoas são mobilizadas com suas características singulares, psíquicas, “privadas” e que são também objeto de processos “públicos” de conhecimento.

As coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, isto é, distanciadas, ou podem ser conjuntas às coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. Outra forma para a categorização dos mundos discursivos refere-se aos conceitos de implicação e autonomia. No primeiro caso, o acesso ou recepção ao texto produzido em um mundo discursivo implica conhecer suas condições de produção, sem as quais a compreensão não ocorre. No segundo caso, essa relação é construída autonomamente, não alterando as condições de recepção do texto.

A partir dessas categorias, os mundos discursivos podem ser agrupados em mundos da ordem do expor e do narrar, sob duas condições – implicação e autonomia, levando dessa forma aos mundos do expor implicado e autônomo; e aos mundos do narrar implicado e autônomo. Dessa forma, os tipos de discurso podem ser entendidos como categorias em número reduzido de configurações do discurso humano. Sua ocorrência é universal e ligada ao funcionamento operacional de nossa mente consciente. Eles ocorrem em número limitado e estão vinculados à ação humana. Denotam um objetivo de discurso e, por sua natureza imaterial, não são encontrados puros na realização do texto. Assim como o termo, o conceito de tipos de discurso tem sua origem na teoria bakhtiniana de enunciado / texto / discurso. Por exemplo, no caso da infraestrutura do texto, ele “[...] designa os diferentes segmentos que o texto comporta” (BRONCKART, 1999, p. 120).

Então, os tipos de discurso são compreendidos por Bronckart (1999) como formas linguísticas identificáveis no texto que traduzem a criação dos mundos discursivos específicos. As articulações entre os tipos de discurso no texto se baseiam na premissa de que não existem textos puros sob a óptica dos tipos. Desse modo, um texto de ocorrência natural na sociedade deve abrigar mais de um tipo de discurso e, conseqüentemente, dispor de meios de articulá-los em sua organização interna.

Então, para Bronckart (1999), as distinções entre os mundos na ordem do EXPOR e na ordem do NARRAR, relacionadas ao grau de implicação e de autonomia perante a situação de produção de linguagem, permitem definir quatro mundos discursivos: (a) mundo do expor implicado conjunto; (b) mundo do expor autônomo conjunto; (c) mundo do narrar implicado disjunto; (d) mundo do narrar autônomo disjunto. Para o autor, no mundo do discurso do expor implicado conjunto, tem-se o tipo de discurso interativo. Já no mundo do discurso do expor autônomo conjunto, tem-se o tipo de discurso teórico. Em relação ao mundo do discurso do narrar implicado disjunto, tem-se o tipo de discurso relato interativo; e, por fim, no mundo do

discurso autônomo disjunto, tem-se o tipo de discurso narração. O quadro 1 a seguir sintetiza essas questões.

Quadro 1 – Definição dos tipos discursivos

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: adaptado de Bronckart (1999, p. 157).

As coordenadas dos mundos discursivos permitem, por meio das formas de organização linguística, analisar o tipo de avaliação do agir comunicativo (agir teleológico, agir dramático e o agir regulado por normas) e seus mundos objetivos, social e subjetivos, bem como situar o espaço tempo da produção, uma vez que estão ou não articuladas aos parâmetros objetivos e sociosubjetivos da ação de linguagem analisada. Assim, passamos na próxima subseção, a apresentar os componentes constitutivos da organização de um texto.

2.1.4.1 A arquitetura textual do ISD

O ISD concebe a organização de um texto sob a denominação de folhado textual, uma espécie de organização por camadas da estrutura do texto. As camadas são formadas por três níveis superpostos que são também níveis de análise dos textos. O primeiro nível é a infraestrutura geral do texto, o segundo é o dos mecanismos de textualização e o terceiro nível é constituído pelos mecanismos enunciativos (BROCKART, 1999).

A infraestrutura geral do texto é constituída por seu plano geral, pelos tipos de discurso que contém, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso, por suas sequências e por outras formas de planificação existentes. Por sua vez, o plano geral é a organização do conjunto do conteúdo temático e assume formas variadas, tais como: tamanho, conteúdo temático, condições externas de produção (tipo de suporte, variante oral-escrito e dialógico-monológico), dependendo do gênero ao qual o texto pertence e de fatores responsáveis pela singularidade de qualquer texto empírico.

Ainda na caracterização dos gêneros textuais, Bronckart apresenta as formas de planificação por sequências ou o que também chama de “organização sequencial ou linear”

(1999, p. 217). Para isso, ele se utiliza das contribuições teóricas de Adam (1990), as quais trabalharam, segundo ele, numa sustentação sólida das sequências. Para esse autor (1990, *apud* BRONCKART, 1999, p. 218) as sequências são

unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

As sequências, com suas fundamentações devidamente localizadas, podem ser consideradas protótipos, ou seja, espécies de modelos abstratos disponíveis para quem produz ou recebe o texto. Obviamente, essas sequências aparecem, são adaptadas e combinadas de diversas formas na composição de um dado gênero textual. Entretanto, isso não impede que haja estruturas prototípicas apresentáveis para elas. Bronckart (1999) explica ainda que Adam, inicialmente, havia considerado a hipótese da existência de outros tipos de sequências – injuntiva e poética – além das básicas (narrativa, descritiva, explicativa e dialogal).

A sequência narrativa apresenta a estrutura composta por fases, termo este proposto pelo próprio Bronckart em substituição à noção de macroproposição, sugerida originalmente por Adam: fase de situação inicial, fase de complicação, fase de ações, de resolução e, por fim, de situação final. A essas fases, completa o autor, acrescentam-se outras duas, menos rígidas em sua posição na estrutura, a saber, a fase de avaliação e a fase de moral.

Por outro lado, a sequência descritiva segue a seguinte estrutura: a) ancoragem; b) fase de aspectualização; e c) fase de relacionamento. Já a sequência argumentativa se organiza inicialmente por uma fase de premissas ou dados, seguida por uma fase de apresentação dos argumentos, por uma fase de apresentação de contra-argumentos, finalizada por uma fase de conclusão ou de nova tese. Quanto à sequência explicativa, sua estrutura se constitui nas seguintes fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação. Finalmente, Bronckart (1999) apresenta a sequência dialogal, a qual se organiza por uma fase de abertura, uma fase transacional e uma fase de encerramento.

O segundo nível da arquitetura textual, os mecanismos de textualização, por sua vez, correspondiam às regras de funcionamento das articulações lógicas e temporais necessárias para a coerência do tema do texto, articulados, principalmente, à progressão de conteúdo temático. Bronckart (1999) enumera três mecanismos, a saber: 1) a conexão; 2) a coesão nominal; e a 3) coesão verbal.

A primeira marca interligações entre segmentos do texto, como a passagem de um tipo de discurso para outro, entre fases de uma sequência ou entre frases. Ela, frequentemente,

se dá por conjunções, advérbios ou preposições. Sua ocorrência se dá pelo que Bronckart (1999) chama de organizadores textuais e marca as relações entre estruturas dentro de um texto.

Já a segunda tem, segundo Bronckart (1999, p. 124), “[...] de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto”. As classes de palavras de maior ocorrência nesses mecanismos são os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. Eles, basicamente, marcam relações de dependência entre o predicado e os argumentos. Sua função é a de introduzir os argumentos e organizar suas retomadas na sequência do texto. Por sua vez, sua realização se dá por unidades chamadas anáforas (BRONCKART, 1999).

Por fim, os mecanismos de coesão verbal, a qual sofreu alteração e passou a ser tratada juntamente com os tipos de discurso, visto que a estrutura temporal é fundamental para a construção deles. Assim, o nível intermediário constitui a conexão e a coesão nominal. (BULEA, 2010).

O terceiro nível mais superficial, refere-se aos mecanismos enunciativos. Trata-se de uma categoria que tem como função assegurar a coerência interativa do texto, isto é, deixar claro quais são os posicionamentos enunciativos e quais vozes os enunciam. A problemática desses dois aspectos é complexa, uma vez que, embora um texto tenha um autor, este cria um mundo discursivo ao produzi-lo, onde diferentes vozes podem aparecer.

Bronckart (1999) procurou agrupar essas vozes presentes no texto da seguinte forma: a) a voz do autor empírico – voz da pessoa que está na origem da produção do texto; b) as vozes sociais – vozes de outras pessoas ou instituições sociais exteriores ao conteúdo temático do texto; c) as vozes de personagens – vozes de pessoas ou instituições relacionadas diretamente ao tema do texto; d) uma voz neutra – voz da instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer.

Destacamos ainda que os mecanismos enunciativos visam a contribuir para uma coerência pragmática. O autor pode ser considerado uma espécie de gerenciador de um mundo discursivo construído numa dada temporalidade. A esse mundo discursivo construído são determinadas vozes sociais, que, de acordo com Bronckart (1999), são entidades responsáveis pelo que é enunciado no texto, as quais podem ser de diferentes categorias, como citado. Uma de suas características, por sinal, é a possibilidade de convivência coletiva no mesmo texto. Isso remete à existência da polifonia no texto. Diz-se que um texto, nesse caso, é polifônico quando diferentes vozes podem ser percebidas. As investigações de Guimarães (2007) sobre o gerenciamento dos mecanismos enunciativos no trabalho docente, ressaltam que há uma escala polifônica da responsabilidade enunciativa: eu (voz do autor empírico) – nós (voz do autor

empírico) – a gente (nós = eu + professores – voz de autor) – a gente (nós = eu + alunos – voz de autor) – a gente (referência genérica) – tu (referência genérica) - eles (os alunos: voz de personagens) – 3ª pessoa (voz neutra).

É possível que essas vozes sejam de mesmo estatuto, por exemplo, diferentes vozes de personagens, ou combinações de vozes de estatutos diferentes e podem estar implícitas, isto é, inferidas na leitura do texto ou podem ser explícitas por meio de formas nominais, sintagmas nominais. Podem ser expressas de modo direto ou indireto. As vozes diretas são sempre explícitas e estão presentes nos discursos interativos dialogados. As vozes indiretas estão presentes em qualquer tipo de discurso e podem ser inferidas ou explicitadas.

As marcas de pessoa, ou seja, as maneiras de expressão dos índices de pessoas envolvidas na atividade e dos demais elementos envolvidos, podem ser identificados a partir de pronomes (eu, você, nós), nomes genéricos ligados à profissão, nome próprio dos sujeitos. Essa análise pode ser feita tanto dos protagonistas da situação em estudo quanto de um aspecto dessa situação. Esse olhar sobre as marcas de pessoa permite compreender a construção do(s) plano(s) enunciativo(s) desenvolvido(s) no texto. (MACHADO; BROCKART, 2009).

Ainda no campo dos mecanismos enunciativos, Bronckart ressalta a importância das modalizações para a ocorrência das vozes no texto. Elas têm como finalidade traduzir, a partir de alguma voz enunciativa, comentários, avaliações ou enunciados dessa natureza sobre algum aspecto do conteúdo temático do texto. Cabe destacar que as modalizações não têm, assim como outros elementos do texto, responsabilidade ou ligação linear ou temporal com sua estrutura, pois elas podem aparecer em qualquer nível da infraestrutura textual. Bronckart (1999) classifica as modalizações em quatro tipos:

- a) as modalizações lógicas, que têm como função avaliar alguns elementos do conteúdo temático do texto, apoiadas em critérios e conhecimentos do mundo objetivo. Isso significa dizer que elas se valem de fatos, apresentando-os sob o ponto de vista da condição da verdade;
- b) as modalizações deônticas, que consistem em avaliações apoiadas em regras do mundo social. Elas têm como função apresentar os elementos ligados aos domínios do direito, da obrigação moral ou de norma;
- c) as modalizações apreciativas, que estão relacionadas a avaliações sob o ponto de vista do mundo subjetivo. Sua apresentação se dá, geralmente, por expressão de sentimentos ou emoções;
- d) as modalizações pragmáticas, as quais têm como função contribuir para explicitar aspectos em relação às ações de um agente.

Machado e Bronckart (2009), com base nesse modelo de arquitetura textual, propõem uma reformulação e apresentam três níveis de análise: a) análise do nível organizacional do texto, cujo enfoque é na infraestrutura textual e nos mecanismos de textualização; b) análise do nível enunciativo do texto que investiga as vozes e as modalizações presentes; c) análise do nível semântico/semiologia do agir, ou seja, por meio das categorias do agir.

Os autores supracitados propõem ainda que a investigação dos textos sobre o trabalho do professor se inicie com a identificação do contexto de produção dos textos, seguindo-se à análise dos textos. Dentre as categorias do agir, mencionamos as figuras de ação que foram desenvolvidas por Bulea (2007). Segundo a pesquisadora (2010), por meio da análise linguística dos textos, é possível identificar os tipos de discurso mobilizados, os sistemas de marcação linguística associados as marcas de agentividade, das relações temporais e das modalizações.

As figuras de ação são: ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição. Elas apresentam um caráter bifacial e psíquico já que mobilizam, atualizam ou reestruturam, no curso da atividade languageira, as representações e os conhecimentos do actante (BULEA, 2016).

Após as discussões apresentadas, que sintetizam os principais aspectos que compõem a análise textual proposta pelo ISD, Machado e Bronckart (2009, p. 53) ressaltam que, embora sejam desenvolvidas separadamente, essas análises se encontram correlacionadas, principalmente as que se referem ao nível organizacional e enunciativo, e são fundamentais para a interpretação dos elementos do nível semântico. É importante registrar que, em nossa pesquisa, as práticas de linguagem se desenvolvem no e sobre o trabalho docente e têm, como categoria de análise, o nível enunciativo do texto.

Ao fazer uma exposição dos princípios teóricos e metodológicos do ISD que servirão de arcabouço teórico para análise dos textos gerados durante a Autoconfrontação Simples (ACS), passamos pela Linguística, pela Sociologia, pela Filosofia e pela Psicologia, porque pensamos que o ISD tem, em sua base teórica, permissão para entrar em outras áreas, tanto mais necessárias, na medida em que esses mecanismos sejam compatíveis e importantes para a análise. Talvez seja isso o que Bronckart queria dizer ao afirmar que o ISD é uma *Ciência do Humano*.

Para tanto, é necessário buscar ainda, nas Ciências do Trabalho e na Ergonomia, dispositivos teóricos adequados para possibilitar que o agir docente venha ao encontro dessa temática pelo fato de que elas compartilham das bases teóricas do ISD. Delineadas em linhas

gerais as bases teóricas e metodológicas do ISD, propomos a discussão sobre o trabalho docente e sobre a Clínica da Atividade.

2.2 O trabalho docente: definições, características e dimensões

Iniciamos a seção apresentando a definição de trabalho; em seguida, apontamos a conceitualização das noções centrais do termo, passando por uma breve apreciação da relação trabalho e linguagem. Por fim, fazemos o diálogo dessas teorias e retomamos nosso recorte teórico, o trabalho docente.

2.2.1 Por uma concepção geral de trabalho

Antes de apresentar o trabalho docente, é necessário, a partir das discussões de Bronckart (2006), Machado e Bronckart (2009) e Machado (2007), apresentar algumas questões sobre a conceitualização para o vocábulo *trabalho*, o qual tem sido desenvolvido e utilizado no quadro teórico do projeto intitulado *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações*. Segundo Machado (2007), há muita dificuldade, até hoje, de se encontrar uma conceitualização universal que abarque todas as formas do agir humano em um mesmo momento histórico, deixando uma lacuna grande em nível de interpretação, a qual poderá vir a comprometer a compreensão mais ampla desse novo objeto de estudo.

É levando em consideração todos esses fatores que Machado busca um certo distanciamento das pré-noções sobre o trabalho que circulam em nossa sociedade. A partir de um levantamento em dois dicionários, sendo um de língua portuguesa e o outro de língua francesa, Machado (2007) verifica que as definições encontradas são semelhantes e vale-se do pensamento saussuriano sobre as relações entre os signos, os discursos e as relações sociais, para assinalar que há evidências de um acúmulo de valores sócio-historicamente construídos nas duas sociedades, como, conforme Machado (2007), “um reflexo ou resultado da própria língua, de acordos sociais, que, em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou de outro significado”.

Ao mesmo tempo, mostra que, pela própria transformação das relações sociais e, mais especificamente, das formas de organização de trabalho, novos acordos foram se estabelecendo em torno da palavra *trabalho*, gerando-se daí novos valores.

Assim, diante da reflexão sobre os significados desse termo em dicionários e em estudos de importantes teorias, é possível afirmar a preocupação que se deve ter ao se defrontar

com esse termo, além do cuidado de compreender o significado que lhe é atribuído. Dando continuidade a esse pensamento, a autora leva sua reflexão para o ponto central de suas pesquisas: responder à questão sobre o sentido que o *trabalho do professor* é utilizado nas pesquisas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Para tanto, faz-se necessário, segundo Machado (2007), um giro pela história para compreender a emergência dessas vertentes de análise do trabalho na metade do século XX.

Como primeiro conceito, tem-se o que se manifestou na Bíblia, carregando uma conotação negativa, segundo a qual o “trabalho” seria um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie, como consequência do pecado de Adão e Eva e da sua condenação. Na Grécia e em Roma, as atividades econômicas de subsistência e de produção de bens materiais eram reservadas apenas aos escravos e não aos cidadãos livres, a quem caberiam as produções do espírito, mantendo-se valoração social negativa sobre esse tipo de atividade.

Dando prosseguimento ao processo de compreensão do contexto histórico da constituição dos significados atuais do termo *trabalho*, observamos o fato de que as sociedades tradicionais dispunham apenas de um único termo para designar o agir humano, sendo que esse termo só apareceu nas línguas românicas a partir do começo do século XVI, derivando-se de *tripalium*, o instrumento de tortura destinado a punir os escravos romanos. Mais tarde, com a Reforma e a Ética Protestante, foi atribuído um significado específico e uma valoração positiva ao termo, mas, somente no século XVIII, com a emergência e a organização do processo de trabalho fabril, veio a consolidação do valor positivo do termo.

É nessa época que, segundo Machado (2007) citando Méda (1995), os economistas Smith, Say e Malthus propuseram a aplicação do termo *trabalho* para as atividades produtoras de bens materiais, buscando ainda estabelecer uma divisão entre o *trabalho produtivo* e o *trabalho improdutivo*, destinado ao trabalho doméstico e ao intelectual.

Essas representações, no mundo da produção, foram dominantes no século XIX, mas, para se oporem a elas, surgiram os postulados de Engels e Marx, trazendo à tona a compreensão do trabalho como interação do ser humano com o meio natural, de forma que os elementos desse meio são conscientemente modificados por ele com o objetivo de alcançar determinados propósitos e de estabelecer a distinção entre *verdadeiro trabalho* e *trabalho alienado*.

Acrescentemos a isso o fato de que essa expressão tem origem em Marx e é trazida por Machado (2007, p. 84) como o “elemento universal fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento, em oposição ao conceito de trabalho alienado”. A autora complementa que o “verdadeiro trabalho seria aquele que engaja a

totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (MACHADO, 2007, p. 84). Já o trabalho alienado estaria relacionado a impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador com base nas formas históricas da sociedade capitalista.

Essa é a mesma interpretação dada por Bronckart quando se refere ao trabalho do professor como um trabalho intelectual não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo. Bronckart (2004; 2006 *apud* MACHADO, 2007, p. 78) define trabalho:

[...] um tipo *de atividade* ou de prática. [...] um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama *de divisão de trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (Grifos do autor).

No que diz respeito às formas de realização concreta do trabalho, foi no começo do século XX que a forma de organização do trabalho industrial ganhou sua primeira formalização defendida pelo taylorismo e pelo fordismo. O primeiro preconizava uma ciência do trabalho, concebida como um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, valendo-se de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido, visando ao controle total de sua execução, a uma maior produtividade e a maiores lucros (MACHADO, 2007, p. 85).

Com o pós-guerra, novas necessidades foram surgindo na Europa, mais especificamente na França, nesse âmbito. Assim, pesquisadores foram trabalhar em uma outra linha de raciocínio totalmente adversa à americana: não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, os quais estavam ligados ao taylorismo e ao fordismo, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos. Segundo Machado (2007), é nesse contexto que surge a Ergonomia de linha francesa, questionadora desse modelo e centrada na análise da atividade humana em situação de trabalho, propondo uma análise preocupada com a adaptação do trabalho ao trabalhador, em toda sua multidimensionalidade, construindo, dentro desse modelo, duas noções centrais: a de *trabalho prescrito* e a de *trabalho realizado*.

Dessa maneira, começa a haver uma gradativa substituição do trabalho material e físico pelo imaterial, que exigiu dos trabalhadores uma maior habilidade de comunicação. Assim, os psicólogos das Ciências do Trabalho buscaram a ajuda de linguistas para pensar as questões de linguagem, o que levou os próprios linguistas a se interessarem pelo estudo da linguagem em situação de trabalho, a qual passa a ser considerada como objeto legítimo de estudo, sobretudo na França. Por outro lado, no Brasil, os estudos da Ergonomia emergiram

mais tardiamente, na década de 1970, sob a influência da vertente anglo-saxônica e, logo a seguir, da corrente francesa.

Assim, até o final da década de 1990, as pesquisas mais específicas da Ergonomia, ou das equipes interdisciplinares que se constituíram, ainda não tomavam o trabalho do professor como foco de seus estudos. Para Machado, as mudanças céleres desses processos deram as condições para a emergência desse novo objeto de estudo, a mais, os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho, as quais podem contribuir para uma definição provisória do que ela considera como “trabalho do professor”. Para Machado (2007), o trabalho docente consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Dessa forma, com base em Clot (1999; 2007), Amigues (2004) e Saujat (2004), Machado e Bronckart (2009) apontam algumas considerações importantes sobre as principais características dessa atividade, a saber:

- a) o trabalho é uma atividade pessoal e sempre única, envolvendo as dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem;
- e) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) transpessoal. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 36-37)

As características do trabalho, em geral, sistematizadas por Machado, demonstram uma certa complexidade fazendo com que essa atividade seja conflituosa, porque implica uma tensão, visto que o trabalhador está sempre diante de situações nas quais deve fazer escolhas permanentes, para atender às exigências fixadas com o fim de obter êxito na sua realização, além de enfrentar conflitos diários com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.

Ao analisar essas ideias, Machado e Bronckart (2009) se alinham à concepção de Amigues (2004) sobre esse objeto para definir o trabalho docente e afirma, categoricamente,

que, para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa ter recursos materiais e simbólicos internos e externos, a fim de: a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula; b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, de acordo com a utilidade e necessidade do seu agir; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; e) encontrar soluções para os mais diversos conflitos.

Dessa forma, essas concepções têm alicerçado a maioria das pesquisas brasileiras, na área, sobre as diferentes dimensões das situações de trabalho educacional e a identificação das diversas representações sobre o agir do professor em textos produzidos por diversos enunciadorees. Para a autora, a conjunção dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD com os aportes das Ciências do Trabalho poderia constituir um instrumento adequado para dar conta das particularidades e da complexidade da atividade docente como um trabalho, na medida em que observa, sob uma perspectiva discursiva, como o trabalho docente é representado nos diferentes textos que circulam na sociedade em geral e na esfera educacional.

De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 135), a análise desses textos permitiria “uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que, socialmente, se constroem sobre ele”. Em busca dessa compreensão, nosso interesse foi o de analisar textos produzidos por meio de sessões de Autoconfrontação Simples (ACS) pela própria docente responsável pela disciplina de Planejamento e Elaboração de Material Didático. Dentro de um contexto bem específico, que é o do processo de formação inicial de professores, interessamo-nos por observar como a professora trabalha com artefatos digitais com seus alunos e como esses artefatos se tornam instrumentos, momento em que ocorre a gênese instrumental.

2.2.2 O trabalho do professor na perspectiva do ISD

A prática pedagógica da professora colaboradora da pesquisa é orientada oficialmente pelo Programa de Disciplina (Anexo B) e tem como referencial o Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, por prescrições e por modelos do agir, que são apropriados pela professora, e desenvolvida em permanente processo de interação com a atividade de outros actantes (dos alunos) seguido da utilização de instrumentos, provenientes da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio. Essa concepção é convergente com a do ISD, quando (BRONCKART, 2008, p. 112) afirma que “a realidade da linguagem é totalmente constituída

de práticas situadas”. Cumpre destacar que prática situada é entendida aqui como textos-discursos, os quais são “os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10).

A orientação advinda desse postulado sugere que todas as práticas acabam por se traduzirem em textos, e, conseqüentemente, por existirem uma infinidade de práticas. No entanto, o trabalho efetivamente realizado pelo professor, conforme Machado e Bronckart (2009), sofre variação a cada situação de ensino específica, caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, a partir das necessidades específicas com as quais se depara.

Nesse sentido, o trabalho do professor se configura como uma ação, “uma leitura do agir que envolve [...] dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular”, sendo que agir é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120). Assim, a ação pode ser definida como sendo uma intervenção realizada por um agente singular dotado de capacidades, de representações, o qual tem motivos e intenções para um agir no mundo (BRONCKART, 2006). Enfim, o professor age na execução de seu trabalho a partir de ações individuais, as quais derivam da atividade que se constitui de dimensões motivadas e intencionadas pela mobilização de um coletivo (BRONCKART, 2008).

A partir dos aportes teóricos de Bronckart (2004), Machado (2007, p. 88) salienta que, devido ao interesse da Linguística pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho, começam a ser “enfocadas as formas e as funções da linguagem no trabalho, na construção das prescrições e na constituição das representações dos trabalhadores em relação a seu trabalho”. Nessa esteira, o interesse da Linguística impulsionou as pesquisas que buscam compreender o agir docente em toda a sua complexidade.

Dando prosseguimento à reflexão sobre o trabalho docente no ISD, com os aportes teóricos de Machado e Bronckart (2009) e Machado (2007), é visível o interesse da LA pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho. Assim, as formas e as funções da linguagem no trabalho, começam a ser prioridades na construção das prescrições, na constituição das representações dos trabalhadores em relação a seu trabalho. Devido a isso, esse interesse impulsionou as pesquisas que buscam compreender o agir docente em toda a sua complexidade.

Essa discussão sobre a linguagem e o trabalho do professor leva-nos à proposta apresentada por Lacoste (1995 *apud* NOUROUDINE, 2002, p. 17), no que diz respeito ao modo de atualização das práticas languageiras no mundo do trabalho. Segundo o autor, a relação trabalho/linguagem configura-se em três modalidades: a linguagem sobre o trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem como trabalho. A linguagem *como* trabalho funciona

como parte legitimada da atividade, isto é, a linguagem que faz. A linguagem no trabalho não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. Essa modalidade faz parte da situação de trabalho global e não da *stricto sensu*. Por sua vez, a linguagem *sobre* o trabalho seria uma espécie de interpretação, não aquela exclusiva do pesquisador que solicita ao trabalhador que fale sobre a sua atividade, uma vez que os protagonistas do trabalho também falam *sobre* a sua atividade em situações específicas, como nas relações pessoais ou na transmissão de conhecimentos entre os membros de uma equipe (NOUROUDINE, 2002).

É relevante, neste trabalho, contribuir com a discussão que fornece uma base de sustentação à análise do agir docente. Assim, pretendemos investigar os posicionamentos enunciativos e vozes, as modalizações e a configuração do conteúdo temático do texto produzido pela professora colaboradora no seu agir. Daí a importância de analisar os textos que se produzem *na* e *sobre* uma determinada atividade, no caso da nossa pesquisa, *no* e *sobre* o trabalho educacional com o uso de ferramentas digitais, para a compreensão da natureza e das ações verbais desenvolvidas, bem como do papel que a linguagem desempenha, de acordo com o ISD.

Na verdade, foi feita uma tripartição das práticas languageiras, no entanto, não parece possível uma distinção clara em relação a cada uma dessas modalidades, já que, como ressalta Nouroudine (2002), “existem estreitas ligações entre as diferentes práticas languageiras na situação de trabalho dentro de um modo global”; porém, a partir de um tratamento de forma distinta, é possível perceber inúmeros problemas tanto de ordem prática quanto epistemológica em cada uma delas. (NOUROUDINE, 2002, p. 18). Como exemplo disso, tomemos a colaboradora de nossa pesquisa, no momento em que ela se encontra em sala de aula. Durante a sua prática, não é possível estabelecer uma fronteira entre o que ela veicula como conteúdo da disciplina de Prática de Ensino e outros contextos que podem proporcionar dinamismo na interação com os alunos em sala e como ela avalia seu trabalho, em determinados momentos, ao falar sobre seu trabalho, com esses mesmos alunos.

Para Nouroudine (2002), há três níveis de *linguagem como trabalho*. No primeiro, o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada; no segundo são enfocadas as falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação; e no terceiro nível, expressa-se um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso da palavra: É o nível do mínimo dialógico, o qual remete à concepção bakhtiniana de que a concretização de um enunciado exige a antecipação de um outro (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Em se tratando da linguagem no trabalho, nem toda prática languageira será linguagem como trabalho, já que existe uma parcela de linguagem que não participa ativamente e diretamente de uma determinada atividade, por meio da qual um operador ou um coletivo concretiza uma intenção de trabalho, ou seja, uma utilidade imediata na realização da atividade de trabalho. Não obstante, integram a situação de trabalho e podem ir do mais próximo ao mais distanciado da atividade executada (NOURODINE, 2002). É importante ter em mente que as práticas languageiras *no* trabalho, embora desempenhem um papel de influência direta na produção da atividade, podem se revelar como uma necessidade para a sua própria manutenção, ainda quando sua relevância não é reconhecida.

Ao citarmos a questão da linguagem no trabalho, vem à ideia variadas situações dentre as quais podem ser mencionados gestos, palavras, escrita ou imagens encontradas no ambiente de trabalho que, a nosso ver, são de grande utilidade para a realização da atividade exercida pelo coletivo de trabalho de um determinado serviço.

Destacamos também que a linguagem sobre o trabalho envolve a própria observação sobre a atividade produtiva, podendo também resultar de uma produção do saber sobre o próprio trabalho, o que para Lacoste (1995, *apud* NOUROUDINE, 2002, p. 25),

não é apenas um artifício do pesquisador que impõe esse tema aos operadores, a fala sobre o trabalho é às vezes motivada de seu próprio interior, por exigências da equipe ou da empresa: entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar, ou por mil razões surgidas no momento.

Portanto, acreditamos haver aqui uma complexidade de ordem social sobre os atores envolvidos no que se refere à linguagem sobre o trabalho e como trabalho. Contudo, é preciso perceber que a complexidade inerente à atividade de trabalho impossibilita configurar esquemas muito rígidos entre as práticas languageiras. Além disso, as práticas de linguagem que constituem uma dada prática languageira, classificada como atividade “*no* trabalho”, podem ser classificadas por outros como linguagem “*como* trabalho”. Isso vai depender do ponto de vista que se tem do papel atribuído ao trabalhador e, ao mesmo tempo, dos diferentes interesses político-ideológicos que circundam uma determinada atividade. Chega-se à conclusão de que a linguagem como trabalho não é para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo sua perspectiva. (SOUZA-E-SILVA, 2004).

A importância dessa modalidade em nossa pesquisa se dá porque analisamos os textos-discursos que tratam sobre trabalho docente, na perspectiva de explicitar uma nova compreensão sobre o trabalho da professora em relação a seu agir concreto. As produções

textuais analisadas nos permitem contextualizar e investigar como se configuram, pela linguagem, as representações sobre o trabalho docente que foi planejado e precisa ser executado, bem como as responsabilidades assumidas e os momentos de avaliações que conduzam à reflexão docente. A linguagem sobre o trabalho, nesse caso, corresponde a uma espécie de interpretação do agir docente em sala de aula, experiências de trabalho visualizadas e materializadas numa prática linguageira que assume vários papéis, planeja, avalia e interpreta ações.

Em síntese, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD e da Clínica da Atividade, sobre os quais nos fundamentamos para investigar o agir de nossa professora colaboradora em uma situação de trabalho com o uso de ferramentas digitais. Para tanto, entendemos ser necessário discorrermos sobre o trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade e seus conceitos-chave.

2.2.3 O trabalho docente na perspectiva da Clínica da Atividade

A partir da investigação sobre o agir docente na perspectiva do ISD, adotamos os aportes teóricos da Clínica da Atividade (CA), representada pelo psicólogo e filósofo do trabalho Yves Clot e por sua equipe no CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers*²³. A análise da atividade humana de trabalho, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo e do coletivo, – proporcionando uma transformação das situações de trabalho, na qual os trabalhadores saem da posição de observados e passam a atuar como protagonistas das transformações de trabalho, sendo coatores e observadores da própria atividade em si – faz parte de seus objetivos (CLOT, 2010).

Convém mencionar que a CA está inserida na Psicologia do Trabalho, e alicerçada na abordagem histórico-psicológica de Vygotsky ([1934] 2008) e na concepção de *estilo* e de *discurso e gênero* de Bakhtin ([1979] 2011), propondo a existência de *gêneros profissionais*, além de construtos teóricos advindos da Ergonomia da Atividade Francófona²⁴, seus principais aportes teóricos. Nesse contexto, podemos destacar no âmbito da análise do trabalho, o conceito de gênero de atividade, proposto por Faïta (2004) a partir do conceito de gêneros do discurso introduzido por Bakhtin (*op. cit.*); definidos, de acordo com este autor, como formas

²³ Conservatório Nacional de Artes e Ofícios.

²⁴ A Ergonomia da Atividade francófona é uma teoria-base para o desenvolvimento das outras teorias sobre as quais nos apoiamos neste estudo. Assim, alguns conceitos-chave, por ela desenvolvidos, encontram-se inseridos nas seções e subseções destinadas ao trabalho docente.

relativamente estáveis de enunciados e inscritos em um meio histórico e socialmente construídos que permitem a interação verbal.

Nessa perspectiva, os gêneros de atividade são na concepção de Clot (2010, p. 89), “maneiras de fazer, dizer e sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo nesse meio profissional”. Esse conceito de gênero da atividade indica um conjunto de subentendidos, construídos sócio-historicamente, que orientam a atividade dos trabalhadores, pois para Faïta (2004, p. 59), “a noção de gênero responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes”. Assim, podemos afirmar que a ação linguageira de uma atividade de um grupo social, historicamente organizado, também pode ser designada de gênero.

Segundo Clot (2007), os gêneros da atividade ou gêneros profissionais são maneiras que se estabilizam, de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, ou seja, obrigações compartilhadas por um coletivo em um determinado meio profissional, selecionando ações e característica comuns, definindo, assim, o pertencimento ao grupo, embora a Clínica da Atividade evidencie o seu caráter conflituoso, considerando-o como uma arena de significações, uma vez que o trabalhador está o tempo todo conflitando e redirecionando o agir para a realização de sua atividade, em função de seus objetivos, de suas prescrições, em relação com os outros com quem ele interage.

Para a Clínica da Atividade é justamente nesses conflitos evidenciados no constante movimento de novas formas de ação que se revela a característica do estilo pessoal dos trabalhadores, pois cada trabalhador se apropria dessas formas, adicionando seu estilo profissional. Nesse sentido, Clot e Faïta (2000) definem estilo como “a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 36), ou seja, sofrem transformações em vistas de atender necessidades no momento de agirem em uma situação linguageira, podendo até novos gêneros serem criados.

Dessa forma, pensando nas situações de formação como espaços para a apropriação dos gêneros da atividade docente, o centro de suas análises são as relações entre atividade e subjetividade. Segundo Clot (2007), a atividade, para os teóricos dessa concepção, é vista como o continente escondido da subjetividade no trabalho. O trabalho, por sua vez, é definido não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível, o que nos faz compreender a importância do trabalho para a vida social dos sujeitos e a sua função psicológica na vida humana.

Nesse sentido, tem realizado e dirigido um conjunto de investigações com o objetivo de tentar compreender quais as condições teóricas e metodológicas que possibilitam a análise psicológica do trabalho. Para o autor, “a análise do trabalho visa sempre, de qualquer

modo, compreender para transformar” (CLOT, 2007, p. 2). Assim, percebemos que esses estudos podem se voltar para adequar, esclarecer e enriquecer os conhecimentos que a prática determina.

Na Clínica de Atividade, Clot (2007) concebe o coletivo como um recurso para o desenvolvimento de uma subjetividade individual, o qual é profissão como história comum, do gesto partilhado a ser transmitido por herança como história coletiva do pensar sobre o trabalho. A partir do uso de instrumentos como mediadores de sua atividade, o indivíduo passa a atribuir a si mesmo objetos e a poder produzir e transformar não apenas o meio ao redor, mas também seu próprio modo de funcionamento. Dessa forma, a essência humana não deve ser entendida como uma individualidade escondida, mas como sendo constituída historicamente pelo conjunto das relações sociais. Então, considerar as formas de fazer do professor quando se adota o ponto de vista da Clínica da Atividade nos leva a pensar sobre o que esse aporte teórico traz de novo.

Inicialmente, faz-se necessário elencar os diferentes pontos de vista provenientes das mais diversas perspectivas de relação de trabalho, como as que serão descritas a seguir: a) utiliza-se de categorias do senso comum para se falar do trabalho do professor; b) a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição e do lado da pesquisa; c) essa ação é considerada a partir de uma perspectiva positivista e aplicacionista, assim, os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, nesse caso, especificamente pelos próprios professores, mas por pessoas que se acham fora dele, em função de críticas sobre o desenvolvimento desse trabalho.

Podemos afirmar que isso ocorre devido a uma questão muito simples: há um grupo de trabalhadores que tomam decisões sobre a ação desse trabalho e não há um movimento permanente e circular de discussão entre os sujeitos envolvidos, pois não são levadas em consideração as dimensões da atividade do professor em situação concreta. O autor recorre a Saujat (2004) sobre as práticas dos professores e constitui a questão sobre as dimensões mobilizadas pelo professor e como este recorre a elas para enfrentar uma determinada situação. Nesse processamento de busca pela resposta a essas questões, Clot (2007) se vale dos trabalhos de Vygotsky ([1934] 2008) e considera o trabalho como unidade de análise da conduta do professor.

É importante registrar que, ao relacionar a atividade como unidade de análise, Clot (2007), utiliza-se dos conhecimentos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1979), que, em primeira instância, se originou das teses vygotiskyanas e só em seguida, no campo da Psicologia do Trabalho e da Ergonomia de língua francesa, foi possível formular teoricamente a questão

da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado; e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, de outro.

Cumpre destacar que se constitui como *tarefa* o que deve ser feito, mas que não é definido pelo próprio sujeito, mas sim prescrito pelos planejadores. Por sua vez, como *atividade* nomeia-se o que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Daí vêm os processos cognitivos, os cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação. Esse pressuposto é básico para se compreender a distância que há entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A análise da atividade permite compreender essa distância, considerando todas as questões que poderão surgir ao longo dessa travessia, especialmente o ponto de vista subjetivo do ator e os conflitos que podem ocorrer nas relações estabelecidas para regular essa distância.

Um ponto importante merece ser considerado quando afirmamos, a partir de Clot (2007), que a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, já que o trabalho realizado²⁵ é uma ínfima parte do que é possível. Na verdade, como ele mesmo mostra, o realizado e o não realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica sob a qual são colocados em perspectiva: Como fazer o que não foi feito? Como retomar o que não funcionou? Compreenderia também o que não se chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que se queria ter feito etc. É o que Clot (2007) chamou de *real da atividade*. Para o pesquisador, o real “não é identificável como as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas [...] o real é a ação de realização – jamais totalmente previsível [...]” (CLOT, 2007, p. 93). Dessa forma, ressaltamos a importância dos estudos baseados em uma perspectiva clínica, que sejam capazes de abranger o que não é facilmente observável no trabalho. Na configuração elaborada por Clot (2007) sobre o conceito de atividade, as práticas dos professores são mencionadas; na verdade, ele propõe um novo olhar sobre essas práticas.

A resposta a essa proposta pode se referir aos desdobramentos advindos do conceito de atividade estabelecido por Clot (2007), engajado nessa nova visão do trabalho do professor, como uma atividade coletiva, que precisa de ferramentas e um meio propício para sua realização, tanto no que se refere a um trabalho voltado para os alunos, como também para o próprio professor, que vai ser o executor das suas próprias ações, as quais foram pensadas, planejadas e colocadas em prática por ele mesmo. Ou seja, a atividade pode ser considerada

²⁵ Adotamos, neste estudo, o termo *trabalho realizado*, na perspectiva da Clínica da Atividade.

como uma reação à atividade dos outros, apoiando-se ou aproximando-se dessas atividades de forma que se construam sempre no universo da atividade dos outros.

Sob essa perspectiva, Amigues (2004) afirma que a atividade docente é uma atividade direcionada, isto é, dirigida para outros e para determinado(s) objeto(s) e que a aprendizagem não constitui diretamente o objeto da atividade do professor, devido ao seu aspecto longitudinal e incerto. Dessa forma, as ações, desenvolvidas em um determinado meio de trabalho e construídas na relação que se estabelece com os alunos, só são possíveis de serem feitas, de fato, com a ajuda de ferramentas semióticas, preexistentes no meio. Como afirma Amigues (2004, p. 41), “[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”.

Nessa direção, acreditamos que cada professor pode fazer uso de ferramentas a partir de seus interesses e necessidades na medida em que os alunos reconfiguram essas funcionalidades para colocá-las a serviço de sua ação, a qual é posta de forma diferenciada na tarefa. A partir da citação supracitada, percebemos que a atividade docente é guiada por artefatos, construídos durante a história da profissão, dizendo aos professores o que pode e o que não pode ser feito, o que deve e o que não deve ser feito, de forma que um cresça com o outro, não reduzindo um ao outro.

Nossa pesquisa adota os conceitos oriundos da Clínica da Atividade, da Ergonomia e do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), sobretudo, os conceitos sobre o agir e a análise das *práticas languageiras* que se apresentam em situação de trabalho. O que nos interessa é demonstrar como a professora colaboradora se apropria de certos artefatos, tornando-os instrumentos de sua atividade. Tomando como orientação os estudos de Vygotsky, sobretudo as noções de instrumento e mediação, Clot e Faïta (2000) propõem métodos indiretos para intervenção e transformação das situações de trabalho, os quais possibilitam que o sujeito “saia de si mesmo” para ter compreensão de seu agir, ou ainda, permitem que a atividade, objeto da análise, seja (re)elaborada e (co)construída com outros interlocutores.

Dessa forma, Souza-e-Silva (2004, p.101) explica que de um ponto de vista empírico, “a noção de *práticas languageiras* remete ao princípio de que toda atividade linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida”. Portanto, não pode ser isolada, pois ela não se deixa apreender imediatamente. É necessário tomar distância para poder ver a atividade. Tais procedimentos metodológicos, colocados em prática por esses pesquisadores favorecem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vygotskyano sobre a relação estreita entre

interação, linguagem e desenvolvimento. Esses procedimentos são a *instrução ao sócio e a autoconfrontação* (LOUSADA, 2006). Evidenciamos que, nesta pesquisa, apresentamos o método da Autoconfrontação Simples (ACS), pois foi o que usamos para a geração de dados na situação de trabalho que estudamos.

2.2.3.1 Considerações sobre a Autoconfrontação Simples – ACS

Em relação ao quadro metodológico da Autoconfrontação (AC), tema central desta subseção, podemos afirmar que ele foi desenvolvido pelo linguista francês Daniel Faïta, no final dos anos 1980. Tal procedimento foi utilizado inicialmente como forma de investigação da atividade dos trabalhadores ferroviários franceses. Cumpre destacar que se trata de um processo que, fundamentalmente, faz da atividade passada do trabalhador objeto de análise no presente.

Na verdade, é um método de análise que usa a imagem como suporte principal das observações e análises da atividade. Para Vieira e Faïta (2003, p. 27), a AC procura “compreender o processo de produção, reflexão e transformação da atividade” a partir da relação entre o trabalho prescrito e o realizado, de forma que as condições para o desenvolvimento do trabalho se instaurem a partir dos movimentos dialógicos entre os trabalhadores, pesquisador e a própria atividade, fazendo com que aqueles deixem claro “para o outro e para si mesmos as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens” (CLOT, 2007, p. 136).

Assim, é preciso mostrar o seu processo de formação para que se possa compreender a sua importância como método de análise da atividade. A autoconfrontação se articula em três fases fundamentais: a) composição de um grupo de análise, personagens que exercem a sua atividade no contexto da pesquisa; b) a realização das autoconfrontações simples e cruzada, com a conjugação das experiências dos participantes da análise; c) extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho com a restituição do produto das autoconfrontações (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

A formação do grupo de análise demanda uma extensa etapa de observação das situações e dos meios profissionais, no contexto analisado, a fim de produzir concepções compartilhadas com os trabalhadores (CLOT *et al.*, 2000). Os participantes do grupo auxiliam o pesquisador na escolha dos participantes que farão parte das fases posteriores, também denominados protagonistas, para que aquele possa representar o coletivo profissional.

Já a segunda fase do processo é destinada a registrar, em vídeo, as sequências da atividade de cada trabalhador. Vieira e Faïta (2003), ao descreverem os princípios

metodológicos do referido quadro, atentam que um dos requisitos mais importantes é que os protagonistas apresentem o mesmo nível de *expertise*, ou semelhante, e que sejam registrados em situações o mais comparável possível uma da outra. Com isso, objetiva-se possibilitar a comparação e o debate sobre o que os protagonistas apresentam de comum e de particular em suas atividades.

Feito o registro, em vídeo, da atividade dos participantes, o pesquisador seleciona as sequências mais significativas para serem observadas e analisadas na fase que vem a seguir, a Autoconfrontação Simples (ACS). Essa fase é composta pelo pesquisador, pelo protagonista e pelo filme da atividade inicial. Nesse momento, os participantes da pesquisa assistem aos filmes da realização de sua atividade. Na ACS, o pesquisador proporciona um espaço para que o sujeito autoconfrontado com sua atividade registrada produza um discurso explicativo-reflexivo sobre sua experiência vivida, realizando comentários sobre sua atividade observada. Clot *et al.* (2000, p. 4) descrevem o processo de Autoconfrontação Simples da seguinte forma: “Nós começamos pela gravação das sequências de atividade de cada membro do grupo. Em seguida, filmamos os comentários que o sujeito, confrontado com as imagens de sua própria atividade, dirige ao (autoconfrontação simples: sujeito / pesquisador/ imagens).”

Durante a ACS, são realizadas filmagens dos protagonistas observando e comentando sua atividade inicial para o pesquisador. A partir dessas filmagens, são realizadas outras edições de vídeo em que o pesquisador seleciona as sequências mais importantes do processo para serem discutidas e analisadas na próxima etapa do processo, a Autoconfrontação Cruzada (ACC), etapa composta pelos dois protagonistas da pesquisa, pelos vídeos e comentários produzidos na ACS e pelo pesquisador. Essa última etapa, contudo, não fez parte da nossa geração de dados, haja vista que julgamos que a ACS, conforme explicaremos mais adiante, seria suficiente para atingirmos nossos objetivos.

Segundo Vieira e Faïta (2003, p. 34), a ACC pode ser descrita como um “espaço-tempo [...] um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo se engendra no ‘informulado’”, ou seja, é o momento no qual os protagonistas, além de se confrontarem com o vídeo de sua atividade e com os seus comentários sobre a referida atividade, defrontam-se, também, com a atividade e os comentários do outro protagonista da pesquisa.

Dessa maneira, Clot e Faïta (2000, p. 26) descrevem a autoconfrontação como “a situação em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiro-espectador, aquilo que eles pensam serem as constantes”. Assim, os comentários são feitos pelo sujeito, diante das imagens de sua própria atividade na presença do pesquisador (autoconfrontação simples: sujeito/pesquisador/imagens).

Clot (2007) argumenta que a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação para “pô-la em palavras”, mas uma atividade em seu sentido pleno – e de forma crescente – nas situações de trabalho. Ainda, referindo-se a essa questão, quando ele define o que é Autoconfrontação, o autor assevera/argumenta que ela é “na verdade orientada por um pesquisador, seja psicólogo ou não. Trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador” (CLOT, 2007, p. 135).

Por meio da observação do trabalho da professora colaboradora, fomos fundamentando a investigação e esboçando o método da autoconfrontação, mapeando seu percurso e delimitando suas técnicas para a geração de dados, levantamento bibliográfico e entrevista com a professora em exercício. Era preciso delimitar o caso a ser estudado mediante o aprofundamento teórico que a pesquisa exigia. É na autoconfrontação que podemos encontrar novas respostas advindas da atividade bem como a certeza de que elas nos levam a diferentes questionamentos. Esses recentes saberes precisam interagir com todo o contexto na sua totalidade: a pesquisadora, o objeto de estudo, a instituição, a localidade e a região.

Clot (2010) afirma que, para Vygotsky, somente a observação direta não é suficiente para que possamos analisar a atividade do trabalhador. Dessa forma, os métodos indiretos de investigação têm o propósito de acessar o trabalho não visível aos olhos, trazendo à tona os conflitos da atividade do trabalhador, ou seja, *o real da atividade*. Por outro lado, é importante registrar que esse acesso não significa excluir a atividade que foi realizada, mas se servir dela para atingir a atividade não observável.

Dessa maneira, pautando-nos nesse dispositivo metodológico, procuramos tratar as atividades educacionais como *trabalho*. Nossa pesquisa, então, se insere, dentre aquelas relacionadas, nas práticas de linguagem que se desenvolvem *no* e *sobre* o trabalho docente, mais especificamente para investigar como uma professora formadora compreende o seu agir docente a partir da utilização de artefatos tecnológicos, no processo de gênese instrumental. Assim, com base nessa atividade mediada, apresentamos, na seção a seguir, a relação das ferramentas digitais no contexto da gênese instrumental.

2.3 Ferramentas digitais no processo de gênese instrumental

Iniciamos a seção apresentando a definição de ferramentas que adotamos; em seguida, apontamos para uma conceituação de artefatos e instrumentos, passando por uma breve apreciação da relação entre os termos. Por fim, fazemos o diálogo com a teoria de Gênese Instrumental de Rabardel (1995).

2.3.1 Ferramentas, artefatos e instrumentos

Para iniciar a discussão, faz-se necessário aprofundar a definição dos conceitos que são colocados nesta seção. No que se refere a ferramentas, estas são objetos usados para auxiliar o sujeito em determinada função no local de trabalho ou na vida cotidiana, promovendo estratégias que facilitam e proporcionam conforto à vida do envolvido. Parece oportuno, nesse momento, esclarecer que, embora haja relação entre ferramentas e artefatos (MACHADO; BRONCKART, 2009), há diferenças entre esses dois termos, uma vez que as ferramentas se referem a todo elemento contido em um gênero profissional, como ressalta Freudenberg (2015), não se limitam apenas a um instrumento (re)configurado pelo indivíduo. Nesses termos, tem-se preferido o termo ferramenta na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, enquanto o conceito de instrumento é usado dentro do escopo teórico da Ergonomia.

Em se tratando de artefatos, Rabardel (1995, p. 59) define-os como "qualquer coisa, de origem humana (...), que é susceptível de ser utilizada, desenvolvida para ser parte de atividades finalizadas". A mais, categoriza-os como objetos materiais ou físicos e sistemas simbólicos ou psicológicos. Esse ponto de vista lança luz sobre o fato de que artefato é a "ferramenta", o objeto material ou abstrato, que está disponível ao usuário para sustentar um certo tipo de atividade, mas que pode ser um objeto sem sentido para o usuário, desde que ele não saiba que tipo de tarefas esse tal objeto pode apoiar e de quais maneiras. Analogamente a esse fato, podemos mencionar sobre a gradação que existe, por exemplo, entre um computador, que é utilizado aleatoriamente para jogar, e um outro com *software* criado especificamente para uso educacional. O segundo objeto fabricado tem um *design* organizado com vistas à conveniência da interação humana para fins educacionais, isto é, pensado e projetado de acordo com os interesses e necessidades humanas que podem transformar-se em instrumentos no momento que o sujeito se apropria deles por *si e para si*. Isso ocorre não somente no momento que o trabalhador docente estiver em sua sala de aula, assumindo as suas tarefas, mas antes, enquanto ainda está planejando-as e quando é possível compreender de que forma estes podem ser significativos e de grande utilidade para a execução de seu plano de aula.

Sabemos que o trabalhador passa por um processo de apropriação de um determinado artefato, de modo que promova transformação e desenvolvimento na sua rotina. Enquanto esses dispositivos, materiais ou simbólicos, não forem incorporados de forma concreta pelo sujeito, eles não sofrem transformação, portanto, não podem ser denominados de

instrumentos, pois serão ainda artefatos. Nesses termos, a apropriação de um artefato depende do desenvolvimento de esquemas de utilização por parte do indivíduo.

Rabardel (1995), considerando as interações do sujeito com o artefato na realização de uma atividade, classifica os esquemas de utilização em duas categorias:

- os esquemas de uso: são aqueles que estão presentes em ações específicas e diretamente relacionadas com o artefato, bem como aqueles que respondem pelas tarefas secundárias, a serem executadas, como parte de uma tarefa maior;
- os esquemas de ação instrumentada: são aqueles que englobam esquemas de uso, em uma totalidade, e que respondem pela realização da tarefa primordial - a tarefa maior. São esquemas complexos, associados a uma significação global das tarefas que realizam a tarefa maior.

Essa articulação de esquemas de uso pode envolver novos aspectos técnicos e conceituais, os quais são integrados ao esquema. Um esquema de utilização envolve uma interação entre agir e pensar, integrando técnicas da própria ferramenta e conceitos simbólicos. No caso do nosso contexto de pesquisa – as ferramentas digitais – a parte conceitual dos esquemas de utilização inclui objetos de ensino de línguas e um letramento digital por parte da professora colaboradora, a fim de que as dificuldades técnicas – as quais emergem do ambiente virtual – sejam negociadas com os alunos ao utilizarem esse meio de ensino de línguas. Vale salientar que cabe a cada aluno apropriar-se dos esquemas necessários para que o instrumento atinja, eficazmente, os objetivos que dele pode vir.

Diante de tal definição, podemos ter como exemplo de ação instrumentada, da professora colaboradora, o momento que consiste em elaborar uma história em quadrinhos (HQ) com a plataforma *pixton*²⁶. O esquema mental que a professora está desenvolvendo pode ser visto como um esquema de ação instrumentada, pois envolve a transformação de formas de uso da plataforma. Nesse caso, entretanto, o esquema é construído a partir de outros esquemas de uso elementares.

Vale destacar que não podemos observar os esquemas mentais diretamente. Nossa pesquisa é voltada ao agir docente de uma professora formadora com os artefatos digitais e à maneira como relata isso oralmente por meio da ACS. A partir desses dados, tentamos reconstruir os esquemas, mas é importante ter em mente que eles não são mais do que nossas interpretações. Durante as ações didáticas desenvolvidas na sala de aula, os alunos podem

²⁶ A plataforma *pixton* é um espaço virtual que permite a criação de histórias em quadrinhos (HQs). Nesse ambiente, após o cadastro, o usuário passa a ter a possibilidade de criar suas histórias em quadrinhos, compartilhá-las, publicá-las, baixá-las e imprimi-las. Disponível em: <https://app.pixton.com/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

construir esquemas que não são apropriados para desenvolver a atividade proposta pela professora, precisando dessa forma, serem revistos desde o plano das prescrições.

Portanto, o instrumento consiste no artefato e nos esquemas de uso que o acompanham, os quais o usuário desenvolve para usá-lo na execução de tipos específicos de tarefas. Isso nos leva a pensar sobre o conceito de instrumento constituído pelo ISD, o qual tem origem na perspectiva vygotskyana de que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente, na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky ([1930] 2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”. Dessa forma, a diferença entre o instrumento material e o psicológico é a de que o primeiro serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, enquanto o segundo orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo e o auxilia na solução de problemas psicológicos, como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas.

Para Vygotsky, os instrumentos psicológicos, uma vez internalizados, provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, [1930] 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso de instrumentos pelo homem, mas, também, pelo fato de que os instrumentos, ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, possibilitam que o homem internalize operações mentais e físicas. E como consequência, possa saber agir com aquele instrumento e realizar adaptações que permitam que ele seja utilizado em novas situações. Daí haveria o que podemos denominar de apropriação.

2.3.2 Instrumento na abordagem instrumental

A base de todo o pensamento vygotskiano é a relação do homem com o mundo, uma relação mediada; e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos, os quais são determinantes para o desenvolvimento psíquico de um sujeito. Nesse sentido, Friedrich (2012) aponta para o fato de que o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole. (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Ainda de acordo com Friedrich (2012, p.58), não é o próprio conceito de signo que possibilita observar um instrumento psicológico, mas três outras características que o signo pode possuir, haja vista que a) é uma adaptação artificial; b) possui uma natureza social; c) é

destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros. Com base nessas considerações previamente apresentadas, entendemos que o instrumento psicológico realiza uma mediação no interior do indivíduo, de forma simbólica, contrariamente ao instrumento concreto.

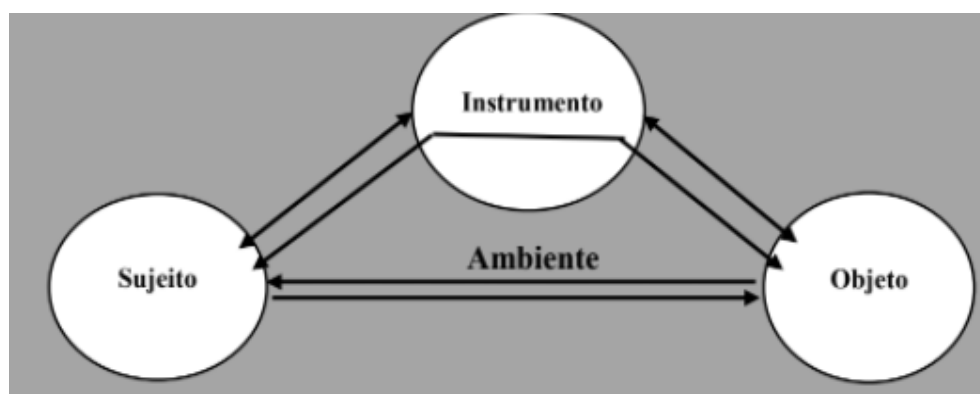
Para Vygotsky ([1930] 2007) os instrumentos são, primeiro, marcas externas, depois se transformam em processos internos, ou seja, passam a se configurar em uma representação mental daquilo que existe no mundo externo. É exatamente o mecanismo externo-interno-externo que o teórico chama de processo de internalização. O externo seria o resultado das interações do indivíduo com um grupo cultural, isto é, o processo de internalização inicia-se com uma atividade externa, no nível social, entre pessoas (processo interpsicológico) e, depois de passar por uma reconstrução interna – o segundo momento – ou seja, por uma “longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOSTKY, 2007, p. 58), chega ao nível individual, ao interior (processo intrapsicológico).

A operação externa (interpessoal), já organizada e reconstruída internamente (intrapessoal), é, então, exteriorizada – o terceiro momento do processo. Essa concepção de Vygotsky, de instrumento e de seu processo de internalização, foi reinterpretada por Rabardel (1995), para quem um instrumento é sempre formado por duas faces. De um lado do instrumento, tem-se o artefato, e de outro, os esquemas de utilização do artefato.

Segundo Rabardel (1995), usa-se o termo instrumento para designar o artefato em situação, inscrita em uso, em uma relação instrumental de ação pelo sujeito como um meio da ação. Em se tratando da nossa pesquisa, a professora formadora, ao criar condições de uso dos artefatos digitais na sala de aula, elabora planos de utilização do artefato, pois esse é apenas um elemento mediador da ação humana, tomando como base os conceitos vygotskianos sobre desenvolvimento humano e linguagem. Esse processo é o que Rabardel (1995) denomina de gênese instrumental.

A gênese instrumental, segundo Rabardel (1995), é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos, ocorrendo o processo, chamado pelo autor, de *instrumentação*. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando o artefato é enriquecido, o processo é o de *instrumentalização*, especificidades das suas dimensões e das suas operações de uso. Nessa perspectiva, a gênese instrumental está representada na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Gênese instrumental



Fonte: Lopes (2017).

A figura 1 representa a relação entre o sujeito, artefato, ambiente e o instrumento para se chegar à gênese instrumental, que é para Rabardel (1995) o resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento, o processo requer tempo e é complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, maneira e os métodos com os quais ela trabalha; e também pelo fato de o artefato necessitar muitas vezes de um determinado tempo físico e psicológico, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

Isso se dá quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo às suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, bem como quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa. É por isso que ela o utiliza, já que o artefato é considerado, depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado *para si* e para o *meio*, tornando-se um instrumento. Portanto, quando o indivíduo se apropria de um determinado artefato é porque ele desenvolveu as capacidades de linguagem necessárias para interpretar o seu uso e passa a integrar de fato o instrumento à sua prática. Cumpre destacar que Rabardel (1995) utiliza-se do termo *apropriação* e não *internalização* como Vygotsky. Os textos gerados na ACS ilustram as dimensões da gênese instrumental de um esquema para elaborar uma tarefa, as quais envolvem outras habilidades. Tomamos como exemplo de artefato, a plataforma *pixton* utilizada pela professora colaboradora.

Assim, na primeira seção, foi feita uma contextualização do ISD organizada em seu percurso histórico e uma revisão teórica de suas bases teórico-metodológicas. A segunda seção do capítulo teve como foco a concepção geral sobre o trabalho e suas diferentes perspectivas. A terceira seção tratou das ferramentas tecnológicas em uma abordagem instrumental, versando sobre suas dimensões, tomando como orientação os estudos de Vygotsky ([1930], 2007) e

Rabardel (1995) sobretudo as noções de artefato, instrumento, mediação e necessidade de métodos indiretos para seu estudo. Assim, passamos, em seguida, a enfocar o percurso metodológico do presente estudo.

3 POR ENTRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: LUGAR DE TRAVESSIAS

“A gente vive repetindo, o repetindo, e, escorregável, num minuto já está empurrado noutro galho [...] digo: o real não está na saída nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia” (GSV, Rosa).

Neste capítulo, apresentamos a natureza e o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. Em seguida, descrevemos a participante da pesquisa, ou seja, a professora colaboradora. Na seção seguinte, tratamos sobre a autoconfrontação como procedimento de geração de dados para a análise. Por último, apresentamos os critérios e os procedimentos de análise para responder às questões sobre o agir de uma professora universitária em uma situação real de trabalho, no sentido de investigar os desdobramentos de atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula durante sua ação docente com o uso de ferramentas digitais. Para alcançarmos os objetivos delineados nesta pesquisa, o caminho percorrido por este trabalho seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, conforme discorreremos a seguir.

3.1 Caracterização da pesquisa

O objetivo da pesquisa qualitativa na sala de aula é desvelar ações rotineiras dos ambientes escolares, as quais, por serem invisíveis, nos termos da Clínica da Atividade não são percebidas no dia a dia pelos atores do processo. Estes, devido as suas rotinas, se acostumam com as situações e / ou têm dificuldades de identificar significados e entender como eles interferem numa sistemática social mais ampla.

A pesquisa qualitativa considera o fato de que o pesquisador faz parte da realidade pesquisada por ele, por isso nos alinhamos a esse paradigma, uma vez que a pesquisa qualitativa “é, ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória. Em outros termos, o pesquisador não é um observador passivo [...]” (BORTONI- RICARDO, 2008, p. 71) de seu contexto, das suas rotinas e ações.

Cumprе destacar que essa abordagem não se vale apenas de observações intuitivas do objeto de estudo, pois se constitui como um processo no qual o pesquisador deve estar consciente de suas molduras interpretativas, as quais são culturalmente construídas e trazidas por ele para o ambiente pesquisado.

Denzin e Lincoln (2006), ao se referirem aos pesquisadores qualitativos, justificam o fato de que esses estudiosos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima

relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Assim, podemos afirmar que a presente pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, pode ser classificada como qualitativa, haja vista que:

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Quanto ao ponto de vista da sua natureza, esta investigação filia-se ao campo da LA ao considerar a linguagem como prática social e objeto de análise, a fim de explorar as relações entre o agir humano e a linguagem por meio dos textos produzidos para revelar questões importantes referentes à formação de professores. Está inserida no programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); no contexto do GELIT. Nesse sentido, nosso estudo se aproxima da prática reflexiva e visa, entre outras coisas, à compreensão das práticas da professora colaboradora da pesquisa.

Quanto aos objetivos propostos, classifica-se como descritiva, uma vez que se refere a técnicas padronizadas (questionário e ACS), para descrever características de uma determinada população e/ou fenômeno: o agir de uma professora de Prática de Ensino. Esse tipo de pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, sem que o pesquisador interfira neles. Assim, o pesquisador informa sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos que têm lugar na população analisada (GIL, 2008). Referente aos procedimentos, a pesquisa apresenta características de um levantamento, justamente por interrogar as pessoas cujo agir se deseja conhecer.

Nessa esteira, este trabalho trata sobre o agir docente em situação concreta de trabalho com uso da tecnologia digital. Para isso, adota os pressupostos epistemológicos do quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008;) sobre os conceitos do agir, bem como toma como caminho metodológico a análise das práticas languageiras que se apresentam em situação de trabalho; os conceitos de Vygotsky sobre desenvolvimento humano e linguagem; a abordagem instrumental de Rabardel (1995); e os conceitos oriundos da Clínica da Atividade, valendo-se de Clot (2007; 2010), Clot e Faïta, (2000), Souza-e-Silva (2004) e Amigues (2004), conforme discutimos no capítulo anterior.

A partir desse aporte teórico, será utilizado, nesta pesquisa, um dos métodos sugeridos pela Clínica da Atividade, a Autoconfrontação Simples (ACS) (CLOT; FAÏTA, 2001), a qual se baseia nos estudos da Clínica da Atividade por considerá-la um procedimento metodológico cujo principal objetivo, segundo Vieira e Faïta (2003), seria a compreensão do processo de produção, reflexão e transformação da atividade profissional. Sendo assim, esse dispositivo permite que o trabalhador na posição de protagonista, faça análise de sua própria prática por meio de imagens filmadas de sua atividade, levando em consideração as prescrições, os instrumentos e a gênese instrumental, além das bases teóricas do ISD no que se refere aos significados dos textos produzidos pela professora colaboradora durante sua atividade docente na interação com seus alunos, possibilitando, dessa maneira, acessar o real da atividade. Portanto, a opção pela metodologia da pesquisa qualitativa contribuiu para que a voz da professora colaboradora fosse evidenciada em sessão de autoconfrontação e para que pudesse ser analisada nos textos.

Dessa forma, podemos afirmar que é por meio do uso da linguagem em contexto educacional que se pode, na autoconfrontação, implantar um processo reflexivo, possibilitando a análise do trabalho docente a partir do acesso às suas várias etapas. Desse modo, esclarecemos, a seguir, o contexto e o perfil da colaboradora da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, na cidade de Sobral (CE). Essa escolha deve-se ao fato de que é a única Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) que oferece o curso de Letras, habilitação português e inglês em aulas presenciais, para toda a Região Norte Cearense, além do fato de a pesquisadora fazer parte do corpo docente, dando uma possibilidade maior de interação com o coletivo de trabalho e de inserir discussões relevantes a respeito do tema.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, localizada em Sobral, a 245 quilômetros de distância de Fortaleza, capital do Ceará, caracteriza-se por funcionar como polo universitário. Hoje, conta com um total de 23 cursos de graduação, ofertados em diversos *campi*, todos em Sobral, cidade que conta, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), com uma população de 205.529 habitantes, figurando como a quarta maior economia do estado. A cidade também possui o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil para o Ensino Fundamental. Essas peculiaridades tornam o Curso de Letras-Inglês um espaço de formação de professores e de produção de conhecimento

de vital importância para o desenvolvimento da educação regional, especialmente no que tange ao ensino de uma língua estrangeira, tido como obrigatório pela LDB (9.394/96) (BRASIL, 1996).

Dito isso, é importante registrar que a UVA atende 47 municípios da mesorregião noroeste do estado do Ceará, bem como alunos provenientes da capital do estado, Fortaleza, e de outros estados do País, viabilizando o ingresso no ensino superior dos que vivem nos municípios da região norte do estado do Ceará, como mostra o mapa a seguir:

Figura 2 – Mapa do estado do Ceará



Fonte: Google.

Após implantação, em 1971, o curso de Letras foi, a primeira licenciatura a ser ofertada em Sobral, antes mesmo da criação oficial da Universidade. Tal curso passou por quatro reformas curriculares: a primeira em 1995; a segunda em 2004; a terceira em 2011; e a quarta em 2018. O seu Projeto Político Pedagógico fundamenta-se nos princípios norteadores expressos na Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, na Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro 2002/2007, que normatiza a duração e a carga horária dos cursos de

licenciatura, bem como a Resolução CNE/CES nº18, de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Nesse sentido, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês (PPCLI), é objetivo do curso permitir a “difusão atual dessa língua na comunicação intercultural e internacional” (PPCLI, 2018, p. 20), reconhecendo o inglês como língua franca, além de formar professores de língua inglesa para a Educação Básica, nas esferas públicas e privadas, bem como para cursos livres de idiomas.

Para atingir os objetivos destacados acima, o curso está organizado em 8 semestres letivos. As disciplinas estão distribuídas a partir de três eixos: disciplinas de base de formação acadêmica específica, de base de formação pedagógica e prática de ensino; e por componentes curriculares integrados nas duas bases de formação²⁷.

Ainda com relação ao Projeto Pedagógico do curso de Letras, o qual oferece a disciplina de Práticas de Ensino, não se destinam recursos para a compra de equipamentos necessários e, dessa forma, não se oferece, aos docentes, a possibilidade de produção de materiais didáticos em um ambiente adequado, pois, na instituição, não é possível contar com computadores de mesa, *notebooks*, internet com sistema de *wi-fi* instalado, *softwares* para realização de gravação de voz, edição de vídeos e imagens, diagramação de textos etc. Por outro lado, o equipamento *data show* é disponibilizado aos professores e alunos, desde que marcada, com antecedência, uma data para o uso na agenda da coordenação.

Essa contextualização configura a necessidade de promover um redirecionamento nas ações de magistério, para o curso de Letras, ligadas às disciplinas de Prática de Ensino. Nessa esteira, reforçamos que, por meio deste trabalho, procuramos analisar o agir de uma professora universitária durante os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Prática de Ensino, nomeada de Materiais Didáticos: Planejamento e Elaboração²⁸, por meio do procedimento de Autoconfrontação Simples (CLOT; FAÏTA, 2001).

Abordar um tema complexo como o trabalho do professor em exercício, no contexto universitário de ensino de formação inicial – componente curricular de Prática de Ensino – pressupõe uma visão mais ampla, pois não se constitui apenas em uma simples extensão das experiências da professora colaboradora da pesquisa no seu papel como aluna no período de formação ou em um novo fazer, mas, sim, consequência de novas experiências às quais ela é submetida e da aquisição de novos conhecimentos ao longo de sua carreira acadêmica.

²⁷ No anexo A, disponibilizamos a matriz curricular da habilitação em língua inglesa e suas respectivas literaturas.

²⁸ No anexo B, apresentamos o programa de disciplina desse componente curricular.

Sabemos, porém, que é de fundamental importância conhecer os princípios norteadores que fazem parte da prática docente, respeitando-se os múltiplos contextos e a autonomia do professor.

O interesse pelo objeto investigado começou com a afinidade pessoal, de formação, de projeto de vida e do pensar cientificamente que começou com o amadurecimento da postura profissional científica, o qual se deu quando assumimos uma disciplina, em 2015, em parceria com a professora formadora. Essa disciplina objetivava, como uma das atividades principais, elaborar projetos sobre criação de material didático digital em ensino de Língua Inglesa com os formandos. Tal experiência permitiu tecer uma reflexão sobre os instrumentos utilizados para a prática de ensino na área e possibilitou identificarmos e analisarmos a dinâmica de manifestações de novos letramentos que resultam na construção de materiais digitais. Para a referida professora, a disciplina é pensada e planejada seguindo alguns princípios básicos relatados por ela em conversa informal, antes das gravações das aulas, conforme mencionados a seguir:

1. As tecnologias podem colaborar de forma positiva para o desenvolvimento da disciplina ao oferecer ferramentas para o planejamento de novas estratégias para um ensino mais personalizado, levando em consideração as necessidades do aluno, com foco nas competências e habilidades;
2. A pesquisa e a prática são as melhores formas de compreender como as tecnologias digitais podem ser incorporadas ao ensino, mas é necessário se apropriar dessas ferramentas tecnológicas antes de levá-las para a sala de aula;
3. A Produção de mídias digitais pelos alunos em espaço virtual por meio da participação em projetos colaborativos, tais como: vídeos, fotos, *podcasts*, *slides* etc.

Nesta parte, apresentamos a caracterização e o contexto no qual este estudo é realizado. Em seguida, iremos discorrer sobre a professora colaboradora desta tese.

3.3 A professora colaboradora: um perfil de formação

A proposta desta pesquisa tem como foco uma professora universitária lotada na área de língua inglesa, em uma turma do 8º período, na disciplina de Prática de Ensino V: Elaboração de materiais didáticos. Ela desenvolvia seu trabalho, há alguns anos, na Educação

básica; na universidade, está como docente desde o ano de 2013. No segundo semestre de 2018, iniciado em agosto do mesmo ano, realizamos uma autoconfrontação com a professora, utilizando o procedimento de Clot *et al.* (2000).

Posteriormente, houve a necessidade de verificar se a autoconfrontação havia sido conduzida adequadamente pela pesquisadora ou se necessitava ser novamente aplicada. Porém, com o auxílio e colaboração do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UVA, a experiência se mostrou muito produtiva, então, continuamos com o processo. Assim, os dados gerados na ACS com as aulas ministradas, a partir do uso de ferramentas digitais, confrontadas e analisadas, formam o *corpus* desta pesquisa para alcançar os objetivos propostos no trabalho.

Neste estudo, optamos por uma professora que tinha habilidade com o computador e a internet, bem como que se valia dessa ferramenta para trabalhar os conteúdos programáticos de língua inglesa com o corpo discente. As respostas do questionário inicial, respondido pela colaboradora da pesquisa, nos permitiu traçar seu perfil. Dessa forma, pretendíamos verificar como a docente estava utilizando as ferramentas digitais na sua prática pedagógica, ou seja, se utilizava apenas para apresentar esses recursos teoricamente ou se ela se apropriava e dava novas funções a essas ferramentas.

A participante da pesquisa é professora do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), uma universidade localizada em Sobral, no interior do estado do Ceará. Possui graduação em Letras Português/Inglês (UECE), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras – Inglês (UECE), mestrado em Linguística Aplicada (UECE) e doutorado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL – UFC) com pesquisa sobre escrita acadêmica em ambiente digital colaborativo. Neste estudo, consideramos que a professora tem uma formação bem definida na área de letramento digital e que busca incentivar os alunos a participarem de grupos, acessarem *sites*, *links* e plataformas de escrita colaborativa. Com isso, a professora incentiva e orienta os discentes a explorarem as ferramentas digitais, ultrapassando, assim, as prescrições da instituição de ensino e do conteúdo programático, bem como dá sugestões de aplicação desse mesmo conteúdo presente na bibliografia utilizada no curso.

A proposta da pesquisa foi apresentada à professora no intuito de situá-la melhor acerca de sua participação. Seguimos os procedimentos éticos para realizar este estudo e fizemos os esclarecimentos necessários sobre seu papel como colaboradora, a linha de pesquisa, o tema abordado e como seria o envolvimento dela nesta pesquisa, pois suas aulas seriam observadas, filmadas e, em seguida, ela faria a Autoconfrontação Simples (ACS) além de precisar disponibilizar o programa da disciplina, avaliação e responder a possíveis

questionamentos futuros. Então, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), uma via foi mantida com a pesquisadora e a outra foi entregue à professora colaboradora. Esse termo foi assinado para obtermos a autorização da gravação das aulas e da sessão de ACS, bem como a autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de LA e publicar em revista científica.

Dois aspectos importantes da pesquisa foram esclarecidos para a professora. O primeiro é que o principal interesse era analisar o papel dos artefatos e instrumentos no agir docente representado nos textos produzidos em situação de trabalho por meio da autoconfrontação simples; e, o segundo, era investigar a gênese instrumental, ou seja, como os diversos tipos de artefatos tecnológicos se transformavam em instrumentos colaboradores na atividade docente.

Outra questão importante que deve ser esclarecida é que o interesse da investigação partiu da própria pesquisadora, não surgiu como uma demanda de intervenção, como no caso dos trabalhos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, mas nos questionamentos entre a professora sobre o trabalho que se realizava em relação à abordagem teórica; as maneiras de agir; e os diferentes resultados que se poderiam alcançar. Assim, foi necessário fazer uma adaptação ao contexto e aos participantes com vistas a seguir apenas algumas etapas para nossa geração de dados.

3.4 Procedimentos para geração de dados

Como já mencionamos, foi utilizado, para esta pesquisa, um dos métodos sugeridos pela Clínica da Atividade, a Autoconfrontação Simples (ACS) (CLOT; FAÏTA, 2000). O objetivo é investigar como uma professora formadora compreende o seu agir docente a partir da utilização de artefatos tecnológicos, no processo de gênese instrumental. Para a geração de dados referentes à prática da professora em exercício, foi aplicado, inicialmente, um questionário com perguntas abertas, com o objetivo de gerar dados relacionados à formação acadêmica da professora, e, na sequência, foram filmadas 5 aulas (3 horas-aula cada uma) nos meses de agosto, setembro e outubro de 2018, tendo como unidade de pesquisa a sala de aula, conforme está sumarizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Filmagens das aulas da disciplina de Prática de Ensino V: Elaboração e Produção de Material didático

Data das filmagens	Duração das aulas	Nível da turma	Nº de alunos	Recursos utilizados pela professora	Conteúdo das aulas
08.08 12.09 19.09 26.09 03.10	03 horas cada aula (8h-11h, às quartas- feiras)	8º período do curso de Letras	Média de 10 - 12 alunos em cada aula	<i>Data show</i> , <i>notebooks</i> e livros impressos	Material didático impresso; Portfólio; Tecnologia e aprendizagem de línguas; e Apresentação dos trabalhos

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira aula assistida e filmada aconteceu no dia 08 de agosto de 2018 no Curso de Letras da UVA. Tratava-se de uma turma de Prática de ensino direcionada a alunos do Curso de Letras, tendo encontros nas quartas-feiras das 8h às 11h. Nesse primeiro dia de gravações, havia 10 alunos em sala, a quantidade permitiu que a professora pudesse desenvolver atividades de interação com todos eles.

Na maior parte do tempo, a professora buscou utilizar a língua inglesa como meio de interação com os alunos. Por se tratar de uma turma do 8º período do curso de Letras e, também, pelo fato de todos já se conhecerem, por estarem na mesma turma desde o início do curso, acreditamos que esses fatores fizeram com que houvesse um ambiente propício para o aprendizado em sala de sala.

A segunda aula registrada aconteceu no dia 12 de setembro de 2018. A professora usou a mesma metodologia da primeira aula, sempre buscando motivar os alunos durante as interações em pares, não havia dificuldade em continuar as exposições didáticas por conta de um recurso didático ou de manuseio de uma ferramenta digital pelos alunos. Nesse segundo dia, diferentemente do que houve na primeira aula observada, faltaram 2 alunos, havia, portanto, apenas 8 alunos.

A terceira aula registrada por nós aconteceu no dia 19 de setembro de 2018. Percebemos, nessa última gravação, que a professora formadora continuou com as mesmas práticas vistas nas aulas passadas, sempre demonstrando bastante motivação.

Na segunda metade da terceira aula, a professora mudou de postura e deu início à correção dos exercícios propostos por ela, sempre perguntando aos alunos o que eles haviam posto como respostas. A mudança de postura da professora pode ser explicada, também, pelo

fato de as disciplinas de prática de ensino estarem disponíveis apenas aos alunos que cursaram boa parte das disciplinas do currículo acadêmico. Entendemos que é praticamente impossível levar para a formação de professores toda a complexidade presente em uma aula de línguas. Assim, na maior parte do tempo da primeira metade da aula, a professora ficou interagindo com os alunos enquanto eles faziam as atividades propostas por ela. Tais atividades consistiam, normalmente, em um trabalho com os livros didáticos e com os materiais. Nesse momento do trabalho, a teoria já tinha sido abordada. Diante disso, os alunos procuravam compreender a teoria estudada e tentavam adaptá-la a uma determinada prática de ensino.

A quarta aula observada ocorreu no dia 26 de setembro de 2018. As atividades apresentadas para os alunos foram organizadas de maneira que eles percebessem que a teoria traz implicações à prática pedagógica, ou seja, as escolhas não são “naturais”, mas, muitas vezes, embasadas nas crenças, as quais são construídas ao longo de muitos estudos e discussão sobre o objeto da disciplina, nesse caso, a análise de material didático. A partir da análise de livros didáticos e de ferramentas digitais, a professora procurou estabelecer uma série de reflexões e relações com a teoria (artigos que foram propostos para leitura ao longo dessa disciplina).

A quinta e última aula foi observada e gravada no dia 03 de outubro de 2018. A professora iniciou a aula discorrendo sobre a produção de material dos alunos e aproveitou para preparar o computador e as ferramentas necessárias para que as apresentações ocorressem de forma promissora.

De posse das cinco aulas gravadas (quinze horas de gravação), selecionamos cinco cenas (1 cena de cada aula) para serem apresentadas à professora no momento da autoconfrontação. As cenas trataram sobre a interação professora/alunos durante as atividades de produção de material didático digital. Em seguida, a professora participou da seção de autoconfrontação com cenas de suas aulas filmadas, registradas no quadro seguinte:

Quadro 3 – Filmagem das cenas selecionadas para a ACS. Disciplina: Prática de Ensino V: Elaboração e Produção de Material didático

Cenas selecionadas	Duração	Descrição da cena
Cena 1	10'	A professora introduz a segunda parte da disciplina: adaptação de materiais e a relação da disciplina com as outras do mesmo eixo temático.
Cena 2	10'	A professora aborda o tema Linguagem, Tecnologia e Ensino, estabelecendo uma relação com o seu grupo de estudo gêneros digitais e ensino.

Continua.

Quadro 3 – Filmagem das cenas selecionadas para a ACS. Disciplina: Prática de Ensino V: Elaboração e Produção de Material didático (Conclusão)

Cenas selecionadas	Duração	Descrição da cena
Cena 3	10'	A professora inicia uma atividade de produção de MD, propondo a utilização da plataforma <i>pixton</i> como espaço de produção de HQ.
Cena 4	10'	A professora apresenta diversos ambientes virtuais que podem ser utilizados para produção de MD com foco no <i>moodle</i> da EaD.
Cena 5	5' 55"	A professora analisa a produção de material feita pelos alunos e prepara o computador e o <i>data show</i> para apresentação dos trabalhos
Total de cenas: 5 cenas Tempo da ACS: 45 minutos e 55 segundos.		

Fonte: elaborado pela autora.

Como a nossa pesquisa é sobre o agir da professora com o uso de ferramentas digitais, as cenas selecionadas para a sessão de ACS foram voltadas a esses aspectos, de forma a gerar dados que fomentem discussão significativa sobre o posicionamento da professora em relação às aulas com uso de ferramentas digitais, o interesse dos alunos nas suas aulas, a estrutura tecnológica do contexto de trabalho para a efetivação do uso desse suporte em aulas de Prática de Ensino, os critérios de planejamento e elaboração do material didático; e, por fim, a eficácia do ensino de Prática de LI da forma que está estruturada atualmente. Em conversas informais que também foram feitas, a professora colaboradora demonstrou interesse sobre esses temas propostos.

A sessão de Autoconfrontação Simples foi realizada na sala de gravação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UVA, por ser um local apropriado para as gravações, sem que houvesse barulho ou interrupções externas. A professora colaboradora e a pesquisadora sentaram-se ao redor de uma mesa onde se podia visualizar as cenas selecionadas e editadas no notebook. A ideia era criar um ambiente que proporcionasse uma ampla interação e que estabelecesse um diálogo de forma que não refletisse qualquer assimetria nos papéis sociais, lembrando que, segundo Vieira e Faïta (2003, p. 61), essa ruptura diz respeito a outros substratos da comunicação, principalmente “às relações contraditórias, geralmente perdidas, entre o que os sujeitos percebem às vezes como a um passo de ser dito e o como seria apropriado lhe dizer”.

A autoconfrontação, como procedimento de geração de dados, foi realizada em dia e horário combinados com a professora e objetivou gerar os dados para as análises. Foi

esclarecido à professora que seu nome seria mantido em sigilo, a sua participação no estudo seria voluntária e que os dados transcritos e analisados não causariam prejuízo pessoal ou profissional aos envolvidos.

Dessa forma, à medida em que a palavra é dada à professora em exercício, enquanto ela assistia com a pesquisadora às cenas editadas das aulas filmadas, a docente foi chamada a refletir sobre a sua maneira de ensinar. Para a realização da autoconfrontação, a pesquisadora elaborou um roteiro com perguntas para servir de direcionamento da conversa. Entendemos que toda entrevista faz parte de um evento comunicativo e, como tal, conforme definido por Medrado (2007), envolve seus interlocutores em construção de significados nos quais, por meio dos seus discursos no processo interativo, as pessoas agem ao se construírem e construírem os outros. É por meio dela, segundo a autora, que “é possível observarmos as imagens que os professores fazem de si mesmos e da sua prática docente ao recorrerem às suas memórias e esquemas de conhecimento para descrever e analisar o seu fazer pedagógico”. (MEDRADO, 2007, p. 743-755).

Assim, para dar espaço a esse momento de interlocução, de troca de saberes, escolhemos utilizar um roteiro de cunho geral com questionamentos que pudessem ser reorganizados, reelaborados, ou até mesmo não utilizados se o tópico já tivesse sido abordado pela professora, tais como: 1) Quais os desafios enfrentados durante a utilização das ferramentas digitais enquanto recurso pedagógico nas aulas de Prática de Ensino? 2) Em quais aspectos o uso de tecnologia digital pode viabilizar a disciplina de Prática de Ensino? 3) De quais formas são implementados os artefatos tecnológicos para que eles se tornem um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizado? 4) Como as TD penetram no contexto de uma sala de aula (sempre heterogêneo), transformando-o ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos?

Na nossa experiência com a Autoconfrontação, apesar de existir um roteiro de perguntas elaborado previamente, foram priorizadas aquelas provenientes de um contexto mais geral em direção ao tema, surgidas ao longo da interação. Após a colaboradora visualizar a primeira cena selecionada para a sessão de ACS, alguns questionamentos foram elaborados, dentre eles: a) comentário sobre o seu agir durante o ensino de produção de material didático; b) papel da disciplina de material didático na formação dos alunos.

Na segunda cena, destacamos: a) o grau de familiaridade dos alunos com o uso de ferramentas digitais; b) status da ferramenta *pixton*, utilizada por ela para elaboração de HQ; c) dificuldade ou não da ausência de um laboratório no Curso; d) o relacionamento entre professora e alunos, se é dificultado ou facilitado devido à sua postura com o uso das novas

tecnologias; e) contribuição da formação inicial da colaboradora no seu *metier* docente; f) percepção da colaboradora sobre o seu agir.

Já na terceira cena, um novo questionamento permitiu retomar o tópico que não havia ficado esclarecido ainda, a saber: a) as dificuldades dos alunos em relação às ferramentas digitais. Por sua vez, a quarta cena proporcionou uma oportunidade para gerar novos questionamentos com a colaboradora, propiciando, assim, um maior processo de reflexão em relação à afirmação e/ou reconfiguração de suas definições sobre seu agir com as ferramentas tecnológicas, pois ela cria espaços colaborativos para que novas professoras sejam convidadas para oportunizar aos alunos espaços de diálogo e negociação de novos olhares de análise e interpretação de ações de sala de aula, propiciando a eles que vivenciem novas experiências em práticas de linguagem.

E, por último, a quinta cena favoreceu a reflexão da professora sobre seu contexto de ensino de formação inicial, sobre seus alunos, sobre o que caracteriza o seu fazer docente, sobre seus questionamentos profissionais que definem novas perspectivas em situações semelhantes, dentre outros aspectos que serão explicitados mais adiante, nas análises.

É relevante apontar que, durante toda a sessão de visionamento – materializado por meio da transcrição da gravação (Apêndice D) –, foi adotado o seguinte procedimento: À medida que a professora foi comentando o seu agir, uma prática interpretativa de sua prática docente se instalou, conduzindo-a para a análise e reconstituição das ações, de forma a permitir-lhe a explicação do significado que ela, de fato, atribui à sua prática docente sobre vários aspectos, tais como: abordou a aplicação da metodologia proposta; e a condução da aula e das atividades; a forma como interagiu com os alunos e como percebeu a interação entre eles. A professora comentou, também, sobre o desempenho, o comportamento e o envolvimento dos alunos, concentrando-se, algumas vezes, em alunos específicos. Sintetizamos no quadro 4, a seguir, as etapas que foram seguidas na geração do *corpus* de nossa pesquisa:

Quadro 4 – Síntese da geração do *corpus* na pesquisa

Etapas	Ações	Objetivos
Etapa 1: Aproximação com a colaboradora	Ação 1: reunião com a professora colaboradora.	Apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Continua.

Quadro 4 – Síntese da geração do *corpus* na pesquisa (Conclusão)

Etapas	Ações	Objetivos
Etapa 2 Geração do <i>corpus</i>	Ação 1: observação das aulas. Ação 2: Gravações em vídeo das aulas (5 aulas, totalizando: 15 horas de gravação). Ação 3: Edição das cenas representativas das aulas observadas e vídeo-gravadas. Ação 4: Registro em vídeo.	Tornar a presença do pesquisador familiar na sala de aula. Gerar as cenas a serem assistidas pela professora colaboradora na ACS Selecionar as cenas que permeariam a atividade docente no que se referia ao uso de ferramentas digitais. Gerar o <i>corpus</i> de análise da pesquisa
Etapa 3 Análise do <i>corpus</i>	Ação 1: Análise do texto transcrito produzido em ACS	Investigar como a professora colaboradora compreende o seu agir docente no seu trabalho com uso de artefatos tecnológicos, no processo de gênese instrumental.

Fonte: elaborado pela autora

Cumprir destacar que, após a gravação, escolhemos o padrão ortográfico elaborado por Medrado (2008) a partir de Dionísio (2001) (cf. Apêndice C) para a transcrição das interações verbais ocorridas na sessão de ACS. O *corpus* utilizado é totalmente confidencial, e o anonimato está preservado e encontra-se arquivado no acervo de dados da pesquisadora. Vale salientar que os excertos apresentados a seguir, no capítulo de análise, ajudam-nos a contextualizar melhor a experiência e o modo como ela foi realizada. Descreveremos, a seguir, as etapas de procedimentos de análise e interpretação dos dados.

3.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

O intuito desta pesquisa é investigar o agir docente com uso da tecnologia, para, a partir disso, tentar compreender o trabalho da professora. Isso porque é necessário que haja um processo de reflexão sobre o agir docente e não apenas de apontamentos acerca da adequação ou não da professora às propostas didáticas com uso de ferramentas digitais. Nessa esteira, a análise dos dados focou sobre o agir da professora formadora com uso de tecnologia digital e como esses artefatos tornam-se instrumentos em sua atividade docente.

Dito isso, para procedermos à análise de dados, utilizamos o método descendente de análise dos textos sugeridos pelo aporte do quadro teórico-metodológico do ISD, conforme foi mencionado no segundo capítulo desta tese. A análise descendente dos textos considera, sequencialmente: a atividade social, a atividade de linguagem, o gênero de texto, o tipo de discurso e, por fim, o texto (a ação linguageira).

Em nossa pesquisa, partimos do trabalho da professora de Prática de Ensino (atividade social considerada), seguimos em direção ao dizer da docente sobre o vivido (atividade de linguagem em foco), passamos para a autoconfrontação, e, em seguida, damos atenção ao conteúdo temático e aos mecanismos enunciativos.

Diante disso, o objeto de análise corresponde aos textos produzidos durante a Autoconfrontação Simples (ACS) da professora alvo da pesquisa, os quais reconstroem interpretativamente o agir, a atividade e o trabalho. Dessa forma, vê-se a importância do processo de conscientização de seu próprio ofício. No quadro a seguir, apresentamos as perguntas de pesquisa, os objetivos e as categorias de análise de nossa pesquisa, com o intuito de facilitar a análise dos dados gerados na ACS, os quais serão o foco do capítulo seguinte.

Quadro 5 – Perguntas, objetivos e categoria de análise da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos	Categorias de análise	Instrumentos semióticos utilizados
Como a professora compreende o seu modo de agir com as ferramentas digitais?	Investigar como a professora compreende o seu modo de agir com o uso das ferramentas digitais.	Conteúdo temático; Vozes; Modalizações;	Transcrição dos dados gerados na ACS
Quais os saberes que ela mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos?	Analisar os saberes que a professora formadora mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos.	Marcas de pessoa.	
Como os discentes são representados nos textos da professora formadora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula?	Identificar como os discentes são representados nos textos da professora formadora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula?		

Fonte: elaborado e ampliado pela autora a partir de Araújo (2020)

Neste capítulo, foram apresentados o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos; no capítulo seguinte, analisamos os dados gerados com a ACS a fim de responder às questões norteadoras da pesquisa expostas acima e atingir o objetivo geral deste estudo.

4 O AGIR RE(CONFIGURADO) DE UMA PROFESSORA FORMADORA NA PRÁTICA DE ENSINO: LUGAR DE ANÁLISE E REFLEXÃO

“[...]o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.” (GSV, Rosa)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados a partir das sessões de autoconfrontação (ACS) dos textos de uma professora formadora, do curso de Letras de língua inglesa, de uma universidade pública em Sobral – (CE), sobre o seu *metier*, tendo-se como base as contribuições teóricas e metodológicas do ISD, da Ergonomia, das Ciências do Trabalho e dos aspectos constitutivos da gênese instrumental. Por meio dos dados, buscamos responder as perguntas que orientaram nosso estudo. Nessa esteira, consideramos oportuno retomá-las aqui por conta da dinâmica de trabalho realizada neste capítulo.

Para alcançar os objetivos desta investigação, foram respondidas as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como a professora compreende o seu modo de agir com o uso das ferramentas digitais na sala de aula? 2) Quais os saberes que ela mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos? 3) Como os discentes são representados nos textos da professora formadora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula? Cumpre destacar que não foram considerados todos os elementos pertencentes a cada uma das camadas textuais (cf. cap. teórico), pois iremos tratar apenas daqueles que são relevantes no sentido de que são reveladores da reconfiguração que a professora colaboradora faz sobre o próprio agir a partir do seu uso de ferramentas digitais, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Para fundamentarmos esta análise, partimos do que Bronckart (2006, p. 146) afirma sobre a relação *produção de texto e ação de linguagem*. De acordo com o autor, “o agente que vai produzir um novo texto se encontra em uma situação de ação de linguagem, mas essa situação só é operante pelas representações que o agente construiu para si mesmo [...]”. Assim, apresentamos a análise do contexto de produção textual, que contempla os contextos físicos e sociossubjetivos da situação de ação, em seguida, realizamos a análise do agir da professora colaboradora da pesquisa, a partir do primeiro nível do folhado textual, o qual compreende a infraestrutura geral do texto; a mais, a análise circulou em torno do conteúdo temático presente nas interações para que pudéssemos lançar uma compreensão sobre como essa professora se

situou na ação de linguagem que lhe foi proposta, ou seja, é a posição enunciativa que a docente assume para si e como se constitui como professora na autoconfrontação.

Na terceira camada da arquitetura do texto, escolhemos os mecanismos enunciativos para a análise dos dados. Isso porque eles englobam a possibilidade de responsabilização enunciativa geral, permitindo o desvelamento de vozes, as marcas de pessoa, bem como a interpretação das modalizações, as quais são as avaliações, os comentários e também as expectativas e os desafios que a professora enfrenta em sua atividade,

Devemos ressaltar que os conceitos, aos quais recorremos para realizar a análise linguístico-discursiva, estão relacionados aos fenômenos linguageiros que se produzem durante o processo de ACS. Assim, compreendemos o quadro metodológico adotado, nesta pesquisa, como um processo essencialmente dialógico, afirmativa que se sustenta em Vieira e Faïta (2003, p. 28) ao apontarem que a “autoconfrontação desvela as relações dialógicas entre a atividade real e sua representação, na tensão entre os gêneros da atividade e os gêneros do discurso”. Da mesma forma, fundamentamo-nos também na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, principalmente no conceito de mediação e na gênese instrumental de Rabardel (1995), como discutimos no capítulo teórico.

Durante a ACS, observamos que a professora colaboradora dispõe de uma *expertise* profissional bastante consolidada, na qual foi possível observar, durante a gravação das aulas, a presença, por parte da professora, de um repertório didático-metodológico voltado para a tecnologia digital, levando-nos a inferir que há apropriação das ferramentas digitais por parte dessa profissional.

A seguir, buscamos articular a leitura do texto produzido durante o processo de AC e os aportes teóricos, problematizando, questionando e refletindo em um trabalho que demandou atenção e cuidado. A partir dessas interpretações, procuramos construir as contribuições da pesquisa para a área de LA.

Em relação ao lugar de produção, a pesquisa se deu na sede do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, em Sobral, estado do Ceará. O momento de produção corresponde ao encontro da sessão de autoconfrontação, realizada em outubro de 2018, em horário marcado com a professora colaboradora (PC) e pela pesquisadora, que fazia as perguntas, sendo considerada, portanto, uma coprodutora do texto produzido. Para complementar esse segmento, a professora colaboradora explicou o componente curricular “Prática de Ensino” de uma universidade no estado do Ceará. A professora responsável por essa disciplina, denominada colaboradora nesta pesquisa, tem uma ampla experiência de ensino de línguas em diversos contextos, sendo uma defensora do ensino

com tecnologia. Um dos principais objetivos do semestre, segundo a professora, era desenvolver a habilidade dos aprendizes, de elaborar e adaptar materiais impressos e digitais, o que tornava esse contexto de pesquisa apropriado aos objetivos desta investigação. Vale salientar que a professora informou à pesquisadora aspectos sobre sua vida acadêmica e profissional por meio de conversas informais e de um questionário. Consideramos que tanto o programa de disciplina quanto o questionário são importantes para uma compreensão global do contexto de estudo, porém, para responder a nossas questões, focalizamos os textos produzidos durante a ACS, por revelarem aspectos do trabalho real percebido pela própria trabalhadora.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, é preciso considerar o tipo de interação, os papéis sociais do emissor e do receptor, bem como as relações de objetivo. O tipo de interação compreende as sessões de Autoconfrontação Simples (ACS) realizadas no espaço acadêmico. Aparentemente, trata-se de uma interação simétrica, uma vez que ambas as agentes – tanto a professora colaboradora quanto a pesquisadora – são docentes de um curso de graduação. No entanto, a participante tem ciência de que se trata de uma situação de pesquisa, na qual o conteúdo da conversa foi gravado, e foi, posteriormente analisado à luz do ISD e das Ciências do Trabalho, fato que impõe, de uma certa forma, uma situação de assimetria na interação.

Com relação à professora colaboradora, além do objetivo de contribuir com a pesquisa, podemos levantar também a hipótese de que ela gostaria de compartilhar sua experiência com ferramentas digitais, apresentando suas ações desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino. No que tange aos papéis sociais, a colaboradora da pesquisa é uma professora do Curso de Letras da UVA, que ingressou no ensino superior há 7 anos, além disso, antes tinha uma experiência de 15 anos na escola básica, como descrevemos na seção metodológica desta tese. Por sua vez, a pesquisadora, na época da geração de dados, era estudante de segundo ano de doutorado em Linguística, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, com experiência no ensino de línguas e integrante desse mesmo colegiado de professores. Quanto à relação de objetivo, para ambas, trata-se de uma situação de pesquisa. Abaixo, segue um quadro com esses dados para melhor compreender os papéis dos interlocutores na interação de ACS.

Quadro 6 – Papéis dos interlocutores nas sessões de ACS

ENUNCIADOR	LUGAR DE PRODUÇÃO	TIPO DE INTERAÇÃO	PAPEL SOCIAL	PAPEL PRAXIOLÓGICO	OBJETIVO
Enunciador 1 – PP	NEAD – UVA	Sessão de ACS – Interação simétrica	Professora	Professora Pesquisadora	Situação de pesquisa
Enunciador 2 – PC			Professora	Professora Colaboradora	Situação de colaboradora da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

Com relação ao plano global dos conteúdos temáticos, salienta-se que eles surgiram, inicialmente, das perguntas de pesquisa formuladas pela necessidade de compreender aspectos que estavam voltados para a relação que a professora tem com as ferramentas digitais no seu agir docente. Dessa forma, na ACS da PC, identificamos doze temas, conforme sistematização no quadro a seguir:

Quadro 7 – Conteúdos temáticos – plano global das sessões de AC

Nº	CONTEÚDO TEMÁTICO
1	Adaptação de material didático.
2	Valorização do aluno.
3	Valorização da autonomia do professor.
4	Divergência entre professor experiente e não experiente.
5	Familiarização com as ferramentas digitais antes de utilizá-las.
6	Ausência de um laboratório de línguas como fator limitador de práticas pedagógicas com uso das tecnologias.
7	O papel das ferramentas digitais e os diferentes saberes do trabalho docente.
8	Plano de apropriação de uma ferramenta digital: estudar, testar, manipular e utilizar.
9	Preocupação com a formação e o aprendizado dos alunos.
10	A relação da professora com o computador.
11	O letramento digital dos alunos.
12	Motivação para o uso das tecnologias nas aulas de Prática de Ensino.

Fonte: elaborado pela autora

Assim, como podemos observar no quadro acima, com o objetivo de identificarmos as percepções da professora em relação ao seu trabalho com o uso da tecnologia, nos textos produzidos na sessão de ACS, selecionamos os temas que expressavam, de maneira mais recorrente, esses aspectos. A maioria dos que são abordados pela PC são decorrentes do diálogo que se estabeleceu a partir das cenas visualizadas (cf. seção 3.4) do capítulo metodológico. Durante a sessão, pudemos observar que há uma distribuição desses temas quando a pesquisadora indaga à PC sobre algumas ações com o objetivo de elucidar as questões que não ficaram tão claras. Trazemos ainda alguns que tomamos como relato oral da professora acerca da atividade profissional, ou seja, da descrição e da explicação das situações vividas em que ocorreu a atividade docente.

Lembramos que, segundo Clot (2007), a autoconfrontação é um procedimento de confronto do sujeito com a imagem produzida em vídeo sobre a atividade real, isto é, a atividade realizada, de modo a desenvolver o pensamento na direção do real da atividade: o que ele deixou de fazer e o que pode vir a fazer.

Como vimos no capítulo teórico, ao realizar a autoconfrontação, proporcionamos um deslocamento da atividade para um novo contexto, no qual a professora realiza, com pesquisadora, a análise de seu trabalho por meio da relação dialógica (FAÏTA; VIEIRA, 2003), possibilitando a transformação do trabalho e do desenvolvimento tanto da professora quanto do coletivo.

Dessa maneira, o conteúdo temático das sessões de ACS consiste em abrir uma discussão que amplia a possibilidade de compreensão da atividade docente executada pela professora pesquisada, dando-nos condições de investigar o seu modo de agir sobre a atividade docente. Ao organizarmos e selecionarmos o *corpus* empírico a ser analisado, fizemos alguns recortes no conteúdo das narrações das cenas um, dois, três, quatro e cinco, descritas e disponibilizadas nos apêndices. Para dar conta do nosso objetivo, selecionamos trechos com base nos seguintes aspectos: o foco sobre o uso de ferramentas digitais na sala de aula, desenvolvidas pela professora entrevistada; os questionamentos da pesquisadora para desencadear o processo da gênese instrumental; possibilidades de análise que a professora colaboradora apresenta sobre o trabalho prescrito, o real e o realizado com base no letramento digital demonstrado pelos alunos e na ausência de laboratório, já que a proposta da autoconfrontação é proporcionar uma oportunidade de deslocamento da atividade para um novo contexto, no qual a professora colaboradora efetua, com a pesquisadora, a análise de seu trabalho.

Com base no exposto, neste capítulo, analisamos marcas da relação que a PC tem com as ferramentas digitais a partir dos diálogos desenvolvidos durante a ACS. Com a finalidade de realizar essa análise, selecionamos três categorias temáticas. A primeira categoria, **relação professor-ferramentas: instrumentação e instrumentalização**, é formada pela relação que a professora tem com as ferramentas no que tange à sua gênese instrumental. A segunda categoria, **o trabalho docente: prescrição, o trabalho realizado e o real da atividade**, compreende o trabalho docente da PC, principalmente, com relação à atividade que realiza e aos impedimentos ao seu próprio agir. E a terceira categoria, **olhando para o aluno: seu letramento digital e o aprendido**, se refere ao aprendizado e ao nível de letramento digital dos alunos que foram mobilizados por PC em seu texto-discurso. Eles incidem sobre os conteúdos temáticos em torno das imbricações do agir docente, nos quais suprimimos aqueles em que as descrições se repetiam na mesma cena ou entre as cenas, conforme consta no quadro seguinte:

Quadro 8 – Categorias temáticas da ACS da professora colaboradora

CATEGORIAS TEMÁTICAS	TEMAS INTRODUZIDOS NA CATEGORIA
1. Relação professor-ferramentas digitais: instrumentação e instrumentalização.	✓ A relação da professora com o computador; ✓ Familiarização com as ferramentas digitais antes de utilizá-las; ✓ O papel das ferramentas digitais e os diferentes saberes do trabalho docente; ✓ Plano de apropriação de uma ferramenta digital: estudar, testar, manipular e utilizar; ✓ Adaptação de material didático.
2. O trabalho docente: prescrição, o trabalho realizado e o real da atividade.	✓ Divergência entre professor experiente e não experiente; ✓ Ausência de um laboratório de línguas como fator limitador de práticas pedagógicas com uso das tecnologias; ✓ Valorização da autonomia do professor.
3. Olhando para o aluno: seu letramento digital e o aprendizado	✓ O letramento digital dos alunos; ✓ Motivação para o uso das tecnologias nas aulas de Prática de Ensino; ✓ Preocupação com a formação e o aprendizado dos alunos; ✓ Valorização do aluno.

Fonte: elaborado pela autora

Recorremos à análise dos excertos a fim de evidenciar, no texto transcrito, os exemplos dessas relações dialógicas que se desenvolvem no processo de ACS. Em virtude de aparecerem, neste capítulo, os trechos dos dados gerados por meio da ACS, inclusive a voz da pesquisadora, achamos, portanto, que se faz necessário mencionar que as abreviaturas em que os sujeitos estão identificados em nosso estudo são: (PP) para a professora pesquisadora e (PC) para a professora colaboradora.

4.1 Relação professor – ferramentas digitais: instrumentação e instrumentalização

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor é um *verdadeiro trabalho*, Machado (2007), Bronckart (2004; 2006) concebem-no como uma atividade social, instrumentada e direcionada. Não é uma atividade individual, limitada à sala de aula, mas se inscreve em um contexto sócio-histórico estabelecido por convenções, envolvendo grupos de sujeitos, constituídos pelos alunos, pais e demais colegas da instituição escolar. Além disso, esse trabalho é mediado por objetos e segue regras explícitas ou implícitas para não apenas desencadear a ação do professor, mas também para constituir seu *métier*. Enfim, é uma “atividade coletiva” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Pautando-nos nessa tese, podemos afirmar, com base em Clot (2007), que o ensino mediado pelas ferramentas no campo educacional, disponibilizadas pela internet, “é dirigido aos outros depois de ter sido destinatário da atividade destes e antes de o ser de novo” (*op. cit.*, 2007). Para ele, a atividade de trabalho é sempre resposta às atividades dos outros como se fosse eco de outras atividades. Para ilustrar isso, lembremos, na linha de ensino com uso de recursos digitais, inúmeros aspectos a serem considerados, tais como: a aprendizagem colaborativa, a construção do conhecimento por meio do ciberespaço e o papel das ferramentas digitais no desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Tais aspectos devem ser levados em consideração ao se planejar qualquer ação em ambientes virtuais de aprendizagem, e o papel do professor, nesse formato de ensino, é o de provocar questionamentos e a criticidade dos estudantes em relação à variedade de conhecimentos disponíveis nos meios digitais, bem como auxiliar os alunos no uso das novas ferramentas para fins educacionais. Portanto, vemos, na voz da PC, que a apropriação dessas novas ferramentas é fundamental para que se desenvolva o letramento digital dos discentes, por isso elas devem estar disponíveis para alunos e para professores.

É nesse sentido, com base nos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004), que o trabalho é um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade. A partir de uma concepção vygotskyana de aprendizagem, a atividade de trabalho é vista como uma construção permanente das pessoas, por haver, nas situações de trabalho coletivizadas, a possibilidade de promoção de diferentes maneiras de aprendizagem (BRONCKART, 2008).

Mais próximo a nós, focalizando nos aspectos interativos vistos durante as aulas, perguntamos, durante a autoconfrontação, sobre as possíveis influências que a docente teria adquirido durante sua formação, as quais, conseqüentemente, teriam ajudado durante sua prática em sala de aula. De acordo com a professora, o saber necessário à prática docente com uso da tecnologia foi adquirido durante o mestrado em LA, que teve um papel fundamental na construção de sua representação de como planejar e conduzir uma aula de prática de ensino de um curso de licenciatura, utilizando tecnologias digitais.

Podemos compreender melhor a fala da professora no trecho que se segue, em que, quando indagada se a sua formação inicial teve um papel importante no seu agir docente, afirmou:

Excerto 01 (Cena 2)

*Não, a minha graduação realmente foi há muito tempo... nós não tínhamos... mas sobretudo...desde o mestrado, que foi em 2009, que eu venho me interessando por essa área da tecnologia associada ao ensino e que eu venho me apropriando, que quando eu sei de algo novo eu começo a **testar, estudar sobre e manipular mesmo para aprender e utilizar.** (L.130-134)*

Excerto 02 (Cena 4)

*em relação a esse momento... eu trago duas contextualizações importantes que contribuíram para minha formação com esse uso da tecnologia que foi **a minha experiência como tutora em EAD da UFC/UAB** desde dois mil e sete eu **passei seis anos na parte de tutoria em EAD** e aí a gente começou falar porque eles tinham que ler uns textos sobre EAD aí não tinham lido e a gente começou falar de mol que é justamente a **aprendizagem que é mediada por dispositivos móveis que eu tive mais contato também numa disciplina do doutorado...** que a gente abordou... essa abordagem mesmo de ensino e sobretudo com o uso do celular a discussão começou nesse sentido... **eu quis colocar para eles a questão hoje do celular que o aluno ele se apropria de tudo que tem no celular que hoje o celular faz tudo... é algo completo que ele tem essa noção do celular como ferramenta para entretenimento mas que muitas vezes quando a ele é pedido que faça algo pedagógico com o celular a uma barreira também do aluno... por conta da internet muitas vezes...** (L 206-217)*

Nesses fragmentos, PC demonstra a representação de uma profissional considerada segura e organizada, a qual prepara seus materiais com antecedência, e faz emergir a voz de autor, manifestada pela ação de testar as ferramentas digitais antes de entrar na sala de aula, conforme podemos observar no segmento “*que quando eu sei de algo novo eu começo a testar, estudar sobre e manipular mesmo para aprender e utilizar*”. Nesse sentido, observamos ainda que a professora avalia positivamente o seu agir na sua turma de Prática de Ensino e destaca que seu trabalho, nesse contexto, se apresenta eficiente e produtivo, conforme é evidenciado no segmento “*eu venho me interessando por essa área da tecnologia associada ao ensino e que eu venho me apropriando*”.

Nesses segmentos, portanto, chamamos atenção para o uso recorrente do dêitico de pessoa *eu*, sujeito, respectivamente, dos verbos *testar, estudar, manipular, aprender e utilizar*. Essa percepção se dá pela presença de uma maior marcação desses verbos, ou seja, de uma agentividade marcada pelo índice de pessoa *eu*. Nesse exemplo, presenciemos, no texto de PC, a condição de protagonista nos enunciados, é o ator dotado de capacidades e motivos expressos

pelos verbos em destaque. Ao desenvolver a ação de linguagem, assume o seu papel social de professora de um curso superior que forma professores para a educação básica e apresenta um conjunto de representações que remetem ao contexto social de sua ação. Ela ressalta que sua atorialidade, ou seja, o seu papel de ator, aquele que demonstra ter capacidades, motivos, intenções e responsabilidade para agir (BRONCKART, 2008, p. 122), dependeu dos modelos construídos individualmente em outras instituições de ensino. No que se refere às modalizações, encontramos, nos excertos anteriores, exemplos de modalizações lógicas e apreciativas. Em se tratando das modalizações apreciativas, a opinião de PC é expressa ao utilizar o sintagma *importante* duplamente enunciado, descrito a seguir: “[...]eu trago duas contextualizações **importantes** que eu trago como **importante** para minha formação com uso da tecnologia[...]”, que aponta para o valor que é dado à sua formação na EAD como tutora para ser a profissional que ela é hoje. As modalizações lógicas encontradas por meio dos verbos (*testar, estudar e manipular*) referem-se ao dever permanente que a acompanha como proveniente de uma norma, na tentativa de aprender a utilizar uma ferramenta digital.

Assim, podemos inferir que o conhecimento, o qual se desenvolveu na formação continuada (Mestrado e Doutorado) e nas experiências estabelecidas com outros contextos de trabalhos, mediou a seleção e o planejamento sobre a realização de sua atividade docente “*desde o mestrado, que foi em 2009, que eu venho me interessando por essa área da tecnologia associada ao ensino e que eu venho me apropriando*”. Nesse exemplo, fica evidente também que ela avalia o seu agir a partir de critérios do mundo acadêmico em que vive e que suas experiências anteriores com ferramentas tecnológicas mediarão a sua decisão de utilizar consecutivas etapas de aprendizado até chegar no nível de apropriação. Logo, isso qualifica, a nosso ver, uma mediação simbólica da atividade da PC.

De acordo com Clot (2007), o processo que se desenvolve na análise da atividade nos leva não apenas a compreender para transformar, mas também transformar para compreender. Assim, para o autor, “a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas transformada. Melhor, a experiência profissional só pode ser reconhecida graças à sua transformação” (CLOT, 2007, p. 128). Esse posicionamento nos leva a afirmar que a “experiência profissional”, citada por Clot, não é um processo linear de sobreposição de anos e anos de prática, mas um ciclo interminável de ações e transformações nas maneiras como o docente vê a si mesmo e se posiciona em relação ao mundo que ele vê.

Dessa maneira, percebemos a experiência que a PC tem em trabalhar o processo de apropriação de uma determinada ferramenta. No caso específico, estamos falando dos instrumentos simbólicos de mediação e da experiência do próprio sujeito da ação. A

compreensão dessa questão pode ser vista no segmento seguinte quando ela afirma: “[...] *eu trago como importante para minha formação com uso da tecnologia, que foi a minha experiência como tutora em EAD da UFC/UAB, desde 2007*”. É a capacidade de mediação simbólica, por meio das experiências, que permite não ser necessário iniciar todas as atividades do zero. Ou seja, o ser humano se apropria dos saberes construídos nas e pelas vivências dos outros, além de suas próprias, para realizar ou não a sua atividade.

Ainda sobre o fazer docente, consideramos que a **adaptação de material didático** é uma etapa fundamental no trabalho do professor de LE, pois é por meio desse processo que ele pode desenvolver, mais fortemente sua autonomia, conforme vem marcada nos excertos na voz da professora:

Excerto 03 (Cena 2)

*[...] tanto é que eu levei um exemplo de pelo menos um quadrinho criado por mim quando eu vou trazer **a ferramenta eu antes já tenho passado por uma experiência com ela tanto para aprender utilizar ou outra situação da minha formação...** como eu mencionei inclusive no outro vídeo a questão da Wiki que eu havia feito no mestrado uma disciplina e fizemos uma atividade de **retextualização e isso poderia ser uma questão de adaptação de material que poderia estar sendo utilizado através de uma ferramenta no caso a Wiki...** então assim a gente sempre vai fazendo essas associações **a gente está pensando** em colocar hoje o que a gente tem dentro das ferramentas da internet para as situações de ensino-aprendizagem...(L 120-127)*

Excerto 04 (Cena 1)

*é:: a questão da parte da **elaboração de material impresso...** porque **primeiro teve a parte de... análise de materiais...** para depois entrar na **elaboração de materiais: impressos e depois de materiais digitais...** e a aula realmente focava na questão da **adaptação de materiais...** mas a discussão começou em relação também **a como eles percebiam os próprios materiais que eles utilizavam...** tanto em relação... a eles enquanto alunos quanto alguns que já atuavam... em sala de aula... então assim a questão que foi colocada sobre a heterogeneidade das... salas... a questão também... **das disciplinas de prática que elas:: não têm esse foco tão grande numa questão mais prática...** que eles perceberam isso muito nessa disciplina agora... de material didático a partir... desse... **contato maior com o material didático e dessa reflexão que traz o material didático.** (L 06 - 15)*

Percebemos, no excerto 3, vozes – do autor empírico – explícitas e diretas de uma professora que permite ecoar um posicionamento claro sobre sua qualificação profissional, quando ela afirma: “[...] *como eu mencionei inclusive no outro vídeo a questão da Wiki que eu havia feito no mestrado uma disciplina [...]*”. No que se refere ao uso de ferramentas digitais, escopo deste estudo, pode-se notar a voz da PC como representante dos professores que utilizam os recursos tecnológicos. Esse agir da professora pode ser observado quando apresenta o seguinte trecho “*então assim a gente sempre vai fazendo essas associações **a gente está pensando** em colocar hoje o que a gente tem dentro das ferramentas da internet para as situações de ensino-aprendizagem*”. A docente utiliza a marca de pessoa *a gente*, que diz respeito a uma prática coletiva que seria um compartilhamento de responsabilização, o de adequar os conteúdos das ferramentas presentes na internet em detrimento das necessidades dos alunos, enfatizando que é preciso dialogar com outras vozes, a dos alunos, a dos que já atuam em sala de aula. Esse ato de prepará-los para analisar os próprios materiais faz emergir uma outra voz, além da sua própria, a voz social, manifestada pela ação dos alunos.

Consideramos coerente pensar que, no caso específico dessa professora, ao afirmar que o processo de preparação ou adaptação de um material poderia estar sendo desenvolvido a partir de uma ferramenta denominada de *Wiki*, conforme atestamos no segmento “*e isso poderia ser uma questão de adaptação de material que poderia estar sendo utilizado através de uma ferramenta no caso a Wiki*”. Vemos que, do ponto de vista da professora, que possui uma *expertise* professoral no uso de ferramentas digitais, ela tem seu poder de agir (CLOT, 2007) impedido por problemas que, comumente, se desenvolvem na sua situação de trabalho, ainda que as aulas relacionadas ao material digital tenham sido cuidadosamente planejadas, a atividade contrariada e impedida não permite que seus alunos possam dispor de sua experiência para viverem novas experiências (CLOT, 2007).

Esse fato pode ser também compreendido quando encontramos principalmente exemplos de modalizações lógicas. Essas modalizações apontam para os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de sua verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis e necessários (BRONCKART, 1999). Nos excertos analisados, a opinião da professora é expressa por meio do seu questionamento em fazer a atividade de retextualização, uma vez que, na opinião de PC, é um exemplo de adaptação, conforme vemos no exemplo a seguir: “[...] *fizemos uma atividade de retextualização e isso poderia ser uma questão de adaptação de material[...]*”.

Durante a ACS, ao contextualizar para a pesquisadora, a PC decidiu comentar e descrever como ela havia planejado a aula realizada. No excerto 4, a PC evidencia, mais uma vez na voz do autor empírico, uma representação de uma professora dedicada ao trabalho, que

busca novos recursos pedagógicos para sua atividade profissional. Para que isso aconteça, justifica o uso daquele material para as aulas de inglês. Assim, *eles* (alunos), nesse ato, acataram a demanda da PC, o que ofereceu maiores condições de trabalho à profissional.

No excerto a seguir, ao explicitar a adaptação de materiais, podemos observar que a PC declara, a partir desse enunciado, que ela oferece oportunidade para que os alunos possam expor seus interesses e dificuldades, desenvolvendo, com isso, uma boa relação, o que promove como consequência uma maior compreensão da nova proposta colocada. Os comentários se deram da seguinte forma:

Excerto 05 (Cena 1)

*[...]é:: eu acho que eu tentei colocar para eles primeiro... puxar deles... sobre as necessidades do porquê adaptar os materiais... e os que já davam aulas já começaram a ver a questão do uso do material... que o material embora no curso de línguas não é comunicativo... em que há essa questão de “vamos separar por níveis os mais comportados... os que tem um nível melhor devem ficar juntos e os que não devem ir para outra turma”... eles já começaram a se incomodar com isso... e assim eu achei que::... **ouvir os alunos é muito importante acho que esse momento de ouvir esses relatos desses alunos dentro da proposta da aula que era adaptação... foi como um:: warm up... foi como uma preparação... para que a gente entrasse mesmo na parte teórica.....** (L 31 – 40).*

Dessa forma, podemos constatar que há, durante o planejamento da aula sobre adaptação de material didático, uma relação da professora com as vozes explícitas do autor empírico, adotadas na identificação e análise das marcas de pessoa. Quando tratamos do pronome “*eu*”, ainda nos mesmos segmentos citados, é possível evidenciar marcas de apropriação do gênero profissional (CLOT, 2007) desenvolvidas pela professora. Por meio da afirmação da PC, que declara: “[...] *acho que esse momento de ouvir esses alunos dentro da proposta da aula que era adaptação,(...) foi como uma preparação para que a gente entrasse mesmo na parte teórica*”, observamos, a partir da modalização apreciativa “*muito importante*”, que ela avalia, de forma positiva, iniciar um processo de reconhecimento dos diversos estilos de aprendizagem que uma turma pode possuir, o que nos leva a afirmar que, na hora do planejamento das aulas, a professora considera importante não apenas o conteúdo a ser ministrado, mas, também, o estilo de aprendizagem do grupo de alunos com o qual serão desenvolvidas as atividades.

Nessa perspectiva, podemos considerar, com base em Clot (2007), que os gêneros profissionais estão disponíveis em um determinado contexto social para o agir profissional. Para Clot ([1999] 2007, p. 41), “é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional”. Assim, o gênero seria aquilo que é permitido ou o que é proibido em um *métier*. Trata-se de uma memória que não se refere apenas ao passado, mas que serve para prever o futuro, para antecipar, permitindo evitar possíveis erros no exercício da atividade. Uma memória que precisa ser entendida mais como movimento do que como estado, pois é processual e nunca se encontra acabada, englobando a história de fazeres e saberes compartilhados por sujeitos em atividade dirigida em um local de trabalho. Sua transmissão, portanto, é sempre indireta e se dá pelo exercício das atividades e pelo enfrentamento das dificuldades. Isso significa que é, muitas vezes, no fracasso que se mostra como fazer e o que as pessoas aprendem. Assim sendo, a atividade exige a mobilização física e psíquica do trabalhador num meio em constante mudança. Para realizar o seu trabalho, a PC faz escolhas, toma decisões, improvisa algumas vezes, o que só se efetiva com alternativa criativa que viabiliza a realização da tarefa prescrita.

Observamos que a PC reflete a voz de um profissional consciente de sua experiência de trabalho, bem como o desenvolvimento da consciência do trabalhador sobre o *métier*. De acordo com Clot (2010), um trabalhador experiente é capaz de se libertar da tarefa prescrita e do gênero, pois domina os dois. Ele não é mais somente alguém que faz parte do *métier*, mas se apropria dele, o *métier* está nele. Entre a prescrição e a nova condição de trabalho, ele encontra uma maneira própria de realizar a atividade.

A respeito dessa questão, Medrado (2011) afirma que, no momento no qual o gênero profissional aponta um padrão para o fazer, organiza nossas atividades profissionais. Dessa maneira, podemos afirmar que as análises realizadas dos excertos mostraram ser possível evidenciar que a escolha de ouvir os alunos pode levar a um processo de ressignificação de sua atividade, assim como é apontado no segmento “*foi como um: warm up... foi como uma preparação... para que a gente entrasse mesmo na parte teórica...*”. O uso de instrumentos mediadores na atividade da PC é, novamente, assinalado no segmento a seguir:

Excerto 06 (Cena 2)

*[...] então assim é:: **eu tentei** através dos **recursos que eu tinha que era data show a sala de aula** previamente fiz os prints tinha usado essa mesma fala na semana de letras então **eu** já aproveitei **eu** já tinha feito esse trabalho anterior... e aí **eu mostrei o passo a passo através dos prints das telas de como é o processo de criação de uma HQ...** obviamente **o aluno ao se apropriar dessa ferramenta** e pensar numa atividade com objetivos já preestabelecidos ele ia determinar qual história ele iria criar... e aí...(L 79 - 85)*

As vozes do coletivo de estudantes são apontadas no discurso da PC. Foi possível identificar uma preocupação em desenvolver um esquema sobre os passos metodológicos que levariam ao aprendizado dos estudantes a partir, principalmente, da marca de 1ª pessoa, confirmando, assim, uma forte implicação dela nos atos constitutivos do seu agir, voltados para o ensino e aprendizagem por meio de ferramentas digitais. A partir das modalizações pragmáticas “*vai pensar e vai determinar*”, podemos evidenciar, no excerto 06, **essa capacidade de ação**, pelos indícios que ela dá de que o aluno iria **criar uma história** como parte do processo de criação de uma HQ. Vimos, também, exemplo de modalização lógica quando PC expressa seu ponto de vista com relação à atitude do aluno após apropriação da ferramenta, PC expressa sua opinião com grau de certeza quando afirma que “*obviamente o aluno ao se apropriar dessa ferramenta ia pensar numa atividade*”, ou seja, é de se esperar que, ao se apropriar de uma ferramenta, o aluno a traz para a sua prática. Sendo assim, vemos um caso em que a professora tem artefatos disponíveis no seu meio para utilização, se apropria deles, transformando-os em instrumentos. Vimos, também, exemplo de modalização lógica quando PC expressa seu ponto de vista com relação à atitude do aluno após apropriação da ferramenta. Podemos ir mais adiante na concepção da relação que a PC tem com as ferramentas a partir dos excertos a seguir:

Excerto 07 (Cena 2)

*Uma vez que nós não fomos para um laboratório, **nós não temos essa infraestrutura**, no curso que eu pude fazer foi esse momento mais expositivo, **de introduzir o gênero**, de mostrar os gêneros que usam outros imagéticos como caricaturas, charges, enfim, para que **a gente entrasse na apresentação em si da ferramenta desse processo de familiarização inicial com a ferramenta pixton...** (L 75 – 79)*

Excerto 08 (Cena 2)

*[...] assim nós temos limitações em termos de infraestrutura e isso acaba deixando essas práticas com os usos das tecnologias mais limitada mas o que não impede de ocorrer o processo de familiarização mesmo que inicial... para que eles deem continuidade em outro momento em casa com mais conforto mais tempo que demanda tempo também não é num único momento **que você se apropria de uma ferramenta dessa você tem que ter o hábito de ficar usando de ficar testando o que ela tem para te oferecer tem que mexer com tempo com dedicação...**(L 113 - 119)*

Nesses segmentos, observamos, no texto-discurso da professora, que ela tem seu poder de agir, mediado por ferramentas digitais, embora se encontre impedida naquele momento pela ausência de laboratório na instituição. Para Clot (2010, p. 23), a atividade mediatizada permanece mediatizante de forma que o sujeito possa construir e reconstruir seus instrumentos, produzindo novas formas de viver. Assim, PC realiza apenas uma parte do que é possível no decorrer de suas atividades, durante a disciplina, por conta das limitações que a infraestrutura do contexto de trabalho apresenta. Em uma análise geral, fica evidente a importância da experiência da PC, ao responder, de forma imediata, as prescrições em relação ao conteúdo programático da disciplina: “*a gente entrasse na apresentação em si da ferramenta desse processo de familiarização inicial com a ferramenta pixton*”. Ou seja, a capacidade revelada, por meio dos textos, de reconfigurar a atividade planejada, apresenta sinais de apropriação de um bom nível de letramento digital, justificado pelo fato de que a PC compreendia que o mesmo artefato poderia ser instrumentalizado de diversas formas, conforme o segmento a seguir: “*você se apropria de uma ferramenta dessa você tem que ter o hábito de ficar usando de ficar testando o que ela tem para te oferecer tem que mexer com tempo com dedicação...*”, posicionando-se de acordo com a afirmativa de que qualquer ferramenta pode ser trabalhada em casa, se for levada em consideração a forma de instrumentalização. Esse posicionamento está marcado, em seu texto-discurso, pela ocorrência das modalizações deônticas *tem que ter* e *tem que mexer*. Essas modalizações demonstram que o sujeito não segue a linha reta de um *fazer sem agir*. Ele deve agir para fazer (CLOT, 2010, p. 26), de modo a se apropriar e se apoderar dos artefatos, tornando-os instrumentos para seu trabalho (RABARDEL, 1995).

Como vimos no excerto 08, ela expressa a voz do coletivo e a frustração por não ter infraestrutura adequada no seu trabalho: “*nós temos limitações em termos de infraestrutura e isso acaba deixando essas práticas com os usos das tecnologias mais limitada mas o que não*

impede de ocorrer o processo de familiarização mesmo que inicial”. No que diz respeito à nossa pesquisa, a professora relata suas práticas com artefatos tecnológicos que podem ter tido origem ou não nas prescrições, os quais parecem ser consolidados pelo uso e apropriados para seu trabalho.

No excerto a seguir, podemos observar, por meio das modalizações apreciativas *é divertida, é prazerosa*, o aspecto positivo de criação em relação ao uso da ferramenta. Nesse segmento, para validar a posição dos professores em formação inicial, em suas futuras escolas, utilizando ferramentas digitais para elaborar produtos, ela faz menção a um contexto que se refere ao próprio aluno, diferente daquele em que ela está agora. A recorrência de dêiticos pessoais (*eles*) põe em jogo outros actantes na voz do autor empírico, um encadeamento de fases de criação de uma HQ, o que reforça o desembaraço de PC com o mundo digital. Além disso, o que notadamente podemos sobressaltar nesse segmento é a narrativa acerca do agir em ambiente escolar dos futuros professores. Isso se dá a partir da identificação de um agir mais profissional, ao lançar mão de um discurso voltado para o aprendizado de produção de HQ no momento da aula.

Excerto 09 (Cena 2)

*[...]dá porque a versão gratuita dela é de simples manuseio... **é divertida é prazerosa** esse processo de criação depois eles relataram como é legal está criando a sua própria HQ... e pode ser: também ampliado como por exemplo eles tiverem em situações de ensino eles levarem uma turma para o laboratório de informática e eles estarem criando suas próprias HQs no momento da própria aula... numa aula no laboratório por exemplo... (L 100- 104)*

Nesse excerto, há ainda a representação de uma instituição educacional ideal, em que os professores possuem laboratório, computadores e internet, por exemplo: *“em situações de ensino eles levarem uma turma para o laboratório de informática e eles estarem criando suas próprias HQs no momento da própria aula...”*. Isso mostra que a infraestrutura é relevante para que a atividade docente seja desenvolvida, tanto para que possibilite a realização da atividade, como para favorecer o processo de apropriação dos artefatos tecnológicos. A voz do personagem no segmento *“[...] eles tiverem em situações de ensino eles levarem uma turma para o laboratório de informática e eles estarem criando suas próprias HQs no momento da própria aula [...]”* evidencia uma representação de um profissional que tem um histórico de trabalho em meio aos problemas que ocorrem na instituição, como a impossibilidade de os

alunos trabalharemos com os recursos digitais, o que pode ser compreendido como uma responsabilidade enunciativa partilhada entre a professora e os alunos. Esse contexto é apresentado via prescrição nos objetivos declarados por PC, numa alternância da voz do personagem com uma voz social, fazendo com que o enunciatário não distinga nitidamente uma e outra. Essa estratégia linguístico-discursiva é utilizada por PC na legitimação do que é dito, uma vez que há a presença de um enunciador que se posiciona por um coletivo (os docentes, o curso, a instituição). Dessa maneira, a PC toma novas decisões diante da situação e expõe, de forma objetiva, o que deve ser feito.

No que se refere ao excerto a seguir, foram identificadas marcas de pessoa coletiva, quando verificamos a presença do pronome *a gente*, o que remonta à voz social no texto-discurso de PC.

Excerto 10 (Cena 5)

*[...] mas assim como **a gente** não tem essa infraestrutura ver esse **produto final** acho que é o momento de culminância porque **a gente** não tem como avaliar no dia a dia **a gente tem** assim pelo feedback que é dado de saber de entender **se eles já tiveram** utilizado em algum outro momento já fazerem uso como entretenimento então isso é o que se pode ser medido a partir do uso como entretenimento ou de alguma situação de ensino-aprendizagem. (L 343 – 348).*

Além disso, no que diz respeito às modalizações, identificamos principalmente exemplos de modalizações lógicas, deônticas e pragmáticas. A opinião da PC é expressa por meio dos verbos *saber* e *entender*. Há um interesse por parte da PC em desenvolver um plano de avaliação por meio do *feedback* dos alunos, o que explicita o seu interesse no aprendizado dos estudantes, os quais entram em cena como participantes do processo de ensino-aprendizagem por meio da marca de pessoa *eles*. Notamos também, a partir das modalizações, que a PC mantém seu foco no processo avaliativo que ela generaliza, atribuindo ao coletivo essa obrigação, conforme ressalta no trecho “*porque a gente não tem como avaliar no dia a dia, a gente tem assim pelo feedback que é dado*”. Ao utilizar a marca de pessoa *a gente*, atribui uma responsabilidade de uma ação coletiva, em que ela relata um problema vivenciado pelos professores de modo geral. A forma pronominal *a gente* inclui o coletivo na intenção de justificar seu agir. Por outro lado, não se omite de se posicionar enquanto professora experiente ao falar sobre as suas intenções e ao deixar clara a responsabilidade compartilhada com a universidade pelo seu modo de agir.

Abaixo, segue o quadro 9²⁹ com alguns indicadores de vozes e modalizações, considerando aspectos que se relacionam com suas respectivas posições na categoria temática anteriormente analisada.

Quadro 9 – Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 1)

CATEGORIAS	EXEMPLOS
VOZES DE AUTOR EMPÍRICO	[...] eu sei que a versão gratuita dela é de simples manuseio..”(<i>Excerto 09</i>)
VOZES SOCIAIS	“[...] como a gente não tem essa infraestrutura ” (<i>Excerto 10</i>)
VOZES DE PERSONAGENS	[...] quando eu vou trazer a ferramenta eu antes já tenho passado por uma experiência com ela tanto para aprender utilizar ou outra situação da minha formação...”(<i>Excerto 03</i>)
MODALIZAÇÕES LÓGICAS	[...] como a gente não tem essa infraestrutura, ver esse produto final sem dúvida que é o momento de culminância...(<i>Excerto 10</i>)
MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS	[...] então isso é o que se pode ser medido a partir do uso como entretenimento ou de alguma situação de ensino-aprendizagem...(<i>Excerto 10</i>)
MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS	[...] eu sei que a versão gratuita dela é de simples manuseio, é divertida, é prazerosa esse processo de criação...(<i>Excerto 09</i>)
MODALIZAÇÕES PRAGMÁTICAS	[...] se eles levassem uma turma para o laboratório de informática eles estariam criando suas próprias HQs, no momento da própria aula... (<i>Excerto 09</i>)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao completar nosso quadro sintético das vozes e modalizações dos textos gerados na autoconfrontação, procuramos analisar as representações referentes ao agir docente a partir do processo de gênese instrumental. Ao visualizar o vídeo das cenas editadas para a ACS, a PC evidencia que costuma utilizar diferentes instrumentos de ensino, como a internet (rede social), a fim de praticar novas ferramentas na elaboração de material didático e na utilização do livro didático e, assim, chamar a atenção dos alunos no que se refere à utilização desses materiais. Fazemos algumas observações sobre as modalizações deônticas, no segmento “*eles estarem criando a sua própria HQ, e pode ser também ampliado*”, momento em que PC afirma o que deveria ser feito ao dar orientações. Esse procedimento revelou-se uma ferramenta acessível e eficiente já que pode ser ampliado e também marca um “modo de fazer” comum com outros professores durante a realização de atividades, tais como: verificar se os alunos estão fazendo

²⁹ Esclarecemos que os exemplos citados nos quadros 9, 10 e 11 não pretendem ser exaustivos, mas apenas servir de ilustração para algumas estruturas possíveis. Vale salientar que é possível que ocorra mais de um tipo de modalização em um mesmo enunciado.

a atividade, se compreenderam as orientações e motivá-los, ao longo da realização das tarefas, para irem além do que foi proposto.

No que se refere ao ensino com uso de tecnologia, a PC comenta que analisa os próprios materiais com os alunos, o que sugere um compartilhamento de responsabilidade e uma adequação dos conteúdos das ferramentas presentes na internet em detrimento das suas necessidades. Assim, para analisar os próprios materiais, faz emergir uma outra voz, além da sua própria, a voz social, manifestada pela ação dos alunos, conforme o segmento “*como a gente não tem essa infraestrutura*” no excerto 10. Além disso, a PC destaca a importância do tempo de uso dispensado aos alunos na condução do processo de instrumentação e instrumentalização, para que estes sejam mais significativos e, assim, desenvolvam o processo de interação mais facilmente, momento em que a voz da personagem vem à tona, mostrada no excerto 10 “*entender se eles já tiveram utilizado em algum outro momento*”.

As práticas, na sala de aula, evidenciam que a PC tem um agir pautado principalmente nas ferramentas digitais, instrumento esse que fornece o ambiente propício para a produção de material didático, de modo que são utilizados para atividades de produção de material didático, embora a PC deixe claro que, nos momentos das aulas, há espaço para a criação, o que serve como uma preparação para a produção final, conforme observamos no segmento que exprime, na modalização lógica “*sem dúvida*”, a certeza relativa ao procedimento didático para se chegar ao produto final, reforçando a necessidade de usá-la, embora, revele impedimentos gerados no decorrer do processo em relação à ausência de laboratório, o que, para ela, dificulta o seu papel como professora formadora que atua com futuros profissionais docentes, conforme o segmento a seguir : “*como a gente não tem essa infraestrutura, ver esse produto final sem dúvida que é o momento de culminância*”. Essa afirmação se refere ao agir docente, sócio-historicamente construído e disponibilizado, a partir da mobilização de seu agir individual, o qual envolve suas motivações pessoais, suas capacidades e limitações, sua experiência com a orientação de uso de ferramentas, seja com o aluno ou com o coletivo de trabalho.

Além disso, compreendemos que a voz do autor empírico se manifesta nos autoquestionamentos que são feitos em relação aos instrumentos que a professora dispõe para o seu agir, como o livro didático ou os recursos tecnológicos citados por ela – como as plataformas digitais. A mais, também são evidenciadas, em maior e menor grau, quando opina sobre suas intenções e seus objetivos no momento da aula, assim como sobre as demandas e necessidades apresentadas pelos acadêmicos ou, ainda, por prescrições, como as orientações

advindas de documentos oficiais de ensino, os quais orientam o uso de recursos tecnológicos no eixo Prática de Ensino.

Em termos do agir linguageiro expresso pela modalização lógica representada no texto-discurso de PC, observamos que os julgamentos realizados se apoiam em acontecimentos de sua formação profissional em valor de verdade, sob a perspectiva do movimento praxiológico e da norma reportada na representação que ela traz e que determina o seu agir docente. Ainda sobre o agir docente, consideramos que a adaptação de material didático é uma etapa de criação realizada pela PC, formulando um discurso exposto por ela no procedimento de ACS.

Para encerrar nossa discussão sobre a relação professor – ferramentas digitais, façamos algumas observações sobre a adaptação de material, reconhecida como um agir responsivo ao questionamento “*Essa disciplina de material didático consegue dar uma dimensão formativa.?*”, enunciado pela pesquisadora na situação comunicativa de ACS (cf. excerto 3, cena 2). Sobre isso, a resposta dada por PC, no segmento “*fizemos uma atividade de retextualização e isso poderia ser uma questão de adaptação de material que poderia estar sendo utilizado através de uma ferramenta no caso a Wiki*”, atende aos determinantes sócio-históricos do agir linguageiro da docente na situação de linguagem, que, no caso, se constitui pelo papel social de professora universitária e participante voluntária e pelo contexto formal de situação comunicativa para fins de pesquisa científica.

Portanto, pelas ações verbais dialogadas com a PC, foi possível compreender como têm sido construídas as representações em torno desse contexto educacional e como ela compreende as ações intervencionistas de formação, conduzidas em suas várias dimensões técnica/tecnológica adequadas para o seu trabalho docente.

Finalizamos essa primeira categoria temática, intitulada “Relação professor – ferramentas digitais: instrumentação e instrumentalização”, trazendo algumas contribuições acerca da forma como a docente colaboradora trabalha os conteúdos curriculares voltados para a produção de material didático a fim de desenvolver as capacidades de utilizar ferramentas digitais para criar e produzir tarefas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas e de como que ela trata os conteúdos para a prática instrumental.

4.2 O trabalho docente: prescrito, realizado e o real da atividade

Segundo Medrado (2012, p 151), o ensino pode ser compreendido “como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la

ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer-se”. Para a autora, “formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar” (*op. cit.*, p.151). Essa proposta nos remete a Clot (2007), pois nela a reflexão parece estar relacionada diretamente à tarefa (o que o professor planejou fazer), à atividade realizada (o que fez) e ao real da atividade (o que deixou de fazer e o que pode vir a fazer diferente). Assim, fica evidente que o trabalho do professor, nessa perspectiva, está intrinsecamente atrelado aos interesses e às necessidades dos alunos, podendo, pois, ser refletido e alterado durante o próprio processo de ensino, na sala de aula. Nesse sentido, Amigues (2004) aponta para uma noção mais ampla da atividade docente, caracterizando-a como algo que não se direciona apenas para o próprio professor, mas também para as outras esferas que compõem o universo da sala de aula. Para o autor, “[...] convém [...] observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade do aluno” (2004, p. 45).

A partir dessa questão, podemos constatar que, segundo seu planejamento, a ordem dos conteúdos estabelecidos pela PC está diretamente ligada aos interesses e às necessidades dos alunos. Isso nos leva a crer que a PC apresenta um posicionamento crítico-reflexivo com relação à preparação da aula ministrada. Em outras palavras, é possível perceber que existe, durante a etapa de planejamento, uma relação da professora com sua própria autonomia enquanto profissional docente, ao desenvolver uma postura de transformação de si mesma e do que lhe foi imposto dando destaque à presença da voz do autor empírico, quando ela afirma:

Excerto 11 (Cena 1)

eu não sigo... uma ordem... a ordem que o livro me dá... isso é uma verdade depende do meu planejamento do que eu quero para aquela minha aula eu vou começo na unidade começo por um aspecto depois volto para outro não sigo... a ordem que é pré-estabelecida pelo material a ordem sequencial mesmo a sequência que é proposta porque se... não está de acordo com o que o meu plano com meu objetivo para aquela aula eu acho que eu tenho essa autonomia enquanto professora de promover essa adaptação que já é uma adaptação a gente não seguir essa previsibilidade que o livro didático traz...(L 43 – 50)

Ao analisarmos a maneira como a PC observa seu agir em aula, podemos inferir possíveis transformações do que foi possível fazer, bem como dos impedimentos das ações. No texto-discurso de PC, percebemos que as modalizações lógicas (“*eu não sigo... uma ordem... a ordem que o livro me dá... isso é uma verdade depende do meu planejamento do que eu quero*”

para aquela minha aula”) utilizadas representam sua opinião no que diz respeito ao seu trabalho com o livro didático.

No excerto a seguir, fica claro que a voz que ecoa marca o lugar de fala por meio da diferença que a PC faz entre o professor experiente e o pouco experiente, durante o uso do livro didático. Nessa afirmativa é assegurada, ao professor inexperiente, uma forte tendência de seguir rigorosamente o que é colocado no livro. Além do sintagma *ele*, no sentido coletivo, se referindo à classe de professores, há a responsabilização enunciativa que é evidenciada a partir do apagamento do autor, que assume a voz de um expositor geral das informações, uma voz *neutra* (BRONCKART, 1999, p. 151), como podemos observar a seguir:

Excerto 12 (Cena 1)

então assim colocar para eles enfatizar que o livro é um guia e que o professor não é um escravo... do livro... principalmente um professor inexperiente ele tende a... usar o livro de forma muito à risca é como se fosse um elemento de apoio inclusive a teoria mostra isso que o professor inexperiente ele usa muito o livro didático se apoia muito ele e segue aquela prescrição que ali está... e quando ele vai ficando mais experiente ele já consegue se desvencilhar mais e seguir outros caminhos e fazer mais adaptações porque não é uma tarefa fácil sobretudo quando os materiais não promovem... a integração das habilidades... L (50-58).

No excerto 12, podemos perceber a voz social da academia, por exemplo, PC menciona a teoria para dar embasamento à sua explicação sobre a diferença de postura entre o professor experiente e o professor inexperiente, marcando o agir representado de forma coletiva a partir do pronome *ele*, referindo-se ao coletivo de professor experiente. Já nas modalizações lógicas, consideramos que o fato de a PC afirmar que “*alguns materiais não promovem a integração das habilidades*” exprime uma opinião com valor de verdade e assume uma voz do autor empírico em seu discurso. A nosso ver, isso está ligado a um sentimento de que todo professor passa por essa fase, ou seja, há, em algum momento de sua ação pedagógica, possibilidades de ocorrer impedimentos nas atividades planejadas.

No excerto 12, ela assume uma atitude afirmativa de que é filiada à teoria que aborda o uso do livro didático como um guia apenas, devido às especificidades do papel que o material didático tem no processo de ensino – aprendizagem de línguas. É possível percebermos que a PC faz uso do adjetivo *guia* para avaliar o livro e do adjetivo *escravo* para se referir à atitude do professor em relação ao uso do livro didático. Sobre os saberes científicos que

subsidiariam seu agir, a PC utiliza-se de um modalizador apreciativo afirmando que “não é uma tarefa fácil”, o que dificulta seu trabalho.

Entretanto, no excerto 13, ao desenvolver o tema sobre metodologia e ensino de línguas, a PC revela que as bases teóricas – no livro didático que abrange tanto a abordagem comunicativa quanto os demais métodos – se apresentam de forma deficitária, conforme está posto no enunciado “*você precisa realmente buscar um ponto de equilíbrio*”.

Excerto 13 (Cena 1)

*[...]quando **a gente** se pega dentro de uma abordagem mais comunicativa... ou quando estamos na educação básica e queremos trabalhar sobretudo leitura gramática e o livro tende a ir para um lado que não é nem comunicativo nem é tópicos específicos e parece mais com o método gramático-tradução e **você precisa realmente encontrar um ponto de equilíbrio....** (L 57 – 61)*

Na voz da PC, surge a necessidade de um “*ponto de equilíbrio*”, a fim de desenvolver atividades coerentes com os interesses e necessidades do grupo de alunos e, assim, promover uma visão geral no uso de teorias, conforme aparece no modalizador deôntico “*você precisa*”. Nesse momento, a PC por meio do índice de pessoa genérico “*você*”, ressalta a necessidade de reflexão e posterior mudança no plano de aula. Nessa perspectiva, durante a ACS – considerando o planejamento de PC, o que ela queria ter feito e o que julgou que deveria ser feito, mas que não aconteceu conforme suas expectativas – o excerto 13 nos oportuniza retomar uma reflexão importante para entendermos o trabalho do professor sobre o conceito de *real da atividade*. Para Clot (2007), o *real da atividade*, composto por todas as atividades possíveis de serem realizadas, mas que não foram escolhidas, permanece na atividade docente de PC e é marcado, principalmente, pelas atividades impedidas que levam à amputação do poder de agir da professora: ela relata o fato de tentar encontrar esse ponto de equilíbrio e de mudar o objeto da atividade conforme o contexto em que está inserida, demonstrando insatisfação nisso.

Em outras palavras, esse real conjuga o possível e o impossível, o realizado e o não realizado. É o que se procura fazer sem alcançá-lo. O autor ainda afirma que “[...] o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer [...]” (CLOT, 2007, p. 116). A PC se encontra nesse estágio, realizando apenas uma parte do que é possível da atividade, condicionada pelos impedimentos que a situação de trabalho lhe apresenta, conforme é evidenciado no excerto “*queremos trabalhar sobretudo leitura gramática e o livro tende a ir para um lado que não é nem*

comunicativo nem são tópicos específicos e parece mais com o método gramático-tradução e você precisa realmente encontrar um ponto de equilíbrio” (excerto 13).

A ACS possibilita, por meio do diálogo sobre o vídeo do trabalho realizado, expor sobre o real da atividade de PC, ou seja, permite o acesso a essa parte invisível da atividade da docente, revelando as tomadas de decisões e os impedimentos que exercem influência sobre o trabalho realizado.

Assim, nas sequências estabelecidas pelas categorias de análise aqui explicitadas, a atividade impedida é, também, uma parte do componente do real da atividade. Todavia, com base em Clot (2007), é possível afirmar que essas mesmas atividades representam uma das grandes causas de sofrimento no trabalho, não estando esse sofrimento ligado, unicamente, às dores físicas ou mesmo mentais do trabalhador, mas relacionado à diminuição do poder de agir do trabalhador em sua atividade.

Ainda na mesma linha de reflexão, como descrito pela PC, os professores sem experiência têm uma maior propensão de mobilizar e seguir as regras ou procedimentos formais de trabalho. Entre esses procedimentos, consideramos que a autoprescrição, que se destina a orientar a conduta do professor em sala de aula, é uma parte fundamental para o trabalho do professor iniciante, visto que, como aponta Saujat (2004, p.26 “[...] a tarefa redefinida realizada, que é ela mesma co-determinada pelo espaço *objetivo* da situação de ensino, em seu caráter contextualizado, e pelo espaço *subjetivo* do professor”. Ou seja, a partir das prescrições iniciais, os professores pensam coletivamente novas ações que serão retomadas e redefinidas no trabalho real de cada um com suas classes.

No excerto a seguir, observamos que a professora não se ateve, apenas, às informações presentes no livro, mas afirma que *“é preciso gerar conscientização[...] mostrar essas técnicas de forma mais sistematizada”*. Essa postura leva-nos à reelaboração das prescrições presentes ao trazer para sua aula outros elementos que não estejam diretamente ligados ao material didático:

Excerto 14 (Cena 1)

*[...] eu acho que foi essa a tentativa nesse momento dessa aula... foi **gerar essa conscientização** de que **ele... o professor em formação o professor em si tem autonomia** de fazer essa adaptação e mostrar essas técnicas de forma mais sistematizada **porque é preciso sistematizar** mostrar a parte teórica de forma sistematizada para que isso dê embasamento para **uma prática mais contundente mais efetiva... mais eficaz...** (L 61 – 66)*

No excerto acima, há a exposição de uma situação a qual confere à participante assumir a voz do autor, docente. Ou seja, trata-se de uma marca profissional de temas relacionados à carreira, os quais são referentes ao domínio da parte teórica para que os alunos possam ter um melhor aproveitamento. Podemos afirmar ainda, por meio das modalizações deônticas encontradas, ([...] *porque é preciso sistematizar*[..]) que a PC direciona o dever a si mesma como uma norma geral para o desenvolvimento de futuras atividades análogas. Há também ocorrência de modalização apreciativa, “*mais contundente, mais efetiva, mais eficaz*”, na qual PC avalia satisfatoriamente sua postura em relação à abordagem teórica ao observar seu agir em sala de aula.

A ação descrita nos remete também às ferramentas que a PC instrumentalizou para a sua aula. A partir do referido trecho, observamos que a PC busca formas de ressignificar sua prática. Ao redefinir a prescrição, procura proporcionar uma aula mais adequada para seus alunos, assegurando, assim, uma melhor compreensão destes e uma maneira de facilitar a prática pedagógica, por meio do processo de mediação realizado pelos instrumentos dos quais a professora se apropria antes do início das atividades desenvolvidas em sala de aula.

O excerto que vem a seguir nos apresenta algumas informações relevantes sobre a forma como a PC organiza as suas atividades, a partir do seu programa de disciplina (Anexo B) sobre o processo de familiarização e de apropriação com as ferramentas digitais. Assim, podemos inferir que o nível dos alunos não representa, necessariamente, o único critério de seleção dos artefatos adequados pela PC em sala de aula. Os comentários se deram da seguinte forma:

Excerto 15 (Cena 5)

*muito **interessante** perceber como os alunos vão além do que a gente ensina esse ... eu nem tinha mencionado dentre as ferramentas eles já conheciam... assim como ele apresentou **ele apresentou desde a criação até o produto feito** e como ele escolheu apresentar sobretudo quando **ele mostra o produto mesmo** é com um recurso que eles utilizam de gravação da tela que ele vai fazendo todos os movimentos aí vai sendo gravado para depois só apresentar como se fosse um vídeo... você ver o **clique a hora da escrita do digitar do procurar no google....** (L 316- 321)*

Nesse segmento, observamos a construção de uma representação do agir docente, empregando verbos no infinitivo a partir das suas condições do agir que ela utiliza para relatar as ações dos alunos: “*do digitar*”, “*do procurar no Google*” e “*vê o clique*”. Por esses exemplos, vê-se que a PC relata o manuseio dos artefatos pelos alunos como um avanço da sua aula, ou seja, os alunos aprenderam o conteúdo prescrito no nível das características particulares

dos artefatos de acesso ao que ela chama de *produto feito*, encontrando-se na dimensão denominada de instrumentação da gênese instrumental (cf. seção teórica). Em “ *muito interessante*” há o emprego do modalizador “*muito*” que intensifica a ação verbal apreciativa do verbo “*perceber*” em relação às “*ferramentas de ensino*”. Podemos observar que PC tem seu olhar voltado aos alunos e ao que acontece em sala de aula, procurando compreender e estender suas possibilidades no trabalho com as ferramentas digitais em sala de aula. Vale ressaltar que a voz coletiva surge na voz do autor pelo sintagma “*a gente*”, revelando que as ferramentas digitais fazem parte das representações coletivas de professores.

Tomando como pressuposto que ela avalia a partir de critérios do mundo objetivo em que vive, podemos mencionar que há uma marcação maior dos verbos “*perceber*” e “*apresentar*”, acompanhados dos verbos no gerúndio “*vai fazendo*” e “*vai sendo*”. Assim, compreendemos que os textos-discursos definem o que não se deve fazer em relação ao uso de ferramentas digitais e indicam possibilidades apoiadas em proposições ou modelos já partilhados antes com seus alunos. A seguir, destacamos o quadro das vozes e modalizações, conforme a atuação da PC nos domínios que integram a categoria temática.

Quadro 10 – Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 2)

CATEGORIAS	EXEMPLOS
VOZES DE AUTOR EMPÍRICO	[...] eu nem tinha mencionado dentre as ferramentas de ensino, eles já conheciam. (Excerto 15)
VOZES SOCIAIS	[...] a teoria mostra isso, que o professor inexperiente ele usa muito o livro didático... (Excerto.12)
VOZES DE PERSONAGENS	[...] foi gerar essa conscientização de que ele... o professor em formação o professor em si tem autonomia de fazer essa adaptação e mostrar essas técnicas de forma mais sistematizada (Excerto.14)
MODALIZAÇÕES LÓGICAS	[...] o livro tende a ir para um lado que não é nem comunicativo, nem é tópicos específicos e parece mais com o método gramática - tradução e você precisa realmente buscar um ponto de equilíbrio”. (Excerto 13)
MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS	[...] é preciso sistematizar , mostrar a parte teórica de forma sistematizada para que isso dê embasamento para uma prática mais contundente, mais efetiva, mais eficaz.” (Excerto 14)
MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS	[...] Muito interessante , perceber que os alunos vão além do que a gente ensina... (Excerto 15)
MODALIZAÇÕES PRAGMÁTICAS	[...] que ele vai fazendo todos os movimentos, aí vai sendo gravado, para depois só apresentar como se fosse um vídeo . Você vê o clique, a hora da escrita, do digitar, do procurar no Google. (Excerto 15)

Fonte: elaborado pela autora.

Chegamos ao fechamento da segunda categoria temática, intitulada “O trabalho docente: o prescritivo, o real e o realizado”, trazendo algumas contribuições sobre as possíveis transformações das possibilidades e dos impedimentos das ações. A professora traz à tona o que não pôde ser realizado em algum momento, ou o que fez e não foi possível atingir o seu objetivo, ou ainda o surgimento de situações inesperadas.

A voz da professora se materializa pela intenção de obter respostas aos questionamentos feitos pela pesquisadora. Isso diz respeito, possivelmente, à voz implícita da instância formal (universidade) para examinar o agir da PC diante do uso de ferramentas digitais. A PC procura responder os questionamentos apontados na ACS e assim atender aos propósitos da pesquisa. PC, então, orienta-se pela voz explícita da pesquisadora e pelas vozes já mencionadas no Quadro 4, integralizando todas elas no seu processo de reflexão.

Posiciona-se, inicialmente, com a voz do autor empírico sobre sua postura com o livro didático, demonstrando autonomia quando afirma que “*eu não sigo a ordem que o livro me dá [...] depende do meu planejamento*”. Sobre a temática retratada no texto transcrito da ACS, PC deixa marcas de interação verbal, evidenciando uma compreensão responsável pelo seu agir por ser uma professora que tem autonomia. No segmento “[...] *eu nem tinha mencionado dentre as ferramentas de ensino, eles já conheciam [...]*”, observa-se uma integralização de vozes implícitas na voz do autor empírico (PC) pela representação de realidade social. Observamos ainda que a imagem evocada pela voz do autor pode se relacionar à voz do aluno. Porém, a voz social parece que está mais marcada e presente quando ela afirma: “[...] *a teoria mostra isso, que o professor inexperiente ele usa muito o livro didático [...]*”, se configurando, portanto, como uma imbricação de vozes do autor, da comunidade científica que compartilha aquela teoria, a da PC e a do seu interlocutor imediato da sessão de ACS.

Dessa maneira, possivelmente a voz social realizada por PC deu-se por meio do contexto físico envolvido na situação comunicativa e é também identificada em momentos distintos. Essa voz social guia a docente em seu processo de avaliação do seu agir, propiciando a formação de outra representação: um problema que gera atitudes preconceituosas em relação ao professor inexperiente, orientado pelo critério de legitimidade acadêmica na formulação do julgamento que ela enunciou na passagem destacada logo acima.

A modalização na categoria lógica introduz o julgamento a partir das condições de verdade relacionadas aos fatos sobre o nível de conhecimento que os alunos tinham em relação às ferramentas digitais. Essas modalizações lógicas são identificadas pelo julgamento de valor de verdade sob a orientação do mundo objetivo com vistas ao posicionamento de atestar um fato: “[...] *você precisa realmente buscar um ponto de equilíbrio [...]*”.

Com isso, é possível identificar as avaliações produzidas pela colaboradora, na categoria de modalização deôntica, as quais implicam a formulação de julgamento constituído do mundo social, quando enuncia a situação retratada no texto, a qual é encontrada no segmento: “[...] *é preciso sistematizar mostrar a parte teórica de forma sistematizada* [...]”, ao longo do excerto 14. Identificou-se ainda modalização na categoria apreciativa por construir uma imagem positiva e afetiva procedente do mundo subjetivo em valor de veracidade, composta a partir das experiências vividas pela professora, em sentido amplo, por expressar abertamente o sentimento de satisfação sobre o fato constatado dos alunos irem além do que é ensinado, conforme é visto no segmento: “[...] *muito interessante perceber que os alunos vão além do que a gente ensina* [...]”. A apreciação de PC é identificada por meio do adjetivo interessante, seguido do advérbio de intensidade muito.

Nesta seção, investigamos como PC interpreta o seu agir em situação de trabalho, assim como pudemos observar como ela interpreta o seu agir em relação ao trabalho prescrito, real e realizado. No quadro 10, sintetizamos as vozes e as modalizações mobilizadas nos textos, os quais revelam a forma como a docente faz essa interpretação. A seguir, discorreremos sobre a relação entre a professora e seu aluno no que diz respeito ao seu letramento digital e aprendizado.

4.3 Olhando para o aluno: seu letramento digital e o aprendizado

A professora colaboradora encontrava-se diante de uma série de desafios ligados à apropriação de novos artefatos pelos alunos, os quais a levaram a admitir uma série de dúvidas a respeito de como realizar o seu trabalho docente, tais como: lidar com diversas orientações teóricas e práticas ligadas ao letramento digital, de como o ensino deve ser conduzido com essas novas ferramentas e sobre o papel social, cultural e histórico que será definido na nova relação que será estabelecida, (cf. cenas 1-5). Dessa forma, a PC procurou reformular seu agir na tentativa de se adaptar aos seus interesses e necessidades de seus alunos. Com base nesse contexto, é visível a presença de vozes do autor empírico, já que a PC se coloca como centro de todos os assuntos referentes a si mesma e se destaca como protagonista em seu texto-discurso.

Isso confere, portanto, um aspecto constitutivo tanto da formação inicial quanto profissional dessa área do conhecimento. No excerto 16, percebemos indícios de modalizações pragmáticas, que ressaltam algumas relações de capacidade de agir da PC. Cumpre destacar que a capacidade de agir se refere ao seu esforço de dar uma resposta às necessidades dos

alunos, por meio das atividades planejadas e executadas no ambiente da sala de aula. Portanto, a afinidade que ela estabelece com esse grupo de alunos, nessa relação de trabalho, é pensada e concebida para que possa ser compreendida e organizada em um contexto acadêmico interativo, registrado no excerto a seguir:

Excerto 16 (Cena 2)

*então nesse momento nessa aula eu quis fazer um link com o grupo de estudo **que eu coordeno** desde dois mil e treze ponto dois... no qual **a gente** aborda: temática de:... **linguagem tecnologia e ensino os gêneros digitais no ensino de línguas** fazendo um link com uma experiência que nós tivemos no grupo que foi com leituras sobre **a plataforma pixton e criação de HQs...** nesse momento nós estávamos numa oficina de elaboração de material didático impresso e eu... gostaria que eles utilizassem o material **impresso HQs autênticas criadas por eles.** (L 68 – 74).*

Na produção textual de PC, no excerto 17, os tipos de modalizações mais recorrentes, por sua vez, são as lógicas e as deônticas. A professora explana como os alunos lidam com as ferramentas digitais para obter funções, atribuir propriedades da máquina e utilizar conhecimentos elaborados no quadro dos elementos compostos do mundo objetivo. A PC compreende suas ações como necessárias e possíveis. No excerto abaixo, podemos inferir que PC emite valores provenientes do mundo social quando acentua alguns elementos por meio da modalização deôntica, cujo conteúdo é do domínio do dever, da obrigação, ao dizer que os alunos dessa geração têm um alto nível de letramento digital.

Excerto 17 (Cena 2)

*[...] mas esse momento inicial foi para que eles fossem apresentados a ferramenta e eles pegam tudo muito rapidamente **esses alunos dessa geração têm um alto nível de letramento digital** já utilizam as ferramentas com outros propósitos muitos com propósitos de entretenimento não pensam em como aplicá-la nesse viés mais pedagógico mas **eles se apropriam muito rapidamente** (L 90 – 93).*

No excerto a seguir, o agir da professora é manifestado pelas modalizações **deônticas, pois a** professora, a partir de sua observação, no decorrer das aulas, dirige o dever aos alunos para criar produtos no computador. A PC age em conformidade com essa norma implícita do conhecimento digital da nova geração, como se os simples atos de os alunos

“saberem coletar imagens da internet, baixarem vídeos e acessar diversos sites” fossem prerrogativas para criarem produtos que abordassem a integração das habilidades. A seguir será apresentado o excerto:

Excerto 18 (Cena 3)

*[...] nesse momento eles utilizaram notebook **eles tinham que criar eles sabem coletar imagens da internet baixar vídeos acessar diversos sites** essa parte do domínio em si dos instrumentos todos não foi um problema com o letramento digital mas de colocar de forma prática através de exercícios criados dentro dessa perspectiva teórica de integração é (L 200-204).*

Nos excertos (16, 17 e 18), vimos por meio das modalizações, que, do ponto de vista da professora, o letramento digital não significa apenas saber lidar com ferramentas digitais e aspectos técnicos dessas ferramentas, mas, sobretudo, também devem ser examinados do ponto de vista das pessoas que as utilizam. Assim, compreendemos que o texto da PC modaliza o dizer de forma incisiva, ou seja, o que se deve ou não se deve fazer em relação ao processo de aprendizado de novas ferramentas apoiadas em suas experiências acadêmicas. Nos excertos analisados, a opinião da professora é expressa por meio da modalização lógica com valor de verdade, por meio dos verbos “saber” e “apropriar”, a qual dirige ao aluno novas possibilidades para seu trabalho. Podemos pensar aqui na questão da instrumentalização dos alunos, ao apropriarem-se dos artefatos que estão à sua disposição para a realização do trabalho. Se considerarmos que o *notebook* e a plataforma *pixton* são artefatos para o trabalho da professora, os alunos se apropriam deles, transformando-os em instrumentos. Esse fato não surpreende a professora, visto que ela faz uma analogia com a geração dos alunos ao afirmar “esses alunos dessa geração têm um alto nível de letramento digital”.

No que se refere à abordagem instrumental, já destacada no capítulo teórico, Machado e Bronckart (2009) afirmam que os artefatos são construídos sócio-historicamente e podem ser apropriados pelo professor na gênese instrumental. Assim, podemos mencionar que o professor, ao se apropriar dos artefatos, os transforma em instrumentos, favorecendo diretamente o seu agir. Seguindo a análise interpretativa dos textos de ACS, foco desta pesquisa, o agir linguageiro produzido pela PC nas situações apresentadas pode mostrar tanto o processo de gênese instrumental, contribuindo para uma reflexão acerca do trabalho docente, quanto os processos de instrumentalização e de instrumentação, os quais se encontram no segmento a seguir: “eles tinham que criar eles sabem coletar imagens da internet baixar vídeos acessar

diversos sites essa parte do domínio em si dos instrumentos todos não foi um problema com o letramento digital”.

Essas ações de PC equivalem às atividades relativas ao nível das características próprias dos artefatos, denominadas de EU (esquemas de uso) (RABARDEL,1995). Por esses exemplos, observamos que PC operacionaliza os artefatos em detrimento do planejamento da sua aula, ou seja, os utiliza para que seus alunos compreendam e pratiquem o conteúdo da disciplina com os recursos tecnológicos e, como consequência, se apropriem do conteúdo prescrito. Podemos dizer, por meio desses elementos, que, quando PC operacionaliza os recursos no nível das propriedades e características particulares dos artefatos de acesso, encontra-se na dimensão denominada de *instrumentação da gênese instrumental*. Além disso, se mantém focada em julgamentos acerca da prática de ensino voltada para tecnologias digitais e ensino a partir de sua rotina.

Nessa esteira, é possível perceber que há uma relação direta e contínua no seu agir com temas ligados ao seu objeto de ensino, e deixa claro que, embora as condições de infraestrutura da universidade não sejam apropriadas, não a tiram do seu foco, parecendo buscar mudanças em seu trabalho, o que pode ser identificado no uso dos verbos da 1ª pessoa (*coordeno*). Logo em seguida, a marca de primeira pessoa do plural sugere o coletivo de trabalho do qual ela faz parte.

Essa opção nos faz pensar no ponto de vista de PC sobre o processo de instrumentalização dos alunos, ao apropriarem-se dos artefatos, transformando-os em instrumentos, o que os coloca no centro da aprendizagem e, portanto, permite o tempo necessário para sua prática em sala de aula, considerando que as ferramentas digitais são um artefato para o trabalho docente, como podemos observar no segmento a seguir:

Excerto 19 (Cena 2)

*[...] nesse momento nós estávamos numa oficina de elaboração de material didático impresso e eu... gostaria que **eles utilizassem o material impresso HQs** autênticas criadas por eles então **eu propus uma familiarização com a ferramenta uma experiência que eles conhecessem a ferramenta para que eles pudessem se letrar digitalmente** para que eles pudessem estar utilizando essa ferramenta posteriormente... uma vez que nós não fomos para um laboratório nós não temos essa infraestrutura no curso (L 72 – 77).*

O excerto acima aponta para o uso de ferramentas ainda no processo de concepção das aulas a serem ministradas no futuro. Evidenciamos, assim, por parte da PC, uma decisão de

buscar um melhor aproveitamento do tempo de sala de aula, tornando os alunos mais preparados para falar sobre o assunto e, conseqüentemente, permitindo que o trabalho do professor seja satisfatoriamente realizado.

Partindo dessa reflexão, podemos afirmar que a decisão de proporcionar “*uma familiarização com as ferramentas*”, antes da aula, se dá com base no conhecimento prévio que PC possui sobre letramento digital. A partir do texto-discurso da PC, observamos que, possivelmente, a apropriação das ferramentas lhe possibilita prever os problemas futuros já no momento da concepção da aula a qual seria ministrada, característica que, normalmente, encontramos em professores experientes. Apesar disso, sabemos que a ação docente foi desenvolvida em um ambiente carente em tecnologias digitais, não favorecendo, portanto, o processo de gênese instrumental.

Dessa forma, o processo de gênese instrumental corresponde a um tipo de atividade realizada pelos sujeitos colocados em uma posição de ação em relação aos artefatos. A atividade gerada é suficientemente constante e generalizada para permitir que o sujeito comece a antecipar a evolução do artefato. O sujeito constrói o instrumento a partir do artefato ao usá-lo durante uma atividade. Cumprir destacar ainda que o instrumento não é *dado*, mas pode ser enriquecido de acordo com a forma que é utilizado na especificidade das situações encontradas pelo sujeito em suas atividades (RABARDEL, 1995). O excerto 20 evidencia, no discurso da PC, essa questão:

Excerto 20 (Cena 5)

*[...]isso já demonstra que **determinados alunos tem maior letramento digital do que o outros** tem maior empenho também de fazer associação entre as teorias que foram vistas com a própria confecção do material e aí provavelmente seria material para uma pesquisa futura para ser vista a partir dessa formação deles se eles realmente vão está fazendo uso das práticas deles na educação básica nos cursos de idiomas onde eles forem atuar... me deixou muito feliz ver esse resultado **que a gente sugere** as coisas e acho que isso é a nossa função mas que **essa apropriação mesma eles que devem fazer** e que **eles vão além do que a gente pede que é mais legal ainda...**(L 329- 336).*

Isso revela que, para a PC, o uso particular do artefato significa que o sujeito criou novas funções que são chamadas, por Rabardel, de "funções constituídas". As (novas) funções constituídas são criadas à medida que o artefato está sendo usado e está sendo gerado um impacto no conhecimento em construção e na sua conceituação. Elas dependem da forma como

o usuário vai usar um artefato e das estruturas cognitivas que ele vai construir e desenvolver (esquemas de utilização) para realizar uma tarefa ao usá-lo.

No segmento 21 a seguir, a atividade docente é mediada por artefatos e expressa a partir de metas e meios. A PC relata que a aluna monitorada, mesmo com todas as limitações impostas pelo ambiente educacional (internet), criou uma HQ na plataforma *pixton*, constituindo, dessa maneira, um instrumento, um exemplo de gênese instrumental, como podemos perceber na análise que a PC faz do agir de sua aluna, a seguir:

Excerto 21 (Cena 3)

então esse momento já era o momento de elaboração dentro da mesma aula que eles trouxeram *notebook* inclusive essa menina a S ela é monitora ela ficou fazendo uma história em quadrinho no final ela mostrou eu lembro que **ela ficou tentando mesmo com a internet ruim porque a gente tem internet na UVA mesmo com suas limitações mas ela ficou tentando fazer uma historinha e ela mostrou ao final...** (L 157 -161)

Excerto 22 (Cena 5)

[...]ele vai fazendo todos os movimentos aí vai sendo gravado para depois só apresentar como se fosse um vídeo... você ver **o clique a hora da escrita do digitar do procurar no google...** eu fico muito feliz de perceber que hoje o professor... sobretudo o professor formador ele meio que sugere as coisas mas é **o aluno o uso que ele faz de como ele se apropria sobretudo dessas ferramentas é o que vai determinar os caminhos que ele vai seguir o produto final que ele vai conseguir** inclusive até o seu próprio fazer até seu próprio agir docente mesmo de quanto ele é familiar com aquilo de quanto ele usa **de quão apropriado ele está de quão letrado digital ele é e isso influencia diretamente...** (L 322 – L 328).

Nesse processo de elaboração de materiais didáticos impressos citados por PC, o papel dos instrumentos marca o momento em que o sujeito aprende dentro do esquema de ação instrumentada. Para PC, ao enfatizar “*HQs autênticas criadas por eles*”, observamos que tanto as modificações do artefato quanto dos sujeitos permitem a gênese instrumental, a qual aborda, por um lado, o assunto que muda durante o processo de instrumentação e, por outro lado, o artefato que muda durante o processo de instrumentalização. O instrumento constituído está ligado às circunstâncias únicas da situação e às condições enfrentadas pelo sujeito. A atividade mediada pelos instrumentos está sempre situada. Depende das situações que definem o contexto

da ação, o qual é organizado de acordo com o principal tipo de atividade que depende da ação do sujeito, ou seja, é submetido à forma como a atividade do sujeito é organizada, conforme vimos no segmento: “[...] *ele vai fazendo todos os movimentos aí vai sendo gravado para depois só apresentar como se fosse um vídeo... você ver o clique a hora da escrita do digitar do procurar no google [...]*”.

No caso específico do contexto estudado, o uso de ferramentas digitais se justifica pelo fato de que as ferramentas, nas quais se baseia o programa da disciplina de Elaboração de Material Didático, são os componentes de um ambiente de aprendizagem. Sabemos ainda que a abordagem da professora oferece meios que permitem estudar a atividade dos actantes (professores e alunos) que são colocados em uma situação de ensino, como no excerto a seguir:

Excerto 23 (Cena 2)

*[...]nesse momento teria sido mais rico se nós tivéssemos tido a oportunidade de já fazer uma pequena prática ali de criação que eles pudessem estar manipulando porque o que eu sempre coloco para eles é que quando eu penso nas **atividades que envolvem essas ferramentas tecnológicas de que eles vivenciem esse uso primeiro para depois pensar inclusive como estar aplicando isso de uma forma pra ensino-aprendizagem** isso contribui na minha opinião na formação deles eles terem que passar por essas práticas para que eles possam fazer futuramente já atuando e eles já tenham passado por isso de como alunos **já terem vivenciado essa experiência de produção...** (L107 – 114)*

Lembrando também que, apesar de a PC apoiar a atividade prática dos alunos colocados em situações de criação, ela não conclui sua atividade prescritiva que exige o uso de computadores, internet, recursos educativos e ambientes dinâmicos. Assim, a discussão no excerto 23, em relação ao desenvolvimento de uma tarefa fica no plano de previsibilidade. Examinamos a situação à luz da abordagem instrumental, que demonstra como o quadro teórico de Rabardel nos ajuda a entender a estrutura da atividade instrumentada.

Para entender a atividade instrumentada é preciso utilizar ferramentas para analisar a tarefa proposta, pois análises preliminares da tarefa nos permitem identificar o conhecimento que é necessário para a sua execução e, depois, para definir estratégias pedagógicas para possíveis soluções. Cumpre destacar que a análise dos resultados revela a forma como os alunos procuram soluções. Tais resultados nos permitem saber, mais claramente, como o processo de ensino de uma ferramenta tecnológica influencia o processo criativo que os alunos utilizam para elaborar seus produtos.

Observamos que a análise da atividade instrumentada foi realizada com base nas áreas relevantes identificadas por Rabardel (1995) (sujeitos, objeto da atividade, artefato e mediação e estrutura da atividade), as quais levam as interações entre matéria-objeto-tecnologia e permitem que tanto professores quanto alunos ajam, aprendam e conceituem. Esses posicionamentos foram evidenciados diversas vezes nos excertos a seguir:

Excerto 24 (Cena 2)

*quando eu vou trazer **a ferramenta eu antes já tenho passado por uma experiência com ela** tanto para aprender utilizar ou outra situação da minha formação... como eu mencionei inclusive no outro vídeo a questão da **Wiki que eu havia feito no mestrado uma disciplina** e fizemos uma atividade de **retextualização** e isso poderia ser uma questão de **adaptação de material que poderia estar sendo utilizado através de uma ferramenta no caso a Wiki...** então assim **a gente sempre vai fazendo essas associações a gente está pensando em colocar hoje o que a gente tem dentro das ferramentas da internet para as situações de ensino-aprendizagem...**(L 123 a 129).*

No excerto 24, a voz do autor empírico aparece na referência aos instrumentos de trabalho já conhecidos por PC por meio de ensinamentos que derivam do período de sua formação continuada, na qual se baseia para validar suas hipóteses de adaptação de material didático que vão sendo pensados, provocados e criados, metodicamente. Uma atividade de retextualização por meio da plataforma Wiki pontua os estágios da progressão da aula. Assim, a PC encontra-se colocada numa situação de experimentação para que as ferramentas da internet ganhem uma nova relação e seja identificada no campo educacional.

Excerto 25 (Cena 3)

*[...]e agora retomando eu lembro que eu fiquei com essa dupla especificamente porque eles estavam com certa dúvida sobre o que é integração... mas antes disso eu gostaria só de comentar que teve um **probleminha com o data show eu toquei o pé desconectei aí tive que reconectar** aí demorou quis me impacientar /.../ **porque é isso que a tecnologia faz com a gente a gente tá aqui com tudo pronto e de repente falta energia ou seu arquivo não abre...** dá uma certa ansiedade porque **a gente planeja tudo com o uso dela** ainda bem que se faltasse ali pelo menos o meu data show a continuidade da aula se daria porque eles teriam os notebooks ali (L 153-160)*

Nesse segmento 25, podemos destacar ainda que a voz do coletivo de trabalho é percebida no discurso de PC, por meio, principalmente, da marca de pessoa (a gente). Foi possível identificar aqui que a PC mantém seu foco em assuntos mais voltados para o uso da tecnologia na sala de aula ao mencionar sobre os problemas que podem ocorrer com esse coletivo. Para ela alcançar e finalizar a tarefa planejada deve ser feito, a princípio, o uso do conhecimento relacionado às características físicas dos materiais e seus processos de formação, bem como o conhecimento processual relacionado ao uso de ferramentas tradicionais. Chamamos a atenção, ainda, na voz do coletivo, que trabalhar com tecnologia requer pensar nas limitações técnicas, criar e propor soluções, usando os recursos que estão disponíveis para os alunos; sabendo que não há, em princípio, nenhum procedimento formal especificado, o qual poderia dar conta, de forma apropriada, de impedimentos de ordem técnica que podem ocorrer em um ambiente de sala de aula.

No segmento, observamos que a professora acompanha o trabalho de pesquisa dos alunos e, para fazer isso, ela os deixou agirem em liberdade e os orientou para a solução. O objeto de sua atividade não é dado. Agora é necessário questionar e observar os sujeitos para entender a natureza de sua atividade. De fato, uma atividade pode ser realizada por diferentes instrumentos. Portanto, o objeto de uma atividade em que o docente usa recursos tecnológicos para o ensino e a maneira como um artefato é planejado para alunos em formação inicial podem variar de acordo com o professor, os alunos e a própria situação.

Fica claro, no segmento 25, que o objetivo da professora pode ser encontrar maneiras de fazer com que os alunos cheguem a uma solução e alcancem um resultado material, levando em consideração outras possibilidades de acesso às ferramentas tecnológicas que, em princípio, não funcionaram, como podemos ver no segmento a seguir: “[...] *eu fiquei com essa dupla especificamente porque eles estavam com certa dúvida sobre o que é integração... mas antes disso eu gostaria só de comentar que teve um probleminha com o data show eu troquei o pé desconectei aí tive que reconectar aí demorou[...]*”.

Os resultados materiais (portfólios) das atividades dos alunos citados pela PC, no excerto a seguir, são artefatos facilmente identificáveis na situação de aprendizagem de ensino. Esses artefatos medeiam o que precedeu e o que se seguirá e transformam a atividade dos alunos. As ideias criativas e pensamentos dos alunos se materializam nesses artefatos. Nesse caso, os resultados vieram por meio da produção de um material, citado no excerto a seguir:

Excerto 26 (Cena 3)

*[...]então dentro desse viés da realidade do aluno o english file é o que mais atende... **a minha tentativa foi essa de deixar... de forma clara o que era a integração através desses exemplos não é muito fácil** os alunos ficaram com dúvidas tanto é que eles foram me mostrando e eu me concentrei nessa dupla... eu lembro que essas meninas aqui não tinham feito elas fizeram realmente de última hora **e tirando dúvidas pelo WhatsApp depois de como fazer o portfólio** mas algumas duplas já havia produzido algum material*

Nesse segmento, observamos duas vozes no texto. O “eu” marca a implicação entre o autor do processo relatado e o autor da atividade languageira, “*eu estava tirando as dúvidas sobre a questão da integração das habilidades*”, ator dotado de capacidades. O pronome “eles” revela o segundo sujeito implicado no agir, representa a figura do aluno que, em certos momentos da aula, tornou-se sujeito ativo na sua condução (*algumas duplas já haviam produzido o material*). Com relação à responsabilidade enunciativa, ela é compartilhada entre o autor empírico e os outros actantes envolvidos.

Considerando que a professora ecoa vozes como autor empírico, a partir de um “eu”, ou seja, de onde ela está naquele momento, ela estabelece interação com os alunos com foco, naquele momento, nos processos de ensino e aprendizagem enquanto líder de um coletivo. Ampliando essa discussão, a PC enfatiza que a escolha dos materiais impressos e digitais não é discutida, pois é prescrita conforme a ementa da disciplina (Anexo B), que impõe o que deve ser ensinado e requer letramento digital do professor no momento da seleção e criação de materiais digitais. Na opinião da professora colaboradora, isso pode ter o benefício de tornar mais fácil para os alunos explorarem todas as soluções possíveis para os problemas levantados no momento de criação: os alunos parecem ter mais liberdade na fase de exploração (menos restrições ligadas às formas e materiais). Essa ação consiste, por um lado, no uso de uma plataforma que eles não sabem manusear e, por outro lado, na execução de uma tarefa de criação e um material didático digital.

A atividade produtiva apontada pela PC requer o planejamento e a elaboração completa de um material para, em seguida, colocarem no portfólio. Cada aluno orientado pela PC pode apresentar uma criação livre, cabendo, a cada grupo, 4 propostas de ensino de forma integrada, como podemos observar no trecho a seguir:

Excerto 27 (Cena 3)

*[...]porque dentro da proposta do portfólio 4 atividades deveriam ser integradas e depois deveriam ter que produzir testes para o nível de fundamental II médio e curso de línguas e eu fiquei com essa dupla realmente a gente ficou interagindo **eu vi as atividades que eles criaram eu fui opinando sobre e mostrando o que estava sendo integrado e o que não... eu quis sentar mostrar pra eles um outro caminho dei sugestões eu tentei fazer com que eles vissem fora pensasse mais amplamente a questão da integração das habilidades no material didático** (L 179 – 185).*

No excerto 27, há o atravessamento da voz social e a voz do autor empírico. Utilizando-se da marca de pessoa “a gente”, a PC representa a voz coletiva de professores, focada em avaliar a produção de material. No entanto, o texto revela que a PC ficou interagindo com o grupo de alunos, gerando daí um novo gerenciamento nas atividades didáticas. Para a PC, os alunos se sentem mais confortáveis produzindo livremente, embora o produto possa ser aprimorado por meio de sua mediação, ao apresentar novos caminhos e sugestões. Esse segmento revela que, ao produzir novos materiais, a atividade do sujeito evolui, muda e causa uma modificação invariável da atividade. A atividade produtiva do sujeito muda (processo de instrumentalização), mas isso pressupõe uma atividade construtiva (processo de instrumentação) por meio da gênese instrumental real.

Percebemos, nos textos produzidos, por meio da ACS, como a PC se apropria de instrumentos, físicos ou simbólicos, a fim de auxiliá-la na realização das prescrições que contemplam a criação de atividades com integração das habilidades linguísticas, utilizando a criação de uma HQ autêntica pelo aluno que não a utiliza apenas como meio de produção, mas também como uma ferramenta de “experimentação” que está em construção numa interação ativa e crítica com o meio físico e social, já que os alunos não apenas aceitam e seguem as orientações didáticas da PC, mas sim buscam compreendê-las, colocando-as em prática. Nesse sentido, o uso de ferramentas tecnológicas transforma a atividade do professor, em comparação com outras mais tradicionais, pois, no primeiro caso, é preciso que dispositivos de *hardware* estejam conectados a uma rede de computadores que garanta a continuidade das informações digitais, desde a criação inicial até o produto final. Observemos o segmento a seguir:

Excerto 28 (Cena 4)

então os alunos já propõem certas soluções cheguei até a falar com o aluno que tinha feito isso mas eles mesmo já têm as soluções para as coisas, porque eles já têm essa apropriação de tá mexendo e sabendo que os tutoriais têm um papel hoje muito importante, assim **quando eu falo da Wiki eu até me detenho mais porque é algo que eu tenho muita apropriação** a aluna relata a experiência que inclusive a gente já teve numa disciplina com o uso da Wiki **e a minha intenção foi também mostrar as várias possibilidades que a ferramenta tem e por ela ser extremamente colaborativa** já permitir essa **interação na própria construção do ambiente** do material didático poderia ser feito ali de forma colaborativa como quando o usuário for utilizar no caso o **aluno ele puder ter a oportunidade de contribuir colaborativamente...** (L 273 – 282)

Em consonância com a atuação da professora com uso de ferramentas digitais, percebemos que há diversos elementos que se colocaram como mediadores e alteraram o curso aparentemente natural dos estágios planejados das aulas inseridas em contextos sócio-históricos e culturais que atuaram diretamente sobre suas decisões e ações. Ao longo de seu percurso de trabalho, há um vai e vem dialético em sua postura, alterações e mudanças em que PC passou na sala de aula.

Nesse contexto, observamos um processo interativo no qual a PC desenvolve uma ação de linguagem sobre a operação de escolha que ela utiliza para trabalhar as ferramentas digitais em sala de aula, como observamos no segmento: “[...] *então os alunos já propõem certas soluções cheguei até a falar com o aluno que tinha feito isso mas eles mesmo já têm as soluções para as coisas, porque eles já têm essa apropriação de tá mexendo e sabendo que os tutoriais têm um papel hoje muito importante*[...]”.

Por interação, a PC, na voz do autor empírico, não vê apenas como uma relação entre as pessoas ou entre a pessoa e o ambiente ou um objeto. Da mesma forma, ela não trata como uma relação assimétrica, em que um ensina e o outro aprende, um fala e o outro ouve, ou ainda, uma situação em que ela seja a detentora do conhecimento e, como consequência, o aluno se assujeite e passe a receber esse conhecimento de forma passiva. Nessa aula, cujo foco foi a utilização da plataforma *wiki* de forma colaborativa, do ponto de vista das marcas de pessoa, observamos a existência das formas pronominais “*eu, eles e a gente*”.

Ao explicar o objetivo dos tutoriais, percebemos um contraste com uma outra voz que considera que a aluna já teve uma experiência semelhante, pois, ao usar o pronome *a gente*, faz menção a sujeitos diferentes, inicialmente, tem um sentido genérico e se refere também à

própria aluna. A recorrência do “eu” deixa claro, no dizer de PC, a responsabilidade da voz do autor empírico. A variabilidade de dêiticos pessoais põe em jogo outras vozes e evidencia uma responsabilidade enunciativa partilhada sobre as ações desenvolvidas.

Dessa maneira, podemos afirmar que, para a PC, uma aula com objetivo de interação entre os pares reside no fato de que esta possa levar o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção em que terá possibilidade de falar, levantar suas hipóteses, negociar e chegar a conclusões, em que o papel do professor se configura como aquele que é responsável pela mediação e motivação desse diálogo, organizando os conceitos, ajudando os alunos a perceberem a complementaridade de seus saberes, como também a necessidade de aprofundar alguns conceitos absorvidos em momentos extracurriculares.

Quando nos referimos ao processo de interação em sala de aula, é importante ressaltar que a prática pedagógica de PC compactua com o referencial vygotskyano. Merece destaque o fato de PC se encontrar diante de uma sala de aula socialmente heterogênea, porém, mesmo assim, ela organiza o ambiente de uma forma que todos participem igualmente das atividades propostas, na medida em que são privilegiadas as reais necessidades dos alunos. Ao valorizar a abordagem colaborativa, ela pretende reforçar que esses papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar o seu aluno, mas este poderá aprender também com os colegas mais experientes ou que tiverem vivências diferenciadas. A seguir, destacamos o quadro com dados sobre as vozes e modalizações que influenciam a categoria temática.

Quadro 1 – Síntese das marcas presentes nos textos gerados na ACS – (GT 3)

CATEGORIAS	EXEMPLOS
VOZES DE AUTOR EMPÍRICO	[...]quando eu falo da Wiki eu até me detenho mais porque é algo que eu tenho muita apropriação... (Excerto 28)
VOZES SOCIAIS	[...]porque dentro da proposta do portfólio (4 propostas)deveriam ser integradas... (Excerto 27)
VOZES DE PERSONAGENS	[...] os alunos já propõem outras soluções, [...] mas eles mesmo já têm as soluções para as coisas...(Excerto 28)
MODALIZAÇÕES LÓGICAS	[...]e a minha intenção foi também mostrar as várias possibilidades que a ferramenta tem ... (Excerto 28)
MODALIZAÇÕES DEÔNTICAS	[...]Eu gostaria só de comentar que teve um probleminha... que o data show, eu troquei, tive que reconectar ... (Excerto 25)
MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS	[...]Nesse momento teria sido mais rico se nós tivéssemos feito uma pequena prática ali de criação...(Excerto 23)
MODALIZAÇÕES PRAGMÁTICAS	[...] material didático poderia ser feito ali de forma colaborativa, como quando o usuário for utilizar no caso, o aluno ele puder ter a oportunidade de contribuir colaborativamente ... (Excerto 28)

Fonte: elaborado pela autora

Assim como na categoria temática que trata sobre o trabalho docente nos seus aspectos prescritivos, realizado e real da atividade, a voz da professora colaboradora se materializa pela intenção de refletir acerca do seu agir produzido a partir do procedimento de ACS, o qual traz a categoria temática sobre o letramento digital dos alunos e seu aprendizado para proceder a leitura dos textos produzidos.

A pergunta dirigida à colaboradora da pesquisa, sobre a familiarização dos seus alunos com as ferramentas digitais, corresponde, possivelmente, à voz implícita da instância formal (universidade) para averiguar a significação do letramento digital dos alunos, construído a partir de experiências desenvolvidas com seus alunos, seguindo orientação do cronograma de trabalho estabelecido por ela própria na sua disciplina. É uma voz que procura responder o questionamento e corresponder aos propósitos da pesquisa.

A docente colaboradora, então, orienta-se pela voz explícita da pesquisadora e pelas vozes do autor empírico e do coletivo de trabalho, integralizando todas elas no seu processo de reflexão. Posiciona-se, inicialmente, com uma resposta objetiva, declarando que apenas um aluno do grupo tinha familiaridade com as ferramentas digitais, evidenciando, de modo pontual, a relação entre participar de seu grupo e a familiarização, conforme o segmento *“um aluno já tinha visto... o G porque ele já tinha participado do grupo e nós tínhamos feito a experiência lá de estudo”*, a qual a ACS se propôs a compreender.

Com esse posicionamento, foi possível identificar a interação verbal criada por meio da ACS, novamente um movimento de integralização de vozes implícitas na voz do autor empírico (PC) pela representação de realidade social. O verbo *ter*, em primeira pessoa do plural, no pretérito imperfeito (*tínhamos*), marca a presença implícita de outras vozes de entidades sociais que estão imbrincadas na voz de PC, a qual, na sequência desse enunciado, indica também todos os alunos participantes do processo.

Possivelmente, a integralização das vozes realizada por PC deu-se por meio dos parâmetros físicos envolvidos na situação comunicativa, representados pelas instâncias discursivas mais próximas de PC no momento da produção, isto é, os parâmetros sociossubjetivos construídos pela docente no seu contexto de formação, os quais se constituem nas interações e experiências verbais com outras instâncias educacionais com as quais conviveu ou convivia na ocasião da pesquisa, como é o caso da tutoria em EAD na Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, grupos de estudo, dentre outros.

As vozes do autor empírico, reconhecido no segmento *“assim quando eu falo da Wiki eu até me detenho mais porque é algo que eu tenho muita apropriação[...]*”, as vozes sociais localizadas no segmento *“[...] porque dentro da proposta do portfólio (4 propostas)*

deveriam ser integradas [...]” e as vozes de personagens “[...] os alunos já propõem outras soluções, cheguei até a falar com o aluno que tinha feito isso, mas eles mesmos já têm as soluções para as coisas [...]” “apontam para um jogo interacional em que diferentes concepções são colocadas sociodiscursivamente pela PC no momento de autoconfrontação. No entanto, não foram percebidas contradições de mundos discursivos a ponto de gerar exclusão de pontos de vista, mas, sim, uma contradição que gerou uma interconexão entre as diferentes posições, uma vez que PC verbaliza que os alunos propõem outras soluções e já têm soluções prévias.

Com base nos segmentos citados, consideramos que essa actante realizou uma reflexão entre o pré-construído, cristalizado no contexto social que os professores devem ter domínio do conteúdo, a ponto de se prepararem previamente fora daquele contexto. Melhor dizendo, o domínio do conteúdo que o professor deve ter garante, de uma certa forma, o seu lugar no mundo social.

Essa tensão entre o mundo sociodiscursivo construído (o mundo cristalizado objetivamente) e o mundo sociodiscursivo comentado (o mundo reconstruído sociosubjetivamente) é refletida por PC na categoria temática veiculada no texto base, sendo, portanto, um indicador de mudança de pré-construído, gerado a partir da ACS.

A voz do personagem que interpela os textos de PC sobre seu agir pode ser o portador da voz correspondente à função primordial do aluno, o qual pratica um papel significativo no processo de ensino-aprendizado, pois, ao invés de se colocarem como passivos, rompem com essa postura, conforme o segmento já mencionado.

Na verdade, PC faz uma avaliação positiva desse cumprimento do papel social do aluno na formulação desse julgamento. Com isso, identificamos avaliações produzidas pela ACS, na categoria de modalização deôntica, as quais implicam na formulação de julgamento. É apresentada, no decorrer do discurso de PC, pela enunciação de sua opinião em relação ao problema tecnológico ocorrido no momento de sua aula é realizado por meio da marcação do pretérito perfeito, conforme o segmento “[...] eu gostaria só de comentar que teve um probleminha... que o data show, eu troquei, **tive que reconectar** [...]”, como afirmadora de condição ou estado. Constrói, portanto, uma opinião regulada pelo critério de legitimidade de usuária experiente, com um posicionamento crítico de que o artefato tecnológico (data show) não cumpre com sua função primordial.

Observamos, ainda, a modalização apreciativa por construir uma imagem positiva procedente do mundo subjetivo em valor de veracidade construída a partir da criação de um produto no momento da aula. A apreciação de PC é identificada por meio do adjetivo *rico*, precedido do verbo *ter* no futuro do pretérito “[...] *teria sido mais rico...*[...]”. Observamos

também que a modalização na categoria lógica perpassa a imagem construída pela docente colaboradora com relação às diversas possibilidades de uso de uma ferramenta digital. Ela fez o julgamento a partir das condições de verdade relacionadas ao uso de ferramentas na sala de aula, evidenciando que há uma tensão formada entre: a) o que se concebe sobre o uso da ferramenta, como ela é usada e quem se responsabiliza em divulgar o seu uso; e b) a concepção do nível de letramento digital dos seus alunos, comentado pela docente colaboradora.

Nesse sentido, podemos afirmar que esse exercício reflexivo, provocado pela ACS, invoca uma praxiologia ao agir de linguagem da colaboradora da pesquisa em dupla direção, refletindo o mundo objetivo com o mundo sociossubjetivo construído por aqueles profissionais da educação que vivem essa mesma condição. Ou seja, os diferentes posicionamentos que criam ideias sobre ensino com tecnologia digital, com todos os que fazem parte desse coletivo de trabalho, se submetem a esse trabalho e aos impedimentos provocados por falta de tecnologia em um contexto de ensino.

Desse modo, para finalizar nossa discussão sobre a categoria temática “olhando para o aluno: seu letramento digital e o aprendizado”, fazemos uma menção às modalizações lógicas que são identificadas a partir do julgamento de valor de verdade sob a perspectiva do mundo objetivo com que o actante se encontra, afirmando com o julgamento de que, na verdade, há uma relação entre o agir languageiro do mundo objetivo mais formal. No entanto, ao prosseguir com o julgamento apoiado em valor verdadeiro e/ou falso, a PC traz a posição de verdade quando usa o adjetivo “*várias*” no sentido de ressaltar a diversidade de ferramentas com as quais os alunos podem interagir com os professores.

Nesta seção, analisamos o modo como PC observa o agir do aluno em aula no que se refere ao letramento digital e ao aprendizado. No quadro 11, sintetizamos as vozes e as modalizações mobilizadas nos textos, os quais demonstram a forma como a docente faz essa interpretação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM LUGAR DE CHEGADA

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. (GSV, Rosa)

De partidas, travessias e chegadas à luz do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, das Ciências do Trabalho, bem como da Abordagem Instrumental, de Rabardel, chegamos ao fim desta investigação para refletir, dentre outras temáticas, sobre questões relacionadas ao trabalho docente, tendo como centro de sua fundamentação a relação entre o agir humano e a linguagem.

Nesta tese, verificamos as representações de uso da tecnologia em um contexto de trabalho de um Curso de Letras por meio do procedimento de autoconfrontação simples. Os textos foram gerados por uma professora colaboradora, que ministra a disciplina de Prática de Ensino V: Elaboração de Material Didático em língua inglesa, numa universidade pública estadual na cidade de Sobral (CE). Essa professora foi escolhida por já trabalhar com ferramentas digitais em sua atividade de ensino.

Este estudo se volta para o trabalho docente em sala de aula e para o modo como a professora utiliza os artefatos (computador, ferramentas digitais e internet) disponibilizados em seu ambiente laboral. Como foi demonstrado nos capítulos iniciais desta pesquisa, os trabalhos desenvolvidos, abordando a temática do *métier* docente, contribuíram para a compreensão do agir dessa actante, cujo interesse maior é o próprio agir docente em uma perspectiva instrumental, mais especificamente, com as ferramentas digitais em sala de aula, desde a introdução como um artefato até o modo de mediação e apropriação ao enunciar o seu agir nos textos.

Consideramos esse posicionamento relevante pelo fato de que a análise dos textos nos permite afirmar que, mesmo inserida em um contexto de trabalho que apresenta carência de tecnologia, a professora é produtora de significação de situações, além disso, ressignifica seu agir e seu papel enquanto docente a partir de uma perspectiva de letramento digital já estabelecida por ela em sua história de formação inicial e continuada com as ferramentas digitais.

A partir da compreensão dessas questões basilares para nossa pesquisa, estamos sintonizados com o que os aportes teóricos propõem sobre o ISD e a Clínica da Atividade, os quais podem ser definidos como um campo de estudo que sustenta um profundo conhecimento do homem e da linguagem, além de contribuir para uma possibilidade de reflexão do agir e de seus desdobramentos.

Assim, partimos inicialmente dos seguintes pressupostos: (1) o agir docente, com o uso de tecnologia digital, promove mudanças positivas referentes à formação e ao desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino; (2) os artefatos tecnológicos que são utilizados pela professora formadora podem se transformar em instrumentos e abrir novas possibilidades de gênese instrumental, na qual se inserem o trabalho da professora e as diferentes práticas com tecnologias digitais. Dessa forma, esta tese se propôs a investigar como uma professora formadora compreende o seu agir docente a partir da utilização de artefatos digitais no processo de gênese instrumental.

A partir do objetivo geral, elegemos as perguntas de pesquisa relacionadas a seguir:

1) Como a professora compreende o seu modo de agir com o uso das ferramentas digitais?; 2) Quais os saberes que ela mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos?; 3) Como os discentes são representados nos textos da professora formadora no momento de apropriação e utilização das ferramentas digitais na sala de aula?

A análise de textos apresentada nesta tese revela as compreensões a que chegamos, e, a partir de cada pergunta da pesquisa, tecemos, neste capítulo, alguns comentários. **Com relação à primeira pergunta**, após examinar o contexto de produção, as vozes e as modalizações, vimos que a docente compreende a gênese do artefato no próprio contexto, com suporte de explicitação das causas dos problemas de uso e das situações didáticas nas quais tais problemas aparecem. Vimos também que, para melhor compreender a apropriação desses artefatos, é preciso entender também o que a leva a compor o planejamento da aula, construído *no e pelo* contexto sócio-histórico e cultural. Inicialmente, é importante destacar a agentivação nas ações languageiras da PC. A presença, com uma certa frequência, da dêixis de 1ª pessoa do singular, nos enunciados analisados, revela um sujeito que tem um protagonismo claro na construção de seus saberes para a docência, ou seja, suas capacidades para o agir em consonância com as especificidades do ensino superior têm sido desenvolvidas predominantemente a partir de uma imagem de si mesmo, de seu mundo subjetivo (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2008).

Nos textos da ACS, a professora esclareceu seus esquemas de utilização dos recursos tecnológicos, desde o computador até as plataformas digitais, bem como a preparação de material com o conteúdo programático de língua inglesa. Pelos *esquemas de utilização*, o artefato é, em princípio, organizado de acordo com as ações do usuário e seus esquemas, e, aos poucos, é adaptado às propriedades dos objetos, de acordo com as situações encontradas. Cabe ao usuário ir ou não além das propriedades de cada artefato. Pelos elementos que foram apontados nos textos, por meio de mecanismos enunciativos, produzidos em situação de ACS,

pode-se dizer que o agir da professora demonstra que ela está instrumentada. Isso significa dizer que ela tem capacidade de mudar seus próprios esquemas de uso dos artefatos, agora instrumentos. PC revelou para si mesma suas reflexões acerca de seu *métier* docente, ressaltando que consegue mudar os esquemas de uso de artefatos prescritos pelo programa da disciplina.

Assim, a forma como o artefato seria modificado no desenvolvimento dessa prática poderia revelar os modos de uso desses recursos, por meio da atribuição de novas funções ou até mesmo atualizando-os, reformulando-os etc., trazendo importantes transformações para a sua prática docente, a qual passa a integrar seu mundo subjetivo, uma vez que ele é quem regula o acesso do indivíduo aos artefatos de trabalho em meio às relações de trabalho impostas no seu meio acadêmico, resultando em um processo de desenvolvimento de criação e utilização de instrumentos com o propósito de ampliar a sua capacidade de trabalho.

Essa compreensão de que precisa gerar caminhos metodológicos para alcançar uma prática mais efetiva demonstra o quanto esse procedimento é eficiente, pois faz com que a educadora reflita a respeito da sua própria prática pedagógica. Quando questionada sobre seu *métier*, a professora afirma que a disciplina que ministra tem diferencial positivo frente às outras do eixo de Prática de Ensino. A professora, em seu texto-discurso (texto da ACS), constrói, com base no depoimento de seus próprios alunos, uma imagem positiva da abordagem de ensino utilizada por ela no desenvolvimento da disciplina e de si mesma, de acordo com o papel social que ela representa.

Quanto à segunda pergunta, analisamos os mecanismos enunciativos das vozes e das modalizações que explicitam as avaliações formuladas, que emanam dessas vozes, sobre aspectos do conteúdo temático do texto analisados em questão. Vimos como se colocam os saberes que a professora formadora mobiliza para se apropriar dos artefatos tecnológicos durante a situação concreta de ensino, tanto para planejar o conteúdo programático quanto para preparar a prática pedagógica. Vale salientar que os pré-construídos são constituídos por saberes acumulados nas tradições tanto orais quanto escritas, que foram abstraídas dos contextos socioculturais e semióticos da sua elaboração para se organizar em sistemas de representações coletivas, tendendo à universalidade.

Baseando-nos nas proposições de Habermas, podemos distinguir três tipos de saberes, ou mundos formais, que se diferenciam pela natureza dos objetos que eles visam: o mundo objetivo, como sistema de saberes que se destinam aos componentes do universo, inscritos no espaço-tempo; o mundo social, como sistema de saberes que se destinam aos valores e aos modos aceitáveis de interação entre os humanos; o mundo subjetivo, como sistema

de saberes que se destinam à interioridade psíquica das pessoas. Nesse contexto, os saberes elaborados em relação ao linguageiro, tais como estão codificados na língua externa, constituem uma das seções do mundo objetivo. Isso posto, podemos afirmar que PC julga as ações dos seus alunos, bem como as suas próprias ações (uma vez que compreende de que também é julgada pelos demais membros a partir de tais coordenadas).

Assim, os textos-discursos demonstram que as lacunas deixadas na formação inicial da professora foram gradativamente resolvidas com ações individualizadas que se efetivaram a partir de razões internas, as quais a motivaram a desenvolver suas capacidades para o agir desde as suas primeiras experiências como docente.

Em se tratando da formação continuada, a PC, além de se apropriar de saberes docentes pelo fazer em serviço e em ações individuais, embora não tenha recorrido ao coletivo de trabalho, indicando que não houve uma ampla interação com os pares. A formação continuada construiu-se a partir do mundo subjetivo desse sujeito singular anterior às possíveis interações coletivas que poderiam surgir no coletivo da Universidade [excertos 01 e 02].

Sobre a construção de saberes para a gênese instrumental, os textos revelaram símbolos do mundo social da agente-professora, o qual é regulado por prescrições institucionalizadas pelas instâncias, pois foram mencionados instrumentos como os livros didáticos, os quais comumente mediatizam o agir docente [excertos 16, 19 e 20].

Entretanto, em se tratando de algumas teorias provenientes do mundo social acadêmico, os textos-discursos indicam que houve apropriação, ou seja, a gênese instrumental de conceitos que subsidiam o trabalho com tecnologia já se efetivou. Essa afirmação sobre a apropriação das ferramentas digitais pode ser identificada em seus estudos, em pesquisas que apresentam um número significativo em torno desse tema, bem como no grupo de estudos que coordena e nos trabalhos de conclusão de curso orientados, cujas abordagens teóricas são voltadas para o letramento digital [excertos 16 e 24]. Diante disso, a PC revela como vê seu papel como formadora e de suas crenças pré-construídas, principalmente do que seriam ferramentas de trabalho adequadas, além de nos revelar a representação de um dos papéis do professor de Prática de Ensino, qual seja, levar à aula, por meio de uma variedade de ferramentas, a possibilidade de criar, por si mesmo, eventos de formação [excertos 26, 27 e 28].

Observamos, dessa maneira, que a relação que a professora tem com as ferramentas digitais também é um elemento do pré-construído e que, por meio do processo de gênese instrumental, o sujeito, imbuído das experiências docentes já vividas, interage com elas e se reconstrói, dialeticamente, a partir dessa interação. Isso se dá embora as interações humanas sejam atravessadas por conflitos, tensões que são fruto da luta de interesses de caráter subjetivo

e/ou social, que atuam como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir como elemento que potencializa o desenvolvimento do indivíduo, amplificando seu poder de agir, como também desempenhar o caminho oposto.

Em nosso estudo, percebemos que a presença das ferramentas digitais como instrumento ampliou o poder de agir da professora, pois encontramos registros de muitas ações pedagógicas abraçadas até o momento, a partir das quais, por meio das reflexões teóricas e das análises desenvolvidas, conseguimos chegar a uma definição de trabalho docente com ferramentas digitais a qual, acreditamos, servirá de base para reformulações futuras.

Assim, definimos o trabalho docente com o uso de ferramentas digitais como sendo motivado externamente no indivíduo, sendo composto pela internalização do agir de outras experiências que podem ocorrer de forma direta, em que há relação entre o sujeito e a ferramenta digital, ou de forma indireta, cuja internalização pode ter ocorrido por meio de diversas ações, como, por exemplo, a partir da leitura sobre determinado objeto, de forma a explicitar o seu uso, ou pela observação de seu uso por outrem e posterior prática.

Por meio do levantamento dos mecanismos enunciativos dos textos de autoconfrontação simples, percebemos que havia uma frequência muito maior de voz da autora que daqueles que pertencem à comunidade universitária (professores, coordenadores e alunos), evidenciando que o agir da PC vai além das práticas em sala de aula. Assim, observamos a presença das instâncias educacionais hierárquicas que, mesmo a distância, exercem um forte poder sobre as atividades de trabalho da PC.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, observamos, também, a participação da PC no contexto social além da sala de aula, aplicando novas capacidades docentes das quais, estando relacionadas diretamente com a atividade de trabalho da docente, auxiliaram-na na resolução de problemas vividos em situação de trabalho. Os alunos apresentam dificuldades no que se refere à utilização das ferramentas digitais, assim, a função dominante do instrumento, desenvolvida pela docente no decorrer da gênese instrumental, foi orientada para os alunos (instrumentação). Para a professora, essa é uma forma de lhes oferecer oportunidades e espaços para a apropriação de saberes, de maneira que esse agente conquiste e exerça sua autonomia em relação aos dispositivos didáticos e, também, adquira maior domínio teórico-prático para mediar suas ações futuras em sala de aula.

As representações em torno da implantação do uso de tecnologia na instituição *locus* revelam que a PC acionou elementos do seu mundo físico e social, como as prescrições institucionais e os valores socioideológicos impostos pelas instâncias públicas. Primeiramente, houve imposições de modelos. Daí, surgem os conflitos internos e externos em decorrência

tanto da ausência de internet na sala de aula, quanto pelos interesses e necessidades de alunos que tinham mais experiência e que representam uma pequena parte do grupo cuja voz se materializa nas práticas linguageiras da docente no momento de ACS [excertos 10, 19, 20, 21 e 25].

O recorte das ações semiotizadas nos textos que emergiram na autoconfrontação revelaram muitas imbricações do cotidiano mais amplo do *métier* da professora de línguas do Curso de Letras. Portanto, pela linguagem, ou seja, pelas ações verbais, foi possível compreender que as ferramentas digitais são um dos fatores da atividade de trabalho contemplados pela professora, embora a instituição em que ocorre a interação apresente uma carência na infraestrutura digital, expressa textualmente de forma explícita pela própria docente, ocasionando, dessa forma, conflito no trabalho docente com uso de ferramentas digitais [excertos 08 e 10].

A nosso ver, esses dados revelam apenas alguns dos problemas enfrentados pela professora durante o exercício da profissão. Afinal, a professora sente-se frustrada em determinado momento pela amputação do seu poder de agir e por trabalhar em um sistema institucionalizado com infraestrutura deficiente.

Observamos, ainda, por meio da análise, que a docente recorre ao mundo acadêmico para ter acesso a modelos de agir; à dimensão impessoal do trabalho, com as prescrições feitas pela experiência em EAD a partir do uso da plataforma e pelas instâncias educacionais hierárquicas; e à dimensão transpessoal do trabalho, quando a docente busca, na ação de outras instâncias educacionais, um modelo de agir.

Os estudos por nós realizados confirmaram nossos pressupostos iniciais: que a professora formadora do Curso de Letras da universidade pública atribui um papel relevante, explícito, nos seus textos, à formação e ao desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino, e que os artefatos tecnológicos, os quais são utilizados pela professora formadora, podem se transformar em instrumentos e abrir novas possibilidades de gênese instrumental, na qual se inserem o trabalho do professor e as diferentes práticas com tecnologias digitais. Nas vozes e modalizações, o papel exercido por ela é proeminente, desvelando-a como ator do processo educacional.

Em se tratando do arcabouço teórico que fundamentou a pesquisa, acreditamos ser muito importante ressaltarmos os conceitos desenvolvidos por Clot e Faïta, sobre a Clínica da Atividade; por Amigues, sobre a Ergonomia do Trabalho; e por Rabardel, na Gênese Instrumental, além do modelo de análise proposto por Bronckart no ISD. Esses teóricos serviram de base epistemológica para a nossa investigação e nos ajudaram a entender o agir

docente da PC, como também o caminho vivido pela profissional. Os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado, trabalho real e de gênese instrumental, bem como, os mecanismos de enunciação do ISD foram fundamentais para que pudéssemos refletir sobre o agir da trabalhadora e sobre sua condição face ao trabalho.

Quanto à metodologia de pesquisa, acreditamos que esta tese apresenta a autoconfrontação como dispositivo metodológico que tanto nos auxiliou na análise e na interpretação de nossos dados, como também pretendemos utilizar em estudos futuros todas as fases contempladas. Observamos que, de fato, ela exerce um importante papel na investigação do agir docente, e que, para ocorrer todas as etapas, é preciso um envolvimento de todo o coletivo de trabalho, servindo tanto como mecanismo propulsor de desenvolvimento quanto como produtor de pesquisa, o que leva à reflexão sobre o real da atividade.

Em nossa tese, mostramos que nossa colaboradora de pesquisa participa de diversas atividades de ensino, utiliza ferramentas digitais em suas aulas e também mostra que passa por situações de conflito no exercício profissional. Ao acessar os dados gerados na ACS, o que nos chamou atenção, primeiramente, foi a facilidade que a professora tem com o uso do computador, que se encontrava em sua sala de aula enquanto lecionava. Não nos causou estranhamento, uma vez que já era esperada essa postura. Além disso, no momento em que estava sendo desenvolvida a pesquisa, percebemos que a docente encontra apoio em seus alunos frente às situações conflituosas vividas por ela.

A docente, ao interpretar o seu agir e sua relação com as ferramentas digitais, o faz, textualmente, sob a forma de um texto-discurso de apropriação: a professora compara as fases pelas quais os docentes passam ao longo do exercício profissional com os estágios de aprendizado; além disso, evidencia sua experiência positiva ao desenvolver suas atividades, ao relacionar a autonomia para se apropriar dos recursos tecnológicos [excertos 01, 03, 04, 06, 07 e 08].

Os estudos apontaram que ainda há empecilhos que dificultam um agir autônomo dos discentes, embora o próprio uso de tecnologia contribua para desenvolver autonomia e implique, necessariamente, em se apropriar desse artefato em sua prática. O interesse e a motivação quanto ao uso da tecnologia para o ensino de línguas, quaisquer que sejam, têm relação direta com o modo como se revela esse agir da professora. Assim, o real da atividade – composto por todas as atividades possíveis de serem realizadas, mas que não foram escolhidas – permanece na atividade docente da PC e é marcado, principalmente, pelas atividades obrigadas e impedidas que levam à amputação do poder de agir da professora: ela planeja as atividades, coloca-as em prática, muda o objeto da atividade conforme o contexto em que está

inserida, estimula uma aluna monitora a criar um produto em uma plataforma da *web* para que essa agente consiga apresentar algum registro de uma atividade concluída.

Por meio da análise, podemos observar, pela autoconfrontação proposta pela Clínica da Atividade, que a professora assumiu a postura de observadora do próprio agir. Essa é uma das razões pelas quais entendemos que uma proposta dessa natureza, e da forma como foi desenvolvida, contribui para a formação de professores.

Neste estudo, ficou evidente, na sessão de autoconfrontação, verbalizada pela professora, que são necessários espaços coletivos em que os trabalhadores possam falar sobre o seu trabalho. A PC ficou satisfeita com a experiência e acredita ser fundamental pensarmos em uma formação docente que se volte à criação de espaços coletivos de trabalho, virtual ou presencialmente, assim como também considera importante que se atue de forma a considerar o contexto em que o trabalhador está inserido, uma vez que, à luz da Clínica da Atividade, cada contexto de trabalho apresenta suas peculiaridades.

Essa é a proposta da Clínica da Atividade abraçada pelo Grupo GELIT – CNPq. Mesmo que as transformações nos contextos de trabalho educacional ocorram lentamente, entendemos ser necessário agir de forma a buscar a promoção de coletivos de trabalho em que os docentes possam se apoiar e refletir sobre seu agir e sobre o agir do outro. Mais do que capacitador, o professor necessita ser, de fato, o dono do próprio agir. Ao vermos a importância que a autonomia exerce na atividade docente, cremos que também sejam relevantes mais estudos sobre o trabalho docente e dos outros actantes que fazem parte da comunidade acadêmica.

Retomando nossa colaboradora de pesquisa e a epígrafe que encerra a tese, vemos que, mesmo diante de condições inapropriadas de trabalho, a PC apresenta motivos para continuar prosseguindo no uso de ferramentas digitais, mesmo passando por dificuldades de ordem estrutural no exercício profissional. E, para demonstrar sua persistência, ela confere ao aluno o seu principal interesse. Pois “*é muito interessante perceber que os alunos vão além do que a gente ensina [...] é o aluno que usa o que ele sabe, o que ele se apropria é o que vai determinar os caminhos que ele vai seguir*”. Essa fala da professora também nos faz acreditar, não apenas como pesquisadora, mas como professora que compartilha do mesmo *métier*, que é possível abrir novos caminhos nas relações de trabalho docente.

Consideramos que uma investigação que se propõe a analisar o agir da professora formadora, no dizer produzido pela própria docente, como é o caso da pesquisa que realizamos, é fundamental para que se possa chegar ao entendimento das especificidades da área e, notadamente, sobre a realidade de trabalho docente. Com base no conhecimento dessa

realidade, é possível investir, de modo mais contundente, no delineamento de dispositivos de formação profissional que, inegavelmente, podem ser de grande valia na perspectiva das políticas de difusão do uso de ferramentas digitais na aula de Prática de Ensino.

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como contribuição principal uma arquitetura do agir da professora de Prática de Ensino com o uso de ferramentas digitais ditas pela própria docente, o que colabora para a compreensão da sua realidade de trabalho. Avança no sentido de trazer, para as discussões teóricas, as vozes da profissional, dando-lhes lugar privilegiado na elaboração de conhecimentos relativos às suas práticas, à sua profissionalização. Temos convicção de que a consolidação das ferramentas digitais, como recurso pedagógico depende, em considerável medida, da formação qualificada dos professores. Nessa esteira, é fundamental um processo formativo eficaz e efetivo, cujos conteúdos estejam, de fato, alinhados ao contexto de trabalho.

Sabemos que o conhecimento sobre o trabalho docente em Práticas de Ensino não se esgota nesta tese e que as questões aqui investigadas não podem ser consideradas definitivas, visto que é possível que novos empreendimentos investigativos se desenvolvam, para retomarem novos temas suprimidos neste estudo, a fim de que se possa seguir avançando na compreensão do trabalho docente.

Um ponto importante na autoconfrontação é que esse método permite a análise de uma dimensão do trabalho, *o real da atividade*, que permanece invisível. A análise dos diálogos produzida pela ACS possibilita-nos fazer constatações dos trabalhadores a respeito de realizações que não puderam ser feitas, dos impedimentos dessas realizações e dos sentimentos gerados por conta desses impedimentos. Assim, vemos que a atividade docente não é só aquilo que se faz, mas também é aquilo que deixou de ser feito, que se impediu de fazer. A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. Um ponto crucial da nossa pesquisa consistiu, justamente, no momento que a PC emitiu comentários sobre a sua prática [excertos 03, 05, 07, 11 e 12].

Como afirmamos, a ideia básica da autoconfrontação simples é que a professora se volte para sua aula, analisando-a e estabelecendo parâmetros avaliativos que possam resultar na reconstrução das ações, para com ela aprender e se aperfeiçoar. Essas avaliações podem levá-la à desconstrução das suas certezas didáticas, revelando que, muitas vezes, aquilo que nos parece óbvio e evidente em nossa prática é sempre o mais difícil de enxergar.

Parece-nos ser esse o ponto final possível de um trabalho que procura investigar a atividade docente: o que opõe uma forma concluída e delimitada a uma professora orientada para um contexto de trabalho de formação inicial que, furtando-se a um trabalho com modelos

pré-estabelecidos, rompe de forma positiva com as limitações que lhe são impostas, introduzindo, em seus alunos, estágios didáticos da gênese instrumental, levando-os à apropriação de novos instrumentos. Com isso, a professora pode fazer, dessa apropriação, “*o pão nosso de cada dia*” como um alimento diário, que deve ser ofertado como condição de gerar novas descobertas e transformações que proporcionam outras maneiras de trabalhar o conteúdo programático.

Os resultados desta tese evidenciaram que a professora sabe conduzir o uso das ferramentas tecnológicas durante a atividade docente, embora houvesse problemas com internet, na tarefa de produção de material didático. A ferramenta *pixton* como mediadora no processo de elaboração do gênero HQ fez parte da atividade da professora e contribuiu em uma determinada direção: para o próprio sujeito (instrumentação) ou para o artefato (instrumentalização) [excertos 06, 07 e 09].

No que concerne às representações construídas pelo agir linguageiro, também foi possível identificar a visão de tecnologia da professora colaboradora. A PC se encontra em um mundo subjetivo no qual a tecnologia é considerada uma oportunidade de oferecer, aos alunos, oportunidade de criar com autonomia, e que o conhecimento tecnológico seria compartilhado inicialmente fora da sala de aula, assim, só após ser apropriado, seria levado como recurso no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ela afirma que seus alunos devem repensar o valor da tecnologia no que diz respeito ao velho e ao novo. Para a professora, é necessário trabalhar com a tecnologia de maneira segura, com foco no processo de ressignificação das ferramentas, oportunizando aos alunos revelações da instrumentação na gênese instrumental. Isso significa que desenvolveria outros esquemas de uso além dos já prescritos, refazendo constantemente os esquemas de ação instrumentada, na qual se coloca como uma facilitadora na troca de experiências.

Enfim, chegamos ao final da tese, embora tenhamos consciência de que nossas análises e conclusões não chegam a um fim em si mesmas, isto é, precisam continuar buscando respostas para o agir com instrumentos digitais, garantindo, assim, a valorização do trabalho docente, em um contexto específico, especificamente aqueles que situam seus objetos de análise na LA, tomando como referência a relação entre linguagem e trabalho.

Consideramos que o contexto de nossas análises contribuiu para compor nossa reflexão, visto que manifesta o agir da professora em situação de uso de tecnologias. Além disso, na perspectiva de ampliar nossa abordagem, para melhor compreendê-lo especificamente, mostramos os elementos encontrados nos textos produzidos que indicam a dimensão da instrumentação na gênese instrumental. Foram essas noções, associadas aos

estudos da Clínica da Atividade, da Ergonomia e das abordagens discursivas de análise de textos do ISD, que nos ajudaram a analisar a linguagem sobre o trabalho docente.

Assim, afirmamos que esta tese significa um desdobramento de nossa prática docente, com uso de tecnologia em contexto de formação inicial. Foi com nossa experiência que apresentamos aqui as expectativas em relação à prática docente pelo próprio agir linguageiro, examinando, inclusive, em textos de prefiguração do trabalho educacional, em textos do entorno precedente ao agir da professora colaboradora, para compreender a linguagem sobre seu trabalho, tanto em relação ao agir prescrito, quanto em relação a sua atuação, sua finalidade e sua responsabilidade.

Ao final deste estudo, uma nova perspectiva se abre em relação ao trabalho de formação de professores que utilizam os recursos tecnológicos no sentido de tomar consciência sobre o uso da tecnologia como um recurso eficiente que serve de base para a integração do conhecimento. E para que isso ocorra, é preciso compreender que essas ferramentas podem ser eficientes enquanto colaboradoras do processo de ensino-aprendizagem. Assim, seria necessário desenvolver uma ação pedagógica que incluísse o uso da tecnologia como um aprendizado autônomo no sentido de poder assumir as responsabilidades pelas suas decisões, pois os momentos de aprendizagem devem respeitar essas características fundamentais sobre as diferentes possibilidades de esquemas de uso do computador e da internet.

É necessário que os actantes compreendam a necessidade de as utilizarem antes de essas se iniciarem; devem ser orientadas para a realização de tarefas, concentrando as suas atividades no contexto educacional, que vão passar a ser realizadas; devem ter em conta os diferentes percursos de formação – a construção de situações de aprendizagem deve levar em conta a heterogeneidade de experiências dos adultos; devem garantir a possibilidade de os alunos serem os próprios a descobrirem determinados aspectos facilitadores do uso, assumindo, a formadora, um papel de orientadora, auxiliando quando surgem dificuldades.

Na verdade, poderíamos dizer que este trabalho pode ser entendido, em todos os seus momentos, como a leitura de uma das sequências mais conhecidas de Guimarães Rosa, mencionada no capítulo metodológico: *“o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”*. Essa imagem mostra que estamos sempre atravessando e ao mesmo tempo, sempre na repetição desse processo de atravessamento. Na verdade, é o *“meio da travessia”*, que melhor caracteriza o humano.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Francisca Geane de. **A Poesia como recurso pedagógico na aula de língua estrangeira (Inglês) numa Abordagem Comunicativa**. 2001. 147f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004. p. 34-53.
- ARAÚJO, Gerthudes Hellena Cavalcante. **Normalizar para agir ou agir para normalizar? Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância**. 2020. 140f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Nacional de Educação (CNE) CP. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado. Revisão de Eveline Bouteiller Kavakama. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução Anna Rachel Machado. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- _____.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue, 2004, p. 131-163.

BULEA, Ecaterina. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Genebra: Universidade de Genebra. 2007.

_____. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lucia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espíndola Figueiredo. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

_____. Ecaterina. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. [S. l.], v. 32, p. 189-213, 2016.

BUZATO, M.K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, São Pulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CASTRO, Solange. Professor de Inglês e Espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: EDUEPB, 2012, p. 17-28.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. [S. l.], n. 17, 1991.

CEARÁ. Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 16 mar. 2020, série 3, ano XII, n.53, 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

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. 115-126.

_____. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 21-40.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.

_____; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, [S. l.], v. 6, p. 7-43, 2000.

_____. *et al.* Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**. [S. l.], n. 185, mar., 2001.

COSCARELLI, C.V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, v.1, p. 25-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 02, p. 69-99.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60,

_____. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Anna Rachel MACHADO (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 56-79

_____; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**. [S. l.], v. 19, p. 123-154, 2003.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente**. 2016. 446f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FAZION, Flavia. **A elaboração do livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência**. 2016. 283f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, A. A. D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO A.R.; LOUSADA E. G.; FERREIRA A. A. D. (Org) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FLICK, Uwe.; NETZ, Sandra.; SILVEIRA, Teniza da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

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

GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de profssores de línguas estrangeiras. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: EDUEPB, 2012, p. 17-28

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action.** Boston: Beacon Press, 1984.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso.** [S. l.], v. 8, p. 487-517, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da linguagem.** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p.389- 411, jul./dez 2012.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in Psychology. *In*: WERTSCH, J.V. (Ed.). **The Concept of Activity in Soviet Psychology,** New-York: Sharpe, 1979, p. 37-71.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE.** 2017. 259f. Dissertação (Mestrado em Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor,** 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antónia (Org.).

O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97

_____. MACHADO, Anna-Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. [S. l.], p. 31-77, 2009.

MEDRADO, Betânia Passos. A entrevista como espaço de construção de identidades. *In*: ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão, Santa Catarina, 2007, **Anais [...]**, Tubarão, 2007, v.1, p.743-755. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/29.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. **Espelho, espelho meu:** um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professora. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Org.). **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 21-36.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p.151-169.

_____; REICHMANN, C. L. A linguística aplicada e o interacionismo sociodiscursivo: reflexões acerca de perspectivas em movimento. *In*: MEDRADO, B.; PEREIRA, R.C. M.; REICHMANN, C. L. (Org.). **Ação-texto-formação:** pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora UFPB, 2020, p. 18-32.

MILLER, Inês Kayon. 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.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

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

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org.) **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

PENNYCOOK, A. D. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

PEREIRA, R.C.M. O social na linguagem: uma heurística ou simples redundância? **Letr@Viv@**. João Pessoa: UFPB, v. 7, n.1, 2006, p.115-128.

_____. A construção social e psicológica de texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes.; ROCA, Maria Del Pilar. (Org). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista discursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB**. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEREZ, Mariana. **Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In.: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p. 113-133.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

REICHMANN, Carla L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. 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 na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 101-124.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sócia: entre diferenças e semelhanças**. 165f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. **Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista discursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB**. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

_____.; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____.; MOURA, E. (Org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Milton. **Por Uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 05-33

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOBRAL Decreto Municipal nº 2.371, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Sobral, CE, 16 mar. 2020, ano IV, n.753, 2020. Disponível em: <http://saaesobral.com.br/images/banners/2371.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004. p. 81-104.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro. *In*: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Coimbra, 2004, **Anais [...]**, Coimbra, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Sobral, CEARÁ, 2018.

_____. **Portaria nº 95/2020 - Reitoria**, de 16 de março de 2020. Estabelece normas e procedimentos por meio de Plano de Contingência Institucional, que visam adequar a rotina acadêmica e administrativa da UVA à Situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, inicialmente no período de 16 a 31 de março 2020. Sobral: UVA, 2020. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/portaria_e5a70550cfb9dc8f7ee4aba3552830c8.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement**. Société Française, 50, 1994.

VOLÓCHINOV, Valentim. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, A. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.133-148.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA

1 OBJETIVO GERAL: O objetivo desta pesquisa é investigar como uma professora formadora compreende o seu agir docente a partir da utilização de artefatos tecnológicos, em processo de gênese instrumental.

2 PERFIL DA COLABORADORA – INFORMAÇÕES OBTIDAS

Nome:

Idade:

Formação Inicial: /Instituição:

Especialização/Instituição:

Mestrado/Instituição:

Doutorado/Instituição:

Tempo de serviço no Magistério do Ensino Superior:

Tempo de serviço nesta IES:

Disciplinas que leciona no Curso de Letras:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o trabalho do professor formador com uso de ferramentas digitais em situação concreta de ensino e aprendizagem e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Francisca Geane de Albuquerque aluna do Curso de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Betânia Passos Medrado.

Os objetivos do estudo são investigar e analisar o agir docente de uma professora formadora nas aulas de Prática de Ensino na área de Língua Inglesa, a partir das prescrições e ferramentas tecnológicas utilizadas e como estes artefatos tornam-se instrumentos em sua atividade docente.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão, reflexão e desenvolvimento do trabalho docente com uso de ferramentas digitais por meio da visualização e da verbalização do seu próprio agir, levando em consideração, as prescrições, o instrumento mediado e a gênese instrumental.

Solicitamos a sua colaboração para a realização de observações de aulas, entrevistas e sessões de autoconfrontação simples (ACS) que serão realizadas com a professora pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. ***Resolução 466/12 da CONEP/MS).***

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum constrangimento.

Os pesquisadores estarão 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
ou Responsável Legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora.

Francisca Geane de Albuquerque (85) 91280530

e.mail:geanealbuquerque3@hotmail.com ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE C – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS
1. Indicação dos falantes	PP – Professora pesquisadora PC- Professora colaboradora
2. Pausas	...
3. Ênfases	MAIÚSCULAS
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)
5. Silabação	-
6. Interrogação	?
7. Segmentos incompreensíveis	(...) (inteligível)
8. Truncamento de palavra ou desvio sintático	/
9. Comentário da transcritora	(())
10. Discurso reportado	“ ”
11. Superposição de vozes	[
12. Simultaneidade de vozes	[[
13. Ortografia	
14. Trecho suprimido	/.../

Fonte: Adaptado de Medrado (2006) a partir de Dionísio (2001), das normas para transcrição.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

PARTICIPANTES: PROFESSORA PESQUISADORA E PROFESSORA COLABORADORA

LOCAL: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – NEAD – UVA - SOBRAL

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 45 minutos e 55 segundos

1 CENA 1

2 PP: agora você comenta assim um pouco... do teu... agir...

3 PC: certo...

4 PP: nessa parte... é a introdução da segunda... etapa da sua disciplina que é sobre material
5 impresso...

6 PC: *é:: a questão da parte da **elaboração de material impresso...porque primeiro teve a parte***
7 ***de... análise de materiais... para depois entrar na elaboração de materiais: impressos e depois***
8 ***de materiais digitais... e a aula realmente focava na questão da adaptação de materiais... mas***
9 *a discussão começou em relação **também a como eles percebiam os próprios matérias que***
10 ***eles utilizavam... tanto em relação... a eles enquanto alunos quanto alguns que já atuavam...***
11 *em sala de aula... então assim a questão que foi colocada sobre a heterogeneidade das... salas...*
12 *a questão também... **das disciplinas de prática que elas:: não tem esse foco tão grande numa***
13 ***questão mais prática... que eles perceberam isso muito nessa disciplina agora... de material***
14 *didático a partir... desse... **contato maior com o material didático e dessa reflexão que traz o***
15 ***material didático... [excerto 04]** e da necessidade de conhecer sobre as diversas abordagens e*
16 *métodos de ensino... de como a avaliação é importante... acho que esse primeiro momento em*
17 *que eles se colocaram... isso mostrou já uma reflexão sobre... como o material já estava*
18 *impactando... como a disciplina e a questão da relação com os materiais já estava sendo*
19 *construída... nesse momento... da disciplina...*

20 PP: então essa disciplina de material didático ela consegue dar essa dimensão formativa...

21 PC: dá: eu acho que ela consegue como uma culminância... em relação assim ao que é visto nas
22 outras práticas a partir dessa materialização... desse contato maior com o material a partir da
23 avaliação e de elaboração de material dele colocar em prática tudo que ele já viu... de forma
24 mais teórica embora essa prática já deva ter ocorrido... por exemplo na prática quatro quando

25 eles veem essa questão dos métodos das abordagens... quando eles estão... ali já... praticando
 26 de como dar aula usando determinada metodologia... eu acho que isso... já deva está ocorrendo
 27 mas eles relataram que não viram tão fortemente quanto... nessa própria:: disciplina de material
 28 didático...

29 PP: eles sentiram mais: uma relação direta...

30 /.../

31 PC: assim... em relação a questão... do próprio foco dessa aula que é adaptação... é:: **eu acho**
 32 **que eu tentei colocar para eles primeiro... puxar deles... sobre as necessidades do porquê**
 33 **adaptar os materiais... e os que já davam aulas já começaram a ver a questão do uso do**
 34 **material... que o material embora no curso de línguas não é comunicativo... em que há essa**
 35 **questão de “vamos separar por níveis os mais comportados... os que tem um nível melhor**
 36 **devem ficar juntos e os que não devem ir para outra turma”... eles já começaram a se**
 37 **incomodar com isso... e assim eu achei que::... ouvir os alunos é muito importante acho que**
 38 **esse momento de ouvir esses relatos desses alunos dentro da proposta da aula que era**
 39 **adaptação... foi como um:: warm up... foi como uma preparação... para que a gente entrasse**
 40 **mesmo na parte teórica... [excerto 5] e assim acho que eu tentei durante esse momento... de**
 41 **apresentação dessa questão da adaptação casar sempre... o que eu mostrava da teoria com o que**
 42 **eles viam de necessidade mesmo em relação aos materiais... e coloquei também a minha**
 43 **própria:: experiência quando eu falo... que na disciplina de língua inglesa eu uso o skillful e eu**
 44 **não sigo... uma ordem... a ordem que o livro me dá... isso é uma verdade depende do meu**
 45 **planejamento do que eu quero para aquela minha aula eu vou começo na unidade começo**
 46 **por um aspecto depois volto para outro não sigo... a ordem que é pré-estabelecida pelo**
 47 **material a ordem sequencial mesmo a sequência que é proposta porque se... não está de acordo**
 48 **com o que o meu plano com meu objetivo para aquela aula eu acho que eu tenho essa**
 49 **autonomia enquanto professora de promover essa adaptação que já é uma adaptação a gente**
 50 **não seguir essa previsibilidade que o livro didático traz...[excerto 11] então assim colocar**
 51 **para eles enfatizar que o livro é um guia e que o professor não é um escravo... do livro...**
 52 **principalmente um professor inexperiente ele tende a... usar o livro de forma muito à risca é**
 53 **como se fosse um elemento de apoio inclusive a teoria mostra isso que o professor inexperiente**
 54 **ele usa muito o livro didático se apoia muito ele e segue aquela prescrição que ali está... e**
 55 **quando ele vai ficando mais experiente ele já consegue se desvencilhar mais e seguir outros**
 56 **caminhos e fazer mais adaptações porque não é uma tarefa fácil sobretudo quando os**
 57 **materiais não promovem... a integração das habilidades [excerto 12] quando a gente se pega**

dentro de uma abordagem mais comunicativa...ou quando estamos na educação básica e queremos trabalhar sobretudo leitura gramática e o livro tende a ir para um lado que não é nem comunicativo nem é tópicos específicos e parece mais com o método gramático-tradução e você precisa realmente encontrar um ponto de equilíbrio... **[excerto 13]** eu acho que foi essa a tentativa nesse momento dessa aula... foi **gerar essa conscientização** de que ele... **o professor em formação o professor em si tem autonomia** de fazer essa adaptação e mostrar essas técnicas de forma mais sistematizada porque é preciso sistematizar mostrar a parte teórica de forma sistematizada para que isso dê embasamento para **uma prática mais contundente mais efetiva... mais eficaz...**[excerto 14]

CENA 2

PC: então nesse momento nessa aula eu quis fazer um link com **o grupo de estudo que eu coordeno** desde dois mil e treze ponto dois... no qual **a gente aborda:** temática de:... **linguagem tecnologia e ensino os gêneros digitais no ensino de línguas** fazendo um link com uma experiência que nós tivemos no grupo que foi com leituras sobre **a plataforma pixton e criação de HQs...** nesse momento nós estávamos numa oficina de elaboração de material didático impresso e eu... gostaria que eles utilizassem o **material impresso HQs autênticas criadas por eles** [excerto 16] então eu **propus uma familiarização com a ferramenta uma experiência que eles conhecessem a ferramenta para que eles pudessem se letrar digitalmente** para que eles pudessem estar utilizando essa ferramenta posteriormente... uma vez que nós não fomos para um laboratório **nós não temos essa infraestrutura no curso** [excerto 19] o que eu pude fazer foi esse momento mais expositivo de introduzir o gênero de mostrar os outros gêneros que usam imagéticos como caricaturas charges enfim para que **a gente entrasse na questão da apresentação em si da ferramenta... desse processo de familiarização inicial com a ferramenta pixton..**[excerto 07]. então assim é:: **eu tentei através dos recursos que eu tinha que era data show a sala de aula** previamente fiz os prints tinha usado essa mesma fala na semana de letras então eu já aproveitei eu já tinha feito esse trabalho anterior... e aí **eu mostrei o passo a passo através dos prints das telas de como é o processo de criação de uma HQ...** obviamente o aluno ao se apropriar dessa ferramenta e pensar numa atividade com objetivos já preestabelecidos ele ia determinar qual história ele iria criar... e aí...[excerto 06]

PP: eles têm familiaridade com essa ferramenta? ou eles nunca viram antes?

PC: um aluno já tinha visto... o G porque ele já tinha participado do grupo e nós tínhamos feito a experiência lá mas os outros relataram que não conheciam a ferramenta... *mas esse momento*

90 inicial foi para que eles fossem apresentados a ferramenta e eles pegam tudo muito
 91 rapidamente esses alunos dessa geração têm um alto nível de letramento digital já utilizam as
 92 ferramentas com outros propósitos muitos com propósitos de entretenimento não pensam em
 93 como aplicá-las nesse viés mais pedagógico mas **eles se apropriam muito rapidamente**
 94 **[excerto 17]** tanto é que após isso eles mexeram em casa e conseguiram criar os portfólios...
 95 era obrigatório uma das atividades conter uma HQ autêntica criada por eles então eles
 96 conseguiram realmente produzir uma historinha em que ali eles iriam trabalhar com *reading* ou
 97 com a integração de habilidades na verdade era de integração... uma HQ que a partir dela tivesse
 98 um exercício que desenvolvesse a fala... ou a escrita de um texto enfim a proposta era que eles
 99 criassem atividades com habilidades integradas e uma delas utilizando uma HQ autêntica...

100 PP: e essa plataforma *pixton* da conta de todos esses objetivos?

101 PC: dá porque a versão gratuita dela é de **simples manuseio... é divertida é prazerosa** esse
 102 processo de criação depois eles relataram como é legal está criando a sua própria HQ... e
 103 **pode ser: também ampliado como por exemplo eles tiverem em situações de ensino eles**
 104 **levarem uma turma para o laboratório de informática e eles estarem criando suas próprias**
 105 **HQs no momento da própria aula... numa aula no laboratório por exemplo...[excerto 09]**

106 PP: você no seu fazer docente sentiu a necessidade do laboratório?

107 PC: nesse momento teria sido mais rico se nós tivéssemos tido a oportunidade de já fazer uma
 108 pequena prática ali de criação que eles pudessem estar manipulando porque o que eu sempre
 109 coloco para eles é que quando **eu penso nas atividades que envolvem essas ferramentas**
 110 **tecnológicas de que eles vivencie esse uso primeiro para depois pensar inclusive como estar**
 111 **aplicando isso** de uma forma pra ensino-aprendizagem isso contribui na minha opinião na
 112 formação deles eles terem que passar por essas práticas para que eles possam fazer
 113 futuramente já atuando e eles já tenham passado por isso de como alunos **já terem vivenciado**
 114 **essa experiência de produção...[excerto 23]** assim nós temos limitações em termos de
 115 infraestrutura e isso acaba deixando essas práticas com os usos das tecnologias mais limitada
 116 mas o que não impede de ocorrer o processo de familiarização mesmo que inicial... para que
 117 eles deem continuidade em outro momento em casa com mais conforto mais tempo que
 118 demanda tempo também não é num único momento que você se apropria de uma ferramenta
 119 dessa você tem que ter o hábito de ficar usando de ficar testando o que ela tem para te oferecer
 120 tem que mexer com tempo com dedicação...[excerto 08]

121 PP: para você levar para a sala de aula você faz todo esse trabalho antes enquanto professora?

PC: *sim tanto é que eu levei um exemplo de pelo menos um quadrinho criado por mim quando eu vou **trazer a ferramenta eu antes já tenho passado por uma experiência com ela tanto para aprender utilizar ou outra situação da minha formação...** como eu mencionei inclusive no outro vídeo a questão da Wiki que eu havia feito no mestrado uma disciplina e fizemos uma **atividade de retextualização e isso poderia ser uma questão de adaptação de material que poderia estar sendo utilizado através de uma ferramenta no caso a Wiki...** então assim a gente sempre vai fazendo essas associações **a gente está pensando** em colocar hoje o que a gente tem dentro das ferramentas da internet para as situações de ensino-aprendizagem...[**excerto 3**] [**excerto 24**]*

PP: então a tua formação te ajuda muito no teu métier docente a tua formação inicial mesmo a tua graduação?

PC: Não a minha graduação realmente foi a muito tempo nós não tínhamos... mas assim... sobretudo... *desde o mestrado a partir de dois mil e nove que eu venho me interessando por essa área da tecnologia associada ao ensino... e que eu venho me apropriando uma vez que eu... sei de algo novo eu começo a testar estudar sobre e manipular mesmo para aprender utilizar...*[**excerto 01**]

PP: você acha que explicou direitinho nessa aula? Como tu percebes teu agir em sala de aula?

PC: eu acho que eu consegui fazer uma sistematização... fui didática na minha tentativa tanto na parte teórica como na parte de mostrar como a ferramenta ocorreu eu acredito que o momento que não pode ser realizado foi essa manipulação pelos alunos que seria como uma apresentação e aí faltou a questão da produção... faltou a prática real e a produção dentro da (...)... a gente ficou muito mais no âmbito da apresentação do que numa própria manipulação dos usuários dos alunos porque não tinha infraestrutura para isso...

CENA 3

PP: *então esse momento já era o momento de elaboração dentro da mesma aula que eles trouxeram notebook inclusive essa menina a S ela é monitora ela ficou fazendo uma história em quadrinho no final ela mostrou eu lembro que **ela ficou tentando mesmo com a internet ruim porque a gente tem internet na UVA mesmo com suas limitações mas ela ficou tentando fazer uma historinha e ela mostrou ao final...*** eu levei alguns livros eu lembro que eles ficaram manuseando os livros com atividades também livros só sobre tirinhas que eu tinha adquirido recentemente e eles já estavam criando o portfólio eles já iam me apresentando... eu lembro a

partir da cena e agora retomando eu lembro que eu fiquei com essa dupla especificamente porque eles estavam com certa dúvida sobre o que é integração... mas antes disso eu gostaria só de comentar que teve **um probleminha com o data show eu toquei o pé desconectei aí tive que reconectar** aí demorou quis me impacientar /.../ **porque é isso que a tecnologia faz com a gente a gente tá aqui com tudo pronto e de repente falta energia ou seu arquivo não abre...** dá uma certa ansiedade porque a gente planeja tudo com o uso dela ainda bem que se faltasse ali pelo menos o meu data show a continuidade da aula se daria porque eles teriam os notebooks ali [excerto 25] porque as atividades que eles estavam criando para o portfólio já estavam ali desenvolvendo mas teve esse momento específico que eu gostaria de destacar que foi nessa hora que o data show teve esse defeitinho... mas aí eu comecei só antes de retomar pra dupla apresentando a questão da integração das habilidades linguísticas porque é algo bem difícil que eles não conseguem perceber até na produção eles conseguem produzir atividades individualizadas com as habilidades individualizadas só *listening* só *reading* só *writing* mas na hora de integrar eles acabam sendo duas atividades distintas que não se relacionam e isso realmente eu enfatizei foi minha tentativa nesse momento da aula... foi realmente colocar de forma muito clara o que era a questão da integração das habilidades linguísticas e eu tentei fazer isso exemplificando mostrando exemplos reais do livro didático que traz já essa proposta que é o *english file* dentro dos livros que eu venho analisando ele é o que mais vem trabalhando com essa perspectiva... porque a outros preparatórios de *toefl* também trabalham com essa linha mas é mais longe da realidade que nosso aluno vai encontrar assim que se formar que é a educação básica ou o curso de línguas... então dentro desse viés da realidade do aluno o *english file* é o que mais atende... **a minha tentativa foi essa de deixar... de forma clara o que era a integração através desses exemplos não é muito fácil** os alunos ficaram com dúvidas tanto é que eles foram me mostrando e eu me concentrei nessa dupla... eu lembro que essas meninas aqui não tinham feito elas fizeram realmente de última hora e **tirando dúvidas pelo WhatsApp depois de como fazer o portfólio** mas algumas duplas já havia produzido algum material e eu estava **tirando as dúvidas sobre a questão da integração...**[excerto 26] porque dentro da proposta do portfólio quatro atividades deveriam ser integradas e depois deveriam ter que produzir três testes de educação básica nível fundamental dois médio e um para curso de línguas e eu fiquei com essa dupla realmente a gente ficou interagindo eu vi as atividades que eles criaram eu fui opinando sobre e mostrando o que estava sendo integrado e o que não... eu quis sentar mostrar para eles um outro caminho dei sugestões eu tentei fazer com que eles vissem fora pensasse mais amplamente a questão da integração das habilidades no material didático...[excerto 27] nesse momento especificamente quando eu digo olha eu não quero não gostaria de encontrar

atividades como passe da forma afirmativa para interrogativa e negativa que é uma prática muito controlada embora seja eficaz mas dentro dessa proposta de integração das habilidades não cabe é algo mais... mais interativo contextualizado foco muito nessa importância da contextualização para que eles percebam que essas atividades precisam ser contextualizadas lembro que foi pedido para o alunos escreverem só números soltos não sei quantos vinte números para que o aluno conseguisse colocar de forma gráfica ou seja de forma extensa... qual o contexto que se deu para o aluno? que situações da vida real ele vai está escrevendo esses números assim de forma extensa? ele vai escrever vinte dois zero numa situação real... foi essa minha preocupação nesse momento... é importante do processo de elaboração de materiais impressos colocar para eles o que é a integração das habilidades linguísticas porque eles vêm muito acostumados em ver as habilidades soltas não integradas e colocar para eles que na vida real elas serão integradas que a todo momento a gente está integrando essas habilidades...

PP: e as dificuldades deles não é com... com a ferramenta?

PC: não porque *nesse momento eles utilizaram notebook eles tinham que criar eles sabem coletar imagens da internet baixar vídeos acessar diversos sites essa parte do domínio em si dos instrumentos todos não foi um problema com o letramento digital mas de colocar de forma prática através de exercícios criados dentro dessa perspectiva teórica de integração é esse fazer nesse relacionamento entre a teoria e os que eles deveriam produzir...[excerto 18]* levando a teoria para uma forma prática mas não em relação a própria utilização do que eles queriam usar no momento que era o formato word... porque essas atividades eram textos provas quando transcritas para o word...

CENA 4

PC: *em relação a esse momento... eu trago duas contextualizações importantes que contribuíram para minha formação com esse uso da tecnologia que foi a minha experiência como tutora em EAD da UFC/UAB desde dois mil e sete eu passei seis anos na parte de tutoria em EAD e aí a gente começou falar porque eles tinham que ler uns textos sobre EAD aí não tinham lido e a gente começou falar de moodle que é justamente a aprendizagem que é mediada por dispositivos móveis que eu tive mais contato também numa disciplina do doutorado... que a gente abordou... essa abordagem mesmo de ensino e sobretudo com o uso do celular a discussão começou nesse sentido... eu quis colocar para eles a questão hoje do celular que o aluno ele se apropria de tudo que tem no celular que hoje o celular faz tudo... é algo completo que ele tem essa noção do celular como ferramenta para entretenimento mas*

219 *que muitas vezes quando a ele é pedido que faça algo pedagógico com o celular há uma*
220 *barreira também do aluno... por conta da internet muitas vezes[excerto 02] não há um wifi*
221 disponível ele tem que se utilizar dos dados móveis dele que ele prefere está utilizando para
222 outros fins não para fins de aprendizagem... tem essa barreira também não só de outras questões
223 como proibição de escola do professor não saber utilizar realmente o celular com esse propósito
224 mas muitas vezes a uma certa barreira do aluno... então eles colocaram situações eu achei que
225 foi bem rico bem importante esse momento para gente refletir sobre isso... e a reflexão também
226 que foi provocada por essa aluna pela Suzy em relação ao discreto na EAD sobre essa
227 modalidade... e a partir de experiências que ela já viu relatos que ela já ouviu sobre
228 universidades privadas que tem essa modalidade de ensino... aí eu coloco minha experiência
229 como tutora e como funciona numa universidade pública para que eles possam ver que não é
230 assim e da riqueza que é trabalhar com a EAD e sobretudo no que se refere a autonomia eu
231 enfatizo bastante que esse meu discurso foi muito que na EAD o aluno é autônomo uma vez
232 que o papel do professor é descentralizado ele depende muito dos materiais que estão ali que
233 promovem toda essa interação e de uma figura de um tutor que a depender do aluno pode ser
234 solicitado ou não porque todas as escolhas são do aluno em como navegar desde da navegação
235 do que visualizar primeiro desde a solicitação do tutor que pode ser presencial mas que também
236 pode ser solicitado através das próprias ferramentas que a própria ava disponibiliza... então
237 assim acho que foi rico nesse momento trazer mol a discussão girou em torno do mol da EAD
238 até chegar na questão das próprias ferramentas que eu quero apresentar que eu início pelo *blog*
239 eu até fiz questão de parar por essa questão do *blog* hoje ele... o termo *blogueiro blogueira* não
240 deixou de ser usado ele ainda é utilizado mas os blogs não estão em alta os blogueiros atuam
241 em outras plataformas como *youtube* como o próprio *instagram* nos stories que puxam para que
242 depois o usuário vá ao *youtube* então essa preferência pelo *instagram* está tão grande hoje que
243 até é preferível criar mais stories e acessos lá do que... no próprio *youtube* embora não dê o
244 dinheiro que o *youtube* gera mas ele chama pelo menos o usuário para que ele vá ao *youtube*
245 porque só o *youtube* não está dando conta é uma percepção também que se dá a partir dessa
246 discussão ele já perdeu um pouco essa força que ele tinha anteriormente então há os outros
247 canais que fazem com que o usuário vá para o *youtube* e o *instagram* hoje vem com muita força
248 através dos stories...

249 PP: essas são uma das características da questão tecnológica elas vão perdendo forças e vão
250 surgindo novas... então o professor ele tem que estar sempre preparado aberto ao aprendizado...

PC: aberto e assim... também com a questão da percepção de que essas coisas ocorrem e as vezes elas não são percebidas... primeiro para chegar em sala de aula elas demoram muito ocorrem primeiro nos usos que se dão fora.. nas práticas sociais para que ela realmente venha para a sala de aula demora mais... mas o professor precisa perceber isso para que até quando ele for utilizar ele saber o que funciona hoje... eu apresentei um *blog* e aí eles “professora mal usam o *blog* hoje”... mas aí eu contextualizo “mas numa situação com aluno no ensino fundamental que ainda não tem tanta prática você trazendo uma situação de ensino-aprendizagem será que não vai ser interessante?”... para que eles repensem inclusive isso repensem o que eles consideram já velho porque tudo de tecnologia perde muito rápido é muito efêmero é muito volátil bem dinâmico é algo que a cinco anos atrás já é velho o *orkut* já não existe mais há teses sobre *orkut* e hoje já não tem mais... então é pensar nisso que é muito rápido mas que elas vão se resignificando há sempre uma questão de uma resignificação aí elas têm traços das anteriores como e-mail tem traços da carta formal ou informal porque o e-mail a gente usa mais numa situação de formalidade então tem muitos traços do documento formal (...)... esse momento das ferramentas dando continuidade com o google sites depois com a *Wiki* assim na questão do google sites é interessante perceber que você dar os direcionamentos eu joguei uma questão importante porque o google sites nessa forma atual ele não tem espaço para comentários então ele não permite interação fica muito expositivo então eu relatei uma experiência do semestre anterior que um aluno tinha conseguido inserir uma caixa de comentário através de um programa e tudo mais que eu não sabia detalhar como isso era feito é uma questão que o aluno acaba tendo esse letramento digital para sanar esses problemas eles “não professora a gente pode recorrer aos tutoriais no *youtube* que hoje os tutoriais ensinam tudo”... *então os alunos já propõem certas soluções cheguei até falar com o aluno que tinha feito isso mas eles mesmos já têm as soluções para as coisas porque eles já têm essa apropriação de está mexendo e sabendo que os tutoriais hoje têm um papel muito importante... assim quando eu falo da Wiki eu até me demoro mais porque é algo que eu tenho muita apropriação a aluna relata a experiência que inclusive a gente já teve noutra disciplina com o uso da Wiki e a minha intenção foi também mostrar as várias possibilidades que a ferramenta tem e por ela ser extremamente colaborativa já permitir essa interação e a colaboração na própria construção do ambiente do material didático deveria ser feito ali de forma colaborativa como quando o usuário for utilizar no caso o aluno ele também pode ter a oportunidade de contribuir colaborativamente...* [excerto 28]

PP: então realmente os alunos interagem bem com todo esse novo referencial tecnológico?

284 PC: sim... (...) assim eu considero a participação da G nas minhas aulas de prática cinco porque
 285 são dois semestres isso da participação... é um momento muito rico dentro da nossa disciplina
 286 porque é uma outra perspectiva de um nativo sobretudo por ser um nativo mas não só sobre isso
 287 mas por ser um novo olhar... então nesse momento ela veio contribuir sobre o uso de séries e
 288 filmes de materiais desenvolvidos a partir desses recursos dos gêneros audiovisuais...
 289 inclusive... eu puxo deles quais os outros gêneros que envolvem esses recursos audiovisuais
 290 como documentários entrevistas enfim... considero dentro dessa disciplina essa intervenção
 291 muito rica... uma intervenção muito propícia... eu acho que só teve a acrescentar essa
 292 intervenção da Geórgia tanto nesse momento como no momento dos podcasts como eu também
 293 já tinha alguns alunos que estavam na disciplina que já participam simultaneamente da
 294 construção dos *podcasts* então eles puderam ver essa parte mais pedagógica do uso do *podcast*...
 295 assim muito do que eles falaram não deu para escutar por conta do áudio em si mas a minha
 296 intenção era trazer uma outra perspectiva de um outro professor sobre o uso de atividades em
 297 *Wiki* embora eu já tivesse o material de apoio que é o livro da *Frida Mitchel* em que há capítulos
 298 que falam só sobre atividades com o uso de séries de filmes de... jornais de músicas enfim de
 299 materiais autênticos... inclusive da outra vez que ela tinha participado ela tinha seguido à risca
 300 o planejamento que eu havia feito mas dessa vez ela optou por trazer outro material que ela
 301 mesma criou então foi diferente... eu achei que contribuiu muito para a disciplina e nesse
 302 momento eu também contribuí mas eu fiquei mais como uma participante porque ela que
 303 conduziu o momento da aula /.../

304 PP: então essa questão de um convidado é nesse sentido de trazer um outro olhar?

305 PC: isso um outro olhar sobre a temática para que não fique somente na teoria que dar suporte
 306 na minha visão enquanto professora dos alunos mas de uma outra pessoa sobretudo dentro de
 307 uma perspectiva cultural diferente ela vem de outra cultura então foi mais nesse sentido...

308 PP: então é uma disciplina sempre aberta para o enriquecimento?

309 PC: sim se atividades como essas tivessem com mais frequência eu acho que enriqueceria mais
 310 por exemplo convidar até alguém com experiência em EAD em elaboração para ir num
 311 momento na nossa disciplina possa ser uma ação futura fazer esse engajamento ouvir um
 312 professor da escola pública que está ali trabalhando com o material em si o que ele tem para
 313 relatar então fazer essa ponte acho que é uma disciplina que permite fazer essa ponte com outros
 314 elaboradores com outros avaliadores de materiais didático...

315 **CENA 5**

316 PC: **muito interessante perceber como os alunos vão além do que a gente ensina** esse ... eu
 317 *nem tinha mencionado dentre as ferramentas eles já conheciam... assim como ele apresentou*
 318 **ele apresentou desde a criação até o produto feito** e como ele escolheu apresentar sobretudo
 319 *quando ele mostra o produto mesmo* é com um recurso que eles utilizam de gravação da tela
 320 *que ele vai fazendo todos os movimentos aí vai sendo gravado para depois só apresentar como*
 321 *se fosse um vídeo... você vê o clique a hora da escrita do digitar do procurar no google...* eu
 322 *fico muito feliz de perceber que hoje o professor... sobretudo o professor formador ele meio*
 323 *que sugere as coisas mas é o aluno o uso que ele faz de como ele se apropria sobretudo dessas*
 324 *ferramentas é o que vai determinar os caminhos que ele vai seguir o produto final que ele vai*
 325 *conseguir inclusive até o seu próprio fazer até seu próprio agir docente mesmo de quanto ele*
 326 *é familiar com aquilo de quanto ele usa de quão apropriado ele está de quão letrado digital*
 327 *ele é e isso influencia diretamente... tanto é que a gente percebe nesse momento dessa*
 328 *culminância trabalhos mais simples trabalhos mais elaborados como esse que foi extremamente*
 329 *bem elaborado... isso já demonstra que determinados alunos tem maior letramento digital do*
 330 **que o outros** tem maior empenho também de fazer associação entre as teorias que foram vistas
 331 *com a própria confecção do material e aí provavelmente seria material para uma pesquisa*
 332 *futura para ser vista a partir dessa formação deles se eles realmente vão está fazendo uso das*
 333 *práticas deles na educação básica nos cursos de idiomas onde eles forem atuar... me deixou*
 334 *muito feliz ver esse resultado que a gente sugere as coisas e acho que isso é a nossa função*
 335 *mas que essa apropriação mesma eles que devem fazer e que eles vão além do que a gente*
 336 **pede que é mais legal ainda...**[excerto 20]

337 PP: qual forma que você acha mais fácil diante de todas as tuas aulas durante o ensino de línguas
 338 como instrumento como foi que você se sentiu o que mais facilitou que você terminou a aula e
 339 sentiu que realmente você conseguiu que eles se apropriassem dessas ferramentas digitais para
 340 compor o material didático?

341 PC: como a gente não tem a infraestrutura de ver ali naquele momento da aula algum produto
 342 sendo feito o que mais me deixa “puxa vida eles estão entendendo eles sabem o que estou
 343 falando” é primeiro se eles já ouviram falar sobre a determinada ferramenta isso é um fator ou
 344 se é a primeira vez... mas assim como a gente não tem essa infraestrutura ver **esse produto**
 345 **final** acho que é o momento de culminância porque **a gente não tem como avaliar** no dia a dia
 346 **a gente tem** assim pelo feedback que é dado de saber de entender **se eles já tiveram** utilizado
 347 em algum outro momento já fazerem uso como entretenimento então isso é o que se pode ser
 348 medido a partir do uso como entretenimento ou de alguma situação de ensino-aprendizagem

349 *que eles já foram submetidos* [excerto 10] alguns já tinham participados de uma outra disciplina
350 minha com Wiki então já tinham passados pela experiência uns do grupo de estudo com a
351 ferramenta pixton... outros já tinham criados blogs então a partir desses usos que eles fazem em
352 outras situações isso é um termômetro também se realmente entende o que está acontecendo
353 mas para aqueles que realmente é a primeira vez que ver e se não tem a oportunidade de naquele
354 exato momento está elaborando alguma coisa ainda que mínima não tem como medir mas a
355 gente espera que em outro momento se faça isso e a partir dos produtos gerados a gente tem a
356 noção de ter feito um trabalho de pelo menos suscitar esse desejo alguns trabalhos se destacam
357 mais do que outros por essa questão do letramento digital que cada um tem mas que a gente dê
358 um ponta a pé inicial nessa área que eles saiam dessa formação dessa prática de ensino cinco
359 com essa noção tanto do material didático impresso como digital já elaborando produtos bons
360 a gente já consegue ver esse trabalho inclusive *tccs* já sendo feitos já orientei vários com essa
361 temática...

362 PP: você tem noção de quantos *tccs* já orientou com essa temática?

363 PC: talvez uns quinze a vinte mais ou menos esse número não fiz ainda esse apanhado geral
364 mas a partir do grupo de estudo dessa disciplina eu acho que esses dois elementos têm
365 propiciado até quando eu cheguei na UVA no curso de letras não se falava não tinham visto
366 ainda os alunos não falavam em dois mil e treze ponto dois não viam por esse viés então eu
367 acho que eu contribuí para isso para esse lado do uso da tecnologia no ensino e a gente tem
368 caminhado pra que futuramente após a capacitação do doutorado a gente possa fazer um grupo
369 de pesquisa mesmo e continuar e ter mais frutos...

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR: HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

SEMESTRE	DISCIPLINA	CH	PRÉ-REQUISITO
1º	Ética	60	-
	Inglês Instrumental	60	-
	Cultura e Civilização de Língua Inglesa	60	-
	Língua Portuguesa	60	-
	Metodologia do Trabalho Científico	60	-
	Carga Horária Total	300	-
2º	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	60	-
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60	-
	Teoria da Literatura I	60	-
	Teoria e Tendências Linguísticas	60	-
	Língua Inglesa I	60	-
	Carga Horária Total	300	-
3º	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II	60	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I
	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
	Teoria da Literatura II	60	Teoria da Literatura I
	Texto e Discurso	60	-
	Língua Inglesa II	60	Língua Inglesa I
	Carga Horária Total	300	-
4º	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente	80¹	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I
	Aquisição da Linguagem	60	-
	Literatura Inglesa I (Poesia)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa III	60	Língua Inglesa II
	Ensino de LIBRAS	60	-
	Carga Horária Total	320	-

5º	Prática de Ensino II: Gestão dos Processos e Modalidades Educativas	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Gramática Tradicional Inglesa	60	-
	Língua Inglesa IV	60	Língua Inglesa III
	Literatura Inglesa II (Drama)	60	Teoria da Literatura II
	Estágio Curricular Supervisionado I	100 ²	-
	Carga Horária Total	360	-
6º	Prática de Ensino III: Metodologia, Projeto de Ensino e Habilidades Linguísticas de Língua Inglesa	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Literatura Inglesa III (Prosa I)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa V	60	Língua Inglesa IV
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60	
	Estágio Curricular Supervisionado II	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado I
	Carga Horária Total	360	-
7º	Prática de Ensino IV: Princípios e Abordagens do Ensino de Línguas	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Morfologia da Língua Inglesa	60	-
	Literatura Inglesa IV (Prosa II)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa VI	60	Língua Inglesa V
	Estágio Curricular Supervisionado III	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado II
	Carga Horária Total	360	-
8º	Prática de Ensino V: Planejamento e Elaboração de Material Didático	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Sintaxe da Língua Inglesa	60	-
	Conversação	40	-
	Língua Inglesa VII	60	Língua Inglesa VI
	Estágio Curricular Supervisionado IV	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado III
	Seminário de Orientação e Elaboração do TCC	60 ³	-
	Carga Horária Total	400	-
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		200	-
Carga Horária Total do Curso		2900	

¹ Componente curricular com carga horária presencial de 60 horas e horas complementares efetivadas em estudos extra sala.

² Componente curricular com carga horária presencial de 60 horas e horas complementares efetivadas no contraturno do curso e na instituição de ensino na qual se dê o Estágio Curricular.

³ Componente curricular com carga horária presencial de 20 horas e horas complementares efetivadas em estudos extra sala

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA DE PRÁTICA V

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Centro de Filosofia, Letras e Educação – CENFLE

Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa

Disciplina: Prática V: Elaboração e Produção de Material Didático

7º período

Carga Horária: 80h/a

DATA	ASSUNTO	ATIVIDADE
	Introductory class.	Dinâmica e apresentação do curso.
	Introduction to principles and procedures of materials development.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Introduction to principles and procedures of materials development. Glossary of basic terms.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	The role and design of instructional materials: the role of materials; authentic versus created materials; preparing materials for a program.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	The role and design of instructional materials: preparing materials for a program; managing a project.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	The role and design of instructional materials: monitoring the use of materials; discussion question and activities; guidelines for developing activities.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Evaluating materials: principles, kinds of evaluation; criteria for evaluation; how to evaluate.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Evaluating coursebooks: advantages and disadvantages of coursebooks; coursebook assessment.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Evaluating online activities: defining an online activity, criteria for evaluation.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Adapting materials: defining adaptation, reasons and principles for adapting.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Procedures for adapting materials.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Materials for learners with special needs.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Practice activities: the functions of practice; characteristics of a good practice activity; practice technique; sequence and progression in practice.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Focus on tests: the aim of tests; basic concepts; types of test elicitation techniques; designing a test; test administration.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.

	Pronunciation activities; vocabulary activities (*)	Apresentação oral.
	Grammar activities (*)	Apresentação oral.
	Listening activities (*)	Apresentação oral.
	Speaking activities (*)	Apresentação oral.
	Reading activities (*)	Apresentação oral.
	Writing activities (*)	Apresentação oral.
	Focus on coursebooks: elementary and high school coursebooks evaluation practice.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Focus on coursebooks: EFL coursebooks evaluation practice.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	The literature and the media: suggested activities – Freda Mishan.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Developing language materials with technology -Gary Motteran.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Visiting online tools and activities.	Exposição do conteúdo; interação em grupo.
	Report on coursebook evaluation.	Entrega do relatório escrito; apresentação oral.
	Developing pronunciation and vocabulary activities.	Interação em grupo.
	Developing grammar activities.	Interação em grupo.
	Developing reading and writing activities.	Interação em grupo.
	Developing listening and speaking activities.	Interação em grupo.
	Developing webpages, email activities and blogs.	Interação em grupo.
	Developing wikis and online comic strips.	Interação em grupo.
	Portfolio of materials.	Entrega do portfólio; apresentação oral.
	Portfolio of materials.	Entrega do portfólio; apresentação oral.
	Final feedback; review of contents.	Avaliação da disciplina; resultados; revisão.
	NAF	Aplicação da avaliação.

Avaliações:

AP1 – Seminário (*)

AP2 – Relatório

AP3 – Portfólio

REFERÊNCIAS

MISHAN, F. **Designing authenticity in language materials**. Intellect Books: Oregon, 2005.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

_____; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba UFPB/, que a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, situada em Sobral-CE, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada "O TRABALHO DOCENTE: A INCLUSÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA E SUAS POTENCIAIS CONSEQUÊNCIAS NO AGIR DOCENTE" a ser realizada pela pesquisadora Francisca Geane de Albuquerque. Declaro outrossim que o referido trabalho é orientado pela professora Betânia Passos Medrado.

Sobral, 27 de março de 2019.



Prof. Dr. João Paulo Eufrázio de Lima
Coordenador do Curso de Letras
Universidade Estadual Vale do Acaraú

João Paulo Eufrázio de Lima
Coordenador
Curso de Letras
Port. nº 757/2018

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – PLATAFORMA BRASIL

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE: A INCLUSÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA E SUAS POTENCIAIS CONSEQUÊNCIAS NO AGIR DOCENTE

Pesquisador: FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16972819.6.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.531.481

Apresentação do Projeto:

Pesquisa oriunda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Professora Betânia Passos Medrado.

Objetivo da Pesquisa:

- Investigar e analisar como a professora formadora observa e avalia seu agir docente, a partir das prescrições e ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas de Prática de ensino de línguas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados ao projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa Exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Que siga os preceitos teóricos apresentados na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem inadequações.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.531.481

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1312565.pdf	07/08/2019 16:39:47		Aceito
Cronograma	cronograma_modificado.pdf	07/08/2019 16:35:31	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_modificado.pdf	07/08/2019 16:32:40	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	11/06/2019 22:26:40	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	11/06/2019 22:26:12	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	11/06/2019 22:25:56	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	11/06/2019 22:25:25	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	11/06/2019 22:24:31	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/06/2019 22:23:45	FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.531.481

JOAO PESSOA, 26 de Agosto de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br