



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

**O AGIR DOCENTE NO/SOBRE O MATERIAL IMPRESSO DA
EAD: o ofício do professor-autor**

Francineide Ferreira de Moraes

**JOÃO PESSOA - PB
2016**

FRANCINEIDE FERREIRA DE MORAIS

**O AGIR DOCENTE NO/SOBRE O MATERIAL IMPRESSO DA
EAD: o ofício do professor-autor**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA - PB
2016

R175l Ramos, Fabiana.
Letramento e construção identitária acadêmico-
profissional em diários de leitura: formando professores para
formar leitores / Fabiana Ramos.-- João Pessoa, 2015.
206f. : il.
Orientadora: Carla Lynn Reichmann
Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Letramento. 3. Diário de leituras.
4. Formação inicial – professor. 5. Interacionismo
sociodiscursivo. 6. Literatura infantil.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

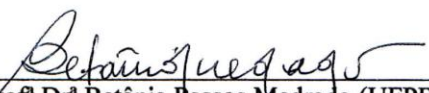
FRANCINEIDE FERREIRA DE MORAIS

**O AGIR DOCENTE NO/SOBRE O MATERIAL IMPRESSO DA
EAD: o ofício do professor-autor**

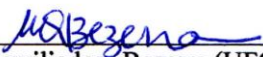
Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutor em Linguística

Data: 29 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

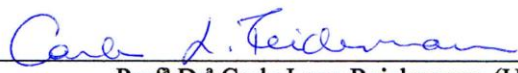


Profª Drª Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora

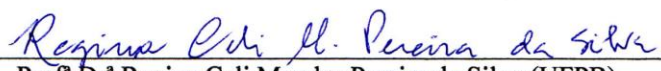


Profª Drª Auxiliadora Bezerra (UFCG)
Examinadora Externa

Profª Drª Gírlene Marques Formiga (IFPB)
Examinadora Externa



Profª Drª Carla Lynn Reichemann (UFPB)
Examinadora Interna



Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira da Silva (UFPB)
Examinadora Interna

"O verdadeiro ato de descoberta não consiste em encontrar novas terras, mas em ver com novos olhos". Marcel Proust

Dedico este trabalho a três pessoas muito especiais na minha vida:

Ao meu filho, Leidson Allan, pelo extremado AMOR e CUIDADO para comigo sempre. Obrigada pela sua nobreza em querer me ver grande, apesar da minha pequenez, e em ver em mim fortaleza, ainda que os pilares estejam corroídos pelas dores da alma. Muito obrigada, filho amado!

A minha filha, Allane (In Memoriam), que, embora distante fisicamente, esteve todo tempo construindo comigo, inspirando-me intelectualmente nas horas do cansaço mental, fortalecendo-me nos momentos em que os espinhos feriram a minha alma, acalentando-me nas noites insones com sua energia espiritual. Obrigada, filha, pelo AMOR e DEDICAÇÃO, em se fazer presente, na maior das ausências. Muito obrigada, filha amada!

A minha irmã, Arizoneide (In Memoriam), que partiu tão recentemente para o mundo espiritual, mas que, enquanto esteve aqui comigo, dedicou o seu tempo a cuidar de mim e dos meus filhos, para que eu pudesse realizar as minhas atividades de estudo e de trabalho. Obrigada, "Gorda", pela mãe que você foi para nós (eu, Allan e Allane) e por ter me dado a chance de me sentir sua mãe nos momentos em que você precisava da minha orientação para seguir mais confiante na vida. A você, minha eterna gratidão, irmã querida!

AGRADECIMENTOS

Ao Ser supremo, que me deu a chance de percorrer mais uns passinhos na minha linha evolutiva.

Aos amigos espirituais, que me deram o auxílio do apaziguamento e inspirações para concluir mais uma etapa no meu plano de vida.

À Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado, pelo Amor, Dedicação, Compreensão e grande Competência na atividade de ensino e de orientação acadêmica. Você é o maior exemplo de profissional e ser humano que tive nos últimos anos. Sua voz afetuosa e seu olhar atento na hora da orientação transformaram os meus momentos de angústia e de isolamento, no processo da pesquisa, em estímulo constante. Obrigada, por ser a luz, nos momentos de eclipse na minha vida; obrigada, por ser o norte, quando, por um momento, a minha vida ficou à deriva; obrigada, por acreditar no meu trabalho, quando eu perdi, por algum instante, o prazer da pesquisa. Anjos não vivem no céu, eles convivem conosco, auxiliando-nos incessantemente na nossa caminhada evolutiva, inclusive ou sobretudo, na construção intelectual.

Às minhas colaboradoras, por tornarem possível a realização desta pesquisa, disponibilizando não só o material, impresso e verbalizado, objeto de análise, mas a boa vontade em dirimir qualquer dúvida durante o percurso da investigação.

À banca avaliadora, pela paciência e boa vontade em ler este texto e deixar relevantes contribuições para a qualidade da pesquisa.

À banca de qualificação, Auxiliadora Bezerra, Regina Celi e Carla Reichmann, pelas contribuições fundamentais para enriquecimento deste trabalho.

A todos os professores do PROLING, pela qualidade de ensino e de pesquisa que oferecem à sociedade acadêmica paraibana.

A todos os profissionais que fazem a EaD da UEPB, pela dedicação em fazer desta modalidade um caminho para escolarização de muitos e renovação profissional docente.

À Secretaria de Educação de Campina Grande, SEDUC, e Secretaria Estadual de Educação, SEE, por possibilitarem o meu afastamento das atividades profissionais durante o processo de doutoramento.

A todos os professores que me orientaram na minha vida escolar, em especial, a Auxiliadora Bezerra e a Marcos Agra, que foram inspiração de docência e de pesquisa na universidade, tanto no período da graduação quanto da pós-graduação.

Aos colegas do curso, especialmente aos que se tornaram meus amigos, Tatiana, Iara, Ana Cláudia e Liane.

A Rivadavia Porto Cavalcante, colega do doutorado, que se tornou amigo-irmão, auxiliando-me teoricamente e em momentos difíceis da minha vida. Amigo, a distância não será impedimento para fortalecermos a nossa amizade.

A minha grande amiga-irmã, Marta Anaísa Bezerra Ramos, pelo estímulo e confiança em minha capacidade de pesquisa, lendo e apreciando algumas partes deste texto. Obrigada pela sua amizade de sempre!

Aos familiares que sempre me estimularam para prosseguir nesta atividade, em especial, ao meu filho Leidson Allan e as minhas irmãs, Arizoneide (in memoriam) e Gercileide.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, acreditaram no meu trabalho docente, o meu muito obrigada!

RESUMO

Pesquisar o agir docente torna-se fundamental para conhecer as reconfigurações do trabalho do professor, por meio das quais interpretações e avaliações socioprofissionais são construídas. Assim acreditando, é que me propus, nesta pesquisa, a analisar o agir do professor-autor da Educação a Distância **no/sobre** o Material Didático Impresso. Para tanto, em interface com a Linguística Aplicada, recorri aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003[1999]; 2006a,b,...; 2008a; 2008b), que enfatiza o papel fundamental da linguagem para o agir e o desenvolvimento humanos, às abordagens da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Clínica de Atividade (CLOT, 2007; 2010), que destacam a relação trabalho e a complexidade da atividade docente, bem como aos estudos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1984), que realça as transformações do conhecimento científico para o conhecimento ensinado. Para a concretização da pesquisa, segui a perspectiva qualitativa para a interpretação dos dados, compostos, por sua vez, por 02 (dois) Materiais Didáticos Impressos, do curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba, além de entrevistas realizadas com as duas professoras-autoras desses materiais. O entrecruzamento desses dados possibilitou a análise do contexto e da planificação do conteúdo temático, e muitas das dificuldades que envolveram aquela atividade de produção. A interseção do trabalho prescritivo, do reconfigurado e do interpretado permitiu revelar resultados que apontam para: i) interferências contextuais, originadas pela ausência de uma formação eficaz dos trabalhadores da EaD, e socioprofissionais determinadas pelos pré-construídos orientadores da mediação formativa daqueles materiais didáticos, bem como da própria flexibilização do conteúdo temático; ii) representações discursivo-enunciativas orientadas pela memória do ensino presencial, marcadas pela subjetividade e pelo estilo enunciativo das colaboradoras; e iii) conflitos que contribuíram para a tomada de consciência do saber-fazer-dizer na Educação a Distância, implicando em índice de desenvolvimento. Assim sendo, a pesquisa revelou a necessidade de formação dos profissionais da EaD para se adequarem ao *metiér* desse campo educacional, mas, sobretudo, evidencia que a produção textual do professor-autor é produto do seu agir docente, cujas singularidades são manifestadas no texto.

.

Palavras-chave: EaD, agir docente, produção textual, MDI.

ABSTRACT

Doing research on teacher's acts is fundamental in order to know teaching activities' reconfigurations through which interpretations and socio-professional evaluations are

built. Therefore, I propose to analyze the teacher-author's acts and their relations to E-learning printed didactic materials (PDA). Thus, this study is developed in the field of Applied Linguistics, considering the theoretical and methodological proposals of the Sociodiscursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 2003[1999]; 2006a,b...; 2008a; 2008b), which assigns to language the fundamental role in human act and development, the Ergonomics (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), the Clinic of Activity (CLOT, 2007; 2010) which highlight the relation between work and the complexity of the teaching activity, as well as the studies of Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1984) that enhance the transformations of scientific knowledge into taught knowledge. To develop this research, I also take into consideration the qualitative perspective to interpret the data, which is composed of 02 (two) printed didactic materials (PDM) of a Modern Languages Course in a public university in Paraíba, Brazil, and interviews with two teachers-authors who had produced those materials. The data crossing enabled the analysis of the context, the thematic contents and the difficulties related to that production activity. The intersection of prescriptive, reconfigured and interpreted work signaled that: i) contextual interferences, originated by the lack of an efficient formation of the professionals in the E-learning context and the socio-professional interferences determined by previously pre-conceived formative mediation of those didactic materials; ii) enunciative-discursive representations guided by the memory of non-virtual teaching, characterized by the subjectivity and the participants' enunciative style; iii) conflicts that have contributed to the awareness of *know-do-say* in E-learning context, with implications in their professional development. On one hand, these outcomes have also demonstrated the importance of reflecting upon teaching in this modality, in special, about the need of a professional education for those who work in this area, so that they may feel part of the *métier* of that specific educational field. On the other hand, the research pointed out that the teacher-author's production is a result of his teaching activities, whose singularities are manifested in the text.

Key-words: E-learning, teaching act, text production, PDM.

RÉSUMÉ

Étudier la manière d'agir de l'enseignant est fondamental afin de faire lumière sur leurs modes de travail à travers laquelle des interprétations et des évaluations socio-professionnelles sont construites. Donc, partant de ce postulat, j'ai proposé, dans cette recherche, une analyse comparative sur l'agir de l'enseignant-auteur au domaine de l'Éducation à Distance dans et sur le Matériel Didactique Imprimé. Pour ce faire, dans la perspective d'un dialogue avec le domaine de la Linguistique Appliquée, j'ai fait appel aux postulats théorico-méthodologiques relatifs à l'interactionnisme socio-discursif (ISD) BRONCKART, 2003[1999]; 2006a,b...; 2008a; 2008b) qui soulignent le rôle fondamental du langage sur l'agir et le développement humain, et aux approches de l'Ergonomie (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004); ainsi que de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2007; 2010) qui mettent en lumière la relation entre le travail et la complexité de l'activité enseignante; et aux études de transposition didactique (CHEVALLARD, 1984) qui mettent en évidence les transformations de la connaissance scientifique relative aux connaissances enseignées. Pour la réalisation de la recherche, j'ai choisi une approche méthodologique qualitative en ce qui concerne l'interprétation des données. Comme support analytique, je me suis basé sur deux Matériels Didactiques Imprimés issu de cours de Lettres dispensé à l'Université publique de Paraíba, en plus d'entrevues avec les deux enseignantes qui sont également les auteurs de ces matériaux. Le croisement de ces données a permis l'analyse du contexte et de la planification du contenu thématique et de mettre en lumière un certain nombre de difficultés que comportait l'activité de production. Le croisement des travaux, à savoir prescriptif, reconfiguré et interprété a abouti à des résultats qui mettent en exergue: (i) l'interférence contextuelle causé par l'absence d'une formation efficace des travailleurs de l'Education à Distance, et socio-professionnelles déterminées par les documents directeurs et la médiation formative de ces matériels didactiques, ainsi que par la souplesse même de son contenu thématique (ii) les représentations discursives-énonciatives orientées par la mémoire de l'enseignement présentiel, marquée par la subjectivité et par le style de l'énonciation des collaborateurs; et (iii) les conflits qui ont contribué à la sensibilisation des savoir-faire-dire dans l'enseignement à distance, ce qui suppose un indice de développement. Ainsi, la recherche a révélé le besoin de formation des professionnels de l'EaD afin de se conformer au métier de ce domaine éducatif. Mais, surtout elle met en évidence que la production textuelle de l'enseignant-auteur est un produit de son action enseignante, dont les singularités sont exprimées dans le texte.

Mots-clés: EaD, agir enseignant, production de texte, MDI.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ABRAEaD - Anuário Brasileiro de Educação a Distância
ALTER-LAEL -Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEE - Conselho Estadual de Ensino
CNE - Conselho Nacional de Ensino
EaD - Educação a Distância
GELIT-
GRUPO LAF - Groupe Langage, Action et Formation
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco
ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
LA - Linguística Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDI - Material Didático Impresso da EaD
MEC - Ministério da Educação
PRONTEL - Programa Nacional de Teleducção
SEAT - Secretaria de Aplicação Tecnológica
SEED- Secretaria de Educação a Distância
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UVA - Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	PÁGINA
Figura 1 - Relação entre o agir praxiológico e o agir languageiro	41
Figura 2 - Esquema resumido da transposição didática	70
Figura 3 - Escala hierárquica de prescrições no sistema educacional brasileiro	73
Figura 4 - O contexto da situação de produção do trabalho docente	74
Figura 5 - Concepção de aula do MDI	92
Figura 6 - Fluxo de produção do Material Impresso	95
Figura 7 - Parâmetros teórico-metodológicos para análise dos dados	117
Figura 8 - Representação da flexibilidade na exposição teórica no MDI - LP2	147
Figura 9 - Representação da flexibilidade na exposição teórica no MDI - PP2	148
Figura 10 - Representação das propostas de atividades nos MDI - LP2	149
Figura 11 - Representação das propostas de atividades nos MDI - PP2	150
Figura 12 - Representações de interatividade no MDI de LP2	154
Figura 13 - Representações de interatividade no MDI de PP2	154
Figura 14 - Representação de C1 relativa à concepção de reconfiguração do trabalho docente no MDI	157
Figura 15 - Representação de C2 relativa à concepção de reconfiguração do trabalho docente no MDI	158
Figura 16 - Representações do DI de C1, no MDI de LP2	167
Figura 17 - Representações do DI de C2, no MDI de PP2	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO	PÁGINA
Quadro 1 - Das ações e das atividades	50
Quadro 2: - Os três níveis da arquitetura textual	56
Quadro 3 - Arquétipos psicológicos	59
Quadro 4 - Características e motivações dos alunos EaD)	88
Quadro 5 - Perfil profissional das colaboradoras	115
Quadro 6 - Parâmetros do contexto interacional da produção do MDI	127
Quadro 7- Resumo dos resultados da análise do contexto de produção dos MDI	143
Quadro 8 - Resumo dos resultados da análise do agir docente na planificação do MDI	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

17

CAPÍTULO I - O ISD e o agir nos e pelos textos

1. 1 O ISD: uma variante do Interacionismo Social	33
1.2 A atividade humana no viés do texto/discurso	36
1.3. A atividade de trabalho e o agir humano	43
1.4 A análise da atividade e da ação sob a ótica da semiologia do agir	48
1.5 Por uma metodologia de análise dos textos/discursos	51
1.5.1 <i>A análise do contexto de produção</i>	52
1.5.2 <i>A análise da planificação do conteúdo temático</i>	55

CAPÍTULO II - O trabalho docente, EaD e produção do MDI

2.1 A atividade docente sob a ótica do trabalho	69
2.2 O agir docente na EaD e a produção do MDI	88

CAPÍTULO III - Procedimentos Metodológicos

3.1 A natureza da pesquisa	103
3.2 Contexto da pesquisa: a constituição do <i>corpus</i>	107
3.3 A constituição dos dados: coleta/geração dos dados documental e da entrevista	110
3.3.1 <i>Etapa documental - MDI</i>	110
3.3.2 <i>Etapa da Entrevista</i>	111
3.4 O perfil das colaboradoras	114
3.5 Os planos e as categorias de análise	116
3.6 Os procedimentos de análise	118

CAPÍTULO IV - Análise dos Dados

4. A análise do agir docente na elaboração do MDI	123
--	------------

4.1 Análise contextual	123
4.1.1 <i>Os parâmetros do contexto de produção e os vínculos representacionais</i>	124
4.2 Análise do MDI: a planificação do conteúdo temático	145
CONCLUSÃO	176
ANEXOS	

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELONI, 2008, p. 3).

INTRODUÇÃO

É fato que a educação é instrumento para a formação cidadã de um indivíduo, e também o é que essa formação é determinada historicamente pelos interesses político, econômico e cultural de uma sociedade, cujo desenvolvimento não pode prescindir dos avanços científicos nem dos tecnológicos. Assim sendo, no século passado, as práticas sociais, de forma geral, foram afetadas diretamente, exigindo novos conhecimentos e novos procedimentos humanos, e, por conseguinte, novas capacidades para atuar no mercado de trabalho e habilidades para se agir com autonomia. Logo, para atender às demandas do mercado de trabalho dessa sociedade tecnológica, políticas educacionais foram criadas, com a finalidade de profissionalizar uma parcela da população, principalmente aquela com pouco acesso à escola, encontrando na Educação a Distância (doravante EaD) um caminho viável para a sua qualificação. Mas, para isso, as práticas docentes também demandariam atualizações, novas maneiras de fazer, novos recursos, implicando, portanto, novos saberes do professor, até mesmo no Material Didático Impresso (doravante MDI), instrumento muito presente na educação presencial, a exemplo do Livro Didático. Em vista disso, esta pesquisa procura investigar o agir do professor-autor da EaD no/sobre o MDI, considerando as atualizações propostas por essa modalidade educacional.

Para a minha investigação, apoio-me no pressuposto de que, apesar de mudanças substanciais na sociedade, o setor educacional, meio institucional de formação cidadã, não acompanhou a celeridade desse processo de transformação. Como resultado, não consegue preparar satisfatoriamente os indivíduos para exercerem uma atividade profissional para este modelo de sociedade, levando mesmo grande parcela da população a ficar às margens do mercado de trabalho. Nesse cenário, surge a EaD, nos cursos superiores, mediada pelas novas tecnologias, sem, no entanto, destituir o material impresso do processo de ensino e aprendizagem. Para melhor entender essa relação da EaD com o MDI, esclareço as razões da institucionalização dessa modalidade no contexto brasileiro atual.

Embora um dos princípios e fins da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme Capítulo II, Art. 2º, seja o de assegurar "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho", alguns fatores de cunho governamental e social dificultam o acesso de muitos cidadãos a usufruírem desses direitos. No primeiro caso, tem-se a insuficiência das estruturas física e pedagógica das escolas e dos recursos econômicos, que limitam a oferta do número de vagas nas instituições de ensino; o déficit de profissionais; além da grande população estudantil para acomodar em salas de aula presenciais, entre outros. No segundo caso, o fator social, têm-se a distância geográfica de centros educacionais e o baixo nível socioeconômico desses indivíduos que os impede de se deslocarem para outras localidades, levando-os a priorizar o trabalho informal, como meio de sobrevivência, sem nenhuma qualificação, deixando-os à margem de uma profissionalização adequada para uma sociedade competitiva, cuja atualização contínua das capacidades e habilidades do trabalhador é uma necessidade.

Em decorrência disso, para atender às demandas específicas de um mercado globalizado e tecnológico, políticas públicas foram implementadas de modo a "combinar educação e trabalho, promovendo adaptações às constantes mudanças culturais, sociais e tecnológicas, sem a necessidade de deixar o local de trabalho nem ficar em sala de aula presencial para garantir sua escolarização e profissionalização"¹ (ARETIO, 2011/2001, p 46) e, sobretudo, assegurar a cidadania desses indivíduos. A Educação a Distância (EaD) seria, então, o caminho para agilizar o processo de democratização e de inclusão educacional, no caso brasileiro, sem demandar um alto grau de investimento financeiro e de tempo para edificar uma infraestrutura física e pedagógica funcional. Assim sendo, essa modalidade de ensino passou a ocupar

uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (PRETI, 1998, p. 26).

Não obstante a contribuição da EaD, infere-se, das palavras desse autor, uma política neoliberal em que a grande preocupação é a redução de custos por parte do governo, endossando a ideia da autoaprendizagem, já que o conhecimento está disponível no mundo virtual e o aluno só precisaria acessá-lo. Mas se é uma educação aberta, qual seria a função do professor da EaD? Acredito que mais uma vez esse

¹ (Tradução nossa) - La necesidad de combinar educación y trabajo, con el fin de adaptar-se a los constantes cambios culturales, sociales y tecnológicos, sin necesidad de abandonar el puesto laboral, pide otra modalidad de formación que no exija la permanencia en el aula.

profissional foi relegado a um segundo plano, pois somente nos *Referenciais de Qualidade Para a Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007), é que se evidenciam características, ainda que genéricas, da atividade docente, por exemplo, que ela deve estar "vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância" (p. 18), bem como desenvolver atividades variadas, desde elaborar o material didático para programas a distância até gerir academicamente o processo de ensino e aprendizagem, entre outras. Assim sendo, mas que experiência seria essa se a EaD é uma modalidade recente no âmbito universitário brasileiro? Além do mais, há uma expansão das atividades dos professores, como é o caso da elaboração de material didático impresso que viabilizaria o ensino e aprendizagem de cada componente do curso. Por fim, contrariamente às exigências para o trabalho docente, há uma desvalorização do profissional da EaD, quando sua remuneração acontece em forma de bolsa, sem nenhum direito trabalhista (férias, 13º etc), segundo o Art. 9º, da Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Ou seja, independentemente da função do docente, seja o professor-pesquisador, que desenvolve as atividades típicas de ensino, de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas; seja o professor-pesquisador conteudista, que além daquelas atividades, responsabiliza-se pela elaboração do material didático curricular; ou ainda o professor-tutor, que tem a função de mediar o processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno, seja pela tutoria presencial ou a distância, todos trabalham sem vínculos e só recebem pelo período determinado de trabalho.

Frente a toda essa conjuntura do trabalho docente na EaD, uma atividade, em especial, chamou-me a atenção: a elaboração do Material Didático Impresso (MDI) dada a sua especificidade. Se ele não é um plano de aula, também não deixa de guiar as ações do professor-pesquisador; se não é um Livro Didático, não deixa de ser um instrumento dinamizador do ensino e aprendizagem; e se não é um texto acadêmico comum ao professor do ensino presencial (resumo, resenha, artigo etc), não deixa de ser um trabalho profundo de pesquisa e de autoria.

Em vista disso, partindo da proposição de que essa atividade de produção mobiliza, além de todos os pré-construídos do professor-pesquisador conteudista, outros conhecimentos e saberes semelhantes àqueles, porém específicos dessa atividade,

defendo aqui a tese de que a produção textual do professor-autor² é produto do seu agir docente.

Para a defesa dessa tese, faz-se necessário, primeiro, conhecer o objeto dessa pesquisa, mesmo que sinteticamente, de tal modo que começo a fazê-lo apresentando breves considerações sobre a EaD no contexto brasileiro.

A EaD, no Brasil, teve o seguinte percurso: ofertou nos anos 20, do século passado, cursos de línguas (Português, Francês, Esperanto), pelo meio radiodifusão; na década de 40, cursos técnico-profissionalizantes, com uso do material impresso, pelo Instituto Universal Brasileiro; nas décadas de 50 e 60, cursos de alfabetização de adultos, pelo meio rádio-educativo; na década de 70, cursos de 5ª a 8ª séries, uso da Teleducção; nas décadas de 80 e 90, cursos de formação continuada pela Universidade de Brasília; a partir de 2004, curso superior, formação inicial e continuada de professores da rede pública, com uso das novas tecnologias, pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil³. Em 2005, essa proposta foi estendida para várias universidades públicas, com objetivo de democratizar a educação, inserindo cidadãos situados em regiões geoeconômicas distantes de centros urbanos desenvolvidos, ou daqueles que, mesmo nesses grandes centros, não tiveram oportunidades de acesso à escolaridade superior. Essa trajetória explicita o processo de solidificação da EaD no ensino superior, o que é confirmado pelo acréscimo no número de matrículas no biênio (2012/2013), configurando um percentual de 12,2%, conforme dados do CensoEaD2013 (ABED, 2013). Cabe, no entanto, salientar que esse aumento deve-se também à inserção da EaD na área privada, que abarca 71,95% dos alunos, cabendo à esfera pública (federal, estadual ou municipal) apenas 18,39% dos cursos (ABED, 2013).

Esse êxito se deve, além das políticas públicas de inclusão, à inserção da internet e suas ferramentas, que permitiram a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), por meio dos quais os sujeitos responsáveis pelo ensino e aprendizagem - professores, tutores e alunos - comunicam-se tanto síncrona como assincronicamente, possibilitando-lhes pesquisas e leituras para a ampliação do conhecimento com

² Dado o conceito de professor-autor da EaD, tomo para as minhas considerações a concepção de autor empírico defendida por Bronckart (1999[2003]). Sobre esse ponto Cf. Capítulo IV.

³ Em vista de já ser bastante divulgada na literatura científica a evolução histórica da EaD, achei desnecessário resenhar sobre este tema, mas sugiro consultar Aretio (2011), sobre a evolução da EaD no mundo e Preti (2009) sobre a EaD no Brasil. Além de centros de pesquisas como a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, sociedade científica, sem fins lucrativos, que visa o estudo, a pesquisa, o desenvolvimento, a promoção e a divulgação da educação a distância.

autonomia (ARETIO, 2011). Sobre a aplicabilidade desses ambientes, esse mesmo Censo2013 constatou avaliações positivas pelas instituições, como exemplo, sua contribuição para o aumento tanto "da interação entre educador e educando (benefício principal indicado por 23% das instituições) [como] da motivação [...] do aluno (benefício indicado por 22%)" (ABED, 2013, p. 33).

Em virtude dessa consolidação, torna-se crucial se conhecer as especificidades dessa modalidade, num contexto mais amplo, desde as políticas que respaldam o seu funcionamento quanto ao ensino e aprendizagem e suas implicações. Isso suscita empenho de agências de produção científica, como as universidades, em analisar propostas de ensino e seus respectivos resultados, de modo a procurar caminhos para constantes atualizações da EaD, e, quiçá, construir uma base epistemológica própria para a EaD, que responda pela "sistematização de leis, ideias, princípios e normas a fim de descrever, explicar, compreender e prever o fenômeno da educação na modalidade a distância e regular a intervenção educacional nesta área" (ARETIO, 2011, p. 97)⁴.

Tudo isso, acredito, justifica esta pesquisa sobre o trabalho docente, haja vista às novas maneiras de agir do professor nesta modalidade, com uso das novas tecnologias, com os recursos da hipertextualidade e da interatividade, sem deixar de usar os recursos impressos, como o MDI, que, aliás, é um dos mais utilizados pelos estudantes, dado confirmado pelo CensoEaD.BR2009:

A mídia mais utilizada para cursos a distância ainda é o material impresso: 87,3% das instituições o utilizam, seguido pelo e-learning (71,5%) e pelo vídeo (51,7%). Ao contrário do que se poderia esperar, até mesmo as instituições que possuem grande número de alunos em polos educacionais utilizam com grande frequência a mídia impressa. Ela é usada por 91% das instituições que possuem polos e por 82% das que têm unidade única. Detalhe relevante é que estas que utilizam polos e mídias impressas educam 93% de todos os alunos das instituições que responderam a essa questão (ABED, 2009, p. 12).

Partindo da suposição de que a ação pedagógica presente nesse material se assemelha à do Livro Didático, cuja leitura é linear e a exposição do conteúdo é didatizada, com exercícios de autoavaliação da aprendizagem, não é de se estranhar a opção pelo MDI, mesmo porque a educação presencial ainda se conserva na memória social, principalmente da população com práticas letradas arraigadas ao modelo

⁴ La construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito.

tradicional de ensino. Tanto é que um dos problemas alegados pelas instituições para a evasão discente na EaD é a "falta de adaptação à metodologia (19,6%)" (ABED, 2013, p. 100). Decorre desse fato a minha crença de que os problemas da educação presencial, sejam eles metodológicos ou de evasão, acentuam-se na EaD devido à insuficiência do letramento digital dos alunos para desenvolverem um estudo mais independente e, conseqüentemente, a autoaprendizagem. Fato que faz o MDI um significativo material para o ensino e aprendizagem até que a população assistida sinta-se inserida nas práticas inerentes a essa modalidade de ensino, o que implica, dentre outras coisas, a apropriação de instrumentos pedagógicos virtuais e impressos.

Entendendo, pois, que o MDI tem seu valor no meio da virtualidade intrínseca à EaD, considero ser ele não apenas um suporte educativo, como é o livro didático do ensino presencial, mas um dinamizador didático-disciplinar, constituído de unidades/aula, que, muitas vezes tem seu desfecho interacional no AVA. Essa peculiaridade provoca imensa dificuldade no processo de produção além de conflitos vários no professor-autor⁵ (PRETI, 2010), dado que exige desse profissional certa dinamicidade na maneira de expor e de explicar o conteúdo, destacando os conceitos científicos, provocando o diálogo e motivando o aluno à pesquisa. Essa atividade, portanto, demanda constante atualização do professor-autor, pois, para estimular os alunos, esse profissional necessita ter não só competências sobre o conteúdo, mas também de práticas de letramentos que contribuam para a flexibilização e autonomia do ensino e aprendizagem, tais como práticas de letramento digital, para potencializar a interatividade do MDI com outros instrumentos do AVA, além de possibilitar o desenvolvimento de "outras habilidades e competências para acessar, localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no ciberespaço, além de conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador" (SILVA, 2009, p. 8).

Talvez seja por isso que o Anuário Brasileiro de Educação a Distância, do ano de 2007, já antecipava a necessidade de se encontrar profissionais capazes de fazer frente à demanda da EaD, ou, como explicita o próprio texto:

o crescimento repentino nos últimos anos da EAD ainda não encontrou uma massa crítica de profissionais capazes de fazer frente a esta demanda repentina. Esses motivos levam ao crescimento de um formato de serviço que propicia o surgimento de profissionais focados nessa atividade conteudista. Eles crescem com base na

⁵ Uso a expressão professor-autor como termo genérico, e professoras-autoras para as colaboradoras desta pesquisa.

grande capacidade de modularização e de adaptação a diferentes demandas que tem a EAD (ABRAEaD, 2007, p. 90).

Tais problemas, portanto, requisitam um exame mais minucioso sobre o agir docente na EaD, principalmente no que concerne ao entorno dessa atividade, posto ser esta alvo de interpretações, avaliações e apreciações socioprofissionais, que podem qualificar ou não a EaD enquanto instrumento não só de formação profissional, mas, sobretudo, de desenvolvimento humano. Urge, assim, investigar, por exemplo, fatores contextuais que interferem em tal produção e desarmonizam o professor-autor psicocognitivo-socialmente, podendo atingir a sua imagem de educador, tais quais o contexto social, político e cultural de produção, os construtos coletivos e individuais que determinam as escolhas e o estilo discursivo-textual, entre outros.

Enfim, o agir docente refletido no MDI não só traduz as representações construídas histórico-culturalmente pelo professor-autor, como também é objeto de avaliação do seu coletivo de trabalho e, em geral, dos membros daquele meio social. Essas avaliações são importantes para o desenvolvimento humano, pois, segundo Bronckart (2008b, p. 112), é a partir desse movimento dialético permanente entre o agir coletivo e o agir individual que "as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais". Ou, dizendo melhor, a construção do fazer consciente é decorrente do diálogo contínuo do agir prático/praxiológico⁶ - que se realiza sem a interferência direta da linguagem no tempo da ação -, com o agir comunicativo/linguageiro - que organiza e regula o agir prático/praxiológico em signos linguísticos -, favorecendo, assim, as múltiplas interpretações e avaliações das práticas coletivas e/ou individuais. Esse jogo dialógico desperta um fazer consciente, guiado por dois vetores, um social e outro psicológico, decorrendo daí o desenvolvimento humano, que, quase sempre, é acompanhado de conflitos, um exemplo disso é a minha experiência na EaD, o que passo a relatar.

Meu primeiro contato profissional com a EaD se deu em 2008. Na época, orientei um trabalho monográfico em um curso de especialização, voltado para a preparação de tutores de curso de Química, oferecido por um projeto firmado entre a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esse fato me despertou o interesse em conhecer mais sobre essa

⁶ Cf. Capítulo I

modalidade de ensino, pois tudo era muito novo, diferente do ensino presencial. Assuntos como integração de mídias, navegabilidade, interatividade, interconectividade, entrecruzamento de linguagem, hipertextualidade e multimodalidade não eram tão comuns na modalidade presencial.

No início de 2010, fui convidada a lecionar a disciplina Leitura e Produção de Textos (LET) para o curso de licenciatura em Geografia em EaD, oferecido pela UEPB. Foi um grande desafio, por mais que já tivesse uma experiência de 10 (dez) anos trabalhando no ensino superior presencial nos cursos de Pedagogia, na Universidade Vale do Acaraú (UVA) e 04 anos, no curso de Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os conflitos se apresentavam desde a pouca familiaridade com os equipamentos tecnológicos até com a própria metodologia, dado que as interações aconteciam em uma dimensão assíncrona e muito livre. Essa situação me deixava muito apreensiva, sem saber como proceder para envolver os alunos nas discussões teóricas e/ou metodológicas. Então, recorria a outros recursos como o *chat* ou discussões no *fórum* com a intenção de interagir sincronicamente, mas, quando marcava um horário, poucos compareciam, salvo nos períodos que antecedia as avaliações da aprendizagem para tirarem dúvidas sobre o conteúdo. O outro estranhamento foi compartilhar a docência com um professor-tutor, que, por sinal, não era da área de Letras, mas de Geografia, o que dificultava as orientações, já que estas eram "terceirizadas", isto é, primeiro tinha de ensinar o conteúdo a este colaborador para que ele tivesse condições de orientar os alunos. Esse fato vem corroborar o que dizem Abreu-e-Lima e Mill (2013) quando argumentam que a docência na EaD é construída por um processo coletivo entre o professor do componente curricular e o professor-tutor, pois normalmente os alunos só procuram o professor da disciplina quando não conseguem resolver o problema com o professor-tutor. Para esses autores,

[...] há uma sutil linha que separa o ser docente nesses dois papéis; isto é, são sutis os limites do fazer pedagógico, dos saberes e das funções de tutores e do professor responsável institucionalmente pela concepção/oferta de determinada disciplina. Além de sutis, esses limites são delicados — costumeiramente geram conflitos, tensões e estranhamentos em decorrência da necessária hierarquia entre os dois grupos docentes. Ainda carecemos de reflexões e pesquisas sobre esse aspecto em particular (ABREU-e-LIMA e MILL, 2013, p. 38-9).

Além disso, os conflitos se acentuaram ao me confrontar com o MDI que servia de dispositivo didático para a disciplina, pois além de ser muito extenso, constituído de 15 módulos para ser trabalhado num tempo exíguo de 04 (quatro meses), tinha de fazer

muitos cortes, sem contar que os alunos não atendiam às exigências do tempo para o estudo de cada módulo, tornando, assim, o ensino e a aprendizagem do conteúdo muito superficiais. Acrescente-se ainda que toda a orientação do MDI, que me subsidiava o trabalho didático-pedagógico, tinha por base o ensino presencial, o que dificultou a minha prática enquanto professora da EaD. Esse fato me inquietou bastante, pois, diferentemente da modalidade presencial, em que o professor faz seu plano e o reelabora *ad doc*, conforme as necessidades dos alunos, sentia que, na EaD, deveria ter um diferencial, só que eu ainda não sabia identificar. Ou seja, foi um período de “choque de realidade”, de “reiniciação à docência”, no dizer de Abreu-e-Lima e Mill (2013, p.38).

Essas minhas inquietações se avolumaram ao receber um convite para produzir um MDI para o curso de Letras-EaD, cujo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras na Modalidade a Distância, havia sido aprovado em maio/2009, conforme RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/015/2009. Mesmo temerosa devido ao inusitado da atividade, aceitei o desafio e fui em busca de orientações na instituição e lá me entregaram a ementa do componente curricular e as informações de que o MDI seria composto por 10 unidades e em formato de livro. Essas poucas informações acentuaram a minha insegurança, mas dediquei-me a leituras, pesquisas e seleção de material para, só depois, iniciar o processo de escrita e reescrita. A etapa de leitura se procedeu em dois campos: um sobre o conteúdo curricular e o outro de MDI de disciplinas e cursos variados, pois eu tinha a necessidade de me apropriar também da estrutura organizacional dos conteúdos neste tipo de material, ou seja, necessitava conhecer as “características do agir 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” (BRONCKART, 2006e, p.137).

Essa maneira de pensar a construção do conhecimento associado à vida social e, portanto, ao agir coletivo, embora de forma inconsciente, esteve presente no decorrer desse processo de elaboração do MDI, uma vez que constantemente havia uma necessidade de interagir com outros colegas professores que estavam também desenvolvendo essa atividade de produção, a fim de querer saber o grau de alinhamento do meu trabalho com os demais. Das nossas conversas informais, o que ficou evidente foram os conflitos, as angústias, as incertezas sobre o saber-fazer na EaD, fato que me aguçou a vontade de estudar academicamente sobre o trabalho do professor-autor, o que me propus nesta pesquisa. Mas, para entender essa atividade, seria necessário uma

análise que ultrapassasse as fronteiras do trabalho desenvolvido, seria fundamental saber o processo de produção por meio das impressões daquele professor-autor. Assim, busquei investigar o agir desse profissional por meio das interpretações do professor-autor sobre o seu trabalho de produção, o que me facultaria uma interpretação conjugada, a da pesquisadora e a do próprio autor da obra, a qual me suscitaria possibilidades de analisar também aspectos que não poderiam ser revelados apenas pela análise do MDI. Essa conjunção analítica me oportunizaria, então, um quadro interpretativo mais substancial do agir docente daquele profissional, e, para construí-lo, oriento-me pelos seguintes questionamentos:

- a) Que especificidades do contexto de produção das colaboradoras desta pesquisa determinam o seu agir docente na elaboração do MDI?
- b) Sendo as professoras-autoras "*especialistas em conteúdo*" e possuidoras de uma memória profissional da educação presencial, como esses pré-construídos orientam a planificação do conteúdo temático do MDI de modo a atender às prescrições da EaD?
- c) Que aspectos da reconfiguração do trabalho, do ponto de vista da organização textual e dos mecanismos discursivo-enunciativos, podem revelar aproximações e distanciamentos entre a linguagem da exposição de sala de aula presencial e a do MDI?
- d) Que conflitos podem emergir do trabalho interpretativo das professoras-autoras, ao analisarem o seu trabalho de reconcepção da atividade docente, e que implicações eles acarretam para a tomada de consciência sobre o seu agir autoral?

Acredito que as indagações feitas possibilitarão atingir o objetivo maior dessa pesquisa, o de investigar o agir do professor-autor da EaD **no** e **sobre** o MDI, pois a confluência desses olhares permite maior esclarecimento sobre esse metiér, que se concretiza por meio de uma rede de ações, cujos nós se entrelaçam em um fazer institucional, em um fazer do coletivo de trabalho e em um fazer de pilotagem. Esse fazer, embora de restrições sociais e materiais, é conduzido por motivos e intenções do

trabalhador (BRONCKART, 2006b) e, por isso, é revestido de incertezas e conflitos e de tentativas para concretizar ações com responsabilidade e autonomia (CLOT, 2010). Então, para que o objetivo geral seja alcançado, guio-me pelos objetivos específicos a seguir.

- a) Identificar as especificidades do contexto de produção do MDI que determinam o agir docente das colaboradoras desta pesquisa;
- b) Verificar como os pré-construídos das professoras-autoras afetam o agir docente no processo de planificação do conteúdo temático do MDI a fim de atender às prescrições da EaD;
- c) Identificar, no trabalho reconfigurado das colaboradoras, sob o ponto de vista da organização textual e dos mecanismos discursivo-enunciativos, aspectos reveladores de aproximação e de distanciamento entre a linguagem da exposição de sala de aula presencial e a do MDI.
- d) Analisar, por meio do trabalho interpretado das professoras-autoras, conflitos que circunscrevem a reconcepção da atividade docente e suas implicações para a tomada de consciência sobre o agir autoral.

Amparada por tais objetivos, procuro respostas para uma formação docente que atenda às necessidades educacionais inerentes à EaD e, especificamente, compreensões para o agir docente do professor-autor do MDI. Quero acrescentar ainda que, por entender que os resultados aqui encontrados são produtos de um agir singular, vi na Linguística Aplicada (doravante LA) um campo próspero para as minhas discussões e reflexões, já que a LA é uma área de investigação que conjuga reflexão, criticidade e ética à produção de conhecimentos, "sem pretensões a respostas definitivas e universais" (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61), pois, sendo o seu objeto de estudo a linguagem relacionada à dinâmica social, entende que só nos "domínios de práticas sócio-historicamente situadas" encontram-se explicações plausíveis para a movência da sociedade contemporânea e, em particular, para o setor educacional.

Creio ainda que, por ser a educação um sistema aberto, que tanto determina como é determinada pelos fatos e pelo seu entorno social, político, econômico e

tecnológico (PRETI, 2009; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006), a LA me oportuniza uma pesquisa de caráter responsivo à vida social, cuja conjuntura é perpassada pela cultura, normas e valores. As pesquisas em educação não podem ser compreendidas como um todo homogêneo, porém uma "área híbrida/mestiça ou áreas da iNdisciplina" (MOITA LOPES, op. cit., p. 97). Dizendo melhor, quando se trata do campo da produção do conhecimento, como é o caso da educação, é fundamental demarcar uma linha fronteira em que se construam diálogos miscigenados de outras áreas, uma vez que "uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros e contingente, complexo e contraditório para todos" (MOITA LOPES, op. cit., p. 99).

Essa nova direção da LA permite compreender a linguagem como uma prática social, inseparável, portanto, das práticas discursivas, que não são neutras, porque "envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social", e um desses efeitos é o processo de produção de sentidos decorrente da interação discursiva multiplicidade de sistemas semióticos presente na contemporaneidade (FABRÍCIO, op. cit., p.48).

Moita Lopes (2006), por sua vez, alerta para o fato de que é necessário inscrever o sujeito da LA sócio-historicamente, dando-lhe voz para se posicionar discursivamente e comprometido com a construção do significado e do conhecimento, imputando-lhe poder para dizer e fazer, como é o caso do professor que, ao falar de seu trabalho, assume suas escolhas e seus conflitos, sem apagar a sua história, classe social, gênero, desejo, raça, etnia etc.

Nessa mesma linha social, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), tendo Bronckart (2003, 2006a,b..., 2008a, 2008b) como precursor, constrói um aporte teórico-metodológico voltado para a construção de uma "ciência do humano", assumindo "o papel fundador da linguagem e principalmente da atividade discursiva no desenvolvimento humano" (MACHADO, 2009a, p.48). Para isso, desenvolve pesquisas teóricas e aplicadas, compreendendo que é por meio da intervenção nas situações sociais concretas que se validam as proposições teóricas.

Aqui no Brasil, o ISD se vincula à LA, em estudos desenvolvidos por alguns grupos de pesquisa, a exemplo do Grupo de Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica

de São Paulo, tendo como fundadora de pesquisas no campo educacional, Anna Rachel Machado. As pesquisas desse grupo, segundo Machado e Guimarães (2009), pautam-se em três linhas: i) na análise de textos, "buscando compreender o funcionamento dos diferentes níveis de textualidade e de suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas" (p. 30); ii) nos problemas da transposição didática, "referentes aos gêneros de texto, com elaboração e avaliação de diferentes materiais didáticos experiências, a análise e a avaliação de experiências educacionais e a implementação de programas de formação de professores" (p. 30); e iii) no trabalho docente, focalizando a "questão da (re)configuração do agir humano nos e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente" (p. 31).

Este último ponto foi possibilitado devido à aproximação do ISD com as Ciências do Trabalho, em especial, com a Ergonomia da Atividade, que centra seus estudos na reconcepção da atividade de trabalho, com a noção de trabalho prescrito e desenvolvido (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e com a Clínica da Atividade, que acrescenta uma terceira dimensão, o trabalho real (CLOT, 2007, 2010; CLOT e FAÏTA, 2000, FAÏTA, 2002 e 2005) e apresenta conceitos e métodos de observação e geração de dados sobre o agir. Mas Bronckart (2006b) ainda acrescenta uma quarta dimensão, a do trabalho interpretado, permitindo analisar o trabalho docente, tanto pela perspectiva do pesquisador quanto do pesquisado. Entre tantas, destaco aqui as pesquisas dos grupos Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ALTER-LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT), da Universidade Federal Da Paraíba (UFPB).⁷

Dessa forma, seguindo a linha iNdisciplinar da LA, elegi como fio condutor teórico e metodológico o ISD para sustentar a teia analítica que constitui o trabalho docente. Esta escolha se justifica pela própria natureza transdisciplinar do ISD, cujo quadro epistemológico recebe, entre outras, as influências da Psicologia, centrando-se no Interacionismo Social de Vygotsky (2005[1934]), da Sociologia de Habermas

⁷ Apesar de esta pesquisa foca o trabalho docente em EaD à luz da LA e ISD, no Brasil, existem grupos de pesquisas que focaliza a EaD nos mais vários aspectos, tais como: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens (Grupo Horizonte), da SEaD-UFSCar; Grupo de Pesquisa em Educação a Distância do UNILAVRAS, da Universidade de Lavras - MG, Grupo de Trabalho da Anpoll: Linguagem e Tecnologia, entre outras. Também eventos que destacam pesquisas em EaD, tais quais: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD) e o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED).

(1989) e Ricouer (1986), da Linguística de Saussure (2006[1916]) e da Filosofia da Linguagem de Volochinov (2004[1929]) e Bakhtin (2003[1992]). Toda essa imbricação teórica permite Bronckart aprofundar os estudos sobre o papel da linguagem para a análise das condutas humanas e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos como produto das interações socioculturais (BRONCKART, 2003, 2006a,b..., 2008a, 2008b).

Para a presente investigação, recorro, então, aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende o desenvolvimento humano associado às práticas linguageiras (BRONCKART, op. cit.), por entender “as condutas humanas como *ações significantes*, ou como *ações situadas*, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003, p.13).

Na confluência desses dois aportes teóricos, LA e o ISD, analiso o MDI, não só porque possibilita viabilizar os aspectos prescritivos da EaD, mas, sobretudo, porque é um instrumento que permite fazer emergir as ações docentes, suas escolhas didático-pedagógicas, a construção discursiva, a reconfiguração de um padrão previamente determinado pelas instituições. Ou seja, uma cadeia de gestos de trabalho (NASCIMENTO, 2011) que tanto determina a subjetividade do professor-autor, já que demarca aspectos da construção identitária deste profissional, como a construção da capacidade formativa e os modos de agir dos sujeitos sociais e suas representações.

Acredito, assim, que essa base de orientação teórico-metodológica, conforme Bronckart (2006), pode revelar aspectos significativos do agir docente da EaD na atividade de elaboração do MDI, quais sejam: i) os pré-construídos, que sustentam o trabalho prescritivo e, conseqüentemente, a organização do conteúdo temático e sua construção discursiva; ii) as mediações formativas constituídas por gestos profissionais, que prefiguram o trabalho desenvolvido e os reflexos do agir docente na EaD; e iii) as verbalizações, advindas de entrevistas, que incitam interpretações e permitem compreender melhor o contexto objetivo e o sócio-subjetivo do processo de produção do MDI, suas implicações para o processo de autoria do professor-autor, bem como reflexões sobre o processo de desenvolvimento humano decorrente da construção do agir docente consciente.

Investigar, portanto, o trabalho docente no contexto da EaD sob essa conjuntura teórico-metodológica permite ampliar a minha observação, interpretação e avaliação do agir docente do professor-autor e contribuir para o conhecimento e a qualificação dessa modalidade de ensino.

Assim sendo, este texto está organizado, além desta Introdução, em 04 (quatro) capítulos, dois dos quais destinados à base de orientação teórica – um referente ao aporte do ISD, em que focalizo os aspectos mais relevantes para esta pesquisa, tais como a relação linguagem, trabalho e o agir humano, e o outro dedicado ao trabalho docente, no qual trato do agir docente sob o ponto de vista do trabalho, conforme a Ergonomia e a Clínica de Atividade, e as dimensões desse agir na EaD, destacando o processo de produção do MDI; o terceiro compreende a base de orientação metodológica; e o quarto, a análise dos dados. Por fim, à guisa de Conclusão da pesquisa, deixo as minhas considerações sobre este trabalho.

No capítulo de natureza metodológica, discorro sobre a relevância da pesquisa qualitativa; apresento o plano contextual e das professoras-autoras, colaboradoras da pesquisa, descrevendo os instrumentos e métodos empregados para a coleta e geração de dados, e, por fim, as categorias e os procedimentos para análise.

No capítulo de caráter analítico, argumento sobre o agir docente, de duas formas: a obra pela obra e a obra pelo olhar das professoras-autoras. Dizendo melhor, analiso o MDI enquanto dispositivo para a mediação, consubstanciada das interferências contextuais, sócio-histórica e situacionais, dos pré-construídos para a organização do conteúdo temático. Depois, analiso a infraestrutura global do MDI, guiando-me pela observância das prescrições e da reconfiguração do trabalho das colaboradoras, tomando por objeto de análise duas características da EaD, a linguagem dialogada e a interatividade, de modo a ressaltar aproximações e distanciamentos do ensino presencial, bem como os tipos de discursos e os mecanismos enunciativos. Articulo a minha análise com a concepção de trabalho docente, centrando as minhas interpretações nas reconfigurações do agir, regida pelas prescrições e pelos impedimentos. Para tanto, construo as minhas reflexões com base também nas descrições e argumentações explicitadas pelas colaboradoras nas entrevistas a mim concedidas.

Além disso, deixo as minhas apreciações sobre as contribuições e limitações da pesquisa, retomando, para tanto, as discussões sobre a análise e os resultados obtidos sob os pressupostos teórico-metodológico escolhidos. Por fim, as referências utilizadas na pesquisa.

A nosso ver, a atitude do linguista não deve ser a de aceitação pura e simples do que é veiculado pelos textos de prescrição educacional. Faz-se necessária uma atitude analítica e crítica não só em relação aos conteúdos científicos selecionados, mas também quanto à forma como são transpostos, quanto às diretrizes, às finalidades, aos procedimentos e ao papel do professor, que são preconizados pelos documentos oficiais, desvelando a pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes (MACHADO, 2007, p. 31).

CAPÍTULO I

O ISD e o agir nos e pelos textos

Este capítulo contempla a base teórico-metodológica que sustenta todo o caminhar da investigação e as interpretações suscitadas da análise dos dados. Nesse sentido, centro a minha atenção sobre o ISD e suas articulações com outros campos científicos a fim de desenvolver uma ciência do humano. Assim sendo, organizo a exposição em cinco pontos temáticos: primeiro, os pilares filosóficos e epistemológicos que contribuíram para o projeto do ISD enquanto vertente do Interacionismo Social; segundo, as articulações entre a linguagem e a atividade humana para o desenvolvimento do pensamento consciente; terceiro, a relação entre a atividade de trabalho e o agir humano; quarto, a análise da atividade e da ação humanas sob a ótica da semiologia do agir; e, finalmente, a proposta metodológica de análise do texto/discurso.

1.1 O ISD: uma variante do Interacionismo Social

O ISD é uma corrente teórica muito recente, desenvolvida nos anos 80, do século passado, fundada por um grupo de estudiosos da Universidade de Genebra, que tem em Jean Paul Bronckart (2003, 2006a,b..., 2008a, 2008b) seu principal colaborador. Derivada, inicialmente, da psicologia da linguagem, assumiu, depois, uma perspectiva transdisciplinar, encontrando nas bases epistemológicas do Interacionismo Social o aporte fundamental para investigar a problemática do estatuto e das condições do agir humano (BRONCKART, 2008b), propondo-se, então, a construir uma ciência do humano.

Bronckart (2008b) explica que o Interacionismo Social é um quadro epistemológico, cuja origem decorreu da articulação proposta por pesquisadores de campos científicos diversificados, tais como, Durkheim (1898); Saussure (1916); Dewey (1925); Vygotsky (1927); Bühler (1927); Mead (1934), entre outros, citados por

aquele autor, que tinham o objetivo de constituir uma unidade do objeto das Ciências Humanas/Sociais no quadro de uma "ciência do espírito e da sócio-história". Entendiam esses autores que

a problemática da construção do pensamento consciente humano devia ser tratada paralelamente à da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais e considerava que os processos de socialização e os processos de individuação são duas vertentes complementares do *mesmo* desenvolvimento humano. Sustentava-se ainda que os problemas de *intervenção prática* são centrais para qualquer ciência do humano e que, conseqüentemente, devia ser fortemente considerada a questão do agir humano em suas relações com o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem [grifos do autor] (BRONCKART, 2008b, p. 8).

No entanto, essa concepção de Interacionismo Social arrefeceu em decorrência do positivismo estrutural, que gerou autonomia aos campos da Psicologia, Sociologia, Filosofia, Linguística etc. Depois, reassume o seu lugar de Ciências Sociais/humanas, conciliando posicionamentos políticos, epistemológicos e metodológicos convergentes das várias áreas que abordam a problemática do agir humano, tendo “por característica geral retomar e reformular esse projeto, e particularmente demonstrar como ele pode se aplicar à problemática da **ontogênese do pensamento consciente**” (BRONCKART, 2006c, p. 100). Esse aspecto é de grande interesse do ISD, que é considerado por Bronckart (2006a, p. 9) uma “variante e um prolongamento” do Interacionismo Social.

Assim sendo, o ISD apresenta um enfoque teórico-metodológico, tendo como ponto central a linguagem enquanto um fenômeno social e histórico, fato que determina o aspecto discursivo para a construção de sua epistemologia. Bronckart (2003) e seu grupo compartilham de três princípios do Interacionismo Social, quais sejam – o materialismo, o monismo e o evolucionismo.

Do materialismo histórico de Marx e Hegel deriva a preocupação com as questões de intervenção prática, cuja realidade social determina a consciência humana. Isso porque a vida material, a atividade de trabalho e suas relações de produção definem a história dos homens e, sendo o homem um ser social, a vida material sócio-historicamente transformada reflete diretamente na consciência e no comportamento dos indivíduos. Desse modo, a compreensão de Bronckart (2006, p. 33) é a de que a capacidade de pensamento ativo “só pode originar-se da reinteração, no humano, das

⁸ Grifo do autor - A ontogênese diz respeito à evolução individual do homem, ou seja, aos múltiplos processos que cada indivíduo realiza para o desenvolvimento consciente do seu agir.

propriedades da vida social, objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem".

Do monismo de Spinoza, advém a compreensão de que matéria e espírito é um todo indivisível, naturalmente ativo, do qual emanam todos os fenômenos físicos e psíquicos, que coexistem e funcionam paralelamente. Essa atividade permanente da matéria permite ao homem capacidades mentais e biocomportamentais para construir conhecimentos parciais, por meio do seu agir ou do seu pensamento, conforme situações interativas. Daí se explica ser imperfeito o conhecimento humano, "porque ele só dá acesso aos atributos da matéria enquanto tais: ele age por **discretização** desses atributos ontológicos, que são contínuos e infinitos" [grifos do autor] (BRONCKART, 2006c, p. 98).

Do evolucionismo, traz o entendimento do desenvolvimento consciente numa perspectiva filogenética, pois, semelhante ao monismo, para o qual a matéria universal é dinâmica, concebe os processos de pensamento do homem como realidades materiais, que se realizam por meio de uma interação dialética entre mundo material e mundo psíquico, implicando, portanto, em uma (re)organização constante e infinita dos organismos vivos. Assim também acontece com o funcionamento humano, cuja organização e desenvolvimento se realizam por meio das interações sócio-historicamente determinadas.

Ora, se há uma convergência entre as práticas sociais e o processo de conscientização, é devido a dependência direta das interações sociais, que viabilizam a construção do conhecimento e os modos de agir humano. Essa relação aproxima, portanto, o materialismo histórico com o monismo, bem como o evolucionismo, já que essa relação dialética é constante e historicamente situada.

Da exposição desses três princípios, depreende-se que o agir consciente é produto das interações sociais e languageiras; que as significações são de ordem funcional; os conhecimentos práticos passam pelo processo de semiotização; e as referências verbais ou discursos são portadores de valores históricos, socioculturais e ideológicos (BRONCKART, 2006c). Enfim, que a linguagem é o instrumento fundador do pensamento consciente e instrumento organizador do funcionamento das atividades sócio-discursivas. Essas ideias são compartilhadas e aprofundadas pelo ISD, que propõe, segundo Bronckart (2008b), um programa de análise descendente, envolvendo três etapas complementares:

- ✓ A análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento;
- ✓ O estudo dos processos de mediação sociossemióticos, no quadro dos quais se realiza a apropriação, na criança e no adulto, de certos aspectos desses pré-construídos: os processos de educação informal, os processos de educação formal e os procedimentos cotidianos de interação social;
- ✓ A análise dos processos de desenvolvimento, que envolve os efeitos dos processos de mediação e apropriação dos pré-construídos sobre a constituição do pensamento psíquico: as condições de emergência do pensamento consciente, as condições de desenvolvimento permanente das pessoas, e os processos de transformação contínua dos pré-construídos coletivos.

Bronckart (2006c, p. 99) desenvolve suas pesquisas, portanto, concebendo o psiquismo humano associado à "construção dos conhecimentos pelo exame da evolução histórica das formas de pensamento, em suas relações com a evolução das coisas pensadas". Propõe analisar a ontogênese e a filogênese, origem e desenvolvimento do pensamento consciente humano, sob o prisma das interações entre o mundo objetivo e o mundo psíquico-cognitivo. Desse modo, salienta o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho, na perspectiva marxista, convocando para a sua base epistemológica a teoria vygotskiana sobre o desenvolvimento cognitivo, por esta compreender que "a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente é a condição necessária para transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente" (op.cit., p, 106), fato que leva Bronckart a acrescentar ao seu quadro a teoria saussureana para fortalecer os pilares do ISD.

É, pois, com base nessa triangulação - linguagem, instrumento e trabalho -, que focarei a minha investigação e que passo a discorrer a seguir:

1.2 A atividade humana no viés do texto/discurso

Bronckart (2008b) defende a tese de que para analisar o agir humano é necessário delimitar, primeiro, a unidade de análise, que possibilite interpretações e

avaliações sobre a responsabilidade no dizer, pois todo agir de linguagem concretiza-se em textos.

Para esse autor, os textos produzidos demandam recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural, além de se organizarem por meio dos modelos estruturais e funcionais disponíveis no intertexto. Logo, os textos são constituídos no conjunto de gêneros estabilizados sócio-historicamente e transformados/atualizados pelas formações sócio-discursivas, sendo, portanto, portadores de valores instituídos pelas situações interativas. Ou seja, os textos são correspondentes empíricos da atividade de linguagem, "são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção. (BRONCKART, 2008b, p.113).

Tal posicionamento converge para o conceito de enunciação de Volochinov (2004[1929]), que a entende como unidade real da cadeia verbal, determinada pelo meio extraverbal e verbal, ou por seu *auditório*. A enunciação, então, é definida, pela interação, já que "toda palavra é uma ponte entre mim e os outros" (VOLOCHINOV, Op.cit., p.113), e, sendo a palavra carregada de conteúdo ideológico ou vivencial, como afirma esse autor, a enunciação é influenciada pelos contextos social imediato e o histórico-cultural, afetando o aspecto psicológico do indivíduo, levando-o à avaliação, à motivação e à apreciação, enfim, a reflexões sobre o outro e sobre si mesmo. Essa noção de enunciação permite entender que o signo linguístico (a palavra) exerce papel fundamental no processo de interiorização do contexto sociosemiótico e, conseqüentemente, no desenvolvimento do pensamento consciente, pois, como afirma Volochinov (op. cit., p. 37), "a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo, e a palavra [o signo linguístico] constitui exatamente esse tipo de material".

Essas reflexões remetem, então, à Teoria do Signo Linguístico⁹ saussureana que parte da concepção de linguagem constituída de duas partes distintas, porém inseparáveis: a língua, um sistema de signos organizados arbitrariamente e coletivamente para o funcionamento do organismo social; e a fala, parte que representa o uso, que Saussure considera individual e é instrumento para a evolução da língua, uma vez que esta é

⁹ Embora a teoria saussureana do signo linguístico seja ampla e densa, detenho-me aqui apenas no que é essencial para se compreender a base epistemológica do ISD. Para maiores esclarecimentos, conferir SAUSSURE, F. de, *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006).

necessária para a inteligibilidade da fala. Por isso, Saussure (2006[1916]) considera o signo linguístico resultante da união arbitrária entre um significante e um significado, que, por sua vez, é "produto herdado de gerações anteriores", que se altera, evoluindo conforme as contingências sociais (op.cit., p. 86).

Ora, se o signo é herdado e passa por transformações, é porque sofre as injunções da história e da cultura, logo a sua apreensão é fundamental para o desenvolvimento do pensamento consciente e, conseqüentemente, para o processo de interação na sociedade. Esse fato é confirmado por Vygotsky (2005[1934], p. 62) quando enfatiza que "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural". Mas, sendo esses instrumentos o signo, "o alimento da consciência individual", e, sendo essa consciência "um fato sócio-ideológico", como afirma Volochinov (2004[1929], p. 35), o signo linguístico perde a condição de passividade e passa a ser compreendido pelo seu caráter ativo ou dinâmico, como reflexo das estruturas sociais. Concebendo o signo dessa forma, a condição de arbitrariedade para o uso social do signo, conforme Saussure (op. cit.), é relegada, e o valor que o signo adquire é de conformidade com a "semântica social" inerente à cultura das sociedades humanas. A interiorização desses valores, por sua vez, constitui-se "condição decisiva para a emergência do pensamento consciente", demandando reorganização do funcionamento psíquico pela discretização, erigida das unidades representativas, isto é, pela reorganização dos significantes descontínuos em significados (BRONCKART, 2003, p. 56).

O signo, portanto, como enfatiza Vygotsky (2005[1934]), concretiza-se na dependência do social e sua significação é sócio-historicamente determinada, servindo, por sua vez, de base para significar experiências individuais e coletivas, adquirindo, assim, o seu estatuto ativo ou valor comunicativo. Esse estatuto é decorrente da interiorização dos signos, que permite à pessoa aprender e conhecer o "valor comunicativo da ação sobre os outros, assim como de seu valor representativo de designação de objeto [depois] aos seus próprios comportamentos e representações" (BRONCKART, 2003, p. 55). Estabelece-se, assim, um estatuto praxiológico do signo, desconsiderado por Vygotsky, que se ateve ao agir comunicativo geral por meio da linguagem, decorrendo daí três dificuldades teórico-metodológicas para análise do pensamento consciente, apontadas por Bronckart (2003, p. 28-30). São elas:

- ✓ as próprias unidade(s) de análise da psicologia, constituída do entrelaçamento complexo das dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas;
- ✓ a delimitação e a articulação da ordem social e da ordem do psicológico;
- ✓ e o estatuto a atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social e com as ações, pois a unidade considerada, por Vygotsky, foi a palavra.

Apesar dessa limitação, Bronckart (2006a) encontrou na comunhão da linguística saussurreana com a psicologia vygotsktiana fundamentos plausíveis para construir a sua tese sobre o desenvolvimento humano, a partir do pensamento consciente. Nas palavras do autor,

no desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e os saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, op.cit., p. 10).

Ou seja, os signos constroem representações sociais no mundo mental as quais orientam o agir humano por meio dos gêneros textuais, cuja funcionalidade no psiquismo humano é decorrente da vontade discursiva do indivíduo. Nas palavras de Bronckart (2003),

o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a 'imagem de si' que o agente submete à avaliação social de sua ação" (p. 101).

Essa compreensão ratifica Bakhtin (2003), quando afirma que nossos discursos modelam e são modelados pelos gêneros, de tal forma que, ao se ouvir/ler o discurso alheio, é possível, desde o início, inferir-se a construção composicional. Entende-se, com isso, que os gêneros são representações cristalizadas no intertexto que orientam as condutas humanas, não só pelas estruturas formais, mas pela situação, posição social e

pela reciprocidade nas relações entre os participantes da comunicação, além do tema, estilo e composição. Tal fato chama a atenção para a atividade psicologizante do gênero, já que permite realizar uma ação da linguagem coerente com os objetivos interacionais e contextuais, como mostra Bronckart (2003):

Para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas das suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre três mundos são requeridas como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual. [Grifos do autor] (p. 92-93).

Essas representações contextuais são contribuições da Teoria do agir comunicativo, referenciada em Habermas, que confere à atividade a dimensão comunicativa, constituída de "uma rede de conhecimentos comuns aos quais ela se articula, e que, ao mesmo tempo, ela contribui para criar e para transformar" (BRONCKART, 2003, p. 49). Isso pressupõe, portanto, que todo agir se realiza consoante representações coletivas que se edificam pela mediação e regulação da linguagem, objetivando "uma teoria do agir humano que superasse as insuficiências das concepções de um ator racional e/ou estratégico" (BRONCKART, 2008b, p. 21). O agir, pensado dessa forma, é orientado pelas interações cristalizadas no coletivo, na relação entre os indivíduos, e operam de diferentes maneiras de representação, que Habermas (1989), citado por Bronckart (2003), denomina de mundos formais ou representados, que funcionam sincronicamente, exibindo pretensões de validade. Eles são denominados de mundo objetivo, social e subjetivo.

As representações do *mundo objetivo* têm pretensão de mostrar que o agir é verdadeiro, diz respeito, portanto, ao *agir teleológico*, que se orienta pelos conhecimentos do ambiente físico, elaborados no decorrer da história de uma sociedade. Já as representações do *mundo social* têm pretensão de aceitabilidade social, e estão associadas ao *agir regulado por normas*, pelas convenções, valores, normas, estabelecidas pelos grupos particulares da sociedade para organização das tarefas socialmente compartilhadas. Por último, as representações do *mundo subjetivo*, que têm pretensão à autenticidade, à sinceridade do agir, estando, pois, relacionadas ao *agir dramático*, que gerencia a interação controlando aspectos da subjetividade, de modo

tal que o indivíduo mobiliza um conjunto de conhecimentos que tem sobre si mesmo e sobre o outro.

Embora Bronckart (2008b) considere esses três tipos de agir, categoriza-os de agir praxeológico, porque visa causar um efeito nesses mundos; mas, para que isso aconteça, deve ser articulado com um outro agir – o comunicativo ou das práticas languageiras, que organiza e regula as intervenções efetivas, tornando-se, assim, instrumento por meio do qual são manifestadas as avaliações sociais. A fim de explicitar a relação entre o agir praxiológico e as práticas languageiras, Bronckart (2008a, p. 47) apresenta um esquema interessante, que tomo por empréstimo, como mostra a Figura 1, a seguir:

Relação entre o agir praxiológico e o agir languageiro

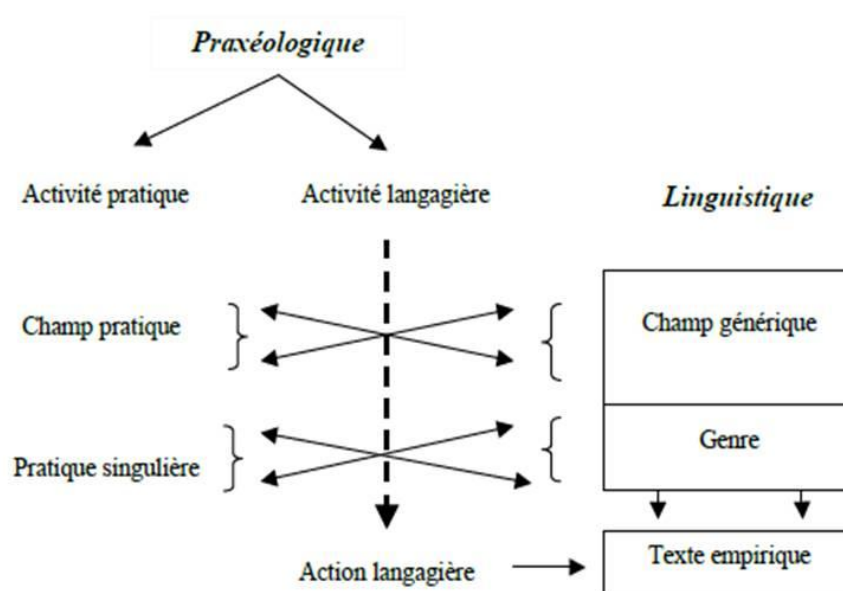


Figura 1 - Fonte (BRONCKART, 2008a, p.45)

Da Fig.1 compreende-se que o processo do agir humano constitui-se da relação direta entre as atividades prática e languageira, correlacionadas com o agir comunicativo, por meio da semiótica da língua natural. A seta pontilhada explicita que a atividade de linguagem perpassa todo o processo de produção discursivo-textual, determinando a ação languageira, por meio de ligações adequadas entre o campo prático e o campo genérico, e entre a prática singular e o gênero textual específico que organiza o texto empírico.

O agir humano, portanto, convoca o conjunto de pré-construídos concretizado historicamente na sociedade humana, são eles: *as atividades coletivas, as atividades de linguagem e os mundos formais*. Esses pré-construídos são representados pelo agir linguageiro, que permite, pelo processo de mediação e interiorização dos signos, transformar as representações idiossincráticas do mundo em representações compartilhadas, controladas e contestadas pelos outros, ou seja, em representações racionais.

As *atividades coletivas* se referem às formações sociais, que organizam e regulam a atividade de trabalho, em função dos recursos instrumentais. Logo, essas atividades tornam-se representações provenientes das práticas fundadas na racionalidade social, que se transformam no curso da história de uma coletividade e sua interiorização se realiza pela mediação ilocutória.

As *atividades de linguagem* são manifestadas através dos signos linguísticos, organizando-se em textos/discursos instituídos de um valor declarativo, sendo, assim, responsáveis pela planificação, regulação e avaliação das atividades coletivas. Ou seja, por meio da mediação locutória, o agir linguageiro (re)codifica o agir praxiológico, decorrendo daí o processo de interiorização do conhecimento verbal e o acesso ao mundo sociocultural.

Os *mundos formais* do conhecimento encontram-se relativamente estáveis no contexto sociocultural. São suscetíveis a descontextualizações porque são dependentes das atividades coletivas, mas, ao mesmo tempo, de reorganizações em estruturas estabilizadas, através das atividades de linguagem.

Sobre os mundos formais, corroboro Bueno (2009, p. 94), quando argumenta que são apenas "parâmetros sob os quais um agir pode ser avaliado", podendo ser um lugar de conflito, pois para eles convergem uma heterogeneidade de conhecimentos do mundo físico, do mundo vivido e de valores que permeiam o agir de um indivíduo. Vale salientar ainda que as comunidades verbais são atravessadas por formações discursivas (FOUCAULT, 2007[1989]), agindo, portanto, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares. Além do mais, não se pode esquecer de que a linguagem é constituída de história e de que toda língua se efetiva em textos e signos nos quais os produtos das relações interativas já se encontram cristalizados, o que determina representações heterogêneas, constituídas de "**intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais

e discursivas [*langagières*] dos grupos sociais" [grifos do autor] (BRONCKART, 2003, p. 38).

É o que acontece com a produção do MDI, que, em se tratando da atividade docente, demanda do professor-autor não só a mobilização das representações dos mundos formais, mas também capacidades cognitivas para um agir multimodal, constituído de saberes científicos, disciplinares, didáticos e interativos articulados às várias tecnologias “como recurso para promover a inclusão digital e o uso das tecnologias de comunicação e informação, a partir de referências que motivem o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem” (BRASIL, 2007b, p. 9), ou seja, é um agir docente que demanda autonomia discursiva, pragmática e estilística, enfim, uma atitude autoral.

Por fim, o que se verifica é a interdependência desses três tipos de pré-construídos, resultante da interação social com a semiótica, por meio da qual o indivíduo vai se apropriando "dos sistemas de coordenadas que regem as ações, interiorizando-as e tornando-se consciente de seu estatuto de agente" (BRONCKART, 2006f, p.79). Vale ressaltar que esse processo de interiorização do conhecimento não se realiza passivamente; requer emprego de instrumentos materiais e simbólicos, demandando interpretações e avaliações sobre as atividades coletivas e as individuais, resultando em verdadeiro trabalho, o que será melhor esclarecido na subseção a seguir.

1.3 A atividade de trabalho e o agir humano

O ISD, partindo do conceito marxista de trabalho, isto é, "aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades" (MACHADO, 2007, p. 84), busca na Ergonomia de vertente francesa e na Clínica de Atividade conceitos que evidenciem com mais precisão a sutileza do trabalho, em especial o educacional.

Segundo Bronckart (2006b), a Ergonomia mostra o conjunto das diferenças que existem entre o *trabalho prescrito* - representado pelas normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações - e o *trabalho real* (realizado) - ações efetivamente realizadas -, enfatizando, sobretudo, o desconhecimento generalizado das características do *trabalho real*. Já a Clínica de Atividade, empregando métodos de análise de trabalho realizada pelo próprio sujeito observado, permite emergirem os "diferentes estilos adotados pelos trabalhadores para realizar uma mesma tarefa, as

astúcias ou os atalhos que inventam, apesar das prescrições, os recursos cognitivos que mobilizam, as dimensões afetivas, relacionais e identitárias de seu trabalho etc." (Op.cit. p. 208).

Significa dizer que tanto a Ergonomia da Atividade como a Clínica da Atividade consideram o trabalho realizado e todas as implicações que estão a ele ligadas (sucessos, fracassos, adaptações etc), o que Clot e Faïta (2000) denominam de *trabalho real*. Este, diferentemente da concepção de trabalho realizado, é aquele cuja atividade não se restringe ao que é observável, mas envolve também o não realizável, devido aos mais diversos impedimentos, correspondendo, assim, ao *real da atividade*:

aquilo que não se fez, que não se pôde fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer (CLOT, 2007, p. 16).

O trabalho, portanto, é influenciado pelas emoções e afetos do sujeito, fato esse que concorre para (re)adaptações constantes influenciadas pelas condições subjetivas e objetivas, referentes ao espaço/meio e aos artefatos e instrumentos¹⁰ empregados, implicando um redimensionamento do fazer agentivo sócio-historicamente situado, sem perder de vista o prescrito. É esse olhar sobre a subjetividade que torna o trabalho uma atividade diferente de outras, por ser uma atividade triplamente dirigida: pelo e para o sujeito, para o objeto e para os outros, "mobilizando o gênero de atividades adequado à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos" (CLOT, 2007, p.102).

A concepção de *gênero de atividade*, que tem sua base na noção bakhtiniana de gênero do discurso, tem a função social de mediar a relação entre as formas de fazer e de dizer de um trabalhador com o seu contexto de trabalho e as suas instâncias organizadoras e prescritivas. Nas palavras de Clot e Faïta (2000, p. 11), é “de algum modo, a parte subentendida da atividade daquilo que os trabalhadores de um determinado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam e temem”. O gênero de atividade profissional seria, então, a própria história da atividade partilhada

¹⁰ Machado e Bronckart (2009) distinguem os parâmetros espaço/meio e artefato do instrumento. O espaço pode ser físico ou virtual, e o meio se refere à situação propícia para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos. O Artefato designa qualquer coisa material (objetos, utensílios) ou imaterial (programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias) que tenha uma finalidade social, enquanto o instrumento diz respeito à apropriação desse artefato para uso determinado.

por um grupo de trabalhadores, constituída por regras, modos de dizer, modos de fazer, anseios e perspectivas. Embora guiada por um conjunto de normas, torna-se passível de intervenções particulares, nas quais as ações imputadas pelo trabalhador mantêm uma relação dialógica com os pré-construtos coletivos, ora mobilizando-os ora reconfigurando-os e até redefinindo-os. Ou seja, o gênero de atividade é um espaço delimitado pela norma social e, de outro, pela capacidade de o trabalhador significar, de transgredir voluntária e conscientemente essa norma de modo a encontrar saída para uma situação vivida (FAÏTA, 2002).

Tal afirmação pode ser compreendida em Clot (2007), quando fala sobre a *mobilização subjetiva*, espaço em que se desenvolve a questão da ação do sujeito e do *estilo* na reconstrução do gênero e que se concretiza por meio das *catacreses subjetivas* em uma atividade de trabalho. Este produto estilístico garante a variedade, flexibilidade e renovação do gênero e, ao mesmo tempo, implica não só o domínio do gênero específico pelo trabalhador como de tantos outros gêneros que possam ser correlacionados à atividade profissional. Vale ressaltar que o próprio contexto social, constituído de uma dimensão de gêneros, possibilita, nas relações cotidianas de uso, o processo da intergenericidade, decorrente da ação subjetiva ou da construção estilística, que, por sua vez, demanda desenvolvimento do sujeito trabalhador de forma ampla, em várias dimensões:

- a) *cognitiva* - porque exige conhecimento para poder saber fazer diferente e coerente com o já estabilizado;
- b) *psicológica* - porque é constituído de conflitos entre o estabilizado e as especificidades subjetivas, demandando, assim, tomada de decisão; e
- c) *social* - porque explicita capacidade criativa e baliza qualidade do trabalho.

Ora, se o estilo é um indicador essencial das possibilidades e provas do desenvolvimento pessoal, logo, da ação, também o é da atividade, uma vez que esta se concretiza por meio da "relação de transfiguração entre o dado e o criado" (CLOT, 2007, p. 194). Assim sendo, as injunções estilísticas sobre o gênero de atividade profissional junto à própria dinâmica da sociedade desestabilizam a organização oficial do trabalho e os modos de fazer, tanto individuais quanto coletivos.

Todos esses aspectos levam Bronckart (2008b) a conceber a atividade de trabalho enquanto sinônimo de agir humano, já que se refere a atividades coletivamente organizadas, voltadas para a identificação de membros de um grupo e perpetuação desse mesmo grupo. É o que acontece com o trabalho docente, em que o professor se

identifica, dentre tantas atividades, com o agir coletivo, com as ferramentas, com as prescrições, dentre as quais insiro aqui o MDI. O trabalho, portanto, é um meio de se construir memórias dos pré-construtos sociais, os quais vão sendo apropriados e transformados pelos indivíduos. Esse processo leva ao desenvolvimento humano, “tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). São esses pré-construídos que fazem Bühler (1934) e Schütz (1988), citados por Bronckart (2008b), compreenderem a atividade, logo, o trabalho docente, como um agir enquanto *pilotagem* ou *regulado* por normas e valores sociais e por comportamentos humanos. Mas vale destacar que, sendo atividade de trabalho representada *na e pela* atividade de linguagem, é esse instrumento que permite a planificação, regulação e avaliação daquela atividade, de modo que Bronckart (2006b) argumenta:

a atividade é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito (p. 211).

A articulação entre trabalho e linguagem, portanto, permite a análise das mediações formativas na medida em que se observam “as reproduções das aquisições coletivas e o desenvolvimento das pessoas suscetíveis de se integrar a elas e de transformá-las” (BRONCKART, 2006c, p. 105). No entanto, essa análise não é simples, porque, conforme Rocha, Daher e Sant'Anna (2002, p. 80), ela “pressupõe uma concepção ampliada da noção de *situação de trabalho*, assumindo-se que o que está em jogo é toda uma rede de produções discursivas” [grifos dos autores], cujos efeitos de sentido diferem e, dependendo do momento, são (re)definidos ou apagados. Devido a essas (re)normalizações e a esses silenciamentos do trabalhador, faz-se relevante a escolha do método de análise, pois tais fatores se tornam essenciais para a interpretação do agir, mesmo porque a “atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade (...) O realizado não tem o monopólio do real” (CLOT, 2010, p. 104). Daí a importância de se analisar os discursos relativos às situações de trabalho, pois, por meio deles, pode-se interpretar, avaliar e refletir sobre a ação e a atividade, procedimento que possibilita desenvolvimento dos actantes envolvidos, já que são destinatários dessas análises, como sobredestinatário ou subdestinatário (CLOT, op. cit.).

Considerando esse fato, Lacoste (1995), citado por Nouroudine (2002), apresenta uma abordagem analítica sob o parâmetro linguagem e trabalho, que Nouroudine configurada em três modalidades: linguagem como trabalho, linguagem no trabalho e linguagem sobre o trabalho. Para tanto, toma para análise as práticas linguageiras, entendendo que, por meio delas, é possível identificar as condições nas quais os problemas tanto insurgem sobre a ação/atividade como poderão ser tratados de modo eficaz. Essa ponderação contribui, certamente, para a análise do trabalho do professor.

A *linguagem como trabalho* reflete a própria ação/atividade e é expressa pelo ator/coletivo num contexto situado em tempo e lugar reais. Ela é operante, dialógica, logo, compreende produção de sentido, na perspectiva voloshinoviana, por isso sempre há no trabalho “uma pergunta, um chamado e uma antecipação de resposta; sempre há nele dois sujeitos” (NOUROUDINE, 2002, p. 20), evidenciados em três níveis, quando: a) o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada; b) o trabalhador dirige a si próprio as falas como orientação, e, nesse caso, as palavras, possivelmente, acompanham o fazer, explicitamente ou não; e c) há um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso da palavra – aqui se percebe o nível do “mínimo dialógico”, que diz respeito a um “diálogo reflexivo e silencioso [que] revela a presença de uma linguagem operante, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto” (Op.cit., p.20), o que, com efeito, exige verbalização a posteriori para exteriorizá-la.

A linguagem como trabalho também envolve várias dimensões, que integram “propriedades múltiplas, cada uma participando da formação de uma significação dinâmica e variável nos campos social e histórico” (NOUROUDINE, 2002, p. 19), quais sejam: a *econômica*, que acontece em tempo real, permitindo a interação verbal na gestão do tempo de trabalho; a *social*, que permite a interação com o coletivo, por isso integra ao mesmo tempo coesão e conflito; e a *ética*, que é atravessada por saberes, valores, costumes que, respeitados, cooperam para a construção do trabalho coletivo. Assim sendo, a análise dessa dimensão vai além do discurso pré e/ou pós-experiência, pois a linguagem é vista “como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torna ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras” (Op. cit., p. 21-22).

Já *a linguagem no trabalho* é circundante e não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. Essa dimensão faz parte da situação de trabalho global e não da *stricto sensu*. Ela pode veicular conteúdo de natureza diversa e, às vezes, distanciada da atividade executada pelos atores/coletivo, os quais podem provocar situações contraditórias: positiva, pois permite a interação do grupo, evitando o efeito de fadiga física ou mental dos atores/coletivo; e negativa, porque possibilita um efeito variável dos sujeitos individuais/coletivos envolvidos na situação, requerendo, assim, uma coordenação da ação sobre o coletivo para não haver dispersão.

A *linguagem sobre o trabalho* é observada na atividade produtiva, no entanto pode também ser evidenciada em outra situação quando o teor da interação enfoque a atividade de trabalho, por exemplo num evento de pesquisa sobre uma situação de trabalho (entrevista com um trabalhador). Nesse caso, o pesquisador deve estar atento às interpretações elaboradas, tanto do pesquisado quanto dele próprio, uma vez que os sujeitos individuais e/ou coletivos são constituídos de valores, crenças e concepções sobre a atividade de trabalho que interferem na construção do dizer. Embora seja uma proposta de análise interessante, a complexidade intrínseca à atividade de trabalho dificulta delimitar fronteiras muito precisas entre essas práticas languageiras.

Nesta pesquisa, centro-me em duas dessas modalidades para a análise do trabalho do professor-autor do MDI: a linguagem como trabalho e a linguagem sobre o trabalho. Acredito que as práticas de linguagem podem me ajudar a compreender o trabalho docente da EaD a partir do olhar desses atores sobre o seu próprio agir. Assim sendo, passo a analisar a atividade de trabalho no âmbito de uma Semiologia do Agir, realizada em "cadeias de *processos*, que podem ser de *atos* e/ou de *gestos*"[grifos do autor] (BRONCKART, 2008b, p. 120), o que passo a explicar na subseção a seguir.

1.4 A análise da atividade e da ação sob a ótica da semiologia do agir

Para desenvolver esse estudo, Bronckart (2008b) baseia-se além da Teoria da ação comunicativa habermasiana, na Hermenêutica de Ricoeur (1986), com foco na interpretação dos signos, autor esse que, da mesma forma que Volochinov e Bakhtin, defende o texto como o lugar de interpretação das condutas humanas.

Ricoeur (op. cit.) propõe uma análise do agir humano por meio do texto narrativo, argumentando ser o mundo ficcional um lugar para o ser humano encontrar o

equilíbrio para o mundo ordinário, que se encontra "continuadamente em conflito perante sua 'inquietação' existencial e as contradições do seu tempo, porque as representações que possui sobre o seu agir são contraditórias, conflituosas ou não racionalizáveis" (BUENO, 2009, p. 95). Assim, Bronckart (2006f, 2008a, 2008b) re-figura as ações dos agentes, os motivos, as intenções, as razões etc., analisados na ficção por Ricoeur, e amplia a análise para os textos de forma geral, buscando, com isso, uma racionalidade para organizar o mundo cotidiano. Assim o faz porque acredita que todo texto é passível de re-figuração das condutas humanas, já que a linguagem, sendo o instrumento, por excelência, para construção da interpretação do agir, constitui-se em qualquer texto e, com efeito, consubstanciada do agir praxiológico e do agir comunicacional. Assim sendo, Bronckart (2006f) propõe uma reformulação dos conceitos de agir, baseando-se na Filosofia Analítica, dotando-os de uma semiologia mais ou menos estável, para construir um quadro conceitual para os termos *agir*, *ação*, *atividade* etc.

Bronckart (2008b) concebe o termo agir, no aspecto ontológico, designando o termo 'dado' para qualquer tipo de agir, que seria referente a uma "intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo" - é o *agir* ou *agir-referente* que pode ser um trabalho, constituído de tarefas, ou, em um curso temporal, de cadeia de gestos (Op.cit., p. 120).

Em seguida, Bronckart ainda atribui estatuto teórico ou interpretativo para os termos *atividade*, designando "uma leitura do agir, que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo" e para *ação* "uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular" (p. 121). Devido a essas reformulações, esse autor substitui os termos atividade e curso de ação, empregados pela Ergonomia, por *conduta* e por *curso do agir*.

Esse autor prossegue com as reformulações na semiologia do agir e apresenta um desdobramento na dimensão motivacional, constituída por *determinantes externos*, aqueles de origem social e coletiva, e os *motivos*, referentes às razões próprias de uma pessoa em particular. Na dimensão intencional, esse autor considera as *finalidades* como "representações de um indivíduo ou de vários sobre o(s) efeito(s) que espera(m) alcançar sobre os objetos ou sobre outros indivíduos por meio do agir coletivo" (MACHADO, et.al., 2009a, p. 23), logo como um fator social validado pelo coletivo; e as *intenções*, de cunho particular, como os fins para o agir. Já no plano dos recursos

para o agir, o autor apresenta as *ferramentas materiais* e os modelos para o *agir* disponíveis no ambiente social, porém concebe as *capacidades*, os recursos mentais ou comportamentais atributos singulares ao indivíduo.

Vale salientar ainda que, do ponto de vista das instâncias agentivas, aos seres humanos que intervêm no agir, Bronckart (2008b) denomina de *actante* qualquer indivíduo, dotado de recursos, fruto das apropriações dos pré-construídos, dos mundos formais e das capacidades de agir, sem, no entanto, ter responsabilidade sobre a ação; e de *ator*, quando lhe são conferidas capacidades, motivações e intenções, logo, passível de interpretações e avaliações por meio de aspectos linguísticos do texto, implicado, portanto, com o agir (BRONCKART, 2006f 2008b). Elementos esses ilustrados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Das ações e das atividades

	Plano motivacional	Plano intencional	Recursos para o agir	Instâncias agentivas
Coletivo	Determinantes externos	Finalidades	Ferramentas concretas ou modelos para o agir	Actante
Individual	Motivos	Intenções	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais)	Ator

Adaptado de Bronckart e Machado (2008b)

Embora Bronckart tenha realizado uma substancial reformulação conceitual dos termos atividade e ação, concebidos por Leontiev (1979), o próprio autor reconhece a incompletude desses conceitos, pois compreende que a "construção das ações deriva de um processo *genealógico*¹¹, que se desenvolve a partir da atividade e, de forma mais ampla, do conjunto dos pré-construídos coletivos" (BRONCKART, 2008b, p. 123), entendendo, assim, que a ação é interpretada pelas *formas* de ação, construídas sob o efeito da reflexividade dos protagonistas envolvidos na atividade, que podem emergir sob uma *consciência prática* ou *discursiva*. Essas formas de ação, quando cristalizadas no coletivo social, tornam-se pré-construídos, que, no decorrer do processo histórico, a partir das avaliações realizadas pelo coletivo social, tornam-se mais um elemento de coerção das atividades. Tais avaliações incidiriam sobre o indivíduo em dois níveis: um agiria externamente, sobre as "capacidades (mentais e comportamentais) de agir, assim

¹¹ Todos os grifos são do autor

como intenções e/ou motivações de ordem sociosubjetiva, e os dotariam de uma responsabilidade na realização de um segmento de atividade", e o outro, internamente, sobre "as representações de si mesmo como responsável por segmentos da atividade", decorrendo daí, a "auto-representação do estatuto de ator e da ação, como recorte da atividade sobre o qual esse ator sabe ou acredita ter responsabilidade" (BRONCKART, 2008b, p. 122-123).

Mas, não se pode esquecer que o uso da língua também se caracteriza pela diversidade de construções, cabendo aos actantes escolhas linguístico-discursivas, escolhas que, por sinal, permitem interpretações da sua identidade sócio-profissional. Ou melhor, "as representações do pensamento consciente são, em grande medida, da ordem da *razão prática*¹², são organizadas segundo as modalidades das práticas acionais humanas das quais se originam" [grifos do autor] (BRONCKART, 2003, p. 62).

Tendo por base esses construtos, Bronckart (2003) propõe uma metodologia para analisar o agir humano instrumentalizada nos textos/discursos, o que é explicado a seguir.

1.5 Por uma metodologia de análise dos textos/discursos

É fato que toda comunicação verbal, oral ou escrita, organiza-se em gêneros textuais, entidades sócio-históricas, por isso dinâmicas, que se (re)constroem conforme as necessidades do uso social. Em vista disso, Bronckart (2003) determina critérios de análise centrados no efeito comunicativo, no conteúdo temático, no caráter histórico etc.; mesmo assim, tais critérios ainda não dão conta nem da completude funcional nem estrutural do gênero, porque se limitam à conjuntura externa. Esse autor compreende que a ausência de uma análise específica das unidades e regras linguísticas específicas deve-se à intensa miscigenação de configurações das formas sintáticas dos gêneros, embora elas sejam "relativamente estáveis", como defende Bakhtin (2003). Mas, na medida em que todo gênero é constituído de uma unidade comunicativa, o texto, que, em sua análise interna permite se manifestar traços da individualidade do produtor, é compreendido por Bronckart em sua singularidade, ou texto empírico, pois trata de

uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor

¹² Grifo do autor

individual em função da sua situação de comunicação particular (BRONCKART, 2003, p. 77).

Por isso, esse autor, baseado em Ricoeur (1986), propõe, para a análise textual, uma metodologia descendente, partindo dos aspectos sociopsicológicos das *condições de produção*, das quais emergem as representações manifestadas no agir linguageiro, aprofundando-se para a análise da infraestrutura de planificação do conteúdo temático, o que passo a explicar na subseção a seguir.

1.5.1 A análise do contexto de produção

O texto, compreendido enquanto enunciado, "uma unidade de comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*" (BAKHTIN, 2003, p. 332), adquire esse sentido nas interações sócio-comunicativas, logo é determinado pelo contexto de produção, que responde pelo conjunto de parâmetros os quais influenciarão a organização textual. Assim sendo, é imprescindível conhecer os pré-construídos que dão origem às representações do agente/ator, demandadas pelos cinco aspectos apresentados por Machado e Bronckart (2009), quais sejam:

- ✓ o contexto sócio-histórico mais amplo que envolve a atividade, tais como as dimensões política, econômica, social e, no caso do trabalho docente, o educacional;
- ✓ o suporte em que o texto está vinculado;
- ✓ o contexto linguageiro imediato, que diz respeito a outros textos que acompanham o texto em análise no mesmo suporte;
- ✓ o intertexto, que se refere a textos com os quais o texto em análise mantém uma relação direta para o desenvolvimento do conteúdo temático;
- ✓ e a situação de produção constituída das coordenadas espaço-temporal e da situação imediata¹³, aspectos esses que circundam toda e qualquer atividade e incidem diretamente na ação de um indivíduo, logo, no agir do professor-autor do MDI. São relativos aos fatores que incidem tanto sobre o mundo físico quanto sobre o mundo social e subjetivo do agente-produtor, como já explicitado anteriormente neste mesmo texto (p. 42), que determinam o produtor a desenvolver adequadamente as ações de

¹³ Essa parte será melhor desenvolvida no Capítulo II, que trata do trabalho docente.

linguagem. Esses mundos foram aqui resumidos em dois, dada à imbricação do social no subjetivo, ou das coordenadas da atividade com as da ação.

O mundo físico refere-se diretamente à atividade, situado nas coordenadas espaço/tempo, cujos determinantes externos, as finalidades e os modelos sociais para o agir interferem diretamente nas escolhas organizacionais do texto, tais como: o lugar de produção, o espaço físico onde o texto é produzido, o momento de produção, o tempo durante o qual o texto é produzido; o emissor, o indivíduo que produz fisicamente o texto; e o receptor, a(s) pessoa(s) para a(s) quais o texto se destina.

O mundo sociossubjetivo diz respeito às representações construídas conforme as normas, valores e regras vigentes no contexto social, mas, ao mesmo tempo, sofre as injunções singulares da ação, ou seja, relacionadas aos motivos, às intenções e às capacidades (recursos mentais e/ou comportamentais), que tanto determinam a subjetividade quanto podem interferir nos modelos já cristalizados na sociedade, pois incidem diretamente na organização textual, conforme o papel representacional nas esferas sociais, são eles: o lugar social, instituição social ou modo de interação em que o texto é produzido (por exemplo, o papel institucional da escola, família, mídia, interação informal, comercial etc.); a posição social do emissor, desempenhado no momento da interação verbal (por exemplo, o papel de professor, de pai, de amigo etc.), podendo também ser reconhecido por enunciador; a posição social do receptor, desempenhado no momento da interação verbal (por exemplo, papel de aluno, de filho, de amigo etc.), podendo ser denominado também de destinatário; e o objetivo da interação, relativo aos efeitos esperados pelo enunciador sobre seu destinatário.

Vale salientar que esse conceito de destinatário bakhtiniano é bastante esclarecedor, já que compreende a imprescindibilidade de endereçamento concreto ou virtual para todo enunciado. Esse endereçamento é determinado "pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere [...] disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado" (BAHKTIN, 2003, p. 301). Ora, se o endereçamento depende da atividade, o destinatário vai além daquele para quem o enunciado objetiva estritamente, ou seja:

um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele

também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional)... Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Assumindo esse posicionamento bakhtiniano e relacionando-o à Clínica da Atividade, Clot (2010), compreendendo a natureza tríplice do diálogo, determina o destinatário em três tipos: o destinatário concreto ou imediato, o sobredestinatário e o subdestinatário.

O primeiro é o real, aquele para o qual o enunciado se dirige na situação comunicativa imediata. Mas, assim como o enunciado, que é constituído sócio-histórica e ideologicamente, esse destinatário concreto ou imediato é atravessado por uma história coletiva, que replica em um outro destinatário, que seria o sobredestinatário:

a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que é seu dever fazer, graças a comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa sempre que ela se apresenta (CLOT, 2010, p. 254).

Essa parte subentendida ou o sobredestinatário leva o emissor a refletir sobre a situação interativa mais imediata, buscando adequá-la ao contexto sócio-histórico mais amplo para atender aos objetivos da comunicação. Assim sendo, o enunciado tem outro endereçamento, denominado por Clot (2010) de subdestinatário, referente ao próprio emissor, já que toda atividade é direcionada ao outro e a si mesmo.

Essa visão de destinatário de Clot (op. cit.) é muito importante para a análise da atividade de trabalho, pois faz uma correlação direta entre o trabalho e o seu endereçamento, isto é, o destinatário concreto com o trabalho desenvolvido, o sobredestinatário com o trabalho prescrito, e, por fim, o subdestinatário com o real da atividade.

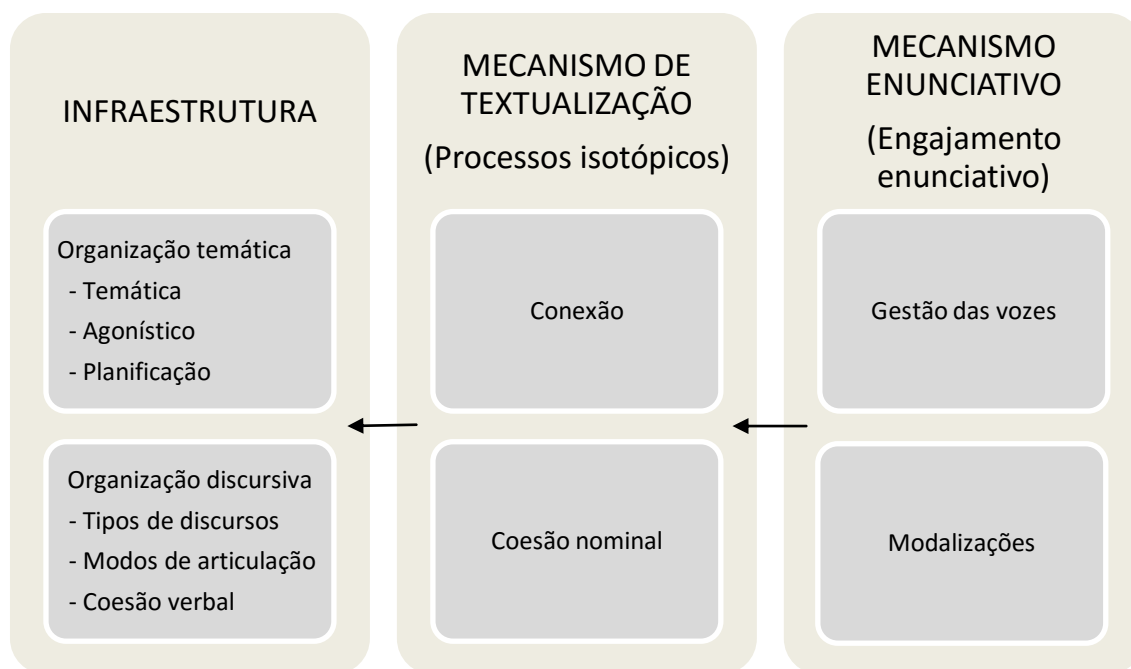
Enfim, o conhecimento desses mundos gera representações sobre a situação de produção, que são mobilizadas pelo produtor do texto, ou autor empírico, para atender aos objetivos e às finalidades da atividade, incidindo diretamente na organização do conteúdo temático, permitindo leituras sobre as dimensões cognitiva e afetivo-emocionais desse produtor (MACHADO e BRONCKART, 2009), aspecto que será discutido na próxima subseção.

1.5.2 A análise da planificação do conteúdo temático

A análise da planificação do conteúdo temático trata da disposição interna do texto, que, conforme Bronckart (2003), corresponde à arquitetura textual, ou "folhado textual", compreendendo três níveis estruturais que se interpenetram, quais sejam: o nível da infraestrutura, formado pelo plano geral e pelos tipos de discursos e sequências linguísticas; o da textualização, composto pela conexão, coesão verbal e coesão nominal; e o dos mecanismos enunciativos, constituídos pela gestão de vozes e pelas modalizações (epistemológicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas). No entanto, sendo o ISD uma proposta teórico-metodológica muito recente, está aberta a revisões, como afirma Bronckart (2006h, p. 168): "há espaço, obviamente, para se rever a estrutura de conjunto do nosso esquema". Assim sendo, o próprio autor já procedeu a algumas modificações, e, com base em várias sugestões fornecidas na obra de François Rastier (Cf. BRONCKART, 2008a)¹⁴, redesenhou a proposta da arquitetura, ainda continuando com as "camadas do folhado", porém, não só redistribuindo interna e parcialmente os seus componentes, como também introduzindo dimensões não presentes no modelo inicial. A Quadro 2, a seguir, ilustra a proposta de reorganização da arquitetura textual:

¹⁴ Sur la base des travaux empiriques et théoriques réalisés depuis dans le cadre du réseau de l'*interactionnisme socio-discursif*, ainsi que des multiples suggestions fournies dans les travaux de François Rastier, nous formulerons ci-dessous un ensemble de propositions de remaniement, qui doivent toutefois être encore discutées et approfondies. Comme on le constatera, le remaniement proposé maintient la distinction des trois niveaux de l'*infrastructure*, de la *textualisation* et de la *prise en charge énonciative*, mais d'une part procède à une redistribution partielle de leurs composantes internes, et d'autre part tente d'y introduire des dimensions manifestement manquantes ou sous-estimées dans le modèle initial (BRONCKART, 2008, p. 76).

Quadro 2 - Os três níveis da arquitetura textual



A *infraestrutura geral do texto*, considerada um espaço da heterogeneidade (BRONCKART, 2008a 2008b), é o nível mais profundo da análise textual, por articular a *Organização temática* com a *Organização discursiva*.

A *Organização temática*, que não existia em Bronckart (2003), toma o lugar do 'plano global', presente na proposta anterior, de modo a contemplar com profundidade a relevância dos temas para a composição do texto, uma vez que esse autor reconhece que o conteúdo em si afeta a forma como o agente-produtor configura o texto. Neste nível de análise, considera-se uma rede de significados, composta por três subníveis: o da *Temática*, o *Agonístico* e o da *Planificação*.

A *Temática* é um elemento semântico importante que norteia a organização do conteúdo, tanto na sua forma estrutural quanto na construção linguístico-discursiva, servindo, aliás, de instrumento para interpretação; basta comparar um conteúdo teórico presente em artigo científico e esse mesmo conteúdo divulgado num gênero jornalístico, a composição textual se faz de forma diferente. O aspecto temático, portanto, direciona um agir de conformidade com o gênero, tanto é que o próprio Bronckart (2008a) apresenta um outro subnível, o *Agonístico*, relativo à narrativa ficcional, um texto cujos valores humanos são representados, mas de forma particular, ficando, pois, no plano da dialética entre um tema real e um enredo ficcional, não podendo servir de regra para as

configurações textuais, até porque a sua configuração discursiva é preponderantemente do tipo narrativo, logo, não o faz foco de análise desta pesquisa.

A *planificação*, por sua vez, organiza o conjunto de conteúdo de modo a favorecer o processo de leitura; refere-se, portanto, "ao nível da unidade-texto - as vertentes 'conteúdo' e 'expressão' da produção linguageira, consideradas cada uma do ponto de vista de suas formas gerais de organização" (BULEA, 2010, p. 68). Significa que a planificação geral do conteúdo temático é a base de orientação para um agir coerente com os objetivos traçados, tanto é que o processo de planificar um texto demanda do autor empírico conhecimento do conteúdo temático e de mecanismos de estruturação textual, de tal maneira que permita transformações das macroestruturas em superestruturas textuais (BRONCKART, 2008a). São esses conhecimentos que possibilitam as reconfigurações do agir, especialmente do docente ao didatizar o objeto de ensino, como o caso do MDI. Tanto é que Machado e Bronckart (2009b) salientam que a análise do plano geral, conforme os estudos do Grupo ALTER-LAEL, permite compreender o agir docente, por meio da identificação, por exemplo, dos macro-organizadores textuais, dos peritextuais, como os intertítulos, mudanças de partes ou capítulos, dos cotextuais, como parágrafos introdutórios como divisores textuais, ou ainda os conhecimentos prévios em relação ao gênero. Complementam esses dois autores que a análise do nível organizacional "pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos de seu trabalho" (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 55).

Já a *organização discursiva* é componente fundamental para a disposição do conteúdo temático, porque possibilita a apreensão e a descrição do nível mais profundo de um texto, como a identificação dos diferentes tipos de discurso e as maneiras de articulação realizadas pelo agente-produtor para gerenciar a transição de um tipo de discurso para um outro tipo, o que inclui, assim, a coesão verbal, fator de articulação temporal do texto. Dizendo melhor, a coesão verbal é responsável pela organização da "temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais)" (BRONCKART, 2008b, p. 89-90), características essas que permitiram integrá-la como parte constitutiva dos tipos de discursos, de modo a defini-los e descrevê-los. A organização discursiva se constitui, assim, dos *tipos de discursos*, dos *modos de articulação* e da *coesão verbal* que se integram mutuamente. Dada essa proximidade, limito-me a explicar apenas sobre os tipos de discursos.

Os *tipos de discursos* acenam para as unidades ou estruturas presentes no texto, são formas linguísticas identificáveis que traduzem os mundos discursivos dos gêneros bakhtianianos. Fundados por arquétipos psicológicos, são entidades abstratas subjacentes ao mundo ordinário, enquanto os tipos linguísticos são unidades que organizam o mundo virtual ou particular nos diferentes textos, conforme a função semântico-pragmática que o produtor deseja. Logo, esses mundos/tipos discursivos refletem maneiras de pensar humanas, ou melhor, como argumenta esse autor,

é no quadro da prática dos tipos/mundos discursivos que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal nos mundos do NARRAR (relato e narração); raciocínio de senso comum (que funciona de acordo com o regime das "representações sociais" (...), no discurso interativo e raciocínio lógico-argumentativo, no discurso teórico (BRONCKART, 2008b, p, 91-92).

Ora, como o raciocínio humano se organiza e se exterioriza linguisticamente, para que haja compreensão do agir, o indivíduo deve ancorar o seu dizer em formas socializadas das representações coletivas, mas, ao mesmo tempo, nas representações da sua micro-história. Em vista disso, Bronckart (2006h), embora coloque em interface essas duas espécies de mundo, defende a tese de que toda produção de linguagem deve contemplar ambas as modalidades na sua estruturação, ou seja, "nem estritamente homólogas àquelas dos mundos coletivos nem estritamente homólogas às do mundo vivido" (p. 163). Essa tese central é sustentada por quatro teses secundárias, a saber:

- ✓ toda produção de linguagem exige uma forma de estruturação intermediária, a da forma discursiva;
- ✓ essa forma intermediária se organiza em *mundos discursivos*, que traduzem as relações lógico-semânticas de uma língua natural, por isso são limitados;
- ✓ esses mundos são representados no nível do texto denominados de *tipos de discursos*; e
- ✓ esses tipos de discursos são em número de quatro: o *teórico*, o *interativo*, a *narração* e o *relato interativo*.

Esses mundos discursivos caracterizam-se por meio de duas operações psicolinguageiras provenientes ora do distanciamento ou não das coordenadas que organizam o conteúdo temático das coordenadas da situação de interação do actante, ora

do distanciamento ou não das instâncias de agentividade semiotizadas no texto. No primeiro caso, quando há distanciamento, diz-se de um agir *disjunto* (mundo do Narrar), quando não há, determina-se um agir *conjunto* (mundo do Expor). No segundo caso, quando há interdependência com os parâmetros da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e situação espaço-tempo), diz-se de um agir *implicado*, de modo que, para o processo de interpretação, necessariamente deve-se conhecer as condições situacionais de produção. Por outro lado, quando o conteúdo temático, por si só, orienta o processo interpretativo, determina-se um agir *autônomo*. Esses dois conjuntos de operações levam Bronckart (2003) a conceber os mundos discursivos representados conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Arquétipos psicológicos

		Coordenadas gerais do mundo ordinário	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
		Discurso Interativo	Relato Interativo
Relação com o ato de produção	Implicado		
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte - Bronckart (2003, p. 157)

O Quadro3 explicita a ação da linguagem emergindo de dois mundos discursivos bem distintos, do *Narrar* e do *Expor*, nos quais as representações do mundo ordinário são organizadas linguisticamente no texto, conforme os objetivos da interação agente/destinatário. Esses dois mundos servem de *modelos de agir*, que orientam as condutas humanas, já que semiotizam os mundos representados habermasianos nos inúmeros gêneros textuais, de modo a fornecer "não apenas modelos de atividade, mas também *modelos de ação* que orientam as interpretações" (BRONCKART, 2006e, p.124-125).

No mundo do narrar, o conteúdo temático, representando situações factuais ou meramente ficcionais, é ancorado no parâmetro espaço-tempo, distinto do mundo ordinário do agente/produtor e dos agentes leitores, marcado, portanto, pela disjunção, características estas do *relato interativo* e da *narração*.

No relato interativo, há disjunção entre os mundos ordinário e discursivo, porém isso não impede a implicação do agente/produtor nas coordenadas da ação da linguagem, sendo reconhecido pelo emprego de unidades linguísticas, através de

organizadores espaço-temporais e pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa, alta densidade de anáforas pronominal e nominal ou repetição literal do referente, e, por se tratar de narrar fatos, esse tipo discursivo apresenta alta densidade verbal, marcado principalmente pelos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo.

Na narração, a disjunção ainda é mais explícita, diferenciando-se do relato pela referência intratextual, como a presença de formas linguísticas que remetem à 3ª pessoa, que denota a autonomia do agente/produtor e dos agentes/leitores. Vale salientar que, embora apresente também a narração em 1ª pessoa, não há implicação com os parâmetros materiais da ação de linguagem, permanecendo a autonomia, pois, como esclarece Bronckart (2003, p. 164), essas formas linguísticas têm função interna de revelar "um modo de atividade narrativa que estabelece uma relação de identidade entre o narrador e um dos personagens da história, quer este personagem seja ou não uma representação do autor".

Apesar dessa delimitação didática na análise do mundo do narrar, Bronckart enfatiza a possibilidade de fusão do relato interativo e da narração, por exemplo, no gênero autobiográfico, no qual autor, narrador e personagem se confundem, oportunizando interferências permanentes no curso do narrar. Além disso, há liberdade no emprego das formas verbais, dependendo do estilo ou das intenções do autor, como o uso do presente verbal no lugar do pretérito simples ou composto. Imagino que fatos como esses possam estar relacionados à questão do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006a, 2008b), que reveste o agente-produtor de um poder de agir como pilotagem, pois, nas palavras desse autor, "se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos" (BRONCKART, 2008b, p. 112).

O mundo do expor, por sua vez, semiotiza o conteúdo temático articulando a ação de linguagem de maneira conjunta às coordenadas dos mundos ordinário e discursivo, é o que ocorre no *discurso teórico* (DT) e no *discurso interativo* (DI).

O DT organiza o conteúdo temático havendo livre articulação entre os mundos ordinário e discursivo, caracterizando-se pela conjunção entre esses mundos, porém distanciada dos parâmetros situacionais da ação de linguagem, o que lhe confere o caráter de autonomia. Isso quer dizer que o próprio conteúdo temático viabiliza a interpretação, sem necessidade de marcas do agente-produtor, tanto é que, geralmente, o texto é marcado linguisticamente pela ausência de expressões dêiticas e as marcas

discursivas em 1ª e 2ª pessoa do singular. Por outro lado, é verificada alta densidade de marcadores lógico-argumentativos (*como, de fato, primeiro, mas*); de modalizadores discursivos (*de modo geral, parece ser difícil, aparentemente*); frases na voz passiva (os alunos tinham entendido, as etapas do trabalho foram analisadas); referências metatextual, intratextual e intertextual, respectivamente (citação literal de autores, notas de rodapé, referência a outros textos – cf, ver). Sobre o discurso de outrem, Volochinov (1929[2004]) apresenta formas de dizer diferenciadas vinculando significação nas escolhas realizadas pelo agente-produtor, são o discurso direto, indireto e indireto livre.

Embora se fale em autonomia do DT, penso que essa se verifica apenas teoricamente, pois em se tratando de textos acadêmico-científicos se evidencia uma preocupação com as marcas de autoria, o que justifica trabalhos organizados na 1ª pessoa verbal, seja no singular ou no plural, bem como uma diminuição de termos modalizadores, o que demonstra uma atitude valorativa do agente/produtor perante as ideias por ele defendidas. Além disso, devido ao caráter expositivo-argumentativo do DT, a organização do conteúdo temático pode vir constituída de segmentos interativos, o que faz Bronckart (2003) defender a ideia de graus de autonomia do DT.

O DI, por sua vez, além de ter essa característica conjunta, propicia o envolvimento do agente-produtor na interação, tornando o discurso implicado, tanto é que ele pode usar do diálogo, empregando, mudança de turnos, ou não, mas deixando marcas da interação verbal. Para tanto, faz uso de expressões dêiticas pessoais, espaciais e temporais (*eu, você, a gente; aqui, lá; daqui a pouco, agora*); unidades linguísticas que se referem diretamente ao agente/produtor, através das quais inferimos participação efetiva na narrativa (*eu, nós, meu, nosso*); frases não-declarativas, constituídas de interrogações diretas, exclamação ou do imperativo verbal; além de alta densidade das formas verbais que expressam simultaneidade, anterioridade ou posterioridade da ação, marcadas pelo presente ou pretérito perfeito do indicativo ou uso de auxiliares (*é preciso, devo tentar*).

Sendo, portanto, as formas de representações do mundo virtual voltadas para a construção de raciocínios muito variantes, as fronteiras entre esse dois tipos de discursos são flexíveis. Desse modo, a autonomia do DT tem seu grau de relatividade, pois, salvo os gêneros dicionário e enciclopédia, "a posição do autor empírico pode ser inferida pela forma como são apresentadas as posições ou interpretações concorrentes" (BRONCKART, 2003, p. 191). Além disso, esse autor aponta uma falta de clareza na

delimitação entre o DT e o DI em muitos textos, sugerindo uma fusão desses discursos, o tipo *misto interativo-teórico*, para tanto, argumenta:

Esse estatuto misto decorre de uma 'dupla' restrição exercida sobre o autor (...) ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência do contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo – *é o caso do MDI* (grifo nosso) (BRONCKART, op. cit., p. 193-194).

Entendo que tal fato é decorrente da atividade de linguagem, uma vez que, sendo uma atividade social, é "produtora de objetos de sentido [e], necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano, [que, por sua vez] é também, necessariamente, semiótico e social" (BRONCKART, 2008b, p. 71). O que equivale a dizer que, embora o agente-produtor se oriente pela estabilização dos pré-construídos, um modelo de gênero textual, a sua textualização é resultado de determinantes externos e internos à atividade e à ação, como já exposto neste mesmo capítulo. Ou, como afirma Bronckart (2006h, p. 169), esse é um fenômeno que diz respeito à (auto)reflexividade da linguagem ou do semiótico, isto é, "os signos são entidades arbitrárias e desdobráveis (formas coletivas que reduplicam imagens individuais) e essas características fazem com que os signos possam 'refletir' ou expressar qualquer realidade, entre elas, a sua própria". O uso consciente, portanto, dessas entidades desdobráveis leva o agente-produtor a "transgredir" as configurações estabilizadas dos tipos de discursos, deixando-o na origem do texto, conferindo-lhe o estatuto de autor-agente ou autor empírico.

Acrescente-se ainda, em relação à autonomia, que a própria natureza dialógica da linguagem não confere a sua totalidade, já que a enunciação humana mais primitiva

é um produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (...) Toda a situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e composição social do grupo (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 121 e 126).

Logo, a partir desse posicionamento, fica evidente a limitação da autonomia do agente-produtor, sendo essa liberdade total presente apenas no nível teórico. Vale destacar ainda que algumas marcas semelhantes que apresentam-se no DT e no DI, como marcas de 1ª pessoa verbal, de modalizadores e forma do presente verbal, deixam inferir responsabilidade do agir, ora levando o agente-produtor assumir diretamente as ações do seu dizer-fazer, quando usa a 1ª pessoa verbal (*eu, nós, a gente*), até mesmo quando quer imprimir certo distanciamento, quando usa modalizadores verbais (*é preciso, devo tentar*), ou quando usa o presente do indicativo, de modo a explicitar convicção no dizer. Tais características discursivas levam-me a compreender uma convergência entre esse tipo de discurso com o plano enunciativo, caracterizado pelas marcas de pessoa e de modalizações, fato esse já apontado por Bronckart (2006h, p. 168), sobre a interpenetração das camadas do folhado textual, sugerindo até possíveis revisões na sua estrutura, que seria "ligar mais diretamente os tipos de discursos aos posicionamentos enunciativos (assim como também aos mecanismos de temporalização)", deixando os mecanismos de conexão e de retomada para o nível de textualização.

Tudo isso confirma, a meu ver, a importância de se analisar os tipos discursivos que organizam o conteúdo temático do MDI, através do qual se pode compreender o agir dos professores-autores para atender às prerrogativas da EaD, enquanto instrumento de mediação pedagógica, meio de interação de grande relevância para o ensino e aprendizagem, bem como dispositivo para o desenvolvimento humano dos alunos e, certamente, daqueles professores-autores.

Os mecanismos de textualização, nível intermediário da análise, são responsáveis pela ordenação do conteúdo temático, de modo a tornar o texto coerente. Contempla, pois, os elementos de *conexão*, que promovem as grandes articulações, lógicas e/ou temporais, para o desenvolvimento da progressão temática; e os elementos de *coesão nominal*, que tanto introduzem novas informações no texto como asseguram a retomada do conteúdo, por unidades linguísticas ou processos anafóricos.

Por fim, a análise do nível enunciativo, o mais superficial, instância geral de gestão do texto, da qual emerge a *responsabilização enunciativa*. Refere-se ao gerenciamento das vozes (de personagens, de instâncias sociais, do autor empírico) que permitem avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, e das modalizações

do enunciado, que contribuem para a construção interativa ou coerência pragmática, de modo a orientar o destinatário na interpretação daquele conteúdo.

A ocorrência de vozes e modalizações na enunciação demandam do textualizador competência discursiva para assegurar o seu dizer e validar o seu saber-fazer. Sendo assim, o seu emprego está diretamente relacionado aos objetivos da situação comunicativa, logo, aos tipos de discurso que organizam o conteúdo temático.

As vozes, por exemplo, podem vir como marcas de pessoa, podem remeter a uma neutralidade e podem vir explicitadas ou não no texto. Na verdade, são escolhas do textualizador, que representam o grau de envolvimento do seu agir com os pré-construídos concretizados socialmente. Tal fato, portanto, põe em relevo o aspecto polifônico do texto, pois, quanto mais articulado o autor empírico estiver com as representações dos mundos objetivo e social habermasianos, mais credencial será dado ao seu agir. É por essa razão que, no MDI, torna-se significativo o emprego das vozes sociais, representadas por autores referendados na esfera acadêmico-científica, a voz de uma instância social, representada pelas prescrições institucionais, que, ao lado da voz do autor empírico (dos professores-autores) validarão aquele material como instrumento didático-pedagógico da EaD. Por isso, a necessidade de citações diretas ou indiretas, de seguir o plano geral estabelecido pelas instâncias institucionais, acrescido das marcas de subjetividade, que, por sua vez, podem se apresentar como a pessoa que assume totalmente o seu dizer e o seu fazer, ou seja, um agir autêntico (ao utilizar a 1ª pessoa do singular *eu*), ou pode dividir responsabilidades, assumindo um agir coletivo (por exemplo, quando utiliza as marcas enunciativas, *nós* ou *a gente*).

Em relação ao agir docente, Bronckart e Machado (2009) argumentam que a confluência de vozes na organização de um conteúdo temático permite debates sobre o agir nos e pelos textos, promovendo reflexões que podem contribuir para o desenvolvimento profissional e humano. Nas palavras desses autores,

a exposição e a construção de verdadeiros debates sociais sobre o trabalho do professor poderão criar condições para o desenvolvimento das pessoas em formação, dado que esse desenvolvimento implica a apropriação de soluções pelo próprio trabalhador, *por ele e para ele mesmo* (BRONCKART e MACHADO, 2009, p. 69).

Por sua vez, o emprego das modalizações tem o intuito de "traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático" (BRONCKART, 2003, p. 330). Essa

tradução se realizaria por meio de quatro tipos de modalizações, quais sejam, as lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas. No entanto, da mesma forma que o plano da infraestrutura, o plano enunciativo também sofreu atualização, em Bronckart (2008a), que alinha as modalizações diretamente aos três mundos formais do conhecimento, acessíveis aos autores e interpretantes, resumindo-as, assim, nas três primeiras. Tal posicionamento tem sua lógica, uma vez que os critérios constitutivos de toda enunciação têm por base os mundos externos, que são atribuídos às condições de verdade objetiva (as lógicas), e/ou ao status conforme o mundo social (as deônticas), e/ou ao status relativo às experiências subjetivas do indivíduo (as apreciativas)¹⁵, explicitadas no texto por meio de unidades ou conjunto de unidades linguísticas, tais quais, o tempo verbal no futuro do pretérito, os auxiliares verbais, determinados advérbios, frases impessoais etc. (BRONCKART, 2008a).

As *Lógicas* traduzem julgamentos de elementos do conteúdo temático, baseados nos conhecimentos das instâncias do mundo objetivo, conforme as condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Elas são marcadas por tempos verbais do condicional, advérbios, auxiliares e orações impessoais). Por exemplo¹⁶:

- ✓ LP2 - As várias palavras de um texto *podem ser* reagrupadas sob um mesmo tema ou sob um mesmo domínio de significação, tem-se assim um campo lexical [...] (L. 14);
- ✓ PP2 - Mas alguns autores acreditam *ser necessária* uma mudança com relação ao comportamento da escola diante do que e como ensinar a língua portuguesa, uma vez que, a função da escola *não deve concentrar* o seu estudo apenas no ensino da escrita, tendo como argumento que a oralidade já foi aprendida em casa [...] (L. 60).

¹⁵ "Nous poserions par contre que les différents types d'attribution ou de jugement qu'expriment ces modalisations, s'ils ne produisent donc pas de « mondes » identifiables et différenciables dans la textualité même, se soutiennent par contre des mondes formels de connaissance accessibles aux auteurs et aux interprétants : c'est sur la base des critères constitutifs de ces mondes externes que sont attribués à des éléments de dictum, depuis le foyer énonciatif, un statut relatif aux conditions de vérité "objective", et/ou un statut relatif à la conformité sociale, et/ou encore un statut relatif au vécu subjectif des personnes. Et c'est la raison pour laquelle nous nous sommes inspiré en ce domaine de la théorie des trois mondes héritée d'Habermas (1987)" (BRONCKART, 2008a, p. 87-88).

¹⁶ Os exemplos aqui foram retirados dos MDI em análise, portanto, LP2 e PP2, correspondem, consecutivamente, à Língua Portuguesa 2 e à Prática Pedagógica 2.

As *deônticas* avaliam alguns elementos do conteúdo temático, centradas nos valores, nas opiniões e nas regras do mundo social, deixando transparecer que estão de conformidade com as normas, com os direitos e obrigações sociais. Elas são linguisticamente marcadas da mesma forma que as lógicas:

- ✓ LP2 - Uma palavra, hoje, considerada estrangeirismo *pode, com o passar do tempo, ser incorporada* ao cotidiano do falante e ao vocabulário da língua (portuguesa). Foi o que aconteceu com lanche e futebol: essas palavras, assimiladas do inglês (*lunch* e *football*), constituíam estrangeirismos quando começaram a ser utilizadas e agora fazem parte do vocabulário da Língua Portuguesa. (L. 97).
- ✓ PP2 - O prazer de ensinar *deve partir* do professor que *deverá transformar* sua prática docente em uma atividade prazerosa, propiciando um aprender significativo e agradável (L. 15).

As *apreciativas* pautam-se em julgamentos de alguns elementos do conteúdo temático provenientes do mundo subjetivo, conforme pontos de vista positivos ou não. São marcadas por advérbios ou orações adverbiais:

- ✓ LP2 - Estudaremos nesta unidade os neologismos, os estrangeirismos, as siglas, a abreviação vocabular e um processo novo, *pouco estudado ainda*, mas que vem ganhando espaço nas discussões na escola e fora dela, são as palavras abreviadas formadas nos bate-papos da internet (L. 90).
- ✓ PP2 - *Evidentemente*, não podemos pensar a atividade da leitura apenas como um processo de decodificação, mas como um somatório de decifração do código de determinada língua e sua ampla compreensão. Esses dois processos se complementam dialeticamente (L. 34).

As *pragmáticas*, por sua vez, são compreendidas constitutivas do agir, perpassando, então, as outras três anteriormente citadas (BRONCKART, 2008a). Essa percepção é bastante coerente, pois, sendo esse tipo de modalização responsável pela

avaliação subjetiva das capacidades de ação, mobiliza a instância agentiva bem como as operações psicológicas subjacentes à atividade linguageira ou o "real da atividade de trabalho", na perspectiva de Clot (2007, 2010), referentes aos sentimentos, anseios, satisfação e/ou impedimentos etc., (MACHADO e BRONCKART, 2009). Acredito que esse fato explica a não ocorrência dessa modalidade nos MDI analisados, mas, possivelmente, ela poderá emergir na materialidade linguística, quando se tratar de um gênero específico como o relato reflexivo, produto de uma entrevista empregando o método da autoconfrontação.

Creio, enfim, que o emprego das modalizações é um instrumento discursivo fundamental para validação do agir, todavia deve ser usado conscientemente, pois o excesso, sem posicionamento do agente-produtor, pode ser interpretado como ausência de comprometimento desse com o dizer-fazer, enquanto que a pouca frequência, como um agir não referendado pelos conhecimentos e valores cristalizados socialmente. Ou, em último caso, como verdade inquestionável, até que se prove o contrário, caso das obras enciclopédicas, manuais científicos universal.

Essa exposição sobre o folhado textual permite compreender a sua relevância para a análise do trabalho docente, principalmente para a modalidade da EaD, uma prática nova e inovadora, nos moldes da sociedade tecnológica, cujas atividades e ações ainda estão em processo de estabilização, ponto esse desenvolvido no próximo capítulo.

[...] no *exercício de leitura do agir*, os textos de professores (sempre) em formação constroem um mundo de sentidos que, face à sua complexidade, faz emergir múltiplas sensações: de saber fazer, mas também de não conseguir fazer. De ser professor ou de poder vir a ser; de modificar condutas à luz de teorias; de não poder voltar atrás nas escolhas, mas ao mesmo tempo, de poder fazer outras ao vislumbrar o futuro e a carreira que se tem pela frente (MEDRADO, 2011, p. 32).

CAPÍTULO II

O trabalho docente, a EaD e a produção do MDI

Neste capítulo trato da atividade educacional, suas caracterizações e (re)configurações e, em especial, do trabalho na docência superior na EaD, refletindo sobre os saberes e conflitos que circundam o fazer docente autoral do MDI. Assim sendo, desenvolvo esse tema em dois pontos: um mais geral, em que abordo a atividade docente sob a ótica do trabalho, e um mais específico, em que verso sobre o trabalho docente na EaD e a produção do MDI.

2.1 A atividade docente sob a ótica do trabalho

Para explicar o trabalho docente, Bronckart (2006a) enfatiza que o conceito de atividade provocou debates e mudanças sobre o objeto de pesquisa de caráter didático e científico. Se antes as pesquisas eram de base conteudista, estando a preocupação voltada para a aplicação dos saberes científicos no campo educacional, passaram, depois, para uma perspectiva da didática disciplinar, de modo a observar o fazer do professor na sua aula, focalizando, assim, a transposição¹⁷ de saberes didaticamente orientada. Essa transposição é constituída de conflitos, que vão refletir diretamente no agir docente, decorrente dos pré-construídos, das motivações, das finalidades e das escolhas técnico-instrumental e teórico-metodológica que orientam a prática do professor. Esse fato que levou as pesquisas mais recentes a se voltarem a investigar o trabalho docente tendo por objeto as diversas dimensões do agir do professor, seja em relação às instâncias do sistema educacional, ao sistema de ensino, ou ao contexto específico escolar.

Machado e Cristovão (2009), a partir da concepção de transposição didática defendida por Chevallard (1984), apresentam algumas pesquisas e trabalhos didáticos

¹⁷ Tomo aqui a concepção de transposição didática adotada pelo Grupo de Genebra: "o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos" (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

brasileiros desenvolvidos no quadro do ISD, dentre os quais os modelos didáticos de gêneros. Essas autoras esclarecem que a transposição é constituída de rupturas e transformações e enfatizam que, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o "conhecimento científico" é transformado para se constituir em "conhecimento a ser ensinado" que, por sua vez, transforma-se em "conhecimento efetivamente ensinado" para se concretizar em "conhecimento efetivamente aprendido". Grosso modo, a título de esclarecimento, apresento, a seguir, as etapas que culminam na transposição didática:

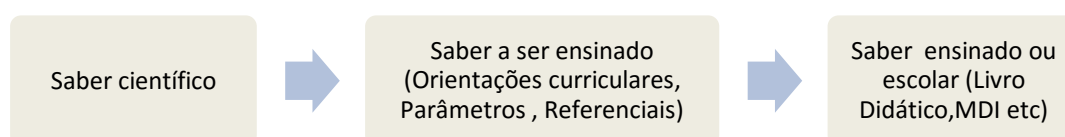


Figura 2 - Esquema resumido da transposição didática

A Fig. 2 explicita o processo de transformação do conhecimento científico para o escolar, em dois níveis. Um externo ao contexto escolar, quando estudiosos e didáticos escolhem a base teórico-metodológica para o ensino de determinado conhecimento direcionado a um grau de escolaridade e, nesse percurso, selecionam objetos, conteúdos, procedimentos, em nível institucional, como acontece na elaboração de documentos oficiais, livros didáticos – e aqui destaco o MDI, que orientam a prática pedagógica do professor. Um interno, mais subjetivo, em que o professor, mesmo seguindo as orientações institucionais, processa mudanças a fim de adaptar o ensino a um contexto particular da sala de aula.

Em vista disso, Bronckart (2006b) argumenta que tais transformações muitas vezes provocam um distanciamento entre a realidade prescritiva e a realidade do trabalho educacional, suscitando daí pesquisas na área da didática que analisem não só a perspectiva da aprendizagem como também do ensino, posto que se trata de um objeto imaterial, tornando-se, pois, "necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício**" [grifo do autor] (p. 207).

Alinhando-se a esse argumento, Machado (2007) assevera que esses novos aportes teórico-metodológicos contribuíram para as pesquisas sobre o trabalho intelectual, por considerar o trabalhador não como um reproduzidor de prescrições, mas como verdadeiro ator das suas ações, em que as adaptações e criatividade fazem parte

do trabalho real, o que provoca conflitos inerentes à própria atividade. Dessa forma, corroborando as ideias de Bronckart (2006), essa autora lista pelo menos 8 (oito) características essenciais da atividade do trabalho docente que influenciam do contexto mais imediato ao mais amplo da atividade, são elas:

- a) *pessoal e única*, por envolver a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) *interacional*, por permitir ao trabalhador transformar e ser por ela transformado;
- c) *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) *interpessoal*, por abranger sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) *impessoalizada*, por decorrer de prescrições externas ao trabalhador;
- f) *transpessoal*, por ser guiada por “modelos do agir” específicos de cada métier; e
- h) *conflituosa*, já que, para atender as expectativas do contexto imediato da sala de aula, o professor redireciona sua atividade, fazendo escolhas as quais passarão por interpretações e avaliações de terceiros orientados por vozes das prescrições, do meio, entre outros, implicando em conflitos cognitivo, psicológico e social, que se interpenetram (CLOT, 2010).

Porém, essas mesmas reorientações tanto potencializam a contínua construção do conhecimento para si e para o outro, quanto provocam dilemas, fadigas, estresses e até mesmo desistência do ofício, já que levam ao limite das capacidades físicas e psíquicas do profissional, devido a viver na fronteira entre o distanciar-se do fazer normativo sem o desconsiderar.

Dada essa situação, Amigues (2004), apesar de reconhecer o aspecto subjetivo do trabalho docente, põe em relevo a feição limitadora constitutiva do sistema que orienta a prática docente, a exemplo de:

- a) as *prescrições*, referentes ao conjunto de normas que determinam a atividade docente, cuja função é de (re)organizar e (re)definir as ações do professor e dos alunos (documentos oficiais, PPP, faixa etária dos alunos, objetivo da disciplina etc.);
- b) o *coletivo de trabalho*, relativo às formas de fazer próprias de um grupo (professores de uma mesma disciplina, de um mesmo nível de escolaridade, de escola particular e/ou pública etc.); assim, o coletivo de trabalho seria, para Souza-e-Silva (2003, p. 6), um "suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições*

não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho".

c) as *regras do ofício*, relacionadas a comportamentos, atitudes, conjunto de gestos constituídos na memória coletiva profissional e até mesmo da memória social (usar material didático, planejar aulas e elaborar tarefas escolares, participar de reuniões pedagógicas de planejamento e de pais etc.); e

d) as *ferramentas*, responsáveis pela técnica do agir, pelo desenvolvimento da ação e da aprendizagem dos alunos, (Livro didático, equipamentos, exercícios escolares etc.). No entanto, isso não quer dizer que haja uma repetição linear do trabalho, pois vale lembrar que o *coletivo de trabalho* é uma “espécie de fórum” através do qual as transgressões referentes às tarefas prescritas são validadas no decorrer do tempo e do espaço, assumindo, assim, um caráter histórico, porém provisório, a que Clot (2007) chama de *gênero profissional*, que, por sua vez, reflete o estilo individual dos “transgressores”, isto é:

O gênero social, definindo as fronteiras moveáveis do aceitável e inaceitável no trabalho, organizando o encontro do sujeito com os seus limites, solicita o estilo pessoal. [...] O estilo solta ou libera o profissional do gênero, não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando os seus recursos, das suas variantes, dito de outra forma, pela via do seu desenvolvimento, empurrando-o para a sua renovação (CLOT, 2007, p. 41; 49).

São essas transgressões que mobilizam competências de querer, de poder-fazer diferente sem prejudicar o gênero de trabalho, o que requer tomada de decisão, liberdade e responsabilidade com as regras do ofício, ou seja, autonomia para atender às necessidades do ensino e da aprendizagem.

Vale salientar que desenvolver essa autonomia não é nada fácil, uma vez que o trabalho docente é envolto numa cadeia prescritiva hierárquica. Machado (2007), apoiando-se nos trabalhos de Bronckart (2008b), Clot (2007), Amigues (2004) e Saujat (2004), esclarece que essa cadeia envolve os sistemas educacional, de ensino e didático, a instituição (escola) em que se encontram professores, alunos, pais etc. Portanto, o trabalho de adaptação e redimensionamento feito pelo professor é dependente de um todo organizacional a que Chevallard (1984) denomina de *noosfera*: instância que reúne os que estão incumbidos institucionalmente pela educação, tanto da esfera política, que executa, quanto da intelectual, que pensa sobre o sistema educacional e de ensino, além

da social, pais, coordenadores, supervisores etc., que pensa o quê e como deve ser ensinado.

Para melhor esclarecer, tomo por empréstimo a Ferreira (2011) a Figura 4, a seguir, que apresenta uma pirâmide com a hierarquia das instâncias responsáveis pela atividade educacional até os actantes diretamente envolvidos no processo educacional brasileiro.



Figura 3 - Escala hierárquica de prescrições no sistema educacional brasileiro.
Fonte -Ferreira (2011, p. 12)

Na Fig.3, o Ministério da Educação (MEC) responde pelo sistema brasileiro de ensino desde a educação básica ao nível superior, "atribuindo papéis e deliberando ações, bem como legislando o funcionamento das estruturas educacionais do país" (FERREIRA, 2011, p. 12). As Secretarias Estaduais e Regionais da Educação, seguindo as prerrogativas do MEC, tanto cumprem o papel de órgão legislador e regulador nas instâncias estaduais como respondem pela organização da estrutura educacional em cada Estado, cabendo às secretarias o acompanhamento às escolas, de modo a fazê-las cumprir com a legislação das instâncias superiores e\ou as específicas de cada Estado a que pertencem.

As Secretarias Municipais de Educação, por sua vez, são responsáveis pelo cumprimento das legislações superiores, estadual e nacional, frente ao sistema de ensino municipal, porém com livre-arbítrio para atuar conforme as especificidades da educação local. Já às escolas cabe "interpretar e aplicar as legislações advindas das esferas superiores" (FERREIRA, op. cit., p. 13), além de orientar todo o corpo de profissionais a ela subordinado, a fim de primar pela organização e planejamento do trabalho educativo. Por fim, o professor, que, para atender todas as prerrogativas prescritivas institucionais, "planeja e executa as suas aulas, organizando tarefas e as prescrevendo

aos seus alunos" (FERREIRA, 2011, p. 13). Para isso, o professor mobiliza inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, que poderão servir de instrumentos para sua ação. Sendo essa ação dirigida para “outrem” (aluno, pais, sociedade e até mesmo ao próprio professor), ela exige capacidades profissionais para reelaborar as prescrições a fim de concretizar os objetivos contextuais de ensino.

Machado (2007) destaca que entender essa noosfera, explicada por Chevallard (1984), torna-se crucial para se analisar o agir docente, pois, além das prescrições e das especificidades da situação interacional imediata, o trabalho docente sofre as injunções sócio-históricas. Em vista disso, essa autora propõe uma análise descendente dessa atividade, partindo do contexto mais amplo até o contexto mais específico da situação de ensino e aprendizagem, contemplando todos os elementos que a constitui, tais como o aspecto instrumental, os sujeitos envolvidos e o objeto do conhecimento, o que é visualizado na Figura 4, a seguir:



Figura 4 - O contexto da situação de produção do trabalho docente - Fonte: Machado (2007, p. 92)

Da Fig. 4 se deduz que toda a atividade educacional está envolta pela dinâmica de cada sociedade, determinada historicamente, sendo fundamental, portanto, entender o contexto sócio-histórico que motiva os poderes político e econômico definirem estratégias para viabilizar o desenvolvimento dos países, dentre as quais estão as políticas públicas educacionais, que orientam para um modelo de educação que permita não só a construção da cidadania e do senso crítico do indivíduo, mas, sobretudo, a

profissionalização que garanta o desenvolvimento dessas sociedades. Essa é uma visão capitalista das políticas educacionais, que congrega a construção do conhecimento a baixo custo e que atenda ao imediatismo do setor econômico, capacitando "em série" profissionais para atender ao mercado de trabalho. Como as instituições educacionais superiores são agência de produção de conhecimentos cultural e tecnológico, cabe a elas capacitarem os indivíduos com urgência, para atender às demandas imediatas do sistema econômico e para assegurar o progresso paulatino da sociedade. Tal ideia é também encontrada em Pereira (2007), ao refletir sobre o impacto das políticas neoliberais na educação superior, argumenta:

[...] a Educação Superior passa a ser dependente das políticas dos monopólios econômicos internacionais, subjugando, assim, as funções das instituições aos imperativos da produtividade e das relações do rendimento econômico, obrigando-as a direcionar o seu rigor científico, a sua prática social e o seu trabalho pedagógico ao princípio de inclusão econômica. Na prática, tanto o conhecimento quanto a formação profissional estão sendo produzidos, na universidade, por meio de estratégias acadêmicas baseadas nos valores dos sistemas de mercado educacional (p. 75-76).

Tais políticas incidem diretamente no sistema educacional e de ensino, exigindo-se renovação dos métodos e dos conteúdos de ensino e, principalmente, de modos de agir do professor. O problema é que, apesar de o fazer docente ser constituído de reconfigurações, a EaD é revestida de inovações, fato que rompe de alguma forma com pré-construídos norteadores do trabalho educacional da educação presencial, o que provoca insegurança no professor, já que nem sempre as prescrições da EaD são esclarecedoras. Não quero dizer com isso que o professor deva guiar-se literalmente por prescrições, mas elas são fundamentais para se entender o objeto de ensino e/ou metodologias ainda não apropriadas pelo professor, tanto é que alguns itens da legislação da EaD confirmam esse fato, como exemplifica o parágrafo primeiro do artigo primeiro do Decreto n.5.622, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005, p.1), que determina: "§ 1º – a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais [...]"

Se a EaD organiza-se com metodologia, gestão e avaliação peculiares, quais são elas? Para Ferreira (2009), há uma falta de clareza das especificidades do ensino em EaD, tais como: a) definição do tempo destinado a cada aula; b) ampliação do tempo, comparando-se à modalidade presencial, para planejamento e preparação das aulas em

EaD; c) tempo e habilidade do professor para digitação na comunicação síncrona realizada pela escrita, a exemplo do *chat*; d) gerenciamento de conflitos no trabalho de produção em equipe e esquemas de divisão de trabalho, entre outros.

Tais aspectos refletem uma outra dimensão do trabalho docente, destacada na Figura 4 – a didática, que envolve uma triangulação dos elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: o *objeto*, o *professor* e o *outro*.

Para Machado (2007), o objeto ou objetivo refere-se ao fato de o professor "criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas" (p. 93), inferindo-se, assim, que o trabalho docente rompe com as fronteiras da sala de aula, com fases de planejamento e avaliação, constituintes dessa atividade. Para isso, o professor mobiliza várias capacidades (cognitivas, languageiras, físicas, afetivas etc.), utiliza-se de instrumentos adquiridos do meio social - recursos simbólicos (prescrições, regras de ofício, planejamento, livros didáticos etc.) e/ou materiais, internos e externos (giz, quadro negro, equipamentos eletrônicos etc.), bem como da própria situação interativa com aqueles que participam, direta ou indiretamente, da comunidade escolar e que estão envolvidos no processo de construção do conhecimento, quais sejam, os alunos, os pais, a direção da escola, supervisores, coordenadores etc.

Esse procedimento de transformar artefatos em instrumentos didáticos faz parte do processo da transposição didática, requerendo do professor esforço cognitivo e intelectual, que Nascimento (2011) chama de *dupla semiotização*, pois parte de uma escolha intencional do objeto social (externo), transformando-o em objeto ensinável (interno), de modo a atender "o projeto didático em jogo e as capacidades do aprendiz. Esse processo envolve a articulação entre o saber de referência, as demandas sociais de ensino-aprendizagem e as possibilidades do aluno" (NASCIMENTO, op. cit., p. 429).

Vale salientar, todavia, que essa tarefa nem sempre é tranquila, exige do professor não só conhecimento das possibilidades e das limitações do instrumento, mas também a necessidade de fazer adaptações para o êxito da atividade. Um desses elementos instrumentais que causam conflitos é a dimensão prescritiva, inerente à atividade docente, que, muitas vezes, não contempla o professor como protagonista do seu trabalho, principalmente quando há mudanças na atividade que requeiram novas prescrições.

Sobre esse fato, Machado e Abreu-Tardelli (2005), estudando documentos da educação presencial e da EaD, tendo por objeto desta última o Decreto nº. 2.494 de 10

de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, primeira lei sobre a Educação a Distância no Brasil, constata que, apesar do estatuto de ensino enfatizado pela auto-aprendizagem, há um apagamento das ações do professor, delegando aos próprios cursos e às instituições a responsabilidade desse agir. Isso mostra que, por ser a EaD uma modalidade de ensino voltada para a formação superior ainda muito recente, carece de estudos que aprofundem o que realmente venha a ser esse modelo de educação. Essa preocupação é destacada por Aretio (2011), quando afirma que a EaD requer teorias consistentes que mostrem os conhecimentos deste campo organizados e sistematizados, que tenham a mesma linguagem, para nos mostrar os caminhos para futuras pesquisas, o que é constatado, a seguir, nas palavras do autor¹⁸:

Necessitamos de teorias consistentes que mostrem os conhecimentos deste campo perfeitamente organizados e relacionados sistemicamente, que nos ajudem a entendê-los numa mesma linguagem, que nos mostrem caminhos para futuras investigações, etc.

[...]

A construção científica que consiste na sistematização das leis, ideias, princípios e normas, tem como objetivo descrever, explicar, compreender e prever o fenômeno educativo na modalidade a distancia e regular a intervenção pedagógica neste âmbito (ARETIO, 2011, p. 95-7).

Essa ausência epistemológica própria para EaD faz com que todo o trabalho de pesquisa e, muitas vezes, de execução das atividades educacionais desta modalidade de ensino sejam guiados pelo referencial do ensino presencial, o que pode ser exemplificado com a elaboração do MDI. Mas isso é perfeitamente justificado pela Ergonomia da atividade, que põe em relevo o coletivo de trabalho como uma memória para o agir docente (AMIGUES, 2004). Nesse caso, a memória do ensino presencial é ativada, principalmente, porque o coletivo do trabalho na EaD é, de certa forma, disperso, devido ao pouco convívio social/profissional dos seus participantes (coordenador, professor, alunos etc.), uma vez que o tempo e o espaço de trabalho são bastante particular, dificultando as trocas de experiência. Vale lembrar que sendo o

¹⁸ Necesitamos teorías consistentes que muestren los conocimientos de este campo perfectamente organizados y relacionados sistémicamente, que nos yauden a entender un mismo lenguaje, que nos muestren caminos para futuras investigaciones, etc. (...) La construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y prever el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito (ARETIO, 2011, p. 95-7).

coletivo de trabalho desenvolvido no interior de um gênero profissional, a memória transpessoal característica de um gênero é revitalizada, mas, ao mesmo tempo, acrescida da memória pessoal do sujeito em ação - sua história de vida, seus valores, suas intenções etc. A junção dessas duas memórias é o que dá a liberdade de adaptações e flexibilidade no agir, determinando, assim, o estilo profissional, que, segundo Clot (2010, p. 129), "é o ponto de colisão entre as duas histórias do ofício: a própria e a de todos". Vejo, portanto, no estilo o ponto de encontro o querer fazer prescritivo e o saber-fazer autônomo na EaD, principalmente no que se refere à elaboração do MDI.

Analisando o estilo do professor-autor, pode-se perceber o que é próprio do ofício da EaD e as reconfigurações advindas das memórias estabilizadas do professor-autor, representadas ora pela delimitação do conteúdo, ora pelos dispositivos didáticos - suportes, textos, tarefas -, e, ao mesmo tempo, as adaptações elaboradas para simular situações de interação verbal dialogada com propósitos de "trazer o aluno para a discussão da aula". A análise do estilo, portanto, permite a observação e análise dos gestos fundadores da EaD e os específicos do professor-autor. Para observar tal fato, procuro me fundamentar teoricamente em Aretio (2011), além das orientações técnicas e pedagógicas presentes nos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, em Preti (2010) e em Possari e Neder (2009), autores que pesquisam a EaD no contexto brasileiro, principalmente no que se refere à produção de material impresso.

São evidências como essas que levam Machado (2007) a enfatizar ser imperativo o professor reelaborar as prescrições, a fim de atender aos objetivos de um contexto mais específico e solucionar possíveis conflitos que circundam a sua ação. Tais reformulações transformam "a concepção de atividade aparentemente passiva e submissa em atividade inventiva e criativa" (CLOT, 2007, p. 182), determinando, assim, o *estilo* sem deixar de atender ao *gênero profissional*. Mas, para isso, é preciso que o professor seja consciente do seu saber-fazer, seja realmente "um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação" (AMIGUES, 2004, p. 52), posto que o seu agir implicará, consequentemente, segundo Bronckart (2006b, p. 216-217), em mais duas dimensões do trabalho: o *trabalho representado*, cuja interpretação pelos actantes permite refletir a coerência entre o que é planejado e o que é realizado, e o *trabalho interpretativo*, efetivado pelos observadores externos, representados pelos pesquisadores e/ou coletivo profissional.

Essas interpretações e avaliações sócio-profissionais acabam ocasionando, no professor, conflitos de várias ordens: sociais, profissionais, psicológicos etc., e, para

minimizá-los, ele necessita de uma constante reflexão sobre o seu próprio agir. Mas, para isso, é necessário tanto um leque de conhecimentos quanto de práticas de ensino pertinentes e coerentes com as diretrizes oficiais e com os valores e regras vigentes na sociedade, a fim de garantir o seu agir formativo, que demanda do professor múltiplas dimensões constituídas por movimentos discursivos e pragmáticos, que orientam o seu trabalho em três direções: o que fazer, para que fazer e como fazer. Essa triangulação que determina a noção de gesto profissional (NASCIMENTO, 2014).

Essa noção de gesto ganha destaque, "tanto na sua forma visível, observável e eventualmente reproduzível, quanto no seu caráter de improvisação e ajustamento no instante da ação" (p. 122), mantendo, portanto, um diálogo com a questão de atividade e de ação, com o fazer prescritivo e a capacidade criativa do professor. Jorro (1998) argumenta que tal ajustamento, embora constituído de conflitos, devido à desestabilidade entre o fazer intencional e o fazer referencial, permite a auto-reflexão, pois é uma forma de o trabalhador estar no mundo e se incluir no campo profissional, ao mesmo tempo que marca sua ação com valores, histórias, imaginação e ética profissional.

Tudo isso faz com que a prática docente sofra modificações, exigindo do professor competências várias, para atender às exigências tanto das políticas públicas educacionais quanto das modernas formas de instrumentalização, como o uso das novas tecnologias, ou de novas maneiras de mobilizar conhecimentos e saberes, implicando, assim, na apropriação de novas formas de saber-fazer. Mas não só isso, ainda é exigido do docente competência linguístico-discursivo-textual para promover a interação através de instrumentos verbais e não verbais além das diversas mídias. Enfim, são características que denotam tanto autonomia para o saber-fazer quanto uma consciência para o poder-fazer para atingir os objetivos traçados.

O trabalho docente, visto dessa forma, não é questão de dom, nem de mera instrumentação, nem de uma questão centrada na relação teoria e prática. Vai muito além disso, trata-se de um tipo de atividade organizada coletivamente com fins prescritivos para ser realizada; por outro lado, exige do professor aptidões para apropriação e transformação dos conhecimentos tanto teórico-metodológicos quanto simbólicos, o que requer daquele tomada de atitudes e comportamentos próprios da profissão para reconfigurar sua prática e demonstrar autonomia sobre ela. A prática docente, portanto, é uma atividade complexa, conflituosa, que mobiliza entre outras "as dimensões cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, identitárias"

(AMIGUES, 2004, p. 39). Além disso, cabe ainda lembrar que essa complexidade é inerente à didatização do objeto, devido à "compartimentalização dos conhecimentos [e dos] vários sistemas teóricos em concorrência, estando nosso campo científico cindido em numerosas subdisciplinas que tratam de objetos delimitados" (MACHADO, 2009, p. 55).

Tomando por referência a Clínica da Atividade, o trabalho docente caracteriza-se pela memória objetiva, impessoal¹⁹, aquela que "compõe o perfil da atividade em situação: maneiras de apresentar, maneiras de se dirigir aos outros, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente essa atividade a seu objeto" (CLOT, 2007, p. 195). Conclui-se, assim, que são esses antecedentes sociais da atividade que permitem a sua reconfiguração, que se desenvolve numa "relação de transfiguração entre o dado e o criado" (op.cit., p. 194), havendo, portanto, uma relação direta entre o trabalho prescrito e realizado.

Lousada (2011), buscando compreender como o professor se apropria dessas maneiras de fazer e de agir do professor, numa situação de estágio, mostra a necessidade de o professor adequar a sua prática ao "contexto particular de trabalho, distanciando-se, assim, das teorias e regras explícitas no *métier*" (p.125), envolvendo, desse modo, *planificação do trabalho*, aquele "constituído de um conjunto de textos pré-figurativos que "explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador" (MACHADO, 2009b, p. 81).

Assim sendo, o trabalho planejado é considerado por Machado (2009) como aquele prescrito pelo professor para si e para os seus alunos, contrariamente à visão de Bronckart (2006b), que o toma como prescrição, num sentido hierárquico, e de Amigues (2004), que, além desse sentido, categoriza-o como planejamento em contexto específico. Logo, para aquela autora, a planificação corresponde à ação de delinear o ensino num contexto particular. Logo, o trabalho planejado torna-se, em contextos específicos, simultaneamente, *prescrição* e *planificação*, concepção essa a que me alinho, uma vez que o planejamento, apesar das suas idiossincrasias, não pode se eximir da regulamentação hierárquica institucional e, ao mesmo tempo, permite outras prescrições em contextos particulares.

¹⁹ Estou considerando essa expressão "memória impessoal" conforme Clot (2007) no capítulo *A mobilização subjetiva*.

Mas é bom lembrar que, considerando o contexto pragmático da ação, o professor mobiliza conhecimentos e saberes para um agir diferenciado das prescrições institucionais ou *lato sensu* (MACHADO, 2009). Nesse caso, o trabalho docente, para atingir os objetivos específicos, sofre reconfigurações que serão dotadas de prescrições particulares, para um fazer agir de outrem (alunos e ou coletivo de trabalho), tornando-se o trabalho, além de prescrito e planejado, *prefigurado* ou *renormalizado*. Para Souza-e-Silva (2003, p. 72), essa ideia de renormalização consiste no "retrabalho permanente das normas [supondo] também um retrabalho dos discursos", logo no saber fazer e saber dizer do professor. A respeito da renormalização, ou do retrabalho, afirma Schwartz (2002) que o formador, compreendido aqui como agente-produtor,

ao mesmo tempo em que oferece sua contribuição em recursos de saberes acadêmicos, avalia que essa oferta também é colocada à prova - oportunidade de compreender como esses saberes são recuperados na história, como são retrabalhados pelas inteligências humanas, pelas *pessoas*, que não podem jamais (...) se impedir de pensar, de se pensar e de repensar os valores do mundo, no qual lhes pedem para fazer produtivamente uso de si mesmas (SCHWARTZ, 2002, p. 125).

Toda essa ponderação sobre o trabalho docente remete-me ao trabalho de produção do MDI, desenvolvido por profissionais contratados pelas instituições de ensino superior. As instituições oferecem as prescrições para orientar o trabalho do professor-autor, que, por sua vez, recorre ao trabalho planejado, para nortear as suas ações, bem como ao trabalho reconfigurado, para explicitar o seu saber-fazer-dizer. No entanto, esse trabalho prefigurativo requer mobilização de várias dimensões do trabalho docente, como enfatizam Andrade e Cristovão (2010), e que passo a explicar a seguir:

a) *Dimensão Técnico-científica*

Diz respeito ao arcabouço teórico necessário a uma prática interdisciplinar, que envolve habilidades várias para transformar artefatos em instrumentos didáticos, o que envolve múltiplos conhecimentos além do específico disciplinar. Envolve conhecimento científico, como os estabelecidos pelo componente curricular, e o didático, relativos às prescrições coletivas, que "incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação e as ações a serem desenvolvidas" (MACHADO e BRONCKART, 2005, p. 187). Logo, esta dimensão é fundamental para o professor fazer escolhas conscientes de conteúdo, de técnicas e

métodos, para mediar as interações em sala de aula e condicionar os alunos a se desenvolverem sócio-afetivo-cognitivamente. Assim, pode reorientar o seu trabalho, conforme as necessidades mais particulares do contexto específico, seja da escola ou da comunidade social, ao mesmo tempo em que se assegura nas diretrizes curriculares, legitimando o seu agir, consequentemente, suas concepções políticas e socioculturais. No entanto, é preciso reconhecer que essa dimensão, no contexto brasileiro, é também muito influenciada pelo uso do Livro Didático, que reverbera, por sua vez, ideologias e concepções políticas, econômicas e profissionais. Como lembra Vygotsky (2005, p. 72), "a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos". Logo a prática instrumentalizada por esse objeto didático deve ser cuidadosa, reflexiva, a fim de não acarretar implicações desfavoráveis na forma de fazer do professor.

b) *Dimensão da Formação continuada*

Para um trabalho sintonizado com as exigências da sociedade, é necessária contínua atualização dos conhecimentos, logo a importância da reconcepção das prescrições, já que essas ficam "congeladas" por muito tempo, além tencionar atender a todo e qualquer contexto. Vale lembrar que a reconcepção é inerente ao contexto de trabalho, seja ele qual for, é o que mostra Schwartz (2002), que argumenta em favor da reconfiguração do trabalho acadêmico sob a abordagem do trabalho. Explicita o autor que cabe aos professores-pesquisadores uma dupla função: promover o desenvolvimento por meio de pesquisas científicas além de discutir como esses saberes chegam às diversas instâncias sociais bem como reconhecer e integrar os saberes produzidos nestas mesmas instâncias. Fica implícito, assim, o reconhecimento de que toda atividade passa por um "retrabalho", que sofre modificações conforme as histórias de vida das pessoas ou do coletivo social. A formação continuada, portanto, é um meio que permite "o acesso a reservas de alternativas, a reservas de inteligências sociais e de intercompreensão mútua, a reapropriações dos valores do bem comum que emergirão e poderão ser retrabalhadas" (SCHWARTZ, op. cit., p. 126). Nesse sentido, é que o trabalhador da educação deve estar em permanente formação, porque o "retrabalho" exige a interação dos conhecimentos de natureza didática e curricular com os sócio-pragmáticos para atender às especificidades da sala de aula e do coletivo de trabalho. Ou seja, a formação continuada contribui para a "reconcepção ou re-criação das

técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido, [transformando] a atividade, aparentemente passiva e submissa, em atividade inventiva e criativa" (CLOT, 2010, p. 106-107).

c) *Dimensão do Trabalho coletivo*

Como as capacidades formativas não estão subordinadas apenas a um campo disciplinar nem à figura do professor, é fundamental a articulação entre os campos teóricos e os vários profissionais que participam da escola, dos sistemas de ensino e educacional. Mas vale ressaltar que o trabalho coletivo aqui não corresponde diretamente ao coletivo de trabalho defendido por Amigues (2004), referente às formas de fazer própria de um grupo, ou gênero profissional, mas à validação pelo grupo local das reformulações específicas do professor, uma vez que tais modificações provocam conflitos, posto o professor insurgir sobre o que é prescrito institucionalmente, seja em nível geral seja em nível específico escolar; no entanto, é preciso porque "é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal" (AMIGUES, 2004, p. 40). Esse desenvolvimento, defendido por Amigues, é possibilitado pelas regras de ofício, uma espécie de memória comum referente a um modo próprio de agir dos professores.

d) *Dimensão dos saberes para ensinar*

Além da preparação teórico-prática, é fundamental o conhecimento do contexto sócio-interacional, "realidade social, emocional, expectativas, conhecimento prévio, experiências vividas, necessidades, etc." (ANDRADE e CRISTOVÃO, 2010, p. 2), o que de alguma forma restringe o contexto mais imediato da ação. Esse fato vem corroborar com a noção de pilotagem da ação docente, esclarecida em Bronckart (2006, p. 211), quando salienta ser o professor um piloto, "que está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplas [mas que] deve, de alguma forma, sempre pilotar, mesmo sem rumo certo". Tal fato traz à tona a relevância da transposição didática, através da qual são construídas as relações de saberes, dos professores e dos e com os alunos, para que aconteça a aprendizagem. Mas isso implica reflexões sobre a necessidade de coordenar os saberes eruditos e acadêmicos aos saberes heterogêneos, específicos de cada sala de aula. A esse respeito, Delamotte-Legrand (2002), em *A profissão de professor, relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras*, ao

abordar a problemática das atividades educativas relativas à transposição de saberes canônicos e os da experiência na atividade de ensino, enfatiza a significação *do contrato didático*, cuja função é "criar espaços de diálogo entre professor e aprendiz relacionados à formulação de saberes de toda a natureza" (p. 134). Isso significa dizer que o professor deve ser sensível ao saber-fazer e ao saber-dizer, quando promover as intervenções no trabalho prescritivo curricular para atender às especificidades de cada contexto escolar. Ou seja, o ofício de ensinar demanda do professor "diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber da didática da disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino" (NASCIMENTO, 2011, p. 423).

e) *Dimensão da Ética e política*

O respeito a essas duas dimensões é crucial para a manutenção da consistência do sistema educacional e de ensino, tanto é que, por mais que o trabalho docente possa ser reconfigurado, ele deve manter uma linha de coerência com a hierarquia institucional, consequentemente, com as concepções políticas que orientam o trabalho educacional, a fim de ter validade na sociedade e no meio profissional. O trabalho de reconfiguração docente fundamenta-se, portanto, numa relação dialética entre a liberdade de fazer e o respeito às instâncias superiores que circunscrevem a atividade docente, conferindo-lhe, assim, autonomia relativa ao professor. Isso é bastante compreensível, uma vez que a prescrição é constitutiva de qualquer atividade humana, e é através dela que se definem os critérios de normalidade da sociedade humana, mas, devido à dinamicidade social, o trabalho prescritivo docente é fundado pela reciprocidade: da mesma forma que autoriza também é influenciado pelas reverberações das ações do coletivo de trabalho, que, por seu turno, recebe influências das ações singulares dos professores, haja vista não se poder esquecer de que os conhecimentos e os saberes que regem a educação são construídos em contexto das práticas sociais, , as quais são objeto de investigação da LA e do ISD, daí a minha opção por esse campo teórico.

Tudo isso justifica o ponto de vista de Daniellou (2002), exposto na conferência proferida no 37º Congresso de Ergonomia, sobre "As evoluções das prescrições". Neste evento, acontecido em Aix-en-Provence, o autor defende a concepção de prescrições *descendentes*, determinadas pelas organizações institucionais, e as *remontantes*²⁰, ou

- les prescriptions «descendantes» venant de la structure organisationnelle.

ascendentes, provindas do coletivo de trabalho, sejam originadas das especificidades de cada disciplina, da adesão dos colegas à determinada tarefa, da fonte da subjetividade do professor (valores, costumes etc.), ou até mesmo por questões biológicas do professor (sono, sede, calor, frio etc.). Todos esses fatores são determinantes para a renormalização, como fica claro no dizer de Schwartz (2002, p. 118): "diante das brechas de normas do meio circulante, os protagonistas devem construir para si mesmos normas para supri-las, para agir e administrar a situação". Mas para isso, é preciso agir com ética e respeito à participação coletiva, de modo que a mediação formativa, intrínseca ao fazer educativo, garanta a construção cidadã.

f) *Dimensão da Estética e do Cultural*

O fator cultural é imprescindível para um fazer docente dinâmico, atualizado e diversificado, um fazer plural e consciente das suas razões. Mas para isso é preciso que o professor se aproprie da diversidade de instrumentos materiais e simbólicos disponibilizados nos pré-construídos socioculturalmente, a partir dos quais desenvolverá maneiras de fazer, quer dizer, operações conscientes, que possibilitem o desenvolvimento não só de si nem só dos alunos, porém do coletivo de trabalho. Melhor dizendo, quanto mais o professor se apropria dos bens culturais mais desenvolve sua autonomia para a reconfiguração do seu trabalho, implicando, desse modo, no desenvolvimento de operações motoras e psíquicas diversas, fator potencializador de novas reconfigurações de si mesmo e do coletivo de trabalho, o que é conferido em Nascimento (2014, p. 88), ao dizer que quando "as operações se tornam capacidades, competências e habilidades, o indivíduo deve se ocupar de novas ações que darão origem a novas operações, provocando o constante movimento das suas funções psicológicas". Além disso, é por meio dos recursos culturais que a estética se faz conhecer, se faz determinar e a identidade do professor enquanto profissional e pessoa humana é respeitada. Como a dimensão estética está relacionada à ação criadora e criativa, ela tem uma relação estreita com o conceito de *estilo* apontado por Clot (2007, p. 184): "O estilo garante uma flexibilidade e uma plasticidade de execução da ação. Tem como reserva uma capacidade de interposição do sujeito em sua própria atividade profissional (...) 'assinala' a qualidade do trabalho".

- et des prescriptions qu'il appelle «remontantes », venant de la matière, du vivant, du psychisme, des collectifs. Ces dernières sources de prescription, moins classiques que la structure organisationnelle, méritent qu'on s'y arrête (DANIELLOU, 2002, p. 3).

g) *Dimensão Crítico-reflexiva*

Várias são as pesquisas que têm se preocupado com o processo de reflexividade²¹: Schön (1983), Saviani (1987), Kleiman (2001), Reichmann (2001), Perrenoud (2002), Liberali (2004), Pimenta e Garrido (2005), Medrado (2006), Zeichner (2008), entre outros contribuíram para trazer à formação do professor a consciência sobre a sua prática docente. Uma atitude reflexiva permite ao professor analisar *se e como* o trabalho desenvolvido atende aos objetivos traçados para um determinado contexto e, ao mesmo tempo, regular a própria ação didática, de modo a verificar *se e como* os saberes ensinados são aprendidos e se são fundamentais para o desenvolvimento tanto dos alunos quanto de si mesmo. Liberali (2004) categoriza a reflexão em três diferentes níveis, definidores também dos tipos de educadores, quais sejam:

- ✓ *Reflexão técnica* – preocupa-se com o cumprimento do preestabelecido pelas prescrições, sendo o conhecimento técnico fundamental para a antevisão, o controle e, conseqüentemente, o êxito da prática docente. O professor adepto desse tipo de reflexão não se incomoda com possíveis críticas, pois acredita ser a concretização de objetivos, mesmo que estabelecidos por outrem, o mais importante da ação docente - este é o educador técnico;
- ✓ *Reflexão prática* - incomoda-se com os problemas advindos da ação, cuja instrumentalização não dá conta de solucioná-los. Porém, apesar de se constatar incongruências da ação, as responsabilidades não recaem sobre o professor, mas sobre o macroeducacional: o sistema educacional ou de ensino, coletivo de trabalho etc. - é o educador prático;
- ✓ *Reflexão crítica* - constitui-se dos dois níveis anteriores, acrescido das dimensões ética e política, pois valoriza o aspecto moral, o respeito à alteridade e, principalmente, volta-se para o próprio agir do professor, possibilitando a reconfiguração consciente do seu trabalho. Nas palavras de Liberali (2004, p. 84), esse tipo de reflexão permite a ponderação “[...] sobre que objetivos

²¹ Como o objetivo da pesquisa não é especificamente sobre a reflexão docente, para aprofundamento deste tema consultar o capítulo 3 - O processo sociocognitivo da reflexão, de MEDRADO, Betânia Passos. ESPELHO, ESPELHO MEU: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Tese de Doutorado. UFPE, 2006.

educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” - é o educador crítico.

h) *Dimensão avaliativa*

A dimensão avaliativa perpassa todas as outras, mais especificamente, a ética e a política, o que torna um grande instrumento para respaldar o fazer docente frente ao coletivo de trabalho, já que toda ação é uma representação do agir coletivo, sendo por ele avaliada para validá-la. Por isso é tão importante que o professor transforme a sua sala de aula em um objeto permanente de pesquisa, avaliando as suas ações e ponderando sobre a pertinência das suas escolhas, dos motivos e das intenções para o seu agir. Esse ponto fica bem claro em Bronckart (2006d), quando argumenta sobre a problemática das condições da emergência do agir, enfatizando a relevância da análise das ações e dos discursos produzidos no bojo das intervenções realizadas no trabalho docente, como meio para a tomada de "consciência das propriedades, da problemática e dos efeitos dessas produções acionais e textuais" (p. 255). Na sua exposição, o autor revisita a teoria do agir comunicativo de Habermas, pondo em destaque dois níveis de análise provenientes das avaliações pertinentes aos pré-construídos coletivos: as condutas observáveis e as reformulações desenvolvidas. O grande valor dessas análises é contribuir para a designação de pessoa\profissional, pois, sendo validada a "micro-história experiencial" do agente social, logo a sua autonomia no agir eleva-o à posição de ator da vida social, construtor de fatos sociais. Mas, como todo agir humano é mediado pela linguagem, verbal ou não verbal, a avaliação também se pauta na maneira como o ator realiza a negociação entre o agir e os conhecimentos, o que se faz a partir de duas formas de reconhecimentos, que, conforme Bronckart (2006d), são: do papel constitutivo dos signos, a que ele chama de *Entrar em acordo para agir e conhecer* - é o processo de entrar em acordo com o agir coletivo e suas dimensões de modo a legitimar as reelaborações realizadas pelos atores sociais; depois, do papel decisivo das produções textuais para o desenvolvimento dos conhecimentos e da formação humana, é o *Agir para entrar em acordo e conhecer* - é o processo de levar variantes estilísticas pessoais "a modificar a configuração do intertexto existente" (BRONCKART, op.cit., p. 252). Tudo isso faz da dimensão avaliativa um grande trunfo para mensurar o valor das reconfigurações e para dar relevância ao conjunto de preceitos que circunscrevem o trabalho docente.

Todas essas dimensões estão implícitas no trabalho prescritivo, logicamente respeitadas no processo da reconfiguração, de maneira particular e subjetiva, constituindo-se, assim, num retrabalho, "que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações **do** e **no** trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional" (NASCIMENTO, 2011, p. 441).

Sendo assim, é preciso conhecer as prescrições norteadoras de uma atividade para executá-la a contento, o que passo a fazer, então, sobre a produção do MDI da EaD.

2.2 O agir docente na EaD e a produção do MDI

Da mesma forma que o ensino presencial, a EaD centra-se na aprendizagem reflexiva, crítica e criativa, porém oferece ao aluno mais independência para a sua formação profissional e pessoal, exigindo mais autonomia na busca de soluções para os problemas e para a construção do conhecimento. Em vista disso, o discente deve ter maturidade psicocognitiva para organizar o seu espaço, o seu tempo e o seu ritmo de estudo, para atingir os seus objetivos. Sobre o aluno EaD, Aretio (2011) apresenta um perfil com características biopsicosociológicas e motivações bastantes particulares, mostradas resumidamente no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 - Características e motivações dos alunos EaD

Características	Motivações
✓ Preferência por formação mais utilitária e pragmática; ✓ Interesse maior por situações e problemas da vida real; ✓ Pré-conceito de suas próprias habilidades intelectuais para aquisição de letramentos complexos como os acadêmicos; ✓ Cansaço e pouco tempo para se dedicar ao estudo, provocando grandes consequências no seu status sócio-profissional.	✓ ser mais culto e estar melhor informado; ✓ aumentar as perspectivas de promoção no trabalho; ✓ obter título; ✓ aprender coisas novas e relevantes para o trabalho; ✓ dar novo estímulo à vida.

Adaptado de Aretio (2011)

Essas características e motivações têm implicações diretamente no agir docente, seja do professor-autor, seja do professor do componente disciplinar, seja do professor-tutor.

O primeiro, porque elabora o material didático, apresentando rotas de estudo, atividades diversas, inclusive de autoavaliação, para que o aluno se aproprie do conhecimento, e o aprofunde, interagindo com outros materiais didáticos e com recursos pedagógicos variados.

Os dois últimos, porque precisam interagir constantemente entre si e com os alunos, e, conseqüentemente, necessitam se apropriar dos recursos e dos materiais didáticos empregados, inclusive o MDI, e sugeridos no decorrer do curso, de modo a "contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico" (BRASIL, 2007, p. 21).

Apesar dessa distinção de denominação do professor da EaD, que seria apenas para definir as funções de cada um – dada a necessária articulação do trabalho do professor responsável pela execução da disciplina e do professor-tutor, responsável pelo acompanhamento didático-pedagógico junto aos alunos, e, ambos, com os materiais didáticos, sobretudo com o MDI – os três tipos de professores devem necessariamente imbuir-se das mesmas características do professor-autor, como mostram os Referenciais de Qualidade da EaD:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20).

Esse conjunto de atributos funciona como as regras do ofício, que permitem ao professor da disciplina realizar gestos específicos, a partir do MDI, reconfigurando as ações de tal forma que pode "gerar uma renovação nos modos de fazer" (AMIGUES, 2004, p. 43).

No que tange à estrutura física do MDI, apresenta-se de forma variada, o que acredito se dever ao fato de a EaD ainda estar em processo de definição metodológica

no material impresso, daí receber denominações ora de módulos, ora de aulas, ora de unidades de ensino. Também a organização do conteúdo temático sofre variações, uns se aproximam mais das prescrições da EaD, outros do modelo do livro didático para o ensino presencial, com muitos recortes de textos teóricos e maior volume de exercícios. A linguagem também apresenta variantes, em uns mais acadêmica, objetiva, mais teorizada, e, em outros, mais dialogada.

Talvez, para minimizar tantas diferenças, Aretio (2011) procura esclarecer que o primeiro passo para a produção de MDI deve ser de responsabilidade das instituições, dando as condições necessárias para a elaboração de um material coerente com a especificidade de cada contexto. Dessa forma, deve-se informar as características dos alunos: idade, sexo, experiências educacional e profissional, fatores esses relevantes para que o MDI possa atender satisfatoriamente aos anseios daqueles em relação ao curso. Em vista disso, deve haver investimento na formação dos professores-autores a fim de capacitá-los para a atividade autoral desse material didático, a exemplo da redação e a organização das etapas de produção das unidades temáticas, mesmo que esses professores-autores sejam *experts* em conteúdo, pois, eles devem ter habilidades para escrever com clareza e capacidade para comunicar-se de maneira adequada, de modo a construir um contexto interativo com o aluno no próprio MDI.

Possari e Neder (2009) alinham-se às orientações de Aretio (2011), mas ainda chamam a atenção para três pontos fundamentais: a adequação do material à proposta política e metodológica do curso, a relevância do conteúdo para o curso e a sua contribuição para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Segundo essas autoras, o MDI, sendo o texto-base, é o dinamizador curricular e, por isso, deve permitir ao aluno a relação teoria e prática, pois o seu propósito

deve ser não só garantir o desenvolvimento de conteúdo básico indispensável ao andamento do curso, mas também o de abrir oportunidade para o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto deve possibilitar ao aluno, por meio de um processo dialógico, construir seu conhecimento sobre a área ou tema em foco (POSSARI e NEDER, 2009, p. 17).

Por sua vez, Preti (2010), ainda que endosse os autores supracitados, destaca um ponto importante, o de autoria, razão de preferir a denominação de professor-autor no lugar de professor-conteudista (nomenclatura do MEC), caracterizando-o como "aquele que cria, que produz algo seu, que inova e rompe com o estabelecido. Mais que tudo, é

aquele que provoca o leitor, que o estimula à reflexão, ao diálogo com o autor, convidando-o para, juntos, atribuírem novos significados, novas feições ao texto" (p.10). Essa nova feição salienta um dado muito importante, a interação, por meio da qual o autor busca se aproximar do modelo da aula presencial, convocando o aluno, para juntos, construírem significados, reflexão e diálogo.

Essas particularidades fazem-me conceber o MDI um misto de aula e de livro didático, pois a exposição do conteúdo temático segue a estrutura bem definida desse último, com atividade e autoavaliação, indicação de outros materiais para pesquisa e referências utilizadas, sem contar com o estilo que endossa o fator autoria. Por outro lado, segundo as orientações teóricas da EaD, esse material deve se aproximar da aula presencial, simulando uma interação face a face, empregando o discurso interativo. Esse ponto que será melhor compreendido com as contribuições do ISD, base teórica desta pesquisa.

Sobre o conceito de aulas para o MDI, Preti (2010, p. 83) prefere substituí-lo por unidades temáticas porque, "embora ordenadas seguindo uma lógica, não são lineares, são construídas de forma inter-relacionada e interdependente para que o leitor tenha autonomia em definir o percurso, em que unidade iniciar, para onde ir ou retornar". Mas não acredito que haja autonomia total no MDI que possibilite ao aluno um trajeto não linear para a realização do estudo. Pode até acontecer, entretanto o grau de dificuldade certamente será maior, haja vista que, quando se propõe uma ementa de um componente curricular, segue-se, assim, uma lógica linear sequencial de interdependência dos conteúdos, não sendo, portanto, estanques, da mesma forma que as aulas presenciais também não o são. Por exemplo, quando há uma preocupação com a explicitação da continuidade da aula anterior, como nos excertos da Figura 5, a seguir, que apresenta na Introdução um enunciado que retoma o conteúdo estudado na aula anterior e remete à continuidade do programa.

Apresentação

Nesta unidade, vamos dar continuidade ao estudo das palavras. Vamos estudá-las em suas menores unidades significativas, ou seja, a estrutura das palavras.

Para isso, vamos observar que as palavras têm uma estrutura interna e que são constituídas de elementos com funções específicas que geram outras palavras.

Essa possibilidade de geração de termos permite que as línguas se adaptem às novas necessidades que ocorrem na comunicação humana.

Como nas demais aulas, apresentaremos teorias e trabalharemos atividades que possam envolvê-lo (a) como um (a) efetivo (a) usuário (a) da língua.

Lembre-se de que para uma melhor compreensão de nossos estudos é preciso que você realize todas as atividades propostas e tire dúvidas, quando necessário.

Estamos aqui professores, tutores e seus colegas para ajudá-lo.

Bons estudos!

Figura 1 - LP2 (p. 24)

Apresentação

Na unidade anterior, estudamos que toda prática pedagógica deve apresentar uma atitude reflexiva por parte do professor e, como tal, você observou que necessita de muito planejamento e dedicação.

Nesta unidade iremos trabalhar que ensinar a língua materna não é perpetuar uma prática de ensino "prescritivo-normativo" e nem ignorar as contribuições da ciência linguística moderna, é, sobretudo, entender que os objetivos do ensino de língua na escola devem propiciar modos para o desenvolvimento total de uma educação linguística.

Como na unidade anterior, esta unidade também contém propostas de exercícios para que você avalie algumas práticas tão necessárias à reformulação do ensino da língua.

Figura 1 - PP2 (p. 42)

Figura 5 - Concepção de aula no MDI

Ao dizer "*Nesta unidade, vamos dar continuidade aos estudos das palavras ...*"; "*Como na unidade anterior também ...*", há uma orientação para que os alunos recorram à memória imediata, com o objetivo de articular os conhecimentos construídos àqueles que se pretendem construir, por meio da interação dos alunos com os conteúdos, entre eles, com o contexto social mais amplo.

Um outro ponto abordado por Preti (2010) seria a impossibilidade de demarcar uma aula num período de 40 ou 60 minutos. Claro que, ao se pensar aula em EaD, não se tem como critério uma delimitação regular de tempo do ensino presencial, haja vista o próprio aluno ter o poder de decisão de organizar o seu tempo de estudo. Mas, certamente, seguirá uma ordem, conforme a orientação da disciplina e do(a) professor(a), e, por conseguinte, um prazo para leitura, atividades e avaliação, para acompanhar a aprendizagem.

Logo, a produção de um MDI exige do professor-autor competências várias para atender às exigências tanto das políticas públicas educacionais quanto de modernas formas de instrumentalização, como o uso das novas tecnologias, como de novas maneiras de mobilizar conhecimentos e saberes, implicando, assim, a apropriação de novas formas do saber-fazer e, sobretudo, de competência linguístico-discursivo-textual para promover a interação através de instrumentos verbais e não verbais e das diversas mídias. Vale salientar que toda a sua ação, além de ser criativa e envolvente, deve

respeitar prescrições institucionais e do coletivo de trabalho, por isso passa por ajustamentos os quais implicam conflitos constantes (CLOT, 2010), já que o professor precisa atender a três instâncias da atividade, a saber: o *trabalho prescrito*, aquele representado pelas injunções do sistema educacional; o *planejado* pelo sistema de ensino; e o *efetivamente realizado* pelas ações específicas do contexto escolar (MACHADO, 2002; AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2006b, 2008b).

Em vista disso, essa produção torna-se uma atividade complexa, conflituosa, que mobiliza, entre outras, "as dimensões cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, identitárias" (AMIGUES, 2004, p. 39), o que é inerente ao trabalho docente, principalmente, quando se trata de uma atividade nova e que demanda muitos conhecimentos e saberes científico-didático-pedagógicos. Deve-se salientar que todo trabalho com a linguagem é eminentemente político e ideológico, então o MDI ultrapassa a concepção de instrumento de mero suporte para o conteúdo programático, tornando-se um campo de tensões, que serve para debates, argumentações entre as representações sócio-político-econômicas e culturais entre os interlocutores que o utilizam.

Enfim, para atender a tudo isso, o professor-autor age intencionalmente, para construir "sentidos, identidade, poder e autoridade" sobre a atividade (STREET, 2010, p. 5). Assim, desenvolve estratégias linguístico-discursivas e enunciativas, de modo a reconfigurar o seu trabalho bem como a contribuir para a motivação, a interação e aprendizagem do conteúdo dos alunos.

Finalmente, todo esse aspecto teórico-didático-metodológico exigido para a produção do MDI demanda não apenas consciência do saber-fazer, mas ainda definição estilística do trabalhador, aspecto esse que lhe outorga o caráter de autoria, em uma perspectiva bakhtiniana, que diz respeito à atitude responsiva e responsável de seus atos. Essa atitude converge para a afirmação de Amigues (2004, p. 42) sobre o agir docente, para o qual "o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade". Esse agir leva ao processo de estilização, que, por sua vez, não acontece de forma tranquila, ele é suscetível a conflitos, impedimentos, angústias, satisfações e insatisfações sobre o trabalho realizado (CLOT, 2007). O que é perfeitamente aceitável, já que todo agir linguageiro (BRONCKART, 2003), como é o caso da produção do MDI, tem pretensões à validade, à legalidade e autenticidade, por isso provoca certa insegurança nos atores

iniciantes de dada atividade. Uma pequena amostra desse aspecto pode ser vista no fragmento das verbalizações das minhas colaboradoras:

P:(...) como é que foi essa preparação, pra você atuar, enQUANto professora autora?

C1: bom, primeiro, eu/ a gente teve uma reunião, eu recebi a ementa (pega o livro e começa a folheá-lo), e: a partir dessa ementa eu fiz o seguinte, eu vinculei conteúdo à ementa, eu fiquei pensando “o que é que eu vou FAzer, como é que eu vou, preparar aula pra um aluno que eu não sei quem é, eu não tenho a mínima ideia de como seja/ de como é esse aluno, que/que perfil ele tem (...)

C2: eu pesquisei, entendeu? Eu/eu não tive assim, ninguém me indicou, eu pesquisei, fui no Parâmetros /.../ referenciais, sobre EAD e::: alguns/alguns livros que estão disponíveis, eu também li sobre a questão/ a questão /.../que não ajudaram muito, porque na verdade eu acho que tem que ser um curso mais minucioso, sobre a EAD, por exemplo, um curso sobre (...)

Assim sendo, corroboro Bronckart (2006b, 2008b), ao defender que as verbalizações possibilitam observações e interpretações do agir dessas professoras-autoras no processo de produção do MDI, uma vez que lhes são conferidas capacidades, motivações e intenções, mas também são passíveis de interpretações e avaliações do seu trabalho.

Acredito que a exposição supracitada me concede razões suficientes para investigar o agir docente na EaD, em especial, aquele relacionado ao trabalho reconfigurado no MDI e os conflitos inerentes a tal agir, por isso vejo na LA e no ISD um porto teórico-metodológico para ancorar as minhas elucubrações sobre o saber-fazer autoral do professor-autor da EaD.

A esse respeito, Machado e Abreu-Tardelli (2005) relacionam 07 (sete) questionamentos que deveriam ser considerados pelas instituições educacionais, que também refletem o trabalho com a EaD, são elas:

- em que medida essas instituições estariam “ouvindo” os professores e “reconhecendo sua real contribuição”?
- em que medida as atividades docentes já desenvolvidas e consagradas pelo coletivo de trabalho são/foram consideradas para a produção das novas prescrições?
- em que medida os artefatos materiais ou simbólicos disponibilizados para os professores (os próprios Parâmetros e seus conteúdos, por um lado, e os computadores, softwares e ferramentas dentro desses softwares - chats educacionais, fóruns - por outro) podem/poderiam ser apropriados pelos professores como reais instrumentos para a execução das tarefas que lhes são prescritas?

- em que medida foram/estão sendo disponibilizados recursos materiais e simbólicos realmente adequados para que os objetivos que são colocados nos textos prescritivos pudessem/possam ser atingidos?
- em que medida essas prescrições veicularam/veiculam a ideologia do trabalho em equipe e da atribuição da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino exclusivamente aos trabalhadores?
- em que medida as prescrições veiculadas foram/são suficientemente claras, precisas e não vagas?
- em que medida se atribui/atribuiu uma real responsabilidade aos professores nas prescrições veiculadas pelos textos? (MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2005, p. 108).

Tais reflexões alinham-se com a preocupação de Preti (2011) sobre as responsabilidades institucionais relativas à atividade de produção de material didático para EaD. Tanto é que esse autor apresenta um esquema esclarecedor, configurando o processo de gestão dessa atividade na Figura 6, a seguir.



Figura 6 - Fluxo da produção do Material Impresso. Fonte (PRETI, 2011, p. 14)

A Fig. 6 descreve um ciclo de etapas que devem ser efetivadas pela instituição junto aos profissionais envolvidos na produção do MDI. O processo inicia com a capacitação para os professores-autores, seguem as oficinas para orientações gerais

sobre a EaD, princípios norteadores e a própria produção textual; depois, vem a preocupação com as especificidades de cada componente disciplinar, desenvolvendo encontros pedagógicos por áreas do conhecimento, de modo a estudar especificidades do Projeto Político Pedagógico do curso, o sistema de avaliação e o perfil dos alunos, aspectos de grande relevância para os professores-autores elaborarem o plano do curso com escolhas teórico-metodológicas adequadas. Por fim, ocorre a socialização dos planos produzidos, junto aos outros profissionais envolvidos na confecção do MDI, a exemplo dos designers educacional e gráfico, do ilustrador e do revisor linguístico. Essa última etapa, chamada de retroalimentação, é responsável por manter pequenos encontros entre a equipe e o professor-autor para as refações necessárias do texto até o ajuste final, para, só então, enviá-lo para a equipe gráfica e para impressão provisória, reavaliação da equipe e edição final.

Todo esse percurso faz da produção do MDI uma atividade complexa, denominado por Aretio (2011, p. 192) de "um *continuum* no qual o professor-autor estaria em uma das extremidades, trabalhando individualmente sem conhecimentos precisos sobre a metodologia da EaD, e, na outra, uma equipe multidisciplinar para concluir a parte gráfica e a edição do material"²². Ora, esse posicionamento de Aretio (op.cit.) reforça a responsabilidade institucional sobre a preparação intensiva daqueles professores, pois é uma atividade autoral distante das suas práticas profissionais cotidianas, diferindo do "estilo acadêmico da linguagem empregada nas publicações científicas" (SILVA, 2011, p. 2), já que trata de aulas-texto em forma de livros para uma modalidade que ainda está se consolidando. A universidade, portanto, deve cuidar pela qualidade também desse trabalho, só assim estará zelando pela sua imagem socioinstitucional, que é avaliada pela comunidade interna e externa e, sobretudo, pelos órgãos governamentais credenciadores.

Tudo isso é reforçado, ao se constatar que, em plena era tecnológica em que vários são os meios e instrumentos que potencializam a EaD numa modalidade de ensino virtual, o MDI ainda continua sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. O próprio CensoEaD2012 comprova que 46% das instituições o têm como principal instrumento didático-pedagógico. Aretio (2011, p. 175) defende que o

²²Nas palavras do autor: Partimos de lo que podríamos denominar un continuum en el que en un extremo situaríamos al autor del material que trabaja individualmente sin conocimientos precisos sobre la metodología de educación a distancia y en el otro extremo del continuum ubicaríamos a un equipo multidisciplinar con expertos dentro de los diferentes ámbitos que han de confluir en la elaboración de este tipo de materiales.

uso desse material traz muitas vantagens por ser familiar; tendo em vista a sua tradição, é aceito mais facilmente pelos alunos, professores e especialistas; é facilmente transportável, permitindo o aluno realizar as suas leituras em qualquer espaço e tempo, sem outros suportes para a sua funcionalidade, além de possibilitar a releitura, a leitura seletiva e o aprofundamento do conteúdo, conforme as indicações nele contidas, logo é um instrumento que contribui para a aprendizagem autônoma; e é um formato muito eficiente para distribuição de grandes quantidades de conteúdo, dada a sua estrutura permitir relações com conteúdos novos e já conhecidos pelos alunos, bem como poder ser integrável a qualquer outro meio.

Apesar desse aspecto facilitador da aprendizagem, em virtude de utilizar a linguagem verbal escrita, o MDI apresenta limitações, como destaca Aretio (2011, p. 176), a exemplo da representação de determinados componentes da realidade, pois, apesar de tentar simular essa realidade com os signos não verbais (imagens, onomatopeias etc.), e ter estrutura linear para a explicitação do conteúdo, desenvolvida por meio de uma série de sequências articuladas, dificulta, de modo imediato, o acesso global às informações. Acrescente-se que muitos dos aprendizes proficientes em práticas tecnológicas apresentam dificuldades para se adaptarem ao MDI, até mesmo por não se sentirem motivados a manusear páginas nem fazer uma leitura menos dinâmica como aquela realizada com recursos multimídias. Além disso, a interatividade também é dificultada, devido à ausência de *hyperlinks*, através dos quais se possibilitam maneiras de acesso a outras leituras correlacionadas ao assunto estudado, atrapalhando, assim, o *feedback*.

Em vista dessas limitações, Aretio (2011) propõe uma atenção especial relativa à adequação dos conteúdos dos cursos, à especificidade de cada saber, à atualidade, precisão, representatividade, confiabilidade e validade dos conteúdos.²³ Destaca ainda que o autor do MDI deve ser um profundo conhecedor do conteúdo e, sobretudo, saber escrever com clareza e objetividade. Mas, Aretio também esclarece que apenas o domínio da linguagem acadêmica não garante as habilidades necessárias para ser autor do MDI, pois, como ele mesmo afirma, escrever através de material concreto para

²³ Aretio (2010, p. 194-5): Es natural que las instituciones exijan una adecuación e los contenidos del curso o materia a la especificidad propias del saber, a su actualidad, precisión, representatividad y validez del contenido, etc.

estudantes é diferente de escrever um artigo, um ensaio etc.²⁴ Identifico-me com essas ideias, uma vez que escrever didaticamente vai além do domínio científico, como é o caso, em tese, dos textos acadêmicos, principalmente quando se trata de produção de material didático para estudo a distância, em que o professor-autor mobiliza saberes procedimentais da educação presencial, que nem sempre são compatíveis com a EaD. Cabem ainda ao professor-autor capacidades para desenvolver metodologias facilitadoras e significativas que motivem os alunos para a autoaprendizagem, atitude essa que convoca uma *atitude responsiva ativa* (BAHKTIN, 1979[2003]), mas nem sempre fácil, devido ao alto grau de heterogeneidade do corpo discente da EaD.

Corroborando Aretio (op. cit.), Neder (2009) enfatiza que, por a interação entre professor-aluno não acontecer na sincronia tempo-espço, como acontece em sala de aula presencial, o professor-autor deve selecionar muito bem os textos a serem trabalhados bem como "ter muito claros os objetivos do estudo de determinado conteúdo, na perspectiva do projeto do curso e da concepção de currículo adotada" (p. 18).

Aretio (1999, apud NEDER, 2009, p. 24) destaca ainda que o MDI deve constar de:

- ✓ Apresentação clara dos objetivos que se pretende com o material em questão;
- ✓ Linguagem clara, de preferência coloquial;
- ✓ Redação simples, objetiva, direta, com moderada densidade de informação;
- ✓ Sugestões explícitas para o estudante, no sentido de ajudá-lo no percurso da leitura, chamando-lhe a atenção para particularidades ou ideias consideradas relevantes para seu estudo;
- ✓ Convite permanente para o diálogo, troca de opiniões, perguntas.

O emprego da linguagem, portanto, é um aspecto bastante relevante para o MDI, tanto é que Aretio (2011) dedica um capítulo inteiro ao “El diálogo didáctico mediado”, orientando para o emprego da linguagem numa perspectiva técnico-formal, tal qual o livro convencional, que seja explicativa, clara e motivadora. Com preferência pelo significado, evitando a polissemia, o que pode ser conseguido com o uso de frases curtas, vocabulário familiar e emprego de um glossário para termos técnicos, verbos no

²⁴ El autor-experto en contenidos debe convencerse de que escribe para unos estudiantes que han de aprender a través del material concreto, porque no se trata de escribir un artículo, un ensayo o un informe de investigación.(p. 202).

presente e na voz ativa a fim de facilitar a compreensão²⁵. Por outro lado, esse autor também chama a atenção para um estilo mais distenso, conversacional, evitando a frieza e a distância presentes nos textos convencionais²⁶. Compartilham dessa visão Possari e Neder (2009, p. 24), que salientam dever ser a “Linguagem clara, de preferência coloquial; Redação simples, objetiva, direta, com moderada densidade de informação”, uma tentativa de se aproximar do discurso oral da sala de aula presencial.

Logo, a elaboração do MDI, principalmente por envolver o emprego da modalidade escrita, requer um conjunto de capacidades linguístico-discursivas próprias dos tipos de discursos, segundo a perspectiva bronckartiana. As do mundo do NARRAR – a narração e o relato interativo, e as do mundo do EXPOR - o teórico e o discurso interativo - que podem ser conjuntos ou disjuntos, implicados ou autônomos, em relação à ação da linguagem; bem como as unidades linguísticas empregadas para servir de interface entre o mundo da pessoa (representações individuais) e os mundos sociais (representações coletivas) (BRONCKART, 2003). Em vista disso, ao organizar o conteúdo temático, o actante, no caso aqui o professor-autor, desenvolve operações *psíquico-linguageiras*, que deixam transparecer ou não sua subjetividade, logo, as marcas de autoria.

Nesse jogo dialético entre os fatores teórico-interativos, a ação individual situada empiricamente (psicossocial) emerge no MDI, ora na exposição e organização do conteúdo temático, ora nos modos de fazer o aluno-leitor interagir, com vistas à aprendizagem. Ou seja, a linguagem empregada no MDI se constitui do discurso **misto interativo teórico**, aproximando-se, pois, do tipo de discurso característico da exposição oral do ensino presencial, ao mesmo tempo que atende às prerrogativas de Aretio sobre o emprego da linguagem de forma simples, objetiva, com moderada densidade de informação e dialogada.

Convém ressaltar que nem sempre isso é fácil, dado que a prática de exposição didática, por meio de texto escrito para o ensino superior, é bastante nova. É uma atividade recente para o professor universitário, ainda que ele tenha registro de autoria em trabalhos acadêmico-científicos, não há garantia do êxito em sua performance em

²⁵ Nas palavras do autor (p. 227): [...] las palabras cortas, concretas, llenas de sentido, familiares, utilizadas en su acepción habitual, indicadoras de acción, com significado constante - no polissemicas - y frases cortas, bien estructuradas y cinectadas entre sí, portadoras de verbos de acción en voz activa y preferentemente en presente (...) Cuando sea preciso incluir nuevos términos previsiblemente poco conocidos por los destinatarios y cuya comprensión sea objetivo de aprendizaje - por ejemplo el vocabulário técnico [...]

²⁶ Continúa este mesmo autor (p. 231): Habrá de tenderse a u estilo alentador, personal y conversacional con el estudiante slejándose del aire habitualmente frio y distante de los textos convencionales [...].

didatizar conteúdos e retextualizar situações de ensino. Mesmo que lance mão de instrumentos materiais e simbólicos para facilitar a compreensão; domine o saber científico e didático, pois os implícitos, os silenciamentos próprios do discurso podem ser um fator de embaraço para a interação, uma vez que o professor-autor não tem certeza do seu auditório social, devido à grande diversidade dos alunos EaD.

Não se deve esquecer ainda que todo o trabalho com a linguagem é eminentemente político e ideológico, então o MDI ultrapassa a concepção de instrumento de mero suporte para o conteúdo programático, tornando-se um campo de tensões, que serve para debates, argumentações entre as representações sócio-político-econômico-culturais entre os interlocutores que o utilizam. Tal aspecto leva Preti (2010), cuja obra está voltada para nortear o professor-autor na elaboração do MDI, a ressaltar a preocupação com a eficácia desse instrumento enquanto meio para construção humana, por isso prefere a denominação de professor-autor do que a de professor conteudista, pois, como ele mesmo afirma:

[...] qualquer tipo de texto está impregnado de concepção política e ideológica e, por isso, pode se constituir em instrumento de apoio, ou não ao desenvolvimento da criticidade, da politização, da transformação ou da manutenção de preconceitos, intolerância, limitação do pensamento crítico e politizado, entre outros. Portanto, você, como autor e professor, ao pensar o processo de ensino e aprendizagem e propor realizar este processo por meio de seu texto didático, necessita ter claras não somente as bases epistemológicas do que vai ensinar, como qual sua ideologia, qual conceito tem de homem, de educação e de sociedade. Pois seu ato é e sempre será político, muito distante da possibilidade de neutralidade (PRETI, 2010, p. 19).

A produção de materiais didáticos para EaD, portanto, vem requerer do professor-autor novas competências comunicativas, além das práticas acadêmicas já constituídas, dentre elas: planejar e elaborar materiais criativos, empregando recursos diversificados para a compreensão de conceitos, tais como imagens, gráficos, consulta a sites específicos relacionados ao conteúdo, a vídeos entre outros, sem deixar de manter o diálogo constante por meio do texto. Portanto, é de grande relevância o emprego da multimodalidade textual ou, no dizer de Rojo (2013), o uso da multissemiose nos textos/enunciados contemporâneos, um conjunto de textos que circulam nas mais diferentes esferas sociais, de modo a promover a ampliação dos conhecimentos temáticos e de motivar o aluno a buscar uma aprendizagem com autonomia e fazê-lo refletir sobre o que aprende.

Pensando dessa forma, tomo aqui o MDI um *gênero mediacional*, conforme Sousa (2006), que o caracteriza com uma configuração relativamente estável, organizado com: introdução, seções com os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos, seções de atividades, resumo da temática que foi tratada ao longo de seções, capítulo ou unidades, etc. É um gênero híbrido, seguindo "a configuração do gênero 'aula' tanto no planejamento quanto na ação" (SOUSA, 2006, p. 75); com organização discursiva rica em: intertextualidade (diferentes vozes do conhecimento), perífrase (convida a audiência a participar da atividade), dêitico (referência a pessoa do contexto extralinguístico), repetição (mecanismo de persuasão) e multimodalidade.

Dito isso, passo à metodologia empregada nesta pesquisa.

O fato de ver o que foi feito em seu trabalho – sem ter condições de explicá-lo ao outro, unicamente, pela verbalização desse mesmo trabalho – induz, à primeira vista, uma atividade fundamentalmente nova, cujo objeto é o próprio sujeito (CLOT, 2010, p. 139).

CAPÍTULO III

Procedimentos Metodológicos

Busco, neste capítulo, apresentar o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo e argumentando sobre as minhas escolhas quanto: à natureza e o contexto da pesquisa; à constituição do *corpus* para análise; aos procedimentos aplicados para coleta e geração de dados, em particular, sobre a funcionalidade da entrevista para a pesquisa qualitativa; ao perfil das colaboradoras e, por fim, às categorias de análise.

3.1 A natureza da pesquisa

O foco de observação desta pesquisa são as construções discursivo-textuais empregadas em produções orais e escritas de duas colaboradoras em experiência na EaD, o que a torna um estudo de caso. Como versa especificamente sobre o agir do professor em situação de trabalho, cuja construção identitária é impregnada de valores, costumes e de práticas situadas historicamente, logo passíveis de interpretação e avaliação sociais, recorro aos parâmetros da pesquisa qualitativa²⁷.

De abordagem naturalista, que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 15), leva os seus pesquisadores a estudar "as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem", a pesquisa qualitativa explica as mais diversas situações de trabalho, sem tender à generalização, mas à compreensão da especificidade inerente a cada contexto.

Sabendo que a diversidade e a heterogeneidade fazem parte das situações de trabalho, principalmente às referentes ao ensino, é que esses autores chamam a atenção para os pesquisadores qualitativos construírem uma compreensão consistente dos fenômenos observados e, para tal, orientam para a utilização da variedade técnico-

²⁷ Esta pesquisa obteve a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CEP/CCS, seu projeto tendo sido aprovado por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 24/04/2014, conforme Nº do Protocolo: 0100/14. CAAE: 26309714.4.0000.5188.

metodológica, tais como: a entrevista, os textos e as produções culturais, os textos observacionais, históricos, interativos e visuais, inclusive com a triangulação dos dados coletados\gerados por instrumentos variados, a fim de ampliar o olhar sobre o objeto e a realidade que o circunscreve e assegurar suas interpretações.

Tal procedimento instrumental e de métodos se justifica pelo fato de esse tipo de pesquisa buscar adaptar os meios empregados à dinâmica social, já que os aspectos centrais

consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2004, p. 20).

É interessante perceber a preocupação com métodos e teorias, uma vez que, sendo o foco da pesquisa qualitativa as práticas cotidianas, deve-se considerar formas de agir humano, apreendidas, segundo Bronckart (2006e, p. 138), sob o ângulo das atividades coletivas, que tanto "organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente (...) com um ou com vários indivíduos singulares". Ainda conforme este autor, por ser a espécie humana a única dotada de um agir comunicativo verbal que possibilita as interações coletivas e\ou individuais, aquelas atividades são planejadas, reguladas avaliadas socialmente mediante as atividades de linguagem.

Acrescente-se que a pesquisa qualitativa viabiliza analisar o agir docente considerando as histórias, os valores, as apreciações dos participantes (pesquisador e colaboradores), os fatores subjetivos que são condição necessária para múltiplas interpretações. Mas é importante não confundir com a ideia de que trata de mera narrativa da vida social. Para evitar essa confusão, Flick (op. cit.) apresenta quatro critérios essenciais para a construção reflexiva sobre o que se está discutindo, afastando qualquer risco de não cientificidade. São eles: a apropriabilidade de métodos e teorias; as perspectivas dos participantes e sua diversidade; a reflexividade do pesquisador e da pesquisa; além da variedade de abordagens e de métodos.

O primeiro aspecto, a apropriabilidade de métodos e teorias, considera que, sendo o objeto estudado parte do cotidiano social, constituído de suas interações e complexidades, a pesquisa qualitativa analisa-o respeitando a sua diversidade e heterogeneidade. Assim, o próprio objeto "é fator determinante para a escolha de um método e não o contrário (...) [ele] não é reduzido a variáveis únicas, mas é estudado em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário" (FLICK, 2004, p. 21). No caso

desta pesquisa, por exemplo, que se situa na LA, o hibridismo teórico-metodológico é uma característica marcante, uma vez que é um campo de pesquisa que acompanha a célere transformação da sociedade contemporânea nos mais diversos âmbitos - social, cultural, político, econômico etc. Por outro lado, a LA ainda lida com vestígios de práticas tradicionais, uma vez que a opção por determinado aporte teórico-metodológico não deixa de ser

escolhas políticas determinantes das formas de produção de conhecimento, posição que torna mais claro o processo de seleção embutido em nossas teorizações, afiliações e inserções em determinados regime de verdade legisladores de possibilidades de ser e existir, de referências de autoridade e de padrões de "normalidade" (FABRÍCIO, 2006, p. 51).

Dessa forma, cabe ao pesquisador buscar construir críticas da modernidade agendada em uma perspectiva sociopolítica configurada pela sócio-história dos seus sujeitos e credenciada pela ética, respeitando as vozes que permeiam o cotidiano social e científico, ou seja, o respeito a normas e valores que reflitam posições discursivas específicas comprometidas com projetos de construção do significado e do conhecimento (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, o pesquisador deve conhecer muito bem o seu objeto de pesquisa para saber fazer as articulações teórico-metodológicas que melhor contribuam para as suas interpretações, sem perder de vista as relações de poder.

O que se percebe, portanto, é que tudo isso é melhor explicado com a análise das práticas languageiras, por isso a minha escolha pelos aportes da LA, cujo propósito é investigar "a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial" (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Especificamente, sigo as orientações do ISD que, ao trabalhar com discursos e/ou textos na perspectiva sócio-cultural vygotskiana, permite que o objeto de pesquisa "ganhe vida", deixando emergirem as *ações de linguagem*, que possibilitem interpretações mais inteligíveis e consistentes, já que mobilizam as "dimensões físicas (comportamentais) e psíquicas (mentais) das condutas humanas" (BRONCKART, 2003, p. 40).

O segundo aspecto citado por Flick (op.cit.), as perspectivas dos participantes e sua diversidade, correspondem à implicação das subjetividades do pesquisador e pesquisado(s) no fenômeno a ser pesquisado, de modo que o objeto possa ser visto em sua historicidade, em suas "diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados" (FLICK, 2004, p. 22). A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006) chamam

a atenção para a forma de captar o ponto de vista, devendo-se empregar instrumentos de coleta, tais como a entrevista e a observação detalhada, a fim de garantir uma análise minuciosa da vida social cotidiana bem como dos detalhes descritos.

Por sua vez, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, terceiro aspecto apontado por aquele autor, trata das reflexões que devem ser construídas no decorrer de todo o processo de pesquisa, desde a elaboração da questão-problema da pesquisa e sua relevância para conduzir encaminhamentos sólidos para a construção do conhecimento científico, até o método de coleta/geração de dados compatível com os anseios da pesquisa, além da escolha de um referencial teórico que possa validar as interpretações do fenômeno. A reflexividade, portanto, é uma ação consciente do fazer científico do pesquisador, pautada pelos aspectos ético-políticos, por meio da qual ele deverá lidar com os valores e demais atributos dos colaboradores e dele mesmo, já que "suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação" (FLICK, 2004, p. 22).

Por fim, o último ponto mencionado por esse autor, a variedade de abordagens e de métodos, permite ao pesquisador qualitativo fazer escolhas dos recursos teórico-metodológicos que tanto viabilizem o desenvolvimento como possibilitem respostas significativas para a pesquisa. No entanto, essas escolhas não podem ser aleatórias, elas devem ser de natureza prática, empírica e técnica, e adaptadas à especificidade do objeto em estudo, podendo, para isso, consistir da "triangulação (...) uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão" (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 19) e, conseqüentemente, obter resultados significativos de modo a contribuir para a vida social. Sobre esse fato, Flick (op. cit.) defende que uma das formas de fazer opções adequadas é considerar características inerentes à pesquisa, tais como o ponto de vista subjetivo; o curso das interações; a reconstrução das estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Tais argumentos fazem-me compreender que a pesquisa qualitativa é, eminentemente, uma pesquisa das práticas sócio-discursivas, constituindo-se, assim, em uma área de fronteira interdisciplinar, já que, para se compreender a dinâmica da vida humana, deve-se considerar os fenômenos social, político e histórico, além da própria linguagem. Essa conjuntura exige, segundo Moita Lopes (2006, p. 98), um hibridismo teórico e metodológico de modo a potencializar as interpretações significativas sobre a "complexidade da vida contemporânea", na qual incluo aqui a pesquisa em EaD.

3.2 Contexto da pesquisa: a constituição do *corpus*

O contexto desta pesquisa teve como cenário o curso de Letras/Língua Portuguesa na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Vale salientar que não é o curso em si alvo da minha investigação, mas a ação de linguagem autoral do MDI elaborado naquela instituição, pois, pautando-me em Bronckart (2003), entendo que o sujeito, sendo sócio-histórico, é constituído de uma memória discursiva, alicerçada pelo coletivo sociocultural e, por isso, carrega em si significações demarcadas pela dimensão tempo-espacial, que são explicitadas nos e pelos discursos. É esse pré-construído responsável pelas *mediações formativas* consubstanciadas, por sua vez, nas *atividades sociais* e de *linguagem* e nos *mundos formais*, que leva os indivíduos a agirem conforme as pretensões de validação social, o que implica ser o agir humano consoante com as representações coletivas, fato confirmado por Bronckart (2003, p. 44) quando diz: "os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação".

Compreendo ainda, assim como Clot (1999, 2010) e Bronckart (2006a, 2008b) entre outros, que a atividade docente deve ser analisada na triangulação do trabalho prescrito (institucional), realizado (desenvolvido pelo próprio professor-autor) e do não-realizado (o que poderia ter sido desenvolvido e que, por alguma razão, não aconteceu). (Cf. Cap. II, subseção 2.1). Por isso, além do MDI, adicionei os discursos das professoras-autoras sobre o seu agir no processo de produção do MDI, geradas pela técnica da entrevista. Esses dois ângulos instrumentais se complementam e me permitiram diferentes representações do trabalho dessas colaboradoras.

Por outro lado, creio que o cruzamento entre o trabalho realizado e a avaliação deste pelo próprio ator, ou seja, o autor do texto, dotado de capacidades, motivos e intenções para agir, logo responsável pelo seu fazer e o seu dizer, seria uma maneira de certificar o fazer consciente da atividade de elaboração do MDI, o que proporcionaria reflexão e, se necessário, possíveis (re)trabalhos para a definição de identidade autoral daquele professor-autor. Nesse caso, aproximo nesta pesquisa, a técnica da entrevista ao modelo da autoconfrontação simples, defendida por Clot (2010, p. 139), que argumenta ser um espaço e tempo em que "o sujeito descobre a respeito de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue expressá-lo". Faïta (2005) ainda acrescenta:

o indivíduo (na presença do pesquisador) é levado a se implicar subjetivamente na sua produção discursiva, ao mesmo tempo em que descreve e comenta um curso de ação objetivamente representado pela imagem, na qual ele mesmo figura: ao mesmo tempo ator, sujeito e objeto da sua própria atividade (FAITA, 2005, p. 87).

Tudo isso me fez pensar na elaboração do MDI como atividade educacional e como ação de linguagem, guiada por prescrições teóricas, como as citadas anteriormente, e oficiais, como as presentes nos *Referenciais de Qualidade para educação superior a distância* que complementam as “determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007” (BRASIL, 2007, p. 2). Somem-se a isso, as representações sócio-profissionais dos professores-autores, que delineiam o estilo autoral explicitado não só pela linguagem, mas também por escolhas que viabilizam interpretações sobre a atividade docente.

O olhar sobre o MDI está voltado para a análise da influência dos pré-construídos na mediação formativa nesse material, esta última relacionada, aqui, especificamente aos processos de educação formal, salientando a dimensão didático-pedagógica do MDI. Saliente-se que a análise desse material mantém uma interdependência com a análise da atividade de trabalho, como entendida pela Ergonomia, que, segundo Machado (2009), é uma atividade guiada por normas, mas facultada a reconfigurações, conforme os aspectos cognitivo, emocional, linguageiro, histórico e social dos actantes envolvidos (professor e alunos). Sendo assim, a análise desse objeto é vista também sob a ótica do trabalho prescritivo, consonante com instâncias institucionais superiores e com o trabalho desenvolvido, considerando os pré-construídos socioculturais do professor-autor.

O segundo olhar é sobre as verbalizações, pois entendo, assim como Bulea (2010) e Bronckart (2008b) que, em se tratando de formação de adulto, como é o caso da EaD no contexto brasileiro, a análise dos textos/discursos, provenientes de entrevistas dos trabalhadores sobre a sua atividade de trabalho, aponta em duas direções: para o pesquisador, permitindo-lhe compreender com mais pontualidade o entorno das ações e as representações dos colaboradores e, para estes últimos, uma possível tomada de consciência e, talvez, uma ressignificação de suas ações e resoluções de conflitos circunscritos no processo de realização da atividade. A verbalização, portanto, é um instrumento de cunho psicológico que permite um diálogo interior, a

partir do diálogo exterior com o observador (CLOT, 2010). É com esse entendimento que a Clínica da Atividade apresenta a autoconfrontação, método de observação e de geração de dados sobre o agir (CLOT, 2010 e FAÏTA, 2002), em que o trabalhador faz comentários sobre as ações realizadas com o pesquisador, eclodindo daí situações ocultas e até inconscientes do trabalhador, que refletem

dramas dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E [...] [paradoxalmente] - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha a contragosto [ou seja], [...] As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas (CLOT, 2010, p. 104).

O posicionamento de Clot (op.cit.) põe em evidência, então, uma terceira dimensão do trabalho, denominada de o real da atividade (Cf. Cap. II, subseção 2.1, p. 69), que está presente na atividade, embora oculta, mas que tem seu peso na análise, já que permite o trabalhador refletir sobre o seu trabalho e sobre o gênero da atividade. De maneira sintética, a autoconfrontação simples, que estou tomando como parâmetro, é aquela que, a partir de gravação(ões) de uma situação de trabalho pelo pesquisador, possibilita o trabalhador, num outro momento, na companhia desse pesquisador, observar, analisar, comentar as imagens e refletir sobre o seu próprio agir. Por fim, os comentários da autoanálise se tornarão objeto de análise de pesquisa.

Ora, o que eu proponho é uma autoconfrontação, tomando não uma imagem concreta do trabalhador, mas uma imagem representada do autor no MDI, já que o livro, como afirma Volochinov (2004[1929]), é um ato de fala impresso e, como tal, deixa revelar o indivíduo (BAKHTIN, 2003[1992]) e, por conseguinte, o seu agir.

Logo, o uso da entrevista vem promover um confronto entre o professor-autor com a sua obra, o MDI, espaço esse em que se pode manifestar uma atitude reflexiva daqueles colaboradores, uma vez que as verbalizações produzidas irão possibilitar perceber a consciência prática por meio da consciência discursiva. Busco, pois, construir um espaço para analisar a morfogênese da ação (BRONCKART, 2008b), ou seja, "um conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitantemente com a atividade de trabalho" (BULEA, 2010, p. 82), o que permite perceber algum efeito de desenvolvimento humano, pois acredito ser no confronto das diversas leituras que pode haver compreensão das múltiplas dimensões e significações do agir docente e, conseqüentemente, contemplar os objetivos desta pesquisa. Assim, a

construção dos meus dados se dá em duas etapas, uma de coleta e a outra de geração dos dados.

3.3 A constituição dos dados: coleta/geração dos dados documental e da entrevista

Como o *corpus* é constituído de duas fontes, para efeito didático, estabeleci duas etapas: uma documental, proveniente da coleta de dados em dois exemplares de MDI; e a outra, gerada por meio de uma entrevista, espaço em que emergiriam representações dos próprios autores daqueles MDI.

3.3.1 Etapa documental - o MDI

Sabe-se que o currículo do curso de Letras-EaD é bastante extenso (aproximadamente 40 componentes), porque, além das disciplinas oferecidas no curso de Letras presencial, constituídas das áreas de Língua/Linguística e Literatura, são acrescidas aquelas referentes ao uso das tecnologias. Em vista disso, escolhi para compor o *corpus* desta pesquisa 02 (dois) exemplares de MDI, referentes aos componentes *Português 2* e *Prática de Ensino 2*, elaborados em 2011.

Para o estudo dos MDI, segui dois momentos distintos. Antes, porém, já antecipo que a minha análise não é de caráter avaliativo do conteúdo temático nem centrado na perspectiva da transposição didática em si, mas, a partir desses pontos, atenho-me à reconfiguração do trabalho prescrito, que carrega em si toda a complexidade de um fazer subjetivo agenciado por múltiplos atores.

Vale ressaltar que o alto grau de complexidade que envolve uma análise qualitativa do MDI, fez-me acreditar em uma observação consistente dos mecanismos discursivo-enunciativos das professoras-autoras como um caminho interessante para verificar a sua autonomia sem fugir das formas regulares do coletivo de trabalho da EaD, isto é, sem desconsiderar as características anteriormente assinaladas por Aretio (2011).

Acredito, com base em Bronckart (2003), que a análise centrada nos mundos discursivos e nos mundos enunciativos permite mecanismos de interpretação sobre o agir docente, podendo depreender-se do primeiro, por meio do intercâmbio entre as representações coletivas e as individuais, o modo como as professoras-autoras configuraram o trabalho desenvolvido; e, do segundo, através do emprego de vozes e de

modalizações, a construção argumentativa e os efeitos de responsabilização sobre o agir. A adoção desse ponto de vista traz uma relevante contribuição para a compreensão do processo das *mediações formativas*, no âmbito das quais é possível compreender a construção das subjetividades e, conseqüentemente, um índice de desenvolvimento profissional. Creio, pois, que esse é um caminho eficaz para se entender a relevância da mediação formal via MDI e, por conseguinte, entender o agir docente, já que esse tipo de mediação contribui para “a reprodução das aquisições coletivas e para o desenvolvimento de pessoas suscetíveis de se integrar a elas e de transformá-las” (BRONCKART, 2006c, p. 105). Vale salientar, todavia, que esse entendimento deve estar alicerçado numa análise contextual dos sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisador e colaboradores) bem como do objeto em análise (EaD) e sua relação com as práticas discursivas envolvidas naquele contexto, pois é através dessas práticas que se revelam as condutas, as ideologias, a ética, já que somos sujeitos constituídos politicamente. Daí, ser importante não só a interpretação, mas a inteligibilidade sobre o que se analisa para validação do conhecimento em construção.

3.3.2 Etapa da Entrevista

A entrevista semiestruturada (Cf. Anexo B), realizada no mês de maio de 2014, permitiu-me gerar dados que me possibilitaram duas ações: primeira, obter informações para identificar o perfil das colaboradoras para compreender a situação de produção dos MDI; e, segundo, permitir um confronto entre autor e obra, com a finalidade de fazê-las refletir sobre as suas representações didático-pedagógicas no agir docente autoral.

Essa etapa foi de grande relevância para o meu conhecimento enquanto pesquisadora, uma vez que as colaboradoras puderam (re)construir imagens sobre a atividade de elaboração daquele material e sobre si próprias enquanto autoras. Além disso, puderam se apresentar como docentes do ensino superior presencial e tecer apreciações sobre as suas experiências como professoras do ensino a distância, deixando vir à tona nos discursos os seus conflitos e as concepções das colaboradoras sobre a EaD.

Como afirmei anteriormente, inspirei-me aqui no método de autoconfrontação de Clot (2007, 2010), que o vê como oportunidade de o trabalhador refletir sobre suas ações. Diz esse autor que a não linearidade da fala e da ação leva o ator a deixar "sua marca no decorrer do mesmo processo: o eu do discurso abre o caminho para o eu da

ação", fazendo-o ver maneiras diferentes no seu agir (CLOT, 2010, p. 142). Isso porque as dimensões motivacionais e intencionais vêm à superfície discursiva, explicitando as representações coletivas e individuais da atividade docente, geradas pela confluência das diferentes esferas do trabalho docente - o prescrito, o realizado e o não realizado. Em vista disso, os comentários ali explicitados tornam-se cruciais para a interpretação do agir consciente do profissional da EaD, posto fazerem-se revelar razões, motivos, escolhas, incertezas que contribuem para a definição do seu saber-poder-fazer.

Vale ressaltar que o processo de geração de dados é um processo dialógico muito delicado, acompanhado de desafios para o pesquisador e colaboradores. Para o primeiro, porque deve usar de destreza para fazer a interação fluir sem deixar escapar dos limites do interesse da pesquisa; para os últimos, porque têm consciência de que ali vivenciam uma situação de avaliação da competência do saber-fazer, não só pelo pesquisador, mas, sobretudo, por si próprios. Nas palavras do próprio Clot (2010, p. 137), "trata-se de um diálogo cujos interlocutores - o pesquisador e seus parceiros - estão convencidos de que ele participa de um trabalho sobre eles mesmos, de uma transformação contínua de suas posturas como atores", daí a importância de uma escolha adequada de um instrumento que beneficie a construção do diálogo, que é o caso da entrevista semiestruturada.

A entrevista, portanto, tem sua relevância, pois garante uma geração de dados de maneira mais informal, facilitando a interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo uma relação de confiança e de colaboração. Além disso, por já ter tido uma relação profissional com as minhas colaboradoras, compartilhei um pouco das angústias que eram explicitadas em determinadas ocasiões no setor de trabalho, o que me foi favorável para elaborar questões referentes a pontos específicos da minha entrevista. Essa estratégia é ressaltada por Flick (2004, p. 99) quando afirma que "os diferentes tipos de questões permitem ao pesquisador lidar de forma mais explícita com as pressuposições que ele traz à entrevista em relação aos aspectos do entrevistado". Acrescente-se ainda que as questões previamente formuladas serviram para controlar, sem cercear, a espontaneidade da conversação, o que me demandou certa perícia para controlar o fluxo da conversação, ora deixando fluir as informações, ora intervindo e redirecionando o assunto para esclarecer determinado ponto ou para não perder o foco da pesquisa.

Em se tratando da funcionalidade da entrevista de pesquisa, Bulea (2010), baseada nos aportes do ISD, para os quais a linguagem é sempre produtora de

significações e, por isso, norteia as práticas sociais, chama a atenção para pontos de deriva, que permitem analisar, a partir de processos discursivos, o agir nos e para além dos textos. Diz essa autora:

[...] toda entrevista, em relação à sua natureza linguageira, é suscetível de produzir efeitos, desenvolvimentais ou não, quer sobre a pessoa entrevistada, quer sobre o entrevistador [...] [por isso] pode constituir uma verdadeira oportunidade para compreender estratégias de interpretação do agir, dependendo da única iniciativa dos entrevistados, estratégias que mobilizam os mecanismos textuais e discursivos que esses utilizam espontaneamente [...] (BULEA, 2010, p. 38-39).

Dessa forma, para assegurar a integridade dos textos\discursos elaborados nas entrevistas, para uma análise consistente, tive o cuidado de registrá-las em vídeo-gravação e, depois, transcrevê-las, na tentativa de ampliar as nossas percepções sobre as verbalizações desses sujeitos ao se confrontarem com o produto do seu trabalho. Para essa tarefa, obedeci aos passos descritos a seguir:

Primeiro, de posse de uma câmara não profissional, realizei uma entrevista semi-estruturada de maneira a construir uma conversação informal, sem demarcação precisa do tempo para ambas as colaboradoras, mesmo porque uma informação levava sempre a outras que não estavam inseridas nas perguntas-chave, já que pontos outros vieram à tona, tornando cada entrevista bem particular. Como a minha intenção era promover uma interação em que pudesse fluir o discurso sem grandes inibições ou pré-disposição para respostas previamente construídas, deixei que a entrevista acontecesse livremente, porque achava relevante a explicitação das histórias associadas ao trabalho realizado. Sobre esse ponto, Medrado (2007) apresenta um argumento esclarecedor do qual partilho. Segundo ela, a entrevista enquanto recurso metodológico mobiliza memórias que permitem

uma acessibilidade aos diferentes perfis de professores, desvelando as representações sociais que ancoram suas crenças e atitudes. Através da entrevista, 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. 01).

Por isso, na tentativa de reavivar recordações sobre o processo de elaboração do MDI, solicitei, no decorrer de cada entrevista, que as colaboradoras folhassem o seu MDI, de modo a identificar ações ali representadas, tais como textos, tarefas, enfim,

recursos textual-discursivos. Esses elementos me possibilitariam conhecer as histórias dessas profissionais e as memórias que lhes teriam servido de instrumento para o trabalho realizado; ou seja, creio que tais recordações permitiriam vir à tona o real da atividade, que, conforme Clot (2010, p. 128), "se realiza entre duas memórias: uma pessoal; e a outra, transpessoal", por meio das quais colidem a história pessoal e a história do ofício, o que determinará o estilo, ao meu ver, a autoria.

Devido às argumentações supracitadas, o tempo das entrevistas durou 25' para uma e 46' para a outra, mesmo porque procurei respeitar ao máximo a retórica de cada colaboradora, como diz Medrado (2007), deixando fluir segundo a natureza da interação. Porém, é preciso dizer que, à medida que surgiam dúvidas ou necessidade de informações complementares, essas foram-me enviadas por outros meios: telefone, e-mails e caixas de mensagens.

O segundo passo foi dedicado à transcrição dos dados coletados nas entrevistas, adaptações da Análise da Conversação, como as sugeridas por Dionísio (2001) (Cf. Anexo B). Para efeito de ilustração, apresento alguns trechos:

P: certo, e:: sobre a tua preparação teórico-metodológica pra atuar enquanto docen::te e principalmente enquanto professora autora?

C1: eu, de início, eu fiquei meio atordoada quando, a minha amiga me entregou assim, a coordenadora do curso da EAD ((pega o livro fechado)), D me entregou a ementa, é como se dissesse assim “Toma a ementa e se vire”, aí eu::, fiquei louca né?((coloca o livro em cima da cama))

P: e sobre material teórico-metodológico, pra você elaborar esse material impresso, da EAD, você teve acesso a algum?

C2: mas você diz material o quê? [[Material voltado pra EAD [...]]

Enfim, foi na confluência dessas duas etapas que construí um caminho seguro para as minhas interpretações e avaliações sobre a atividade docente em destaque.

3.4 O perfil das colaboradoras

Sob essa tutela de representação social, apresento, no Quadro 5 a seguir, o perfil das colaboradoras desta pesquisa:

Quadro 5 - Perfil profissional das colaboradoras

Características	Colaboradoras	
	C1	C2
Formação acadêmica	Letras, Especialização em Educação e Mestrado em Literatura e <i>Interculturalidade</i> .	Letras, Especialização, Mestrado e doutoranda. Toda a pós-graduação na área de Literatura.
Experiência profissional	25 anos na Educação Básica (Fundamental e Médio); 20 anos no ensino superior como professora efetiva na UEPB.	16 anos na Educação Básica (Fundamental e Médio); 04 anos como professora substituta na UEPB.
Área de trabalho na Universidade	Morfologia, Psicolinguística, Português Instrumental I e II, Sociolinguística, Oficina de Leitura e Produção de Textos, além de Metodologia da Redação. Acrescente-se ainda Gramática e Texto, no curso de Especialização.	Literatura e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura
Experiência em EAD	Nenhuma, anterior ao ano de sua inclusão ao quadro na EaD.	Elaboração de material pré-vestibular, cursinho oferecido pelo Parque Tecnológico, experiência com vídeo-aula.
Preparação teórico-metodológica para elaboração do MDI.	Ementa, Leituras autônomas de textos teóricos para conteúdos específicos, e ajuda de uma pessoa com mais experiência.	Leituras autônomas de textos teóricos para conteúdos específicos.

São duas professoras com formação em Letras e com prática no ensino superior, ambas com larga experiência na educação básica, 25 e 16 anos, respectivamente. A primeira faz parte do quadro efetivo da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) há 20 anos; a segunda, há 05 anos, é do quadro efetivo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) ainda atuando na educação básica, mas com experiência de 04 (quatro anos) como professora substituta no curso de Letras presencial da UEPB. No entanto, nenhuma tinha tido experiência no curso superior na modalidade a distância, até serem convidadas, em 2010, para atuar como professora e como professora-pesquisadora, esta última com a função de elaborar MDI. Iniciaram no mesmo período e elaboraram MDI para mais de uma disciplina: C1 - Português, 2 e 3; C2 - Linguística 2 e Prática de Ensino 2. Dito isso, passo para os planos e categorias de análise.

3.5 Os planos e as categorias de análise

Machado e Bronckart (2009) enfatizam ser crucial na análise do trabalho docente considerar como um todo articulado o contexto sócio-histórico e os elementos que constituem essa atividade, tais como: aspectos institucionais, modalidades de ensino, personagens da vida escolar e os artefatos. Seguindo essa trilha, para compreender com mais precisão a modalidade de ensino a distância, limito-me a investigar um artefato, transformado em instrumento didático - o MDI - e dois personagens da vida escolar - as professoras-autoras.

Sendo assim, determinei para a análise do MDI, as dimensões do trabalho prescrito e sua reconfiguração a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Depois, para analisar o agir das colaboradoras, tomei os discursos presentes no MDI e nas entrevistas a fim de construir um quadro interpretativo com base na obra e na ótica das professoras-autoras sobre o seu próprio agir no processo de produção do MDI. Assim fazendo, espero responder os questionamentos levantados na *Introdução* deste texto (p. 26), a partir das quais proponho os planos e as categorias de análise.

Para responder a essas perguntas, envolvo dois planos de análise:

- O plano geral de organização do conteúdo temático, centrado nos tipos de discursos;
- O plano enunciativo, buscando identificar marcas enunciativas, influenciadoras do agir docente das professoras-autoras.

Além disso, por se tratar da atividade docente, inspirando-me em Lousada (2006), faço uma interseção dos resultados desses dois planos de análise com conceitos das áreas da Ergonomia e da Clínica de Atividade, aqui considerados como sub-categorias, tais como: trabalho prescrito, trabalho desenvolvido ou reconfigurado, e real da atividade, articulados sempre com o MDI e a entrevista.

A análise seguiu esta composição a fim de evidenciar cada categoria e sua relevância para a compreensão do trabalho docente, de modo a atingir os objetivos delineados e responder às perguntas da pesquisa, como está explicitado na Figura 7 a seguir:

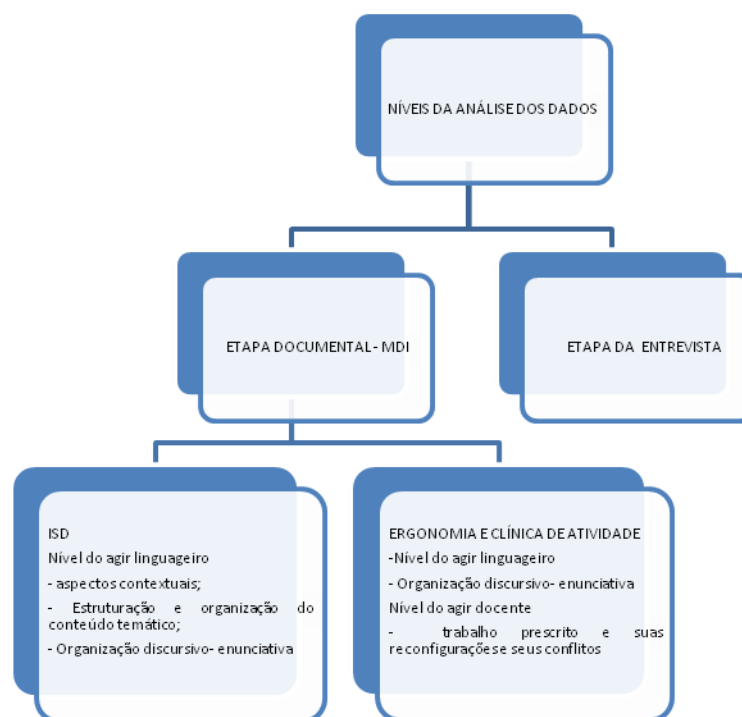


Figura 7 - Parâmetros teórico-metodológicos para análise dos dados

Seguindo a disposição da Fig. 7, acima, categorizei os meus dados em três níveis analíticos – os dois primeiros direcionados ao MDI e, o último, à entrevista – constituindo-se, assim, num conjunto de dados que me capacitou a uma investigação mais ampla e consistente do objeto de pesquisa, quais sejam:

- a) o primeiro nível aborda a análise contextual e a textual-discursiva, seguindo os aportes do ISD. Penso que o contexto de produção responde a muito dos conflitos demonstrados pelas colaboradoras no decorrer da entrevista, e os aspectos textual-discursivo-enunciativos permitem observar as ações languageiras, organizadoras do conteúdo temático, os quais me auxiliarão a definir a condição de autonomia das professoras-autoras em relação ao seu fazer didático-pedagógico no MDI.
- b) o segundo nível incide sobre as dimensões do trabalho docente, conforme as acepções da Ergonomia e da Clínica de Atividade, que me possibilitarão perceber as transformações e adaptações advindas

dos trabalhos prefigurativo e procedimental no MDI e os conflitos inerentes ao *métier* do professor.

Enfim, o processo interpretativo é constituído de planos complementares, cada um com a sua responsabilidade por um ângulo da interpretação, quais sejam: plano contextual, plano da organização do conteúdo temático e plano enunciativo.

3.6 Os procedimentos de análise

Os procedimentos de análise compreendem dois momentos: um voltado para a análise contextual, em que se observam os conhecimentos sobre o contexto sócio-histórico de produção e o contexto interacional, que dão suporte à compreensão do segundo momento, o da análise do MDI.

O primeiro momento tem a finalidade de identificar aspectos contextuais que determinam as razões e motivos e tomadas de decisão para a mobilização do conteúdo temático na produção do MDI. Ela contempla cinco aspectos:

- o contexto sócio-histórico, aspecto mais amplo que determina a produção, circulação e uso do MDI, tais como os aspectos institucional e organizacional da EaD;
- o suporte em que o texto é veiculado, que seria o texto impresso em formato de livro;
- o contexto linguageiro, referente aos modelos linguageiros que orientam a organização do conteúdo temático do MDI;
- o intertexto - as relações entre os textos que compõem o MDI;
- a situação de produção, relativa à situação interacional imediata, cujas marcas representacionais das professoras-autoras que exercem influência sobre a organização do MDI, são identificadas pelos seguintes parâmetros do contexto físico - emissor, receptor, local e tempo de produção; e pelo contexto social - enunciador, destinatário, lugar social e objetivos da interação, seus papéis sociais, os objetivos determinados para o MDI.

O segundo momento, destinado à análise do MDI, contempla dois níveis procedimentais, o organizacional e o enunciativo, conforme o modelo de análise de textos de Bronckart (2008a) e Bronckart e Machado (2009) (Cf. Cap. II, p 69). Vale salientar que a minha argumentação interpretativa foi fundamentada nas representações

manifestadas no MDI, bem como na interpretação das professoras-autoras sobre o seu agir nesse material.

No nível organizacional, analiso o plano global do texto, isto é, a organização do conteúdo temático, centrando-me nos tipos de discurso, de modo a identificar a organização do conteúdo temático e suas implicações no agir docente configurado nas prescrições e, ao mesmo tempo, impregnado de autonomia das professoras-autoras.

No nível enunciativo, analiso os mecanismos de responsabilização enunciativa, relacionados às marcas de pessoa, de inserção de vozes e de modalizadores do enunciado. Descrevo, na sequência, os passos das ações para a análise:

O primeiro passo para a análise do trabalho prescrito foi conhecer quais os referenciais empregados pelas colaboradoras para orientá-las no trabalho realizado. Ambas informaram que se guiaram apenas pelas ementas curriculares, embora Neder (2009), Aretio (2011) e Preti (2009) enfatizem a importância de se conhecer documentos outros para adequar o MDI às prescrições da EaD. Neder (2009, p. 25), por exemplo, ressalta a importância de se conhecer tanto o “Projeto Político-Pedagógico (PPP), quanto as suas bases epistemológicas, diretrizes, princípios e modalidade de organização curricular: disciplina, módulo, tema, projeto”; Aretio (2011) e Preti (2009), por sua vez, chamam a atenção não só para as bases teóricas, mas para os aspectos formais do tipo²⁸: encadernação; tipo de papel e tipografia; definição do projeto gráfico, tais como formato de páginas, ilustrações etc., sobretudo, da qualidade máxima científica, desses citados, considere apenas à qualidade científica.

O segundo passo foi conhecer a observância, pelas professoras-autoras, do trabalho prescrito relativo à organização do conteúdo temático. Para isso, descrevi os dois MDI, destacando cada item, segundo os sugeridos por Preti (2010) e Aretio (2011), tais como: objetivos, perguntas/questionamentos, atividades, resumo, leituras complementares, autoavaliação e, em especial, o emprego da linguagem.

O terceiro passo, favorecido pela descrição dos MDI, foi averiguar o trabalho realizado, inclinando o meu olhar sobre o plano geral do texto, identificando os tipos de discursos articulados ao agir docente prescritivo da EaD, de tal forma que pudesse evidenciar as representações das professoras-autoras para um saber-fazer com autonomia.

²⁸ Apesar de Aretio atentar para essa organização formal, ela não é de todo interesse deste trabalho, pois entendo que o Layout do MDI é de responsabilidade do profissional gráfico.

O quarto passo foi destinado à análise do plano enunciativo de maneira a evidenciar representações que balizassem o agir das professoras-autoras. Assim sendo, tanto procurei evidências no próprio MDI quanto nas verbalizações advindas das entrevistas. A articulação entre as minhas interpretações e as interpretações e avaliações daquelas colaboradoras sobre as suas ações visa fornecer um quadro mais amplo sobre as implicações de responsabilização no trabalho desenvolvido. Assim, foram analisados três importantes itens que incidem sobre a enunciação daquelas professoras-autoras, são eles:

- os índices de pessoa, relacionando-os às manifestações enunciativas atribuídas à responsabilidade de dizer e, conseqüentemente, no fazer no MDI;
- a inserção de vozes, balizando o trabalho reconfigurado no MDI, conforme o grau de proximidade do agir na EaD, tais como as vozes do autor empírico, dos personagens e das instâncias sociais;
- as modalizações, ou unidades linguísticas, tradutoras das vozes, que têm a finalidade de construir avaliações e julgamento sobre elementos do conteúdo temático mobilizado no texto. São elas, as lógicas, deônticas e apreciativas.

Cabe esclarecer, ainda, que esses passos são orientações para as minhas interpretações, uma vez que é no conjunto desses aspectos acima mencionados que se pode compreender com mais propriedade o saber-fazer-dizer das colaboradoras desta pesquisa, o que me leva a realizar uma análise integrada da planificação textual.

Vale ressaltar, no entanto, que, de forma geral, as minhas interpretações seguem as orientações de Bronckart (2006a), Machado et al. (2009), Machado e Bronckart (2009), entre outros, que concebem o processo interpretativo do agir docente sob a perspectiva da multidimensionalidade, considerando, assim, a relação dialética do agir entre os pré-construídos e as subjetividades (Cf. Cap. II), ou de outra forma, entre a atividade e a ação. Essa relação é representada pelas dimensões (Cf. Cap I, subseção 1.4): a) motivacional, que correlaciona os *fatores externos*, de ordem social e coletiva, aos *motivos*, razões particulares que induzem o indivíduo a realizar a tarefa; b) intencional, que vincula as *finalidades* de um agir particular às de um agir coletivo para validar as suas ações; e c) a dimensão dos recursos, materiais e simbólicos, que permite observar a apropriação de *ferramentas* ou *instrumentos* disponibilizados no ambiente social para a realização do agir, bem como as *capacidades*, referentes aos "recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular (saberes teóricos e tácitos, valores, conceito, sentimentos)" (MEDRADO, 2011, p. 31). Tais dimensões serão

consideradas na análise do MDI e da entrevista, de modo a evidenciar as representações do agir docente no trabalho realizado e no real da atividade.

Posto isso, prossigo à análise dos dados da pesquisa no capítulo seguinte.

[...] para compreender melhor a atividade educacional, os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional (MACHADO et al., 2009, p. 18).

CAPÍTULO IV

Análise do agir docente na elaboração do MDI

Dedico este capítulo à análise dos dados coletados e gerados para esta investigação, conforme descritos no capítulo dos procedimentos metodológicos. A análise se realiza por meio de dois segmentos, um contextual e um textual-discursivo-enunciativos. Para o primeiro, em vista da imprescindibilidade do conjunto de parâmetros que influencia a organização de um texto empírico (BRONCKART, 2003), analiso o contexto da atividade e da ação de linguagem dos MDI em foco, relacionando posicionamentos dos autores referendados nos dois capítulos teóricos, anteriormente apresentados, com as informações advindas das verbalizações das minhas colaboradoras sobre o seu agir autoral. Para o segundo, analiso a planificação do conteúdo temático dos MDI, detendo-me em alguns aspectos prescritivos da EaD, nos tipos de discursos e no plano enunciativo. Acrescento ainda que, para fortalecer as minhas argumentações nas interpretações daquele instrumento, sempre que necessário, entrecruzo com dados das entrevistas.

4. 1 Análise contextual

O MDI é um texto constituído por um conjunto de operações de linguagem, que se sedimentam nas raízes da cultura da educação formal e nas singularidades, estas últimas resultantes "das decisões tomadas pelo produtor, em função de suas representações sobre a situação em que se encontra" (MACHADO, 2009, p. 97). Torna-se, portanto, imprescindível conhecer os pré-construídos que dão origem a tais representações, demandadas pelos cinco aspectos apresentados por Machado e Bronckart (2009), quais sejam: o sócio-histórico, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção, constituída das coordenadas espaço-temporal e da situação interacional (Cf. Cap III, subseção 3.6). Esses aspectos circundam toda e qualquer atividade e incidem diretamente na ação de um indivíduo,

logo, no agir das colaboradoras desta pesquisa. Então, esta seção procura responder ao primeiro questionamento desta pesquisa:

Que especificidades do contexto de produção das colaboradoras desta pesquisa determinam o seu agir docente na elaboração do MDI?

4.1.1 Os parâmetros do contexto de produção e os vínculos representacionais

Para se falar da produção do MDI, é preciso, antes, inseri-lo no contexto sócio-histórico da EaD no Brasil, enquanto ensino superior. Decorrente da política educacional mundial, cujo objetivo é a universalização da educação básica, a EaD, aqui, influenciada pela política econômica neoliberal, tem como propósito primeiro a profissionalização e qualificação em massa, a baixo custo. Para conseguir tal intento, subsidia as instituições superiores que aderem a esse programa, com pagamento de bolsa aos trabalhadores envolvidos, a exemplo dos professores, coordenadores e técnicos, o que implica um trabalho sem vínculo empregatício, e com infraestrutura dos polos. Assim sendo, em 2006, essa política governamental, sem exigir quase ou nenhum custo para as universidades, veio ao encontro da política de expansão e de responsabilidade social da UEPB, em desenvolvimento desde 2003²⁹, quando passou a oferecer, na modalidade a distância, os cursos de bacharelado em administração e em administração pública, de licenciatura em Geografia, Química, Física e Biologia, Matemática e em Letras, distribuídos em 08 (oito) polos: Campina Grande, João Pessoa, Itabaiana, Pombal, Itaporanga, São Bento, Catolé do Rocha e Taperoá. Mas, para o seu funcionamento, necessitava de uma equipe profissional, para assumir as diversas funções: docente, pedagógica, administrativa e técnica. Sem querer subestimar nenhuma dessas funções, esclarecerei um pouco sobre a função docente, especialmente a do professor-autor do MDI.

Os docentes, no contexto em foco, são todos vindos do ensino presencial dessa instituição, seja efetivo seja substituto. São convidados para desenvolverem a função de

²⁹ Cf. Balanço social da UEPB, 2012. Disponível em http://proreitorias.uepb.edu.br/profin/?wpfb_dl=3.

executor da disciplina e/ou de professor-autor do MDI, salvo o tutor, que geralmente passa por uma seleção. Nesse caso, são profissionais com várias atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, além de outras como a participação em outras instituições de ensino, quando se trata do substituto. Isso implica, conseqüentemente, na falta de tempo para se prepararem para uma nova atividade, que demanda adaptações e capacidades para orientar e motivar o ensino e aprendizagem, inclusive com maneiras de se fazer presente, embora distante fisicamente.

Tudo isso representa desvalorização do profissional da educação, que, por sinal, trabalha sem vínculo empregatício, já que a Ead funciona com o sistema de bolsa³⁰, cuja quantidade varia, de 04 (quatro) a 06 (seis), no valor de R\$1.300,00 cada, conforme o número de crédito da disciplina, menos o tutor que recebe, por 20h de trabalho, uma bolsa menor que o salário mínimo. Acrescente-se ainda que essas bolsas não recebem reajuste desde 2010, acontecendo, muitas vezes, atrasos, inclusive podendo até mesmo o professor vir a recebê-las depois de já ter encerrado a sua atividade.

Vale salientar que essa depreciação profissional é ressaltada na função do professor-autor, uma vez que o executor divide as tarefas com o tutor, enquanto que a produção do MDI demanda não só mais tempo para leitura, seleção de conteúdo, produção e refacção do texto, como também necessita de investimento para preparação intelectual e didática, a exemplo de compra de livros, pesquisa em sites especializados etc, sem contar que é um trabalho solitário (Cf. Análise do contexto interacional nesta seção, p. 127).

Em se tratando, especificamente, das professoras-autoras desta pesquisa, havia a necessidade de passar por uma formação apropriada (Cf. Figura 4, Cap. II), com urgência, já que o material deveria estar editado no início do curso para ser entregue no período em que a disciplina iria ser ofertada. Mas devido a problemas de produção ou de edição, nem sempre era possível e, nesse último caso, o MDI era disponibilizado na forma de PDF, no portal AVA, até o material ser finalizado.

Em relação ao MDI, sua estrutura é bem peculiar, pois solicita um modelo de educação já cristalizado, como o da aula presencial, porém ressignificada, conforme as diretrizes e os princípios determinados no Projeto Político Pedagógico do curso. Assim sendo, é uma atividade colaborativa com profissionais de outras áreas, tais como pedagogo, designer, entre outros, cujas sugestões permitirão otimizar o produto final e,

³⁰ Cf. Bolsas, Capes, UaB. Disponível em: Cf. <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/cursos-274841/43-bolsas-93819144>.

consequentemente, cumprir com o tempo destinado à produção. No entanto, esse trabalho coletivo ficou prejudicado (Cf. análise do contexto interacional nessa mesma seção), creio que pela própria novidade tanto do objeto quanto da maneira coletiva de se trabalhar, professores, técnicos, coordenadores e outros que, juntos, responsabilizam-se pela produção/edição do MDI. Tudo isso demanda muita responsabilidade da instituição sobre todos os aspectos que constituem a implementação e gestão de um curso em EaD.

Além do caráter sócio-histórico, outro elemento que deve ser considerado é o suporte do MDI. Como foi dito anteriormente, o MDI pode vir em suporte impresso ou virtual, presente no AVA, endereçado aos alunos do curso ou, ainda, na rede de informação mais ampla, com endereçamento indefinido. Esse amplo endereçamento também amplia a valorização da EaD, pois pode passar a atender também os sujeitos do ensino presencial, dado o seu caráter didático, ao mesmo tempo intensifica a responsabilidade da sua produção.

Quanto ao intertexto teórico do MDI, é verificada uma relação com vários autores, construída por meio de citações no discurso teórico, com a indicação de referências de autores consagrados pela esfera acadêmica, demonstrando, mais uma vez, um agir referendado nas prescrições da atividade docente para o ensino superior e, ao mesmo tempo, um mecanismo para o agir autônomo do aluno, permitindo-lhe aprofundar-se no conteúdo temático.

Por fim, o contexto interacional, orientado pelas coordenadas espaço-temporais, que compõem a base de orientação para uma ação situada (lugar e momento de produção, emissor e receptor) a fim de determinar o caráter de responsividade social, própria da interação comunicativa, representado pelos parâmetros sociossubjetivos (lugar social da interação, posição social do enunciador e receptor, além do objetivo da interação). O contexto interacional, portanto, é um fator muito relevante na organização do conteúdo de declarações, pois é um elemento de co-construção da enunciação, sendo indispensável para a sua constituição semântica. Assim, é sob essa base de orientação que analiso o contexto de produção do MDI que norteia o trabalho das duas colaboradoras, C1 e C2, conforme o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Parâmetros do contexto interacional da produção do MDI

Coordenadas espaço-temporais	• Lugar de produção: Universidade, bem como na residência dos professores-autores. • Momento de produção: tempo de estruturação pedagógica do curso ofertado pela instituição superior e preparação psicognitiva e didática do professor-autor. • Emissor: professor universitário, vinculado ou não à universidade. • Receptor: alunos do curso e professores
Coordenadas da interação comunicativa	• Lugar social: Academia, espaço de construção científica, pedagógica e didática. • Posição do emissor-enunciador: assume o papel de professor e de autor. • Posição do receptor: alunos em formação inicial de licenciatura pela EaD e professores que participam do coletivo de trabalho na EaD. • Objetivo: Produzir unidades/aulas, base de orientação para os diversos componentes curriculares de um curso superior a distância.

Apesar de os elementos das coordenadas espaço-temporais e da interação comunicativa estarem explicitados separadamente no quadro 5, acima, essas coordenadas se interpenetram na situação comunicativa. Assim, analiso a influência de cada elemento sobre a ação da linguagem, mantendo um diálogo entre as representações dos agentes contextuais, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.

a) A responsabilização do lugar físico e social na produção do MDI

Nas sociedades desenvolvidas, já está estabelecido o lugar da universidade como um ambiente físico equipado técnica, pedagógica e cientificamente para desenvolver conhecimentos, ou seja, seu *status* social é de agência de letramento acadêmico-científico por excelência, e, assim sendo, responde pelas atividades educacionais a ela vinculadas, validando ou não as ações dos seus partícipes. Com esse entendimento, analiso o contexto socioinstitucional desta pesquisa, considerando alguns aspectos, conforme a Fig. 7 (Cf. cap. II, subseção 2.2), que buscou esclarecer o processo de produção do MDI nas instituições superiores de ensino que oferecem a graduação por meio da EaD.

Um ponto crucial nesse processo é a fase de capacitação dos professores-autores, para auxiliar na estruturação do conteúdo científico de maneira apropriada para a EaD. No entanto, ao serem indagadas sobre a preparação recebida para atuarem nessa atividade, as colaboradoras desta pesquisa declararam ter havido uma despreocupação

da universidade, o que se explicita nos excertos do exemplo 1, a seguir, retirados das entrevistas.

P: (...) como é que foi essa preparação, para você atuar, enQUANto professora-autora?

Exemplo 1/ C1

(...) eu fui convidada por uma amiga, a produzir um livro, eu nem sa:bia/, eu sabia o que era Educação a Distância, óbvio, mas eu não sabia, COmo, como isso acontecia, como era, aí (...) bom, primeiro, eu/ a gente teve uma reunião, eu recebi a ementa (pega o livro e começa a folheá-lo), e: a partir dessa ementa eu fiz o seguinte, eu vinculei conteúdo a ementa, eu fiquei pensando o que é que eu vou FAzer, como é que eu vou, preparar aula pra um aluno que eu não sei quem é, eu não tenho a mínima ideia de como seja/ de como é esse aluno, que/que perfil ele tem (...) (L. 12 - 22)

[...] eu, de início, eu fiquei meio atordoada quando, [...] a coordenadora do curso da EAD ((pega o livro fechado)), X me entregou a ementa, é como se dissesse assim “Toma a ementa e se vire”, aí eu:., fiquei louca né?((coloca o livro em cima da cama)) (L. 36 - 39).

Exemplo 1/ C2

[...] a gente tinha uma revisora que era R, então, TOda aula que a gente dava, ela vinha /.../ como ela é/.../ ela trabalha com EAD muito tempo, então a R...ela tinha a responsabilidade de: colocar/adequar o nosso texto_ao um leitor de EAD [...] (L. 102 - 105)

[...] quando eu preparei esse material eu nunca dei aula em EAD (L. 184 - 185)

[...] a própria R ela tinha:... muitos ... textos, artigos, que ela indicava pra gente [...] (L. 256 - 257).

[...] eu acho que nenhum professor teve uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo, do aluno, o aluno da EAD é esse, tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade de como professora inserir... esse material ter êxito, [...] eu tive sempre [...] um auxílio, alguém por trás pra me direcionar, aos objetivos do EAD [...] (L. 327 - 331)

Ambos os excertos explicitam limitações sobre o conhecimento do objeto e a maneira de fazer, provocando inseguranças no agir das colaboradoras, explicitado, em C1, no enunciado “COmo, como isso acontecia, como era” , e, em C2, “eu nunca dei aula em EAD”. Tais discursos evidenciam a carência de um período de formação para conhecer objetivos, metodologias e as políticas dessa nova modalidade de EaD, principalmente no que se refere à elaboração de material didático, em especial do MDI,

base de orientação do ensino e aprendizagem de cada componente curricular e instrumento didático-pedagógico crucial para a mediação interacional.

Embora não tenha havido encontros sistematizados com a equipe pedagógica, e não tenha sido mencionado nas entrevistas, em conversa informal com as colaboradoras, houve a menção de uma única reunião com toda a equipe de professores, coordenadores e técnicos, na qual foi explanado o Projeto Pedagógico do curso, o Sistema de avaliação e o Perfil do estudante e do egresso; o Texto didático, Princípios norteadores e, por fim, foi entregue o Plano das Disciplinas - a ementa. A partir daí, as dúvidas e as reformulações ficaram a cargo da Retroalimentação, processos de idas e vindas, cujos encontros se dão de forma livre e individual, havendo, portanto, um acúmulo de várias dessas etapas. Essa orientação coletiva é confirmada por C1, quando enuncia *"a gente teve uma reunião, eu recebi a ementa"*. A partir daí, o processo se dava pela revisão contínua do MDI, realizada por um profissional responsável, o que é admitido por C2, ao declarar *".../ a gente tinha uma revisora que era R, então, TOda aula que a gente dava, ela vinha /.../ como ela é /.../ ela trabalha com EAD muito tempo, então a R...ela tinha a responsabilidade de: colocar/adequar o nosso texto ao um leitor de EAD"*. Porém, essa atividade parecia insuficiente para garantir um trabalho com mais confiança, o que fica evidente com a inquietação demonstrada por C1, quando declara *"o que é que eu vou FAzer, como é que eu vou, preparar aula pra um aluno que eu não sei quem é"*. A preocupação aqui não é com o conteúdo, mas com o saber-fazer, fato confirmado pela ênfase em *"FAzer"*, o que também é explicitado por C2, quando salienta *"TOda aula"*. Ambas demonstram o desconhecimento das práticas da EaD, sendo preciso o auxílio da revisora para adequar a produção aos moldes dessa modalidade de ensino, o que é evidenciado no enunciado de C2, *"eu nunca dei aula em EAD (..) ela tinha a responsabilidade de: colocar/adequar o nosso texto ao um leitor de EAD"*, mesmo havendo o incentivo da revisora em fornecer materiais acadêmico-científicos que pudessem contribuir para a construção do conhecimento teórico dessas professoras-autoras, como se observa no enunciado de C2, *".../ a própria R ela tinha:... muitos é.... textos, artigos, que ela indicava pra gente"*.

Mesmo essas orientações individuais acontecendo, acredito que teriam o objetivo de observar a adequação do trabalho realizado às prescrições da EaD, percebo que há um hiato entre a instituição e uma formação consistente para embasar o trabalho de produção de materiais didáticos e, sobretudo, fazer os profissionais envolvidos conhecerem o objeto teórico e prático da EaD, pois, como declara C1, havia um

desconhecimento da própria concepção de ensino desta modalidade, enfatizado pelo enunciado *"eu sabia o que era Educação a Distância, óbvio,mas eu não sabia, COmo, como isso acontecia, como era"*, da mesma forma C2, ao enunciar que não teve *"uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo, do aluno, o aluno da EAD"*. Tanto é que recorre aos encontros individuais para dirimir as suas dúvidas, o que é explicitado no segmento, *"é esse, tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade de como professora inserir, material e esse material ter êxito, porque num foi bem assim. [...] então eu tinha/.../ eu tive sempre uma::/uma é:: um auxílio, alguém por trás pra me direcionar, aos objetivos do EAD"*.

Resta destacar que as estruturas linguísticas, em C1, *"FAzer"*, *"TOda"* e *"COmo"* e, em C2, *"DA EAD MESmo"*, leva-me a interpretar um grau de estresse, vivenciado pelas colaboradoras, decorrente da insegurança frente ao objeto de estudo, situação inerente ao real da atividade. Esse estresse poderia ser minimizado com um trabalho mais articulado entre instituição e os profissionais envolvidos na EaD, de modo a tornarem claras as prescrições e os procedimentos .

Tudo isso pode contribuir para uma situação conflitante porque a elaboração do MDI também sofre todas as injunções prescritivas, tanto de bases epistemológicas e metodológicas quanto de caráter jurídico, que sustentam as diretrizes e os princípios delineados no Projeto Político-Pedagógico do curso. Cabe ainda ressaltar que, para atender a esse alicerce prescritivo, dúvidas, inseguranças e desestímulos acompanham todo o processo de construção desses materiais - seja impresso, audiovisual ou multimídia -, sentimentos esses fonte de estresse do professor, o que pode ser inferido em C1, nos segmentos *"/.../ de início, eu fiquei meio atordoada"*; *"/.../ eu fiquei louca, né?"*, e na repetição do discurso de C2, *"tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade"*.

Enfim, a análise do lugar físico e social deixa revelar baixo nível de responsabilização institucional no que concerne à preparação coletiva, sistemática e eficaz dos profissionais envolvidos nessa atividade de produção. Isso é contraditório, já que a universidade é o *locus* de validação do trabalho docente, constituindo-se naturalmente como um comitê que avalia e endossa a qualidade didático-científica do texto para a edição final.

b) *As coerções do tempo sobre a produção do MDI*

Da mesma forma que o lugar, o tempo de produção do MDI é outro fator de responsabilização institucional, haja vista a universidade ter que cumprir prazos para as várias atividades, estipulados pelos órgãos governamentais tanto para início do curso³¹ como para ofertas das disciplinas. O período para a produção do MDI, portanto, é um fator de preocupação para a instituição já que, ao delegar esta atividade para os seus autores, a universidade precisa de um rígido controle desse tempo, porque dele depende a edição do material e, conseqüentemente, o início e o desenvolvimento satisfatório do curso.

Por outro lado, o momento de produção é, sobretudo, um fator de preparação psicognitiva e didática das professoras-autoras. É o momento de escolhas e decisões, como se observa nos fragmentos abaixo.

P: [...] para você elaborar todas essas etapas aí:, você demorou muito?

Exemplo 2/ C1

[...] o primeiro livro, *eu demorei MAis de um ano...porque eu fazia e achava “Não vai dar certo, os alunos não vão entender”*, pelo perfil de/.../ pela clientela né?,num é?,que era uma clientela que entrou sem vestibular, e tinha gente que tinha deixado de estudar há dez anos, há quinze anos, *eu tinha mais ou menos a ideia*, e, ano *eu passei mais de um*, coloquei DOze unidades, peguei a ementa e dividi em doze unidades, *o segundo livro, demorei mais um pouquinho, agora o terceiro e o quarto, eu fiz RAPidamente, em seis meses eu fiz dois ((fecha o livro))*, porque eu tinha aquele me/modelo né?,era assim, é/é apresentação, objetivo, aí conteúdo, atividades_[[...]] (L. 116 - 123).

P: [...] a tua maior preocupação, no decorrer de todo esse processo [...] o que era que gritava mais?

³¹ É fato as várias dificuldades que permeiam a implementação de um curso, mas estas não são aqui elencadas por fugirem ao escopo desta pesquisa.

Exemplo 2/C2

[...] *o tempo que a gente era o tempo todinho cobrado, porque quando mandava que voltava aí tinha que reformular um monte de coisa, aí era o tempo, o tempo era/era o bicho papão*

[...]

é::: num sei, deram um tempo curto né? Eu acho, pra elaboração de um material, e é porque eu extrapolei o tempo viu? Era muito menos, digamos que elas/que eles deram um ano eu fiz em dois anos, extrapolei o tempo ((ri))

[...]

todo mundo extrapolou praticamente cem por cento, um ano e seis meses sei lá, ou passei mais seis meses, sei lá /.../ a para/.../ eu num sei, eu acho que:::, eu acho que a dificuldade do tempo, são outras coisas que a gente tem, que não só, produzir o material do EAD [...] (L.536 - 548)

É possível perceber nas falas das colaboradoras que o tempo foi uma variável que acarretou grandes preocupações no processo de produção do MDI. Acredito que isso seja tanto decorrente da pouca preparação técnica e teórica para o exercício dessa atividade, quanto do próprio processo da produção acadêmica - tempo de leitura para conhecer o objeto, selecionar instrumentos teórico e metodológico, planejar modelo didático etc -, além das interferências psicocognitivas já observadas no item analisado anteriormente (Cf. Responsabilização do lugar físico e social, p. 127).

Por mais que se pense na experiência de professores universitários para escrever academicamente e para ministrar aulas, relacionando teoria, prática e reflexão sobre o ensino e aprendizagem, congregar esses três aspectos na forma de livro, empregando linguagem que nem é a informal de sala de aula nem a formal do texto científico, sem contar com o desconhecimento do seu aluno-destinatário, demanda um tempo bastante impreciso.

Ao ser perguntada sobre o tempo para realizar a atividade, C1 responde que o primeiro livro demandou mais tempo, o que é compreensível, dado o desconhecimento desta atividade para a colaboradora. Quando ela enfatiza "*o primeiro livro, eu demorei MAis de um ano...porque eu fazia e achava*" "*Não vai dar certo, os alunos não vão entender*", depreende-se da forma linguística ""MAis" um sentimento de desaprovação do seu próprio trabalho, como se quisesse dizer que não conseguiria, o que é comprovado, em seguida, quando complementa, "*Não vai dar certo, os alunos não vão entender*". Essa tensão provém do desconhecimento tanto da atividade quanto de um

perfil mais preciso do seu aluno, como C1 mesma revela, *"era uma clientela que entrou sem vestibular, e tinha gente que tinha deixado de estudar há dez anos, há quinze anos, eu tinha mais ou menos a ideia"*. Tudo isso dificulta a gestão do trabalho, demandando mais tempo. Então, certa de que a atividade não está direcionada apenas ao aluno, mas, sobretudo, à reflexão do educador, alinhando prática e esforço, a colaboradora vai vencendo suas inseguranças e delimitando melhor o seu tempo de produção do MDI, inclusive se adaptando às regras do ofício (Cf. Cap. II, subseção 2.1, p. 72) desenvolvendo modos de fazer inerente à atividade. Tanto é que, embora tenha demandado mais tempo para o próximo livro, não identifico linguisticamente nenhum estresse nas palavras dela, *"o segundo livro, demorei mais um pouquinho"*. Acredito que C1 já conseguia entender melhor a tarefa, resultado do processo de revisão e reflexão do primeiro trabalho. C1 buscava se apropriar do objeto e melhorar o seu trabalho, pois para as duas produções seguintes, a colaboradora afirma ter realizado em tempo bem mais curto, o que é demonstrado pela ênfase no enunciado: *"o terceiro e o quarto, eu fiz Rapidamente"*. Depreende-se daí um sentimento de dever cumprido no tempo certo e de conformidade com as prescrições específicas desta atividade, *"em seis meses eu fiz ((fecha o livro)), porque eu tinha aquele me/modelo né?, era assim, é/é apresentação, objetivo, aí conteúdo, atividades"*, dizendo melhor, houve apropriação da ferramenta.

Já C2, ao falar do tempo determinado para a produção, deixou manifestar toda a angústia vivenciada naquele momento. Ao enunciar *"o tempo era/era o bicho papão"*, *"era o tempo, o tempo era/era (...) eu acho que:::, eu acho que a dificuldade do tempo"* as repetições contínuas presentes nos fragmentos remetem para uma situação de grande estresse. Mas diferente de C1, o discurso de C2, embora não conhecendo o objeto, transparece firmeza em atender às prerrogativas do trabalho docente como um todo. Quando verbaliza que *"quando mandava que voltava aí tinha que reformular um monte de coisa"*, compreende-se que ela buscava atender a um conjunto de variáveis que constitui a atividade docente, querendo estabelecer adequadamente as correlações adequadas ao ensino e aprendizagem na EaD.. Creio até que ela buscava entender melhor as prescrições, as regras do ofício e os instrumentos que compunham o fazer na EaD, mas o tempo era uma variável preocupante, haja vista a professora, na época, acumular várias funções, além de professora da educação básica, era substituta no ensino superior presencial, o que se depreende do enunciado *"são outras coisas que a gente tem, que não só, produzir o material do EAD"*. Acrescente-se ainda que a sua vontade de desenvolver um trabalho coerente, significativo e autoral fazia com que

dedicasse parte do seu tempo para se instrumentalizar teórica e metodologicamente, com leitura teórica sobre o conteúdo específico e sobre aquelas relativas à EaD, seleção de artefatos etc, como ela mesma afirma no item analisado anteriormente, *"/.../ a própria R ela tinha:... muitos é.... textos, artigos, que ela indicava pra gente"*.

O tempo, portanto, foi um fator ambivalente, provocador de conflitos no decorrer da execução da atividade e instrumento para desenvolvimento (Cf. Cap. II, subseção 2.1, p. 74), já que permitiu as colaboradoras conhecerem com mais propriedade o objeto, a concepção, a organização e normas para o trabalho com a EaD. O tempo é, assim, um instrumento para a refacção da atividade e para a reconcepção do ensino e aprendizagem a distância, contribuindo, desse modo, para tornar o professor ator de suas ações.

c) A responsabilização do emissor para a produção do MDI

Para analisar esse item, tomo o MDI como enunciado e, conseqüentemente, a concepção de autor empírico para as colaboradoras C1 e C2, caracterizando-as como especialistas em conteúdo. Parto, no entanto, do pressuposto da falta de familiaridade dessas professoras-autoras para a produção do MDI, valendo-me, para tanto, de fragmentos das entrevistas, conforme os exemplos 3 a seguir.

P: [...] a seleção de conteúdos ... como é que você fez? [...] você teve dificuldades? Quais as tuas dificuldades, para trabalhar [...] essa atividade de produção, de autoria?

Exemplo 3/C1

[...] Ah:, interessante ((fecha o livro)), eu pegava, digamos, *eu me baseava no presencial*, meu conteúdo que/que eu também tinha Língua Portuguesa lá no presencial, no presencial, e trazia alguma coisa pra cá, *pegava os livros*, então *minha experiência no presencial*, me ajudou *bastante* (L. 131 - 137)

[...] *Eu parti da ementa*, às vezes extrapolava um pouquinho a ementa, às vezes, mas partindo da ementa, *não fugindo e nenhum momento*, da ementa que me/me foi entregue, porque *está lá no plano né?No projeto político pedagógico do curso*, então a ementa, estava lá, eu peguei a ementa e sai:,distribuindo [...] (L. 234 - 241)

P: [...] ou você estava se pautando em alguma orientação prescritiva?

Exemplo 3 / C2

(...) não, não... foi tudo meu, foi tudo autoria mesmo, escolha, tudo, tudo, tudo, [[eu só tinha, só recebia a ementa da disciplina [...]

[...] *A partir da ementa... foi que eu fui elaborando o material [...]*

[...] *é::, é:: não, prática pedagógica, eu não lembro muita coisa, mas claro, que eu é, em princípio eu fui é/é/ compreendendo a ementa, e a partir dessa ementa, que é bem abrangente (...) eu fui afunilando a minha/a minha disciplina [...]* (L. 376 - 388)

P: [...] você atendeu as prerrogativas da EaD (...) quais as dificuldades?

Exemplo 3 / C2

[...] *olha do ponto de vista de con-te-údo, e de esforço com relação a:/a::/a::: material, a conceitos, autores, eu acho que sim, agora do ponto de vista...da metodologia em EAD, deixa/deixa a desejar pelo fato de não ter tido, [...] uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo, do aluno, o aluno da EAD é esse, tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade de como professora inserir, material e esse material ter êxito, porque num foi bem assim. [...] então eu tinha/.../ eu tive sempre uma::/uma é:: um auxílio, alguém por trás pra me direcionar, aos objetivos do EAD [...]* (L. 331 - 343)

Destaco, no exemplo 3, destacar três aspectos: primeiro, toda atividade docente envolve muito mais que domínio de conteúdo, por ser orientada por regras previamente estabelecidas pelas instâncias superiores. Segundo, toda ação docente é constituída de representações sócio-profissionais, internalizadas e mobilizadas pelos atores no momento da produção, a fim de atender às exigências da situação de ação de linguagem que dá origem ao texto, ou seja, ao contexto imediato - o objetivo da produção, os valores sociais da instituição, as referências teórico-metodológicas e a posição social do autor e do receptor. E, terceiro, toda mediação formativa para o ensino é revestida de subjetividades para didatizar o referencial científico.

Todos esses aspectos vão interferir sobre as formas de textualizar e de enunciar o conteúdo temático do MDI, tanto é que, embora C1e C2 tenham declarado que seguiram a prescrição por meio da "ementa", ambas reconfiguraram o seu trabalho seguindo outros critérios. C1 mencionou a necessidade de ampliações, tanto é que enuncia que

"às vezes extrapolava um pouquinho a ementa", mas sem cortar os vínculos, porque ela representava o "*plano*", o "*projeto político pedagógico do curso*" definido pela instituição de ensino e validado pelas instâncias de educação superior, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério de Educação (MEC)³². Esse posicionamento também é corroborado por C2, ao dizer que, para realizar as suas reconfigurações, foi "*em princípio[...]compreendendo a ementa, e a partir dessa ementa, que é bem abrangente [foi] afinilando [...] a disciplina*". Declarações como essas deixam evidenciar que na ausência de um conhecimento mais substancial do objeto, seguir as regras é o primeiro caminho para as possíveis renormalizações da atividade.

Uma outra dificuldade declarada pelas colaboradoras foi o desconhecimento do seu receptor mais imediato, o aluno, conforme os enunciados, "*não conhecer o público, eu ficava imaginando, como é que eu vou trabalhar*" e "*uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo, do aluno, o aluno da EAD*", de C1 e C2 respectivamente. Embora entenda que não é fácil escrever para um endereçamento indeterminado, acredito que não foi exatamente essa situação que provocou maiores inquietações, pois, no ensino presencial, também iniciamos a atividade docente, em tese, sem conhecer o destinatário. Isso só é mais uma decorrência da não apropriação do objeto - EaD, tanto é que foi o conjunto de pré-construídos teórico-metodológicos daquele modelo de ensino que nortearam a organização do conteúdo temático, como revelam os enunciados de C1, "*baseava no presencial, meu conteúdo (...) pegava os livros*", e de C2, "*do ponto de vista de conteúdo, e de esforço com relação a: a::a:: material, os conceitos, autores, agora do ponto de vista...da metodologia em EAD, deixa/deixa a desejar*". Declarações como essas só vêm confirmar que não é apenas o domínio do referencial científico específico que possibilita a produção do MDI. É preciso mais: primeiro, se apropriar do objeto; segundo, compreender as prescrições que orientam tal atividade; e

³² Grade Curricular de Cursos de Educação Superior: Nota Técnica nº 793/2015 CGLNRS /DPR/ SERES/ MEC

11. No que diz respeito à estrutura curricular e sua relação com os procedimentos regulatórios de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos, cumpre assinalar que o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no qual deve constar a sua matriz curricular, é apreciado pelo Ministério da Educação e, uma vez constatada a sua consistência e sua coerência com o perfil pretendido do egresso, o documento é passível de aprovação. Essa apreciação é realizada à luz das normas educacionais em vigor, inclusive das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada curso, caso tenham sido aprovadas. No caso de curso ainda não dotado de DCN específicas, a análise da conformidade legal realizada pela SERES se pauta pelos parâmetros definidos pelos atos normativos do Conselho Nacional de Educação que estabelecem a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos.

terceiro, ter competências para reconfigurar a atividade com propriedade, com autonomia praxiológica e linguageira.

Enfim, acredito mesmo que, além do letramento digital, as práticas de letramento do contexto acadêmico tradicional ajudam, pois a memória profissional orientam o agir praxiológico, mas o professor-autor deve adicionar práticas mais específicas do contexto da EaD para atender a eventos de letramentos, próprios dessa modalidade, como é o caso do MDI. Não se pode esquecer que a mediação formativa via MDI exige do professor-autor capacidades cognitivas muito complexas, pois ele deve empregar a multimodalidade e a interatividade de forma a possibilitar ao aluno desenvolver a autogestão do conhecimento. Tudo isso demanda muito mais que apropriação de um conteúdo específico, mas capacidades pretendidas ao saber-fazer e aos processos metacognitivos, ou seja, vai além do domínio do saber, mas de refletir sobre o já estabilizado. Convoca, assim, do professor-autor, um agir praxiológico e linguageiro peculiares a esse evento (MDI), para que se institua sobre a atividade sentido, identidade, poder e autoridade.

d) As interferências do receptor no processo de produção do MDI

Para a análise do receptor, oriento-me pela concepção dos três tipos de destinatários envolvidos nessa atividade: o destinatário concreto, aquele para quem o texto se dirige de maneira mais imediata - o aluno; o sobredestinatário, constituído por toda a conjuntura que, de alguma forma prescreve, o agir docente, isto é, o coletivo de trabalho, professores-tutores e os professores dos componentes, o revisor, além dos órgãos institucionais; e o subdestinatário, as professoras-autoras, para quem o texto possibilita reflexões sobre o seu agir e direciona, portanto, para o real da atividade. Tomo para análise os excertos do exemplo 4, a seguir.

P: [...]Quais as tuas dificuldades para trabalhar (...) essa atividade de produção, de autoria?

Exemplo 4 / C1

[...] foi, pela coordenação, *pela coordenação do curso*, “*vocês farão assim::, primeiro apresentação::*”, *aí eu, num foi nada meu, depois os objeTivos, depois o conteúdo* aí em cada/.../ após cada conteúdo, atividade um, atividade dois, em seguida você vai, recomendar algumas leituras, dentro desse conteúdo, depois, faça o resumo, do que você ensinou ((mostra no livro)), faz isso, eu fiz o resumo, em seguida uma auto-avaliação, e logo após as referências, *e TODas as unidades seguindo o MESmo modelo* [...] (L. 104-111).

[...] Primeira dificuldade FO:i, *não conhecer o público, eu ficava imaginan::do, como é que eu vou trabalhar* [...] (L. 309- 312)

[...] mas já aconteceu também, *de professores que trabalharam com o meu material e também deu muito certo* [...] (L. 383 - 384)

[...] eu *coloco aqui sobre uns linguistas (...)*, a opinião de Basílio, a opinião de/de Brandão, e coloquei várias opiniões, [...] e expliquei, *mas eu acho que se eu tivesse, por exemplo, separado mesmo, e deixado um pouco a gramática tradicional* [...] (L. 410-414)

P: [...] então o conflito se estabeleceu no momento da disciplina?

Exemplo 4 / C2:

[...] quando R. ela pegava o texto da gente aí ela dizia, “*Olha aqui tá muito acadêmico, tem que tá voltado pra o aluno, então, vamos/vamos REformular o discurso*”... aí eu reformulava, *mas há uma mescla, porque a gente não foge do texto acadêmico* [...] (L. 193 -196)

[...] olha do ponto de vista de con-te-údo, e de esforço com relação a:a::a:: material, a conceitos, autores, eu acho que sim [atendeu], agora *do ponto de vista...da metodologia em EAD, deixa/deixa a desejar* [...] (L. 331-333).

[...] *tem também um tutor né? Que o tutor tá o tempo inteiro com ele* [...] (L. 481 - 482)

[...] Há um conflito, porque são *vários agenciadores*, né? Eu sou uma *agenciadora*, mas eu *tinha outro agenciador* e os alunos também passam a ser *agenciadores*, *são agenciados*, *mas depois passam a ser agenciadores, quando voltam pra gente, quando cobram da gente*, entendeu? [...] (L. 507 - 510)

Como se pode observar dos fragmentos de C1 e C2, uma das dificuldades apresentadas é atender aos seus destinatários, com perfis e finalidades bastante

singulares. o aluno, o coletivo de trabalho, as regras do ofício, além da instituição e tudo que ela representa.

A preocupação com a recepção do aluno, seu destinatário concreto é o que mais afligia as colaboradoras, como evidenciam os enunciados de C1 e C2 respectivamente: "*não conhecer o público, eu ficava imaginan::do, como é que eu vou trabalhar*" e "*tem que tá voltado pra o aluno*". Essa preocupação, apesar de ser inerente ao processo de ensino e aprendizagem, em se tratando de EaD, intensifica-se, pois esses são alunos, em sua maioria, pessoas adultas. Portanto, pessoas com pré-construídos culturais e profissionais sólidos, que carecem de mediações interativas diferenciadas, motivadoras, que possibilitem atualização dos saberes e fazeres, que os estimulem na vida profissional e social.

Essas peculiaridades discentes só vêm ratificar a preocupação das colaboradoras, demandando um agir praxiológico que, além de didatizar conteúdos, mobiliza recursos semiológicos facilitadores da interação, da reflexão, da criticidade, da motivação, da resolução de problemas, do desenvolvimento profissional e social. Ou seja, é um público que exige uma "*formação mais utilitária e pragmática*", mas que reconhece suas limitações para "*aquisição de letramentos complexos como os acadêmicos*", por ser produto de uma formação escolar conteudista e, além disso, com "*pouco tempo para se dedicar ao estudo*", que se organiza com práticas de leitura e produção de textos densos, como os acadêmicos, além da pesquisa científica para se tornar um profissional autônomo (Cf. Cap. II, Quadro 4, p. 88). Logo, a mediação formativa, via MDI, constitui-se um grande desafio para o professor inexperiente, porque, embora explicita em seu discurso a falta de conhecimento desse aluno, há uma conscientização presente nos discursos de C1 e C2, ao enunciarem, respectivamente, "*eu ficava imaginan::do, como é que eu vou trabalhar*" e "*mas há uma mescla, porque a gente não foge do texto acadêmico*" de que seria necessário mudança no seu agir docente para levar esse público a ressignificar suas representações e torná-lo capacitado para agir na sociedade contemporânea. Por fim, por se tratar de um curso de licenciatura em Letras, o agir docente no MDI torna-se representacional para o agir daqueles futuros professores, podendo as ações nele presentes cristalizarem-se, transformando-se em pré-construídos. Assim, analogamente a uma sala de aula presencial, o MDI é um instrumento de mediação e interação, que organiza cognitivamente o aluno e o conscientiza das suas ações, conforme as normas sociais estabelecidas.

Assim, o endereçamento concreto ou imediato replica em um outro destinatário, o sobredestinatário, relativo, ao setor institucional universidade, MEC, entre outros, cujas prescrições estariam relacionadas à instância do saber, que garante a compreensão e valida o enunciado, acenando, por sua vez, para o coletivo de trabalho e para as regras do ofício.

A universidade, representante dos órgãos governamentais que regem a educação no Brasil, como o MEC e o CNE, regulamenta o trabalho prescrito, a organização e estruturação do MDI, e se coloca como supervisora do processo de produção, com a finalidade de fazer atingir os objetivos para aquele material didático. Isso é identificável nos enunciados de C1, "[...] *pela coordenação do curso, “vocês farão assim::, primeiro apresentação::”, aí eu, num foi nada meu, depois os objetivos, depois o conteúdo*" e de C2 "[...] *quando R. ela pegava o texto da gente aí ela dizia, “Olha aqui tá muito acadêmico, tem que tá voltado pra o aluno, então, vamos/vamos REformular o discurso”... aí eu reformulava, mas há uma mescla, porque a gente não foge do texto acadêmico*". As professoras-autoras guiavam-se ora pelas orientações da coordenadora pedagógica ora pela supervisora. A primeira observava questões de adequações ao plano global do MDI definido pelos órgãos governamentais, tais como, introdução, objetivos, atividades, resumo etc., que não admitia reconfiguração estrutural, o que é depreendido da injunção "*vocês farão assim::, primeiro apresentação [...]*". Também verificava se o conteúdo determinado pela universidade, via ementa, estava sendo contemplado. A segunda analisava o lado pedagógico, verificando a adequação da forma de didatizar o conteúdo e mediar as interações. Quando declarava "*Olha aqui tá muito acadêmico (...) REformular o discurso*", era o sinal de que a colaboradora não estava atendendo em sua plenitude as formas de fazer e de dizer no MDI. O endereçamento institucional é fundamental, e dele depende todas as reconfigurações realizadas para serem validadas e endereçadas aos alunos e ao coletivo de trabalho.

Assim sendo, creio que o MDI é um texto que cumpre dupla função em relação à ação das professoras-autoras: é um texto que consiste do trabalho efetivamente realizado por essas docentes, mas que também planifica ações específicas destinadas aos agentes (universidade, corpo pedagógico, corpo técnico etc) e ao coletivo de trabalho.

A preocupação com esse coletivo de trabalho, constituído pelo professor-tutor e professores dos componentes disciplinares, é depreendida nos discursos de C1, "*professores que trabalharam com o meu material*" e por C2, "*tem também um tutor né? Que o tutor tá o tempo inteiro com ele*" (...) "*tinha outro agenciador*". Aqui as

inquietações são outras, se antes era atender aos anseios de um grupo para se inserir ativamente na sociedade como sujeito com capacidades e habilidades inerentes às práticas daquela, agora é ser avaliado por seus iguais. Mas, é importante ressaltar que a relação do MDI com esses dois tipos de professores se dá de forma diferente, por isso, as avaliações são distintas.

O professor-tutor, por atuar diretamente com o aluno, agenciando a execução das atividades, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, incitando o aluno à pesquisa e à reflexão, entre outras atividades, não pode ser esquecido como endereçamento certo e relevante na situação imediata de produção do MDI. Todavia, para que o professor-tutor efetive todas essas ações com segurança, é preciso que o MDI seja não só auto-explicativo, mas também oportunize leituras, pesquisa, resolução e reflexão sobre situações-problema do conteúdo trabalhado etc.

Entretanto, não raro, pode acontecer que o professor-autor, por algum motivo, não seja responsável pela mediação direta do componente disciplinar, delegando-a para um outro professor, que também compõe o coletivo de trabalho. Esse professor, obviamente, deverá ser um *"outro agenciador"*, com as mesmas características do professor-autor, relacionadas às regras do ofício, que permitem ao professor da disciplina realizar gestos específicos, a partir do MDI, reconfigurando as ações de tal forma que pode suscitar uma renovação nos modos de fazer. Tal fato pode provocar controvérsias ou não, o que é confirmado por C1, ao dizer, *"professores que trabalharam com o meu material (...) também deu muito certo"*. Ações como essas só fortalecem o coletivo de trabalho, garantindo a organização da atividade e permitindo avaliações constantes das ações e renormalizações do trabalho docente.

Além do sobredestinatário, aparece um terceiro, muito específico, o subdestinatário, que se constrói na autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido. Esse pensar sobre o próprio agir é inferível dos excertos do exemplo 4, anteriormente apresentado (p. 137), quando ao serem indagadas sobre as dificuldades vivenciadas no decorrer do processo de produção, as colaboradoras deixaram vir à tona as suas reflexões sobre a sua atividade. Isso é constatado em C1, quando afirma que, mesmo tendo usado as teorias de alguns linguistas, tais como, *"a opinião de Basílio, a opinião de/de Brandão, e (...) várias opiniões"* e explicado, ainda não teria sido suficiente, concluindo, portanto, que, *"se (...)tivesse, por exemplo, separado mesmo, e deixado um pouco a gramática tradicional"*, o MDI, talvez, tivesse ficado melhor. C2, por sua vez, reflete sobre a metodologia empregada, afirmando que *"do ponto de vista*

de con-te-údo, e de esforço com relação a:/a:::/a::: material, a conceitos, autores", achava que tinha atendido às expectativas da EaD, "agora do ponto de vista...da metodologia em EAD, deixa/deixa a desejar".

São posicionamentos que traduzem uma inquietação das professoras-autoras com seu o agir, remetendo a um querer superar-se, a transformar o vivido num revivido renovado. Assim, a interlocução que elas constroem para si mesmas pode implicar desenvolvimento das capacidades cognitivas decorrente da compreensão consciente sobre as suas limitações e possibilidades de superação, ocorrendo aí uma relação da dimensão intrapsicológica para a dimensão interpssicológica. A produção do MDI, portanto, representa uma ação significativa, a partir da qual se pode perceber o agir consciente das professoras-autoras, quando procuraram atender às exigências contextuais, mas, ao mesmo tempo, assumiram as limitações sobre o objeto, denotando com isso responsabilidade sobre o seu saber-fazer.

Finalmente, toda essa análise contextual serviu para mostrar a complexidade de se produzir um MDI de modo a atender aos objetivos desse material, relacionando os elementos do contexto mais amplo e os da situação interativa, cujos papéis, regras, valores e normas da situação, são responsáveis pelo agir praxiológico e agir languageiro, para se atingir o(s) objetivo(s) da ação comunicativo dos MDI.

Após essa análise, apresento os principais resultados no quadro 7, a seguir.

Quadro 7- Resumo dos resultados da análise do contexto de produção dos MDI

As especificidades do contexto de produção das colaboradoras desta pesquisa que determinaram o agir docente na elaboração do MDI	
Contexto sócio-histórico	- EaD no Brasil - influência da política econômica neoliberal, educação em massa a baixo custo; Infraestrutura física e pedagógica mínima para funcionamento em polos; depauperação da profissão docente; remuneração por bolsa, sem vínculo empregatício; despreparo das instituições para capacitação de pessoal; preocupação com certificação profissional mais do que qualificação. - EaD na UEPB - processo de expansão desde 2003, aderiu à EaD em 2006; oferta 08 cursos: bacharelado em administração e em administração pública, de licenciatura em geografia, química, física e biologia, matemática e em letras, distribuídos em 08 (oito) polos: Campina Grande, João Pessoa, Itabaiana, Pombal, Itaporanga, São Bento, Catolé do Rocha e Taperoá; trabalhadores, administrativo, técnico, pedagógico e docente, da própria universidade, seja efetivo seja substituto, o que implica acúmulo de funções e pouco tempo para estudar e conhecer o objeto de trabalho, a EaD.
Gênero mediacional	o MDI apresenta uma configuração relativamente estável, organizada por: introdução, seções com os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos, seções de atividades, resumo etc. É um gênero híbrido, seguindo a configuração do gênero 'aula' tanto no planejamento quanto na ação; com organização discursiva rica em: intertextualidade, perífrase (convida a audiência a participar da atividade), dêitico (referência a pessoa do contexto extralinguístico), repetição (mecanismo de persuasão) e multimodalidade.
Suporte	- Impresso e/ou virtual, endereçado aos alunos do curso ou, ainda, na rede de informação mais ampla, com endereçamento indefinido.
Intertexto	- Construção teórica por meio de citações diretas ou paráfrases, indicação de referências de autores consagrados pela esfera acadêmica.
Contexto interacional	- Instituição - Precária capacitação dos profissionais, apenas um único encontro com a equipe pedagógica e autores, para falar sobre: o Projeto Pedagógico do curso, o Sistema de avaliação e o Perfil do estudante e do egresso, o Texto didático, os Princípios norteadores e entrega do Plano das Disciplinas - a ementa; etapa de Retroalimentação por meio de orientações individuais direcionadas à refacção do texto MDI. - Tempo - Fator ambivalente: i) provocador de conflitos no decorrer da execução da atividade, devido à pressão institucional e às inseguranças no agir docente decorrentes da falta de conhecimento do objeto; ii) instrumento de desenvolvimento do professor com possibilidade para: conhecer com mais propriedade o objeto, a concepção, a organização e as normas para o trabalho com a EaD; refacção da atividade e da reconcepção do ensino e aprendizagem a distância; reflexão do professor tornando-o ator de suas ações. - Emissor do MDI - Professores com sobrecarga de atividades acadêmicas, com pré-construídos da educação presencial, com pouco letramento digital e acadêmico para produção de um MDI, preocupado com o agir praxiológico e linguageiro. - Receptor - três tipos de destinatários do MDI: i) o concreto, aquele para quem o texto se dirige de maneira mais imediata - o aluno; ii) o sobredestinatário, constituído pelo coletivo de trabalho, professores-tutores e os professores dos componentes, além dos órgãos institucionais; e iii) o subdestinatário, as professoras-autoras, para quem o texto possibilita reflexões sobre o seu agir, direciona, portanto, para o real da atividade. - Objetivo - Produzir MDI, instrumento didático que possibilita ao aluno a desenvolver a autogestão do conhecimento, que demanda do professor-autor muito mais que competência cognitiva, domínio de um conteúdo específico, solicitando capacidades para o saber-fazer e para processos metacognitivos, isto é, vai além do domínio do saber, mas de refletir sobre o já estabilizado.

Creio que esses resultados, resumidos no Quadro 7, decorrem, fundamentalmente, de uma visão emergencial de educação, sem considerar o tempo de preparação para oferta de um curso em EaD. A instituição em foco teve um tempo mínimo para planejamento, organização, implantação e implementação do curso, já que a reunião de aprovação do Projeto Pedagógico do curso de Letras-EaD aconteceu em 27 de maio de 2009 (Cf. Resolução do Consepe da UEPB/2009) e, no início de 2010, já efetivava o funcionamento do curso. Vale salientar que, muito mais que a educação presencial, a modalidade a distância necessita de um tempo prévio amplo para organização e planejamento institucional. Primeiro, porque é uma maneira nova e inovadora de gerir o trabalho, cujo planejamento operacional passa não só pela organização infraestrutural e pedagógica, mas de capacitar os trabalhadores, dentre esses os docentes para executar a tarefa virtualmente e os professores-autores para a produção de materiais didáticos. Segundo, porque o curso só deveria iniciar com todo esse aparato pedagógico devidamente definido. Acredito, assim, que a insuficiência do tempo acarretou todas as dificuldades para um trabalho ordenado com encontros coletivos sistematizados os quais seriam essenciais para se discutir e se refletir sobre a EaD, sobre maneiras de gestão e planejamento de um curso a distância, de modo a fortalecer a universidade em questão. Além disso, esses encontros contribuiriam para:

- i) realizar leituras e discussões de textos científicos/acadêmicos para aprofundarem o conhecimento sobre a EaD, para legitimar o saber-fazer dos professores-autores e, consequentemente, a qualidade do curso ofertado por aquela instituição;
- ii) assegurar a autonomia no saber-fazer daqueles profissionais, principalmente dos responsáveis pelo MDI, que precisam se apropriar de instrumentos tecnológicos para, no momento de didatizar o conteúdo, saberem que os seus interlocutores participarão assíncronica e virtualmente da interação;
- iii) estudar maneiras de organizar o conteúdo de modo a atender a um público heterogêneo, desde jovens que não se contentam com práticas tradicionais a adultos que estranham as inovações educativas.

Dito isso, passo à análise da planificação do conteúdo temático desse material.

4.2 Análise do MDI: a planificação do conteúdo temático

Dedico esta seção à análise do MDI, procurando entender o curso do agir das professoras-autoras no processo de organização do conteúdo temático, considerando, para tanto, a reconcepção da atividade na interseção do trabalho prescritivo e do reconfigurado. Quero esclarecer, no entanto, que a análise do plano geral do MDI está relacionada ao processo de produção textual como um todo e, devido à conexão das perguntas orientadoras da pesquisa, a análise ocorre integrada, e, dependendo da conveniência, serão apresentadas no decorrer do texto, de forma a comprovar a linha interpretativa dos dados.

Desse modo, inicio a análise pela arquitetura formal do texto, procurando evidenciar os pré-construídos que alicerçaram as escolhas didáticas para a mediação formativa do trabalho desenvolvido. Em seguida, analiso em que aspectos as reconfigurações realizadas pelas colaboradoras aproximam-se e distanciam-se das prescrições da EaD, para esse ponto recorro ao emprego da linguagem para a exposição didática do MDI e da sala de aula presencial, analisando, para tanto, a construção discursivo-enunciativa a fim de compreender as representações dessas colaboradoras no MDI, de modo a perceber o alinhamento do saber-fazer docente com o trabalho prescrito da EaD, bem como o grau de comprometimento no agir dessas professoras-autoras, o que validará suas escolhas e o seu estilo autorial. Por fim, entendendo que todo trabalho é revestido de conflitos (CLOT, 2007; 2010), analiso partes das verbalizações dessas colaboradoras, procurando evidências de inquietações, angústias e incertezas que fizeram parte do real da atividade e que, de alguma forma, interferiram no agir docente de cada uma.

Parto, assim, do segundo questionamento da pesquisa:

Sendo as professoras-autoras "*especialistas em conteúdo*" e possuidoras de uma memória profissional da educação presencial, como esses pré-construídos orientam a organização do conteúdo temático do MDI de modo a atender às prescrições da EaD?

O MDI, apesar de não ser um instrumento novo na EaD, para o seu processo de elaboração exige atualizações e retextualizações coerentes com as orientações institucionais, sobretudo com o Projeto Político Pedagógico. Em geral, como foi apontado no Cap. II (Subseção 2.2, p. 88), com base em Aretio (2011), esse material didático é composto por unidades temáticas, cuja estrutura interna pode variar conforme as especificidades do conteúdo temático e as capacidades intelecto-didático-pedagógicas dos professores-autores. Porém, em se tratando da estrutura formal aquele autor sugere um padrão mínimo de similitude entre os componentes disciplinares e até mesmo entre a organização das unidades temáticas, no que concordo em parte. Claro que a atenção e a abstração do aspecto estrutural permitem o desenvolvimento cognitivo e a construção de significados por meio da memória fotográfica do aluno, posto permitir transformar a memória mecânica em memória lógica orientada pelo significado (VYGOTSKY). Logo, o cuidado com o aspecto formal tem sua relevância, devendo, pois, ser atrativo para motivar o aluno a consultá-lo, daí Aretio (2011) enfatizar o cuidado com páginas, margens, cores, imagens, o tipo de letra, além da equidade no número e extensão das unidades.

Sobre esses aspectos, foi verificado que os MDI analisados atendem a tais prescrições, mesmo porque a configuração formal do texto é de responsabilidade dos profissionais técnicos da edição, salvo a extensão das unidades, que é produto da reconfiguração do trabalho, cujas peculiaridades discursivo-textuais podem estar relacionadas ao próprio objeto (conteúdo temático, carga horária do componente curricular), ou ao professor-autor (concepção de ensino, metodologia empregada etc).

Tais fatores permitiram-me justificar a diferença de extensão das unidades entre os dois MDI analisados, pois, apesar da mesma carga horária e do mesmo número de unidades, 10 cada, o de LP2 tem, em média, 16 páginas por unidade, correspondendo a um total de 176 páginas, e o de PP2 apresenta uma variação entre o número de páginas, variando cada unidade entre 14 a 26 páginas, perfazendo um total de 217. Quero acreditar que o próprio componente temático é um diferenciador, uma vez que o conteúdo da PP2, que trata de modelos de ensino, leitura, oralidade e produção textual, possibilite mais flexibilidade na exposição teórica escrita do que o de LP2, que restringe o conteúdo ao estudo morfológico da língua. Esse fato pode interferir na forma de

didatizar o objeto e/ou dificultar um estilo mais 'fluyente', o que se pode entender dos exemplos representados nas Figura 8 e 9³³, a seguir.

Veja que os mesmos morfemas podem aparecer em outras palavras:

Francesas
Francês / Português
Francófono / escoceses

Conclui-se assim que um número relativamente pequeno de morfemas forma um número enorme de palavras.

Os diferentes tipos de morfemas

Continuando o nosso estudo sobre estrutura das palavras, vamos agora observar que existem diferentes tipos de morfemas.

Segundo Abaurre (2008), os morfemas podem ser classificados em: Lexicais e gramaticais.

"Lexicais fazem referência a seres e conceitos de realidade objetiva ou subjetiva (Paulo, dia, ar), ou seja, possuem referentes extralinguísticos" (p. 324).

Os morfemas lexicais são relacionados ao mundo biológico, psicológico e social do homem, diz respeito à significação da palavra, são normalmente conhecidos como **radical**.

Ex: **terr** a, **terr** eiro, **terr** estre.

"Gramaticais têm uma significação interna ao sistema linguístico porque atuam para estabelecer relações entre palavras ou para marcar categorias como gênero, número, modo, pessoa, etc." (p. 324).

Os morfemas gramaticais são comumente chamados de desinências e têm a função básica de indicar as flexões das palavras.

Ex: garot – o – s

O morfema gramatical **-o** marca a flexão de gênero (masculino) e o morfema **-s** marca a flexão de número (plural).

É importante ressaltar a ideia de que essa análise que separa o critério semântico do critério mórfico é meramente didática, já que ambos estão intimamente associados, ou seja, a palavra constitui, na sua essência, uma unidade de sentido e uma forma.

Para Koch (1987, p. 24) "Os morfemas em português podem ser enquadrados como: classificatórios, flexionais, derivacionais e relacionais".

Os morfemas classificatórios são representados pelas vogais temáticas que têm a função de enquadrar as palavras nas classes dos nomes (substantivos e adjetivos) e dos verbos.

Os morfemas flexionais marcam a flexão dos nomes e dos verbos. Koch (op. cit. p. 24) subdivide-os em:

a) **Aditivos** – acréscimo de fonemas ao morfema lexical. Ex: mar – mares; amar – amores.

b) **Cumulativos** – acumulam mais de uma forma linguística. Ex. em amáramos – os morfemas **-ra** e **-mos** a indicação de modo se acumula com a de tempo e a de número e pessoa.

c) **Subtrativos** – resultam da supressão de um segmento fônico do morfema lexical. Ex: irmão –irmã.

d) **Alternativos** – resultam da troca de um fonema no interior do vocábulo. Ex: socorro – socorros **ó** e **ô**.

e) **Morfema zero** – resultam da ausência de marca para expressar determinada categoria gramatical. Ex: em **mar** – não há marca de singular, portanto, o morfema que marca essa flexão é **zero**.

Os morfemas derivacionais criam novas palavras, a partir do morfema lexical (são os afixos).

Ex: In + feliz = infeliz

Feliz + mente = felizmente

Os morfemas relacionais ordenam os elementos da frase, possibilitando a ligação entre eles. São as conjunções, preposições e pronomes relativos.

Monteiro (2002, p. 15-16) adota nomenclatura semelhante à Koch (1987).

Morfemas				
Lexical (radical)	Derivacional (prefixos e sufixos)	Categórico (desinências ver- bais e nominais)	Relacionais (preposições, conjunções, arti- gos e pronomes relativos)	Classificatórios (vogais temá- ticas)

Na literatura linguística, há uma série de designações para os morfemas que variam de autor para autor, mas são apenas nomes diferentes, os conceitos, geralmente, são os mesmos.

Já vimos que as palavras podem ser divididas em unidades mínimas portadoras de sentido – **os Morfemas**.

Vamos conhecê-los melhor?

Figura 8 - Representação didática de LP2 (p. 28-29)

³³ Os exemplos representados pelas figuras deste texto estão no anexo A.

Para uma reflexão inicial...



"[...] Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. [...] Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é leitura. Nosso futuro – o futuro da história de nossa leitura – foi explorado por Santo Agostinho, que tentou distinguir entre o texto visto na mente e o texto falado em voz alta; por Dante, que questionou os limites do poder de interpretação do leitor; pela senhora Murasaki, que defendeu a especificidade de certas leituras, por Plínio, que analisou o desempenho da leitura e a relação entre o escritor que lê e o leitor que escreve; pelos escribas sumérios, que impregnaram o ato de ler como um poder político; pelos fabricantes de livros, que achavam os métodos de leitura de rolos (como os métodos que usamos agora pra ler em nossos computadores) limitadores e complicados demais, oferecendo-nos a possibilidade de folhear as páginas e escrever nas margens" (MANGUEL, 2002, p. 20, 38).

Reflexões acerca de qual é o espaço da leitura na escola, hoje, e o que cabe à escola a fazer vêm sendo respondidas contemplando que esse espaço não é irrelevante, mas muitas vezes provoca o desprazer. O trabalho da escola, que deveria significar para o aluno uma fonte de conhecimento e prazer, significa um momento de tédio ligado à obrigação porque muitos educadores especializados nessa área se li-

mitam apenas ao repasse de regras sem o segmento de linha interativa. A emoção e o prazer da descoberta, sempre renovados a cada nova leitura e nova produção, são, muitas vezes, substituídos por meros "exercícios de codificação da linguagem" ou como pretexto para a decodificação das regras gramaticais. O ato de ler proporciona ao aluno o entusiasmo de descobrir o que foi e o que é a história do homem. Por isso, deve constituir-se num ato corriqueiro patrocinando ao leitor a alegria de se expressar através de suas colocações sobre o que foi lido. É um exercício que não pode ser descartado, ou quase, da vida de nossos alunos.

Nesse caso, atividades desvinculadas de dar oportunidade de conhecimento aos alunos, feitas sob pressão, alimentadas pela possibilidade de punição (surgida na forma de comentário inadequado, nota etc.) têm menos probabilidade de contribuir com um considerável número de alunos que sintam prazer em ler um texto. Sobre essa questão, Ângela Kleiman sugere que:

As atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significando que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (KLEIMAN, 2002, p. 38).

Parece que as propostas de Kleiman estão distantes das práticas em sala de aula. Ao invés disso, temos um conjunto de atividades sem propósito, e professores de português com uma visão empobrecida de simples ministrador de aulas, fruto do mero aprender, naturalmente decai no mero ensinar. É apresentado como um simples repassador de conhecimento alheio, que um dia "estudou e aprendeu" e, em decorrência, imagina poder transmitir aos outros, de cópia em cópia. Essas marcas caracterizam a função desses professores, banalizada na condição de repassadores baratos de conhecimento alheio. A falta de uma experiência satisfatória de leitura do texto por parte deles implica na falta de conteúdo, daí, se constitui profissionais caricaturados para dar aula. Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos. Entendemos que o professor é, em primeiro lugar, um pesquisador, pois orienta a descobrir, a criar, a socializar conhecimentos, desde que tenha competência para tal. Só assim ajudará a despertar no aluno o interesse pelo conhecimento compartilhado. E a leitura assume um papel fundamental na vista deste, afinal, um leitor apaixonado é capaz de motivar e contagiar os outros com a paixão de ler, tanto pelo que está lendo quanto pelo que já leu ao longo da vida.

Paulo Freire alerta que é trabalhando a importância da leitura, direcionando a compreensão crítica desta e do papel do facilitador nessa área do conhecimento, que se pode repensar as próprias atuações, à vivência pessoal. Isto porque "a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 1987).

Figura 9 - Representação didática de PP2 (p.26-27)

As Figuras 8 e 9 representam a maneira como as colaboradoras planejaram estruturalmente o conteúdo, em todo o material, revelando, dessa forma, singularidade na exposição temática.

Na Fig. 8, C1 apresenta uma exposição didática menos flexível, preocupada com a descrição cuidadosa e objetiva do conteúdo, de modo que opta por uma topografia da aula como se estivesse usando a lousa da sala de aula presencial ou inspirando-se no Livro Didático da educação básica. Já, na Fig. 9, há uma exposição mais densa, em que C2 desenvolve exaustivamente a explicação, aproximando-se do discurso oral da sala de aula presencial, remetendo-me a um momento de discussão de texto teórico, junto aos alunos de um curso superior presencial, ou mesmo de um artigo acadêmico, tanto é que seu discurso é bem longo (Cf. Anexo A2, p. 26- 28).

Acredito que essas particularidades são decorrentes, além da determinação do próprio conteúdo temático, da memória profissional dessas colaboradoras e, sobretudo da mais recente, que rege a ação, justificável pela própria dinâmica de vida acadêmica dessas professoras-autoras: enquanto C1 tem mais tempo de ensino, C2 tem mais prática de pesquisa, dado que estava, na época, cursando doutorado (Cf. Cap. III, Quadro 5, p. 115). Essas mesmas razões também servem para as propostas de atividades elaboradas por essas professoras-autoras, que seguem se diferenciando na extensão. Como se pode constatar nas Figuras 10 e 11, a seguir.

Atividade I



1. **Vocábulos como lápis e pires têm singular e plural. Há, porém, palavras que só se empregam no plural. Exemplifique-as.**
2. **No par avô/avó, qual o traço que distingue o masculino do feminino?**
3. **Leia a tirinha de Fernando Gonsales e responda às questões a e b.**



Fernando Gonsales. Miquel Náusea - Nem tudo que balança cai. São Paulo: Devir, 2003. p.37.

a) Na palavra **ossos** (3º quadrinho), há, segundo Koch (1987), a presença de um morfema alternativo. Qual é esse morfema? Explique por que ele é denominado alternativo.

b) Explique que tipos de desinências temos na palavra ossos (3º quadrinho).

Figura 10 - Representação das propostas de atividades nos MDI - LP2 (p. 68)

Atividade I



Leia as propostas abaixo.

Proposta 1

A. Ler: leituras compartilhadas & leitores em ação

Cartaz para uma feira de livros:
Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem
Mário Quintana, *Castro H.*, Porto Alegre, Editora Globo, 1973, p. 5

Objetivos

- Estimular e vivenciar a leitura dos livros.
- Comparar a organização do livro *De Notícias e Não-notícias Faz-se a Crônica*, de Carlos Drummond de Andrade, com a do livro *Melhores Poemas Guilherme de Almeida*, organização de Carlos Vogt.
- Favorecer a mediação do professor na prática da leitura.

Observações

As atividades propostas nas oficinas procuram contemplar, por meio da análise, pelo menos uma crônica de cada uma das seções e um poema de cada uma das fases que organizam os livros.

Considera-se que a leitura da crônica não deve se realizar de forma "corrida", pois ela exige de cada leitor um esforço de circunstanciização e contextualização diferenciadas.

Em relação à leitura dos poemas, considera-se que a leitura oralizada deve prevalecer sempre que possível para que se destaque o jogo sonoro – o ritmo, as rimas – que caracteriza esse gênero.

Sugere-se a conclusão da leitura dos livros mesmo após o término do projeto, pois esses textos significam um desafio para a compreensão dos alunos.

Sugerem-se momentos de leitura diferenciados, que poderão ser alternados conforme o professor considerar necessário.

Materiais

- Livros da Viagem:
 - *De Notícias e Não-notícias Faz-se a Crônica*, de Carlos Drummond de Andrade.
 - *Melhores Poemas Guilherme de Almeida*, organização de Carlos Vogt.

Etapas

1 Ler

a. ler para...

O professor atuará como 1º leitor, um leitor-modelo, que lê para os alunos, em voz alta, com muita expressividade para atrair a atenção para o texto.

Ao longo da leitura das crônicas, o professor poderá fazer paradas que permitam

Proposta 2

Unidade

Leitura e apreciação

Quadrinhos

O Calvin está sempre questionando alguma coisa. Desta vez parece que ele não se deu muito bem. Vamos verificar o que aconteceu.

1. Logo de início, o que despertou o interesse do Calvin pelo cigarro?

O fato de ele não poder comprar cigarros, por ser ainda criança, e achar que, até chegar aos dezoito anos, se demonstrar muito e ele poderia mudar de idéia.

1. Essas propostas apresentam atividades de leitura capazes de despertar no aluno o interesse pelo conhecimento partilhado e deixam subjacente que esse trabalho é passível de uma definição de objetivos com maior clareza do que até então se tem realizado, bem como uma estruturação de critérios de avaliação igualmente mais claros em relação a competências de leitura? Fundamente sua resposta com exemplos das propostas analisadas.

Figura 11 - Representação das propostas de atividades nos MDI - PP2 (p. 29-32)

As atividades, segundo Aretio (2011), são tarefas escolares propostas para que o aluno desenvolva seu processo de leitura e de escrita a fim de fazê-lo não só se apropriar do conteúdo como orientá-lo na realização da autoavaliação de sua aprendizagem. Mas é preciso cuidado para que essas atividades não sejam excessivas e sejam bem apresentadas no texto no momento adequado. Compreendo que essa é uma estratégia didática de extrema relevância, devendo ser bem elaborada, que fuja de uma simples constatação do conteúdo estudado e que contemple não só a relação teoria e prática mas possibilite reflexões sobre a importância e o uso desses conteúdos na vida social. Mas são elas também representações do agir docente dessas colaboradoras, como se pode

compreender dos exemplos representados nas Figuras 10 e 11, referentes a atividades de LP2 e PP2.

Na Fig 10, C1 busca testar a aprendizagem do conteúdo, por meio da identificação e justificativa do uso de determinadas palavras, exigindo um espaço não muito amplo na unidade. Na Fig. 11, C2 visa analisar propostas didáticas do ensino da Língua Portuguesa, o que demanda mais espaço na unidade, já que tem por objeto propostas, planos de ensino etc, textos que, por si só, são longos, requerendo igualmente respostas longas. Essa tarefa proposta por C2, por exemplo, está organizada em 03 (três páginas), acrescida ainda da explicação da professora-autora, indo da página 29 a 36 (Cf. Anexo A2).

Fatos como esses são esperados, pois a reconfiguração do trabalho docente é inerente ao processo de didatização do conteúdo, à forma como se delimita o conhecimento científico, pois é produto da re-normalização do trabalho, do retrabalho, dos modos de saber-fazer-dizer das professoras-autoras. Isto é, prescrições e conteúdos afetam a atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas, e a maneira escolhida para didatizar o conteúdo demonstra capacidade criativa das colaboradoras, fator importante para a revitalização do instrumento e para o desenvolvimento profissional. Não se pode esquecer ainda que o agir dessas professoras-autoras está assegurado nos pré-construídos, validados pelo coletivo de trabalho, o que delimita também o retrabalho, mas, por outro lado, respaldar-se nesses mesmos pré-construídos é uma estratégia de defesa, é uma maneira de "driblar" o medo de se iniciar numa atividade nova na sociedade, caso da EaD. Quero acreditar também que essa insegurança frente ao novo é decorrente da falta da preparação técnica (Cf. Subseção 4.1.1, p. 124), que levaram as colaboradoras a construírem representações bem particulares dos alunos EaD, como explicitam os fragmentos dos exemplos 5, a seguir:

P - (...) como foi essa preparação, para você atuar, enQUANTo professora autora?

Exemplo 5/C1

(...) eu fiquei pensando “o que é que eu vou FAzer, como é que eu vou, preparar aula pra um aluno (...) então eu fiquei pensando, *eu vou tomar como referência meus alunos do presencial, os feras que também chegam com muita dificuldade na/na universidade* (...) (L. 20 - 28).

P: (...) [fale] sobre as atividades que você desenvolveu aqui para servir de referência como trabalhar a prática de ensino (...)

Exemplo 5/C2

(...) eu ainda senti muita dificuldade, porque o aluno EAD *é um aluno que ele traz muitas limitações, sobretudo limitações de leitura*, e o curso de Letras /.../ eu num acredito que o curso de Letras, mesmo sendo virtual ele::: é::: *faça com que a gente negli/negligencie tanto a questão da leitura* (...) (L. 287 - 290).

Os enunciados em destaque, no Exemplo 5, permitem compreender que as representações dessas colaboradoras sobre as práticas de linguagem do seu destinatário mais imediato, o aluno, têm algo em comum: a concepção de que os estudantes da educação superior apresentam grandes limitações no uso adequado da linguagem, principalmente os do curso de Letras, já que, neste, o objeto de estudo e de ensino é a própria linguagem. A imagem do aluno EaD e a falta de clareza das prescrições institucionais concorreram para que essas colaboradoras guiassem o seu agir por razões distintas. C1 toma por regra alunos egressos de uma educação básica deficitária, tanto é que confessa "*eu vou tomar como referência meus alunos do presencial, os feras que também chegam com muita dificuldade na/universidade*", o que a fez desenvolver um trabalho ao molde do LD, instrumento didático (Cf. mais adiante nesta mesma seção) mais próximo daquele nível estudantil. Acredito que a intenção é recuperar os pré-construídos desses alunos, para, paulatinamente, orientá-los para estudos com autonomia, minimizando os impactos com as práticas acadêmicas. C2, por sua vez, apesar de reconhecer que "*o aluno EAD é um aluno que ele traz muitas limitações, sobretudo limitações de leitura*", acredita que "*o curso de Letras, mesmo sendo virtual*" não pode negligenciar as práticas de linguagem, inclusive as ditas acadêmicas. Logo, opta por uma organização discursiva analítica, articulada com explicações e argumentos teóricos, conforme as normas daquela esfera social.

Na verdade, isso demonstra a preocupação de ambas as colaboradoras para atender uma das prescrições da EaD, a de fazer do MDI um 'balizador curricular', isto é, um referencial teórico-metodológico da proposta pedagógica dos cursos. Para tanto, elas mobilizam uma pluralidade de saberes, tanto os inerentes à sua formação e à prática docente, como os teóricos, metodológicos, políticos etc, quanto os experienciais, como as memórias do ensino presencial, de modo a garantir uma ambiência de aprendizagem

autônoma via MDI. Tanto é assim que, no Exemplo 1, C1 afirma *"eu nem sa:bia/, eu sabia o que era Educação a Distância, óbvio, mas eu não sabia, COmo, como isso acontecia"*, e C2 assevera *"quando eu preparei esse material eu nunca dei aula em EAD"*. Então, para cumprir com as finalidades dessa atividade, essas colaboradoras, além do domínio de conteúdo, necessitavam se apropriar dos recursos para agir coerentemente. Assim sendo, buscam modelos pré-estabelecidos, quando pedem orientação à coordenação do curso, que de pronto esclarece, como já afirmado por C1, no Exemplo 4: *"vocês farão assim::, primeiro apresentação::", aí eu, num foi nada meu, depois os objeTIvos, depois o (...) após cada conteúdo, atividade um, atividade dois, em seguida você vai, recomendar algumas leituras, dentro desse conteÚdo, depois, faça o resumo, do que você ensino:u (...), faz isso, eu fiz o resumo, em seguida uma auto-avaliação, e logo após as referências, e TODas as unidades seguindo o MESmo modelo*. Inclusive enfatiza a importância de seguir esse modelo, quando dá um destaque às formas linguísticas "TODas" e "MESmo". No entanto, parece-me que o modelo não bastava, já que C2 declarava a necessidade de um acompanhamento contínuo, o que é constatado no Exemplo 3, pelo enunciado *"eu tive sempre (...) um auxílio, alguém por trás pra me direcionar, aos objetivos do EAD"*.

Todos esses dados levam-me a compreender a insuficiência da característica *"especialistas em conteúdo"* para a produção de um MDI, haja vista a planificação não se limitar apenas ao aspecto formal e de conteúdo. Vai muito além disso, é uma atividade cingida de história, de vivência profissional, de concepção de ensino dos trabalhadores. Tanto é que os pré-construídos que nortearam as ações dessas colaboradoras foram guiados pela memória profissional da educação presencial, embora a atividade requisitasse também prescrições própria da EaD, como a *interatividade com outras mídias* e a *linguagem dialogada*, aspectos esses que podem levar as colaboradoras a oscilarem no seu agir, ora se avizinando ora se afastando do ensino presencial. Para comprovar essas minhas afirmações, prossigo na análise, guiando-me pelo terceiro questionamento desta pesquisa:

Que aspectos da reconfiguração do trabalho, do ponto de vista da organização textual e dos mecanismos discursivo-enunciativos, podem revelar aproximações e distanciamentos entre a linguagem da exposição de sala de aula presencial e a do MDI?

Embora já venha sinalizando, no agir dessas colaboradoras, aspectos de aproximação e de distanciamento com o ensino presencial, no decorrer da análise do plano de organização do conteúdo temático, considero a interatividade e a linguagem dialogada (por escrito) pontos de distanciamento do ensino presencial.

A *interatividade com outras mídias* é um recurso empregado para potencializar a aprendizagem colaborativa, pois permite combinar diferentes meios para interação multidirecional, professor-aluno, professor-tutor, aluno-tutor, aluno-aluno, (chat, fórum etc) ou para ampliação do conhecimento (sites, e-books). Em vista disso, o MDI, apesar de ser um material estático, pode e deve contribuir para dinamizar o ensino e aprendizagem, intercambiando as mais diversas mídias para o estudo do conteúdo abordado. Assim sendo, torna-se interessante verificar como essa característica foi contemplada no MDI, o que faço a partir das Figuras 12 e 13, a seguir:

Para assistir

Carta anônima. Diretor: Peter No-Sun-Chan, 1999, EUA.



A vida de uma cidadezinha fica tumultuada por causa de uma carta anônima. As palavras escolhidas têm diferentes sentidos em diferentes contextos e muitas pessoas consideram-se destinatárias das belas palavras de amor.



Lembre-se! O sucesso das atividades depende do seu empenho em aliar as discussões teóricas às práticas promovidas por estas atividades. O não cumprimento de qualquer uma destas tarefas afetará no desempenho das aulas. Aproveite o momento e socialize suas respostas e reflexões acerca desse tema em nosso Chat.

Para navegar

[HTTP://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling07.htm](http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling07.htm)



Reportagem sobre a história dos empréstimos no léxico futebolístico, que, inclusive, ilustra a noção de campo lexical – desta vez, do futebol – além disso, o site tem vários links interessantes para textos sobre língua portuguesa.

Para ler

Rosa, Guimarães. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ediesp/FAPESP, 2001.



Guimarães Rosa é um caso à parte na relação entre léxico e vocabulário. Seu poder de invenção de palavras foi tão longe que ele criou um léxico inteiramente seu, fundindo-o linha por linha com o patrimônio dicionarizado da língua portuguesa. Daí o título do livro.

Autoavaliação

Assista ao filme "Narradores de Javé" e avalie como os eventos de oralidade e escrita aparecem nessa narrativa, e de que maneira a escrita e a leitura afetam a história de Javé dramatizada pelos seus personagens. Reflita ainda sobre o porquê de os moradores de Javé acreditarem que a única solução viável para salvar aquelas terras é a escritura de um dossiê. E finalmente, avalie se esse fato pode ser associado ao objetivo quatro da nossa aula.

O momento agora, é explorarmos o nosso fórum temático para socializarmos nossas reflexões. Espero você e suas reflexões acerca desse tema no nosso ambiente virtual.

Figura 12 - Representações de interatividade no MDI de LP2 (p. 19)

Figura 13 - Representações de interatividade no MDI de PP2 (p. 70; 77)

Após uma observação atenta de toda a organização dos MDI, constatei que a interatividade foi pouco explorada. No LP2, não há sugestão de leitura e/ou pesquisa em outras mídias no espaço dedicado à exposição do conteúdo, nem nas propostas de atividades, sequer orientação para participar de fóruns ou chats. Porém, C1 compensa essa ausência na seção de *Leituras Recomendadas*, com indicação de várias mídias, a exemplo das representadas na Fig. 12: mídia impressa (livros, revistas, a exemplo de *O léxico de Guimarães Rosa*, ou fono/cinematográfica (CD, DVD ou sites, como o filme *Carta anônima*), ou sites de revistas especializadas no estudo de língua, como da Revista Língua Portuguesa, <http://www.revistalingua.com.br>, ou de variedades, como pode-se perceber em <HTTP://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling07.htm>. No entanto, falta articulação com as atividades propostas, o que limita o feedback da aprendizagem do aluno. Mais uma vez, essa escolha metodológica de C1 aproxima o seu agir com o ensino presencial, reforçando a orientação dos pré-construídos dessa colaboradora.

No PP2, embora C2 tenha se detido, na seção *Leituras Recomendadas*, em sugestões de leitura de livros acadêmico-científicos, aproveita os recursos midiáticos nas atividades para dinamizar o ensino e aprendizagem. Isso é comprovado, na Fig. 13, quando, por meio de um Lembrete, convida o aluno para participar de um momento de interação a fim de discutir sobre o conteúdo em estudo, o que é constatado pelo enunciado "*Aproveite o momento e socialize suas respostas e reflexões acerca desse tema em nosso chat*". Em um outro momento, sugere o filme *Narradores de Javé*, para os alunos assistirem com o propósito de avaliar "*os eventos de oralidade e escrita aparecem nessa narrativa, e de que maneira a escrita e a leitura afetam a história de Javé dramatizada pelos seus personagens*", de modo a refletirem sobre o uso da escrita, para, depois, associar ao objetivo da aula em foco. Por fim, solicita a postagem no fórum para reflexão coletiva entre os colegas, como explicita o enunciado "*Espero você e suas reflexões acerca desse tema no nosso ambiente virtual*", o que me leva a inferir a possibilidade de um feedback mais imediato da aprendizagem do aluno, uma vez que fica implícito o convite para professor, tutor e alunos necessitarem interagir e refletirem sobre o assunto.

Cabe salientar, todavia, que a atividade do feedback é de responsabilidade do tutor e do professor ministrante da disciplina, podendo este último realizar novas reconfigurações da tarefa, já que as suas ações estão vinculadas a razões e a motivos, que podem se diferenciar das representações do professor-autor. Elas vão redimensionar

o agir do professor, conforme objetivos, agentes, instrumentos e contexto, o que implica constante organização e regulação das suas ações para que os fins sejam alcançados, da mesma forma que aconteceu com as representações dessas professoras-autoras.

É importante também frisar que essas duas formas apresentadas no MDI, com o objetivo de atender a uma prescrição, o emprego da interatividade, permitiram-me inferir uma situação conflituosa, fato comprovado pelas verbalizações dessas colaboradoras, como se pode ver no Exemplo 6:

P: (...) quais foram as tuas angústias para a elaboração dessa atividade?

Exemplo 6 /C1

(...) eu sinceramente pensava (...) *“Será que eu não tô fazendo a coisa errada”, (...) não ter muita habiliDAde, com, com essas novas tecnologias, eu também não tinha* (L. 347- 353)

Exemplo 6 /C2

(...) eu sentia essa dificuldade (...) eu nunca participei por exemplo, de um congresso em EAD: (L. 82 - 90)

Tais revelações, explicitadas no Exemplo 6, reforçam a minha concepção de que ser especialista em conteúdo não é suficiente para agir enquanto professor-autor de MDI, as práticas tecnológicas são imprescindíveis para atuar na EaD. As regras do ofício para desenvolver essa tarefa se distanciam das do ensino presencial, tanto é que, não obstante as experiências dessas colaboradoras no trabalho docente, no domínio de conteúdo e na didática da língua portuguesa, elas admitiram insegurança naquilo que era próprio da EaD, como C1 afirma no enunciado *“Será que eu não tô fazendo a coisa errada”, (...) não [tenho] muita habiliDAde, com, com essas novas tecnologias”,* o que era corroborado por C2, ao declarar, *“(...) eu sentia essa dificuldade (...) eu nunca participei por exemplo, de um congresso em EAD”.*

Tudo isso revela que as capacidades (recursos mentais ou comportamentais) para o agir docente na EaD demanda do professor-autor capacidades de ação para pesquisar, selecionar diferentes recursos semióticos além de maneiras diversas de combinação entre eles para atingir as finalidades e, assim, repercutir seus temas, de modo a propor situações e/ou atividades que permitam ampliar o mundo do aluno, numa perspectiva de reconstrução e de aprendizagem colaborativa.

É bom lembrar também que a interatividade é um recurso que permite não só retirar do isolamento professor e alunos da EaD, mas um "devir" na atividade e na tarefa, possibilitando, assim, o desenvolvimento do trabalho coletivo por meio do qual se pode alimentar a história do coletivo de trabalho. Entretanto, por ser um instrumento inerentemente da EaD, logo, por falta de pré-construídos do ensino presencial, não é de fácil utilização, haja vista demandar multiletramentos para saber reconfigurar a atividade, empregando a hipertextualidade e a multimodalidade a fim de promover a interatividade do MDI com outros meios.

Quanto à linguagem dialogada escrita, o seu emprego é fator de maior preocupação das colaboradoras. Primeiro, não se pode esquecer que se trata da escrita acadêmica, que, por si só, já tem suas dificuldades (formalidade, fundamentos teóricos, por meio do discurso direto ou paráfrases, acompanhados de comentários, marcas de subjetividade etc); segundo, porque o MDI, sendo um instrumento com fins de ensino e aprendizagem, a sua composição textual precisa assegurar a compreensão do conhecimento teórico e sociocultural, bem como a interação entre os actantes envolvidos na ação de linguagem.

Convém lembrar ainda que o MDI, aqui, é considerado livro, organizado por um conjunto de aulas sequenciadas, e o trabalho reconfigurado deve necessariamente atender a essa proposição. Mas essa compreensão não estava suficientemente clara para as colaboradoras, basta ver exemplos da seção *Apresentação* dos MDI, nas Figuras 14 e 15, a seguir, que revelam certa inconsistência conceitual dessas professoras-autoras.

Apresentação	Apresentação
[...] <u>Nesta aula</u>, daremos continuidade ao estudo da estrutura das palavras, estudaremos os afixos (prefixos e sufixos) [...] A compreensão <u>desta aula</u> decorre das discussões que vivenciamos nas aulas anteriores. [...] (LP2, p. 40)	Como vimos <u>nas aulas</u> anteriores, os elementos mórficos desempenham um papel fundamental na constituição das palavras de nossa língua. <u>Nesta unidade</u>, vamos concluir o nosso estudo sobre os elementos estruturais das palavras. [...] (LP2, p. 56)

Figura 14 - Representação de C1 relativa à concepção de reconfiguração do trabalho docente no MDI

Apresentação

Na unidade anterior, verificamos a relevância da oralidade no que se refere ao aprendizado da língua e alguns aspectos da questão oralidade versus escrita e suas implicações no ensino de língua materna.

Nesta aula, estudaremos como a escola se comporta em relação ao ensino de língua portuguesa no contexto do ensino médio. [...] Seguindo o modelo das aulas anteriores, apresentaremos teoria e prática visando a uma maior compreensão do conteúdo estudado [...] (PP2, p. 80)

Figura 15 - Representação de C2 relativa à concepção de reconfiguração do trabalho docente no MDI

Ora, ao se conceber *unidade* e *aula* como uma mesma atividade, desconsideram-se os objetivos de cada uma no processo de ensino e aprendizagem. A aula viabiliza a operacionalização da situação didática pormenorizando os conteúdos, sequencialmente sistematizados no plano de unidade. Quero acreditar que esse fato resulta do desconhecimento do plano de curso do componente curricular, que sistematiza todo o conteúdo, objetivos, procedimentos, avaliações etc, o que é constatado nas verbalizações das colaboradoras, nos excertos do Exemplo 7, a seguir.

P: [...] como foi essa preparação, para você atuar, enQUANTo professora autora [...]?

Exemplo C7/C1

[...] eu vinculei o conteúdo a *ementa*, eu fiquei pensando “o que é que eu vou FAzer, *como é que eu vou, preparar aula pra um aluno* [...] (L. 17- 28).

[...] peguei a *ementa* e dividi em *doze unidades*, o *segundo livro* [...] (L.120).

Exemplo C7/C2

[...] Então assim, *não é um livro* que eu peguei uma coisinha aqui, outra coisinha ali/ali não, eu LI pra produzir *uma obra* [...] (L. 145-146).

[...] *cada aula que a gente ia escrevendo, cada módulo* que a gente ia escrevendo, *aula não, chamava módulo* [...] (L. 335-336)

[...] na *sexta unidade*, na:: *sétima unidade aí eu tive que trabalhar* com gêneros do discurso [...] (L. 420-421).

As verbalizações, do Exemplo 7, apontam imprecisão sobre o objeto MDI, confirmando as razões que induziram as colaboradoras a compreenderem o trabalho prescrito ora como livro, ora como aula, ora como unidade. Acredito até que essa indefinição também fazia parte daquele coletivo de trabalho restrito, porque o único prescritor era a ementa, de forma que C1 vincula o seu agir àquela, para "*preparar aula*", mas, depois, como se desse conta da profundidade do seu trabalho, afirma que preparou o "*segundo livro*" em "*doze unidades*".

Da mesma forma, C2 não tem dúvidas que o MDI é um livro com autoria, por isso declara ter se preparado para "*produzir uma obra*", evitando o plágio ou até mesmo um texto fragmentado com textos de terceiros, tanto é que enfatiza o seu processo de leitura, ao enunciar "*não é um livro que eu peguei uma coisinha aqui, outra coisinha ali/ali não, eu LI*". Porém, demonstra insegurança no processo de produção: seria uma aula ou um módulo? Essa dúvida vem justamente do coletivo de trabalho local, confirmada por C2, ao dizer, "*cada aula que a gente ia escrevendo, cada módulo [...], aula não, chamava módulo*", deixando-se evidenciar que aquele era o termo usado pela equipe orientadora. Depois, assume o termo unidade, a exemplo dos enunciados "*na sexta unidade, na:: sétima unidade aí eu tive que trabalhar [...]*", talvez por entender módulo como uma unidade estanque, diferente da ordenação sequencial que ocorre no livro, constatado na **Apresentação** de ambas as colaboradoras, a exemplo de, em C1, "*Nesta aula, daremos continuidade ao estudo da estrutura das palavras [...]*", e em C2, "*Na unidade anterior, verificamos a relevância da oralidade [...]*".

Ora, apesar da denominação plural para o MDI, há um consenso entre as colaboradoras, a produção de um livro, com fins de organizar didaticamente o conteúdo em forma de aula na modalidade escrita. Essas características levam o agir das colaboradoras ora a se aproximar ora a se afastar tanto de uma aula convencional, quanto de um livro didático para o ensino superior. Acredito mesmo que o grande obstáculo é a realização de uma aula na modalidade escrita, porque, a construção discursiva na modalidade dialogada oral de sala de aula flui naturalmente, posto se realizar face a face e ainda contar com os recursos gestuais, que podem ser decisórios para as trocas imediatas.

No discurso escrito, as condições de produção são diferentes, logo os aspectos interativos funcionam como coadjuvantes, mesmo que se tente uma interação mais contundente, pois a dinâmica é outra, é virtual, a troca não é imediata, é sugerida, o que me faz compreender como um discurso interativo monologado, ou seja, já que as

coordenadas gerais dos mundos discursivos virtuais e ordinários são disjuntas da situação de produção, apesar das marcas linguísticas próprias que remetem à conjunção, a exemplo do que se ver na Fig. 14, em que C1 emprega os enunciados "*Vamos dar continuidade*", "*Agora, veja essas outras palavras*", "*Você observou*"; e C2, em PP2, "*Nesta aula, estudaremos*", "*apresentaremos teoria e prática*", marcados por dêiticos, anáforas e futuro do presente são apenas estratégias, que, no decorrer da exposição do conteúdo temático, elas perdem a força diante da forte presença do *discurso teórico*.

Isso exige dessas professoras-autoras capacidades de linguagem para agir, ou seja, um conjunto de operações linguístico-discursivas e didáticas que contemplem redação clara e objetiva, com moderada densidade de informação; linguagem científica, porém, simples e com marcas de coloquialidade para promover o diálogo com o estudante.

Para isso, as escolhas linguístico-discursivas, como os tipos de discursos, e os mecanismos enunciativos são fundamentais para a formação mediativa e, conseqüentemente, para o trabalho prefigurado das colaboradoras. Primeiro, pela própria característica da escrita acadêmica; segundo, pela situação de produção já analisada (Cf. seção 4.1.1 deste capítulo) e; terceiro, pela necessidade de conciliar a linguagem científica com a linguagem dialogada, sem perder a objetividade do texto acadêmico. Tudo isso provocou apreensões, solicitando a memória profissional do ensino presencial de forma a orientar o agir referendado por vozes de autoridade, tanto é que a primeira preocupação foi buscar construir um diálogo com autores diversos, de modo que a explanação do conteúdo temático fosse relevante e consistente, o que se percebe nas verbalizações de C1 e C2, no Exemplo 8, a seguir.

P: [...] quanto ao encaminhamento para a produção desse material, que etapas você passou para chegar a essa produção [...]

Exemplo 8/C1

[...] *minha experiência no presencial* me ajudou bastante, e eu levei muita coisa pra/pra o a distância [...], *depois, o a distância também foi influenciando no presencial* [...] (L. 136-138)

[...] *um pé tradicional, porque o aluno está TOTALMENTe dentro do tradicional, e... na/o, e um pé o outro, nas teorias linguísticas, fazendo uma ponte entre os dois* [...] eu coloquei a opinião de Basílio, a opinião de/de Brandão, e coloquei várias opiniões [...] (L. 391-410)

Exemplo 8/C2

[...] *foram muitos* eu/eu trabalhei com/com/com *Marcuschi*, [...] *Kleiman*, [...] *Zilberman*, [...] *Dominique Maingueneau*, trabalhei com o próprio *Saussure*, porque eu passo por conceito de *lín::gua* [...] *Bakhtin* foi um/um/um autor que eu li *Estética da criação verbal* [...] (L. 238-241).

[...] *quando eu passei da etapa de professora autora formadora* [...] *pra professora que ministrava os cursos*, mesmo assim com o próprio material eu ainda senti muita eu ainda senti muita dificuldade, porque *o aluno EAD é um aluno que ele traz muitas limitações, sobretudo limitações de leitura* [...] (L. 286-288).

Os enunciados, do Exemplo 8, constataam a preocupação dessas colaboradoras em validar o seu agir, mas as razões e os motivos são distintos. C1 orienta-se pela imagem que faz do aluno EaD, segundo a qual "*está TOTALMENTe dentro do tradicional*", e, por isso, deve conhecer as "*teorias linguísticas*" sobre o estudo da morfologia. Então, faz "*uma ponte entre os dois*", utilizando-se dos pontos de vista de Basílio, Brandão, entre outros. Já C2 explora com mais profundidade os estudos linguísticos, como ela mesma expressa, "*foram muitos*", tais como Marcuschi, Kleiman, Zilberman, Dominique Maingueneau, Saussure, Bakhtin entre outros. A sua intenção era apresentar um material que subsidiasse uma Prática Pedagógica atualizada, com reflexão e com criticidade. No entanto, ao ser convidada para ministrar a Prática Pedagógico, percebeu a complexidade do seu MDI, tanto é que afirma ter sentido "*muita dificuldade, porque o aluno EAD é um aluno que ele traz muitas limitações, sobretudo limitações de leitura*".

Essas razões justificam as escolhas discursivo-enunciativas que constituem o trabalho representado dessas colaboradoras, por meio do qual é possível observar ora aproximações ora distanciamento do ensino presencial, o que pode ser confirmado pelos fragmentos presentes no Exemplo 9, a seguir.

Exemplo 9/C1 (LP2, p. 11-13)**O conceito de palavra**

Para Abaurre (2008, p. 322), “Palavra é uma unidade linguística de som e significado que entra na composição dos enunciados de uma língua”.

Veja a constituição dessas palavras [...]

Mar – palavra que veio diretamente do latim *maré*, ou seja, não se originou de outra palavra já existente em português. Por esse motivo, é denominada palavra primitiva.

Marinhos – Formou-se da primitiva *mar*, com acréscimo do sufixo *-inho*; a esse tipo de palavra que se origina de uma única outra preexistente, dá-se o nome de palavra derivada [...]

Foca-da-Groelândia – originou-se da reunião de *foca*, *da* e *Groelândia*. Esse tipo de palavra, formada pela reunião de duas (ou mais) palavras ou radicais, classifica-se como composta [...]

Primitivas – não se formam a partir de outra palavra da língua. Exemplos: *foca*, *mundo*, *ambiente*, *órfãos*.

Derivadas – Têm origem em uma única palavra que já existe. Exemplo: *sangramento* (de *sangue*) [...]

O que dizem os linguistas?

Câmara Jr. (1970), baseando-se em Bloomfield (1933, p. 160), denomina de formas presas as palavras que não funcionam isoladamente num enunciado. A exemplo das preposições e das conjunções e de formas livres as que podem existir sozinhas em um enunciado a exemplo dos nomes, verbos e pronomes.

Veja a diferença entre QUE (forma presa) e BONITO (forma livre). Que usado sozinho, fora do contexto, não significa nada, pois não estabelece relação alguma. Bonito tem um significado nosso conhecido (belo, lindo). Pode ser usado, inclusive, com ironia: Bonito para sua cara! (o contexto deve explicar o fato).

Câmara Jr. explica ainda que, em português, há outras palavras que não são livres nem presas, como o artigo, as preposições, os pronomes átonos periféricos dos verbos. Para estas ele introduz o termo dependente, é o caso do SE em *fala-se*, cuja dependência não reside em vir unida a um radical, mas dele depender. Quer se anteponha ou se posponha: *fala-se* ou *se fala*, constituem na explicação de Câmara Jr. dois vocábulos formais (uma forma livre e uma forma dependente), porém um só vocábulo fonológico.

Para Monteiro (2002), palavras são os vocábulos que apresentam significados lexicais (na terminologia de Câmara Jr. formas livres) e instrumentos gramaticais vocábulos como as preposições e as conjunções (para Câmara Jr. formas presas).

Carvalho (1974) denomina lexemas os nomes (substantivos, adjetivos e advérbios de modo). E de categoremáticos os advérbios (exceto os de modo), os artigos, as preposições e as conjunções. Coutinho (2005) faz a diferença entre palavra e vocábulo [...](p. 20).

Exemplo 9/C2 (PP2, p. 27)

[...] O ato de ler [...] deve constituir-se num ato corriqueiro patrocinando ao leitor a alegria de se expressar através de suas colocações sobre o que foi lido

[...] Sobre essa questão, Ângela Kleiman sugere que:

As atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significando que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz. (KLEIMAN, 2002, p. 38).

Parece que as propostas de Kleiman estão distantes das práticas em sala de aula. Ao invés disso, temos um conjunto de atividades sem propósito, e professores de português com uma visão empobrecida de simples ministrador de aulas, fruto do mero aprender, naturalmente decai no mero ensinar [...] Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos. Entendemos que o professor é, em primeiro lugar, um pesquisador, pois orienta a descobrir, a criar, a socializar conhecimentos, desde que tenha competência para tal [...]

As representações de C1 e C2, reveladas pelo agir languageiro, são manifestadas nos excertos, do Exemplo 9, que funcionam como amostragem do que ocorre nos MDI como um todo (Cf. Anexo A). A construção discursiva é desenvolvida na conjunção do

DT, respaldado pelas vozes sociais, de autoridade, com o DI, evocado pela interação com o aluno. No entanto, como toda ação de linguagem caracteriza-se pela sua singularidade, há diferenças nas representações discursivas em C1 e C2 com fins de alinhar o saber-fazer do MDI com as prescrições da EaD.

C1 planifica o conteúdo temático, colocando em contraponto as duas visões do estudo da língua, o tradicional e o linguístico, por meio de uma exposição esquemática.

A visão tradicional segue o modelo da exposição linear, objetiva, com apresentação do conceito, classificação e exemplificação, como pode ser constatado nos enunciados, do Exemplo 9, tais quais, *"O conceito de palavra [...] é uma unidade linguística de som e significado [...] as palavras subdividem-se em quatro grupos [...] Primitivas – não se formam a partir de outra palavra da língua. Exemplos: foca, mundo, ambiente [...] Derivadas – Têm origem em uma única palavra que já existe. Exemplo: sangramento (de sangue) [...]"*. A escolha por essa estrutura do DT é uma forma de facilitar a exposição do conteúdo, tanto é que há uma preferência pelas citações curtas, quase sempre desprovidas de avaliações e/ou comentários. Creio que isso se deve ao fato de C1 acreditar que esse conhecimento já estivesse cristalizado nos pré-construídos do aluno, haja vista tratar de uma retomada do conteúdo da educação básica e, como ela mesma afirma, no Exemplo 8, *"o aluno está TOTALMENTe dentro do tradicional, logo sem necessidade de maiores esclarecimentos, o conteúdo, por si só, já o fazia.*

A visão linguística, por sua vez, é apoiada em pontos de vista diversos, tais como, Câmara Jr. (1970), baseando-se em Bloomfield (1933), Monteiro (2002) e Coutinho (2005), mas não os aprofunda. Assim, faz uso moderado das vozes sociais, com predominância das citações curtas, a exemplo de *"Palavra é uma unidade linguística de som e significado que entra na composição dos enunciados de uma língua"*; ou de paráfrase, como é o caso de *"Câmara Jr. explica ainda que, em português, há outras palavras que não são livres nem presas, como o artigo, as preposições, os pronomes átonos periféricos dos verbos. Para estas ele introduz o termo dependente"*; bem como de explicações sintéticas, acompanhadas de exemplificações, o que se constata em *"Veja a diferença entre QUE (forma presa) e BONITO (forma livre). Que usado sozinho, fora do contexto, não significa nada, pois não estabelece relação alguma. Bonito tem um significado nosso conhecido (belo, lindo). Pode ser usado, inclusive, com ironia: Bonito para sua cara! (o contexto deve explicar o fato)"*. Nesse caso, emprega o discurso didático-teórico marcado pela

intertextualidade, mas flexibilizado pela maneira de dizer, aproximando o discurso escrito ao da sala de aula presencial, como se estivesse escrevendo na lousa. Por exemplo, coloca ênfase em algumas formas linguísticas, o que se vê em "QUE e BONITO"; apresenta ainda relações anafóricas ou explicações em parênteses, "(forma presa)" e "(forma livre)"; sem deixar de manter o vínculo interacional com o aluno, o que é reconhecido nos fragmentos "Veja a constituição dessas palavras" e "Veja a diferença entre QUE (forma presa) e BONITO (forma livre)", em que o termo "Veja" convoca o aluno a participar do processo de construção do conhecimento.

Essa maneira de planificar o conteúdo temático quase que desobriga C1 a elaborar comentários e avaliações reflexivos, de modo que a dimensão crítico-reflexiva ficaria para o aluno construir autonomamente, ou por meio de suas leituras ou por meio das interação no AVA. Tanto é que o discurso de C1 é pouco modalizado e, quando assim o faz, é predominantemente com a modalização lógica, como se observa nos enunciados, "Pode ser usado, inclusive, com ironia" e "Entretanto, apesar de fazer essa diferença, o autor [...]"; os quais são orientados pelas coordenadas do mundo objetivo, por meio do intertexto relativo ao conteúdo temático (Cf. Anexo A, LP2).

As modalizações deôntica e apreciativa aparecem em poucos casos. A primeira, orientada pelas coordenadas do mundo social, representa os valores e as normas profissionais respeitados por C1, manifestados pelo enunciado "[..]Veja a seguir a indicação de gramáticas (entre outras), nas quais você encontrará uma lista de prefixos [...] Todavia, é necessária uma observação: essa relação não é para ser decorada, sua finalidade é possibilitar que você consulte-a, facilitando o trabalho de pesquisa" (Cf. Anexo A - LP2, p. 48). Aqui C1 deixa emergir valores sociais de uma prática renovada de leitura, tanto é que, ao orientar o aluno para ler uma gramática a fim de aprofundar o assunto estudado, chama a atenção para não usar a estratégia de decorar textos, pois, diferentemente das normas pedagógicas mais antigas para a aprendizagem escolar, para a pedagogia moderna, o ato de decorar está relacionado ao ensino reprodutivista, enquanto que a leitura para apropriação do conhecimento exige pesquisa, reflexão e elaboração de pontos de vista, isto é, C1 pauta-se pela concepção de ensino produtivo.

A apreciativa, orientada pelo mundo subjetivo, apresenta avaliações e julgamento de valor sobre o conteúdo temático, é representada pelo enunciado "[...] Os neologismos são uma forma de aumentar o nosso léxico, porém, não é para sair por aí 'inventando' palavras novas. Os neologismos devem atender a uma necessidade da língua" (Cf. Anexo A, LP2, p. 94). Nesse comentário, C1 expõe o seu ponto de vista

sobre a importância do Neologismo para o enriquecimento do léxico, entretanto, esclarece que *"não é para sair por aí inventando"* palavras, pois essas só terão valor social e linguístico conforme os imperativos da língua.

Quanto ao emprego das vozes enunciativas, há emprego das sociais, que validam o conteúdo temático, e do autor empírico, cujo índice de pessoa varia, no DT é predominantemente impessoal, a exemplo do enunciado do Exemplo 9 de C1, " [...] *Quer se anteponha ou se posponha: fala-se ou se fala [...]*". No entanto, o autor se deixa revelar, no DI, na 1ª pessoa do plural "nós", a exemplo de "[...] *Continuando o nosso estudo sobre estrutura das palavras, vamos agora observar que existem diferentes tipos de morfemas [...]*" (Cf. Anexo A, LP2, p. 28). Enfim, esse estilo de planificação textual, com preponderância da impessoalidade, diminui o grau de responsabilidade discursivo-enunciativo e deixa revelar um agir orientado por modelos do mundo físico, principalmente pela intersecção entre memória profissional do presencial, como comprova o enunciado *"minha experiência no presencial eu levei muita coisa pra/pra o a distância"*, do Exemplo 8, e a preocupação em atender às prescrições da EaD, com redação clara, objetiva, realçada pelo tom de simplicidade na linguagem científica.

C2, por sua vez, apresenta uma composição mais densa do discurso didático-teórico, utilizando-se de vários recursos a fim de fortalecer a sua argumentação, tais como: referências em pesquisa na área de ensino de língua, a exemplo de Kleiman (2002), Freire (1987) entre outros; o discurso direto, representado pelas citações longas e curtas, a exemplo do enunciado "[...] *As atividades de leitura propostas ao aluno, [...], significando que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz*", e de "[...] *a leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto*", cujo encaixamento sintático e semântico permanece intacto, imprimindo mais consistência no próprio dizer de C2, haja vista a paráfrase não resgatar o dizer na sua amplitude. Mas para validar o seu saber, C2 também emprega comentários, como é o caso de *"Parece que as propostas de Kleiman estão distantes das práticas em sala de aula. Ao invés disso, temos um conjunto de atividades sem propósito, e professores de português com uma visão empobrecida de simples ministrador de aulas, fruto do mero aprender [...]"*, em que dialoga com a voz social, esclarecendo para o aluno o conteúdo temático e, ao mesmo tempo, colocando-se como autoridade do seu saber-dizer. Enfim, essa construção discursiva determina o estilo social do texto acadêmico, com o qual C2 se identifica.

Outro aspecto do estilo de C2 é a explicitação da subjetividade, que, diferentemente de C1, cuja preocupação era a objetividade da exposição didática, revela uma construção discursiva com acentuado grau de comprometimento, o que pode ser identificado no enunciado "[...] *Ao invés disso, temos um conjunto de atividades sem propósito [...] Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos. Entendemos que o professor é, em primeiro lugar, um pesquisador, pois orienta a descobrir, a criar, a socializar conhecimentos, desde que tenha competência para tal [...]*". Nesse excerto se evidencia o índice de pessoa na 1ª do plural, "temos" e "entendemos" que revela confiança em dividir o conhecimento com as vozes sociais e autonomia no dizer, tanto é que manifesta o seu ponto de vista sobre a Prática Pedagógica em "*Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos*".

Em relação às modalizações, C2 emprega-as em suas variedades, o que já era esperado, dado a sua construção enunciativo-argumentativa ter por base o texto acadêmico, apresentando comentários e avaliações sobre o conteúdo. O pequeno excerto, do Exemplo 9, mostra isso, basta ver que ao se referir ao ato de ler, C2 modaliza o seu discurso com a estrutura linguística "*deve constituir-se num ato corriqueiro*", em que segue um dos valores de uma sociedade letrada, cujo valor da leitura é fundamental para o indivíduo. Dessa forma, emprega a modalização deôntica, fundamentando o seu dizer no campo do direito, da obrigação social, em que todos necessariamente devem tornar a leitura uma atividade cotidiana para se enquadrar nesse tipo de sociedade. Dando prosseguimento ao seu discurso, C2 apoia-se nas coordenadas do mundo físico e constrói seu ponto de vista, conforme as condições de verdade das vozes sociais, é o que se constata no enunciado "*Parece que as propostas de Kleiman estão distantes das práticas em sala de aula*", a partir do qual deixa manifestar o seu endosso aos estudos daquela autora, por ser aquele fundamental para o ensino e aprendizagem da leitura, não podendo, portanto, ficar ausente da sala de aula. Mas seus comentários também apresentam um grau de comprometimento com o que é enunciado, o que se pode ver no fragmento "*Essa prática precisa ser repensada, sem recair em modelos pré-estabelecidos*" em que C2, guiada pelas coordenadas do mundo subjetivo, não se esquivava de deixar a sua opinião, demonstrando um dizer com autoridade, validando o seu agir junto às vozes sociais.

Quanto ao discurso interativo, embora tenha sido pouco evidenciado nos excertos do Exemplo 9, ele está bem representado no decorrer dos MDI, marcando o

tom de oralidade da linguagem, uma maneira de aproximar o MDI à sala de aula, como se pode notar nos exemplos das Figuras 16 e 17, a seguir.

Para iniciar nossa conversa...

Vamos dar continuidade ao estudo dos morfemas. Para isso, **leia esse fragmento de uma canção:**

Pecadinhos

[...]

Perdoai nossas faltas

Quando falta carinho

Quando flores nos faltam

Quando sobram espinhos

[...]

Zeca Baleiro e Tata Fernandes. In: Creumar. Dindinha. Atração Fonográfica, 1999.

Observe no texto que o verbo faltar foi flexionado em número: falta (singular) e faltam (plural) e o que caracteriza a flexão de plural é o morfema –m. Porém, na palavra falta o que caracteriza o singular é a ausência de marca [...]

Agora, veja essas outras palavras: menino/menina; carinhoso/carinhosa. A presença do –o indica que a palavra é masculina e a presença do –a final indica que ela é feminina.

Você observou que algumas palavras da língua assumem uma forma diferente para indicar o gênero (masculino e feminino), o número (singular ou plural) e modo, tempo e pessoa dos verbos? Os elementos mórficos responsáveis pela marcação dessas variações são chamados desinências. (LP2, p. 58)

Figura 16 - Representações do DI de C1, no MDI de LP2 (p. 58)

Para iniciar o nosso diálogo...

Por que será que tal fato ocorre? Em quem está a culpa? Nos alunos ou na escola?

Como você deve estar lembrado, os conceitos de língua e linguagem, ultrapassam os aspectos estruturais negando o conceito de língua como expressão do pensamento e forma de comunicação, mas incorpora elementos de ordem social e histórica [...]

Vamos refletir agora sobre o ensino mecanicista reduzido à nomenclatura gramatical da língua materna

De acordo com Antunes (2007, p. 47), o aluno não necessita aprender a nomenclatura gramatical, [...]

Caro aluno, o texto a seguir, é uma adaptação do artigo do professor João Wanderley Geraldi intitulado “Ler e escrever – uma mera exigência escolar?” visando a uma reflexão mais ampla sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas. Sendo assim, convido-o a essa leitura refletiva para que você possa entender como funciona o ensino da língua materna e o que precisa ser mudado nesse ensino.

Figura 17 - Representações do DI de C2, no MDI de PP2 (p. 82-83)

Os fragmentos da Fig. 16 retratam bem o agir das colaboradoras para atender a essa prescrição da EaD, mas cada uma demonstra um estilo particular.

A construção discursiva de C1 continua norteadada pela dimensão transpessoal do ofício, orientada pelas marcas da interação da sala de aula presencial. Embora a exposição didática oral não trate especificamente de uma conversa, constituída de informalidade, de espontaneidade, mas de um trabalho planejado, C1 começa a sua atividade com o enunciado *"Para iniciar nossa conversa..."*, justamente para levar o aluno a entender que ali, no MDI, é um espaço de interação de ensino e aprendizagem tal qual o ambiente escolar convencional. Quero acreditar que essa ação é empregada como um detonador da interação, por meio da função fática, associado a uma saudação do professor para os alunos, como um "bom dia, olá turma" da aula presencial. A prova disso é o enunciado seguinte *"Vamos dar continuidade ao estudo dos morfemas"*, ação que lembra o rito do gênero aula, cuja sequência, após o cumprimento, seria o professor dar o tom da aula. C1, então, procura acionar a memória do aluno sobre o assunto estudado num passado próximo, recorrendo à dimensão instrumental com emprego de um texto para leitura, para a qual solicita *"leia esse fragmento de uma canção"*, de modo a processar o estudo do conteúdo selecionado. Avançando na sua exposição, sugere uma tarefa, para que o aluno não se distancie da interação, o que é percebido pelo enunciado *"Agora, veja essas outras palavras"*, e, a partir dessa ação, vai chegando ao desfecho da sua exposição, reforçando a interação para que o aluno se aproprie do conhecimento, o que se pode constatar pelo enunciado *"Você observou que algumas palavras da língua assumem uma forma diferente para indicar o gênero..."*

Já o agir de C2, representado na Fig. 17, mais uma vez, deixa emergir um certo academicismo, até mesmo quando enuncia uma nova seção, como exemplifica o fragmento *"Para iniciar o nosso diálogo..."*, por meio do qual se permite inferir que essa ação, o diálogo, seria desenvolvida entre a professora-autora, os autores utilizados na sua argumentação teórica e os alunos. E segue com sua exposição, empregando a estratégia discursiva por meio de perguntas retóricas, a exemplo de *"Por que será que tal fato ocorre? Em quem está a culpa? Nos alunos ou na escola?"*, com o intuito de envolver o seu aluno na discussão temática e, ao mesmo tempo, fazê-lo refletir sobre o assunto. Tanto é que, em seguida, deixa clara a sua intenção ao enunciar *"Vamos refletir agora sobre o ensino mecanicista reduzido à nomenclatura gramatical da língua materna"*. Após breve explicação do conteúdo temático, solicita o aprofundamento do assunto, a partir da leitura de um texto e, assim o faz, ao enunciar *"Caro aluno, o texto a*

seguir [...]". Essa forma de tratamento "caro" remete para um estilo menos usual de uma situação interativa face a face, como é a de sala de aula. Creio que isso se deve à influência da escrita acadêmica ou pode demarcar o estilo autoral de C2, já que em outros momentos, no tópico **Atividade**, também são encontrados enunciados do tipo: "*Que tal agora, caros discentes, praticarmos um pouco mais*" (Cf. Anexo A2, p. 96) e "*Chegou o momento, caro aluno! Leia o texto abaixo e responda às questões propostas*" (Cf. Anexo A2, p. 112). Outro fragmento que confirma a tentativa de atender às prescrições da EaD é o enunciado "*Sendo assim, convido-o a essa leitura refletiva para que você possa entender como funciona o ensino da língua materna e o que precisa ser mudado nesse ensino*", que explicita não só um convite para interação, mas uma orientação para um agir comprometido com a dimensão crítico-reflexiva do ensino de língua.

Fatos como esses endossam as minhas interpretações sobre as representações dessas colaboradoras no processo de produção do MDI - o modelo do ensino presencial em C1 e o da pesquisa acadêmico-científica em C2, o que se pode comprovar com as próprias declarações das colaboradoras, C1, no Exemplo 3: "*(...) eu me baseava no presencial (...)*", enquanto C2, no Exemplo 4: "*quando R. ela pegava o texto da gente aí ela dizia, 'Olha aqui tá muito acadêmico (...)' aí eu reformulava, mas há uma mescla, porque a gente não foge do texto acadêmico*".

Enfim, toda essa análise do MDI permite constatar que o agir docente, para planificar um conteúdo temático em forma de aula escrita para a EaD, não é uma simples questão de escolha ou de seguir um modelo. Vai além disso, demanda não só as dimensões intelectual e específica do metiér, mas um saber-fazer-dizer subjetivo e consciente, que determina o estilo, cujo processo de definição nunca é tranquilo já que tem implicações sociais e, assim, psicológicas. Esse fato me leva a buscar respostas para o quinto questionamento.

Que conflitos podem emergir do trabalho interpretativo das professoras-autoras, ao analisar o trabalho de reconcepção e de planificação do MDI de maneira a demarcar seu agir autoral?

Ainda que não tenha destacado os conflitos vivenciados pelas colaboradoras no processo de produção do MDI, é possível inferir que eles permearam toda essa atividade, mesmo porque a tensão é inerente à ação de transformar o dado numa criação subjetiva. Isso é constatado nas verbalizações das colaboradoras, a seguir, nos excertos do Exemplo 10, ao se perguntar:

P: [...] nesse tempo que você passou produzindo, quais foram as tuas angústias [...]?

Exemplo 10/C1

[...] *TODas as unidades seguindo o MESmo modelo [...] TOTalmente padronizado, em todas as disciplinas (L. 111-113)*

[...] *eu sinceramente pensava “Meu Deus será que vai dar certo?... Será que eu não tô fazendo a coisa errada” [...] era uma insegurança grande [...] do fato de num ter muito conhe/.../ de não ter muita habiliDAde, com, com essas novas tecnologias [...] eu tinha uma angústia, será que vai dar certo, “será que eu vou conseguir interagir com esses alunos?”, eu pensava, “Não vai dar certo isso não”, tinha momentos que eu pensei em desistir (L. 347 - 359)*

[...] *gente sempre tem assim, alguma reunião com a coordenação, expressava essa/essa preocupação, e a coordenação “Minha gente, é nor::mal::, é natural [...] (L. 368-369)*

Exemplo 10/C2

[...] *a sua marca já tá lá, e/e no caso da gente que a gente era policiado o tempo todo [...] “Vamo ver, vamo fazer o rastreamento pra ver se não tem texto de outro aqui” [...]*

[...] *uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo [...] tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade (L. 329 -330)*

[...] *quando [...] eu tive que falar pra um leitor virtual [...] textos voltados pra esse leitor virtual [...] eu tive dificuldade, ali foi uma dificuldade, encontrar um estilo, que eu nem sei se consegui encontrar, foi uma dificuldade muito grande... entendeu? [...] (L. 523 - 526)*

[...] *num tinha como eu pedir [ajuda] a ninguém ((risos)) dá até vergonha da gente pedir uma ajuda ao outro que também já tá com essa [...] mesma:: atividade né? [...] então eu fui [...] aqui acolá eu::...tentava mais num conseguia não, ficou meio que entre mim e D. também, ela sempre dava uma olhada. e R.. né? (L. 566- 570)*

Os trechos destacados, no Exemplo 10, apontam para conflitos nas várias dimensões que envolvem a reconfiguração do trabalho docente das colaboradoras, à maneira da técnico-científica, formação continuada, dos saberes para ensinar, estética-cultural, trabalho coletivo, avaliativa e ética e política.

Os conflitos relativos à dimensão técnico-científica são manifestados por meio dos enunciados, em C1, "[...] *era uma insegurança grande [...] do fato de num ter muito conhe/.../ de não ter muita habiliDAde, com, com essas novas tecnologias*"; e, em C2, "[...] *uma preparação do ponto de vista DA EAD MESmo [...] tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade*". Em ambos, há uma evidência da falta de apropriação do objeto do conhecimento, o que provocou dúvidas sobre suas capacidades cognitivas e procedimentais. Tanto é assim que, para expressar com mais propriedade esses problemas, C1 e C2 revelam nos seus discursos marcas linguísticas que podem ser inferidas como um grau acentuado de preocupação, a exemplo da ênfase em "*habiliDAde*" e da repetição "*tá aí a dificuldade/ tá aí a dificuldade*", respectivamente, o que incide diretamente em uma outra dimensão, a formação continuada ou a falta dela.

Esses conflitos cognitivos levam a um outro da ordem dos saberes para ensinar que afeta diretamente a dimensão psicológica, haja vista transparecer insegurança no saber-fazer-dizer, o que é comprovado por C1 em "[...] *eu sinceramente pensava “Meu Deus será que vai dar certo?... Será que eu não tô fazendo a coisa errada*". Esses enunciados permitem exteriorizar um teor emocional, até mesmo um certo desespero, que C1 acha importante revelar, demonstrando a angústia que a acompanhava naquele início da atividade, tanto isso é verdade que intensifica o seu grau de inquietude pelo termo "*sinceramente*". Já C2 expressa as suas inquietações ao falar dos seus problemas em relação ao seu destinatário concreto, o leitor virtual. Esse feito psicológico é inferido pelo enunciado "[...] *eu tive dificuldade, ali foi uma dificuldade, encontrar um estilo, que eu nem sei se consegui encontrar, foi uma dificuldade muito grande [...]*", em que a repetição do termo "*dificuldade*" reforça a falta de habilidade no saber-fazer-dizer na EaD com propriedade.

As limitações da ordem dos saberes vão implicar em outra dimensão, a estético-cultural, que demanda do professor bens culturais para agir com autonomia e criatividade, definindo o estilo da professora-autora. A esse respeito, C1, ao afirmar ter realizado "*Todas as unidades seguindo o MESmo modelo [...] Totalmente padronizado, em todas as disciplinas*", permite inferir um conflito latente decorrente da

ausência de conhecimentos e de habilidades para um agir criativo, que imprima sua subjetividade. Seu estilo, portanto, segue a linha mais convencional, seguindo o modelo, só assim não correria o risco de não atender às prescrições, inclusive salienta essa uniformização ao destacar os termos "*TOdas*", "*MESmo*" e "*TOdas*". C2, ao contrário, explicita claramente sua preocupação em "*encontrar um estilo*" e até mesmo uma certa angústia por não ter a certeza se haveria alcançado o seu objetivo, o que é comprovado pelo fragmento "*eu nem sei se consegui encontrar*". Essa apreensão tem sentido porque C2 manifestou, no decorrer de toda a sua produção, saber que a interposição do sujeito na atividade imprime avaliação sobre sua capacidade de agir, assinalando, por fim, a qualidade do seu trabalho.

Esses conflitos psicológicos vão replicar na dimensão social do trabalho, um exemplo disso é a preocupação de C1 em recorrer ao coletivo de trabalho, representado pela coordenação do curso, para minimizar as suas aflições, onde recebe o apoio técnico-metodológico da coordenação, até mesmo psicológico, quando, na tentativa de acalmar o grupo de professores-autores, a coordenadora pedagógica declara "*[...]Minha gente, é normal, é natural [...]*". Esse discurso é reproduzido por C1, creio mesmo que era uma maneira de mostrar que os conflitos eram de todos, o que é comprovado por C2, que, para respaldar socialmente o seu trabalho, procurava apoio no coletivo de trabalho, já que "*aqui acolá [...]*tentava mas num conseguia", por isso recorria com certa regularidade às orientações da coordenação. Tal recorrência a faz admitir um certo compartilhamento do trabalho, revelado pelo fragmento "*ficou meio que entre mim e D [coordenadora do curso] e também, ela sempre dava uma olhada, e R [coordenadora pedagógica]*". Além disso, a inquietação de C2 é também demonstrada em relação à avaliação do coletivo de trabalho sobre o seu agir, tanto é que, ainda que necessitasse, não queria transparecer insegurança à frente do seu grupo de trabalho, como ela mesma afirma, "*dá até vergonha da gente pedir uma ajuda ao outro que também já tá com essa [...]* mesma atividade [...]", levando a entender que, se assim o fizesse, poderia não ter o justo reconhecimento do coletivo profissional.

Todos esses conflitos são perpassados por uma outra dimensão, a ética e política, necessária à transposição didática, que norteia as colaboradoras levando-as a corresponder à esfera política e intelectual daquele contexto institucional, tanto é que quando a insegurança se avoluma, pode-se chegar ao ápice do conflito e pensar em desistir da tarefa, como afirmou C1 no enunciado "*eu pensava, não vai dar certo isso não, tinha momentos que eu pensei em desistir*". C2, por sua vez, demonstrava uma

preocupação constante com a ética autorial, tanto é que declara ser compelida a estar atenta ao texto do outro, o que é confirmado em "*a gente era policiado o tempo todo [...] 'Vamo ver, vamo fazer o rastreamento pra ver se não tem texto de outro aqui'*", de modo a não infringir numa irregularidade acadêmica, o plágio.

Enfim, todos esses conflitos fazem parte da atividade docente, eles permitem revelar a necessidade de as colaboradoras desejarem desenvolver um trabalho responsável, consciente e, sobretudo, marcado pela subjetividade.

Enfim, acredito que as minhas interpretações possam revelar o lado oculto do trabalho de reconfiguração das duas colaboradoras, o real da atividade, constituída de conflitos por impedimento diversos, as limitações do conhecimento sobre a EaD, do letramento digital, de didatizar um conteúdo na modalidade escrita, entre outros.

Após essa análise, sintetizo, a seguir, os principais resultados a análise do MDI no quadro 8 a seguir.

Quadro 8- Resumo dos resultados da análise do agir docente na planificação do MDI

Questões orientadoras	Agir das colaboradoras
Sendo as professoras-autoras "<i>especialistas em conteúdo</i>" e possuidoras de uma memória profissional da educação presencial, como esses pré-construídos orientam a organização do conteúdo temático do MDI de modo a atender às prescrições da EaD?	✓ Quanto às prescrições da EaD referente ao MDI, as colaboradoras apresentaram um agir semelhante, atendendo à estrutura formal, composto por: apresentação, objetivos, exposição objetiva, atividades, resumo, Leituras recomendadas e autoavaliação, além do emprego da multimodalidade textual. ✓ Quanto aos pré-construídos orientadores, ambas se orientaram pela memória do ensino presencial, porém com especificidades: - C1 orienta-se pela exposição da aula presencial convencional, com disposição do conteúdo ao modelo didático usado na lousa. - C2 orienta-se pela exposição oral acadêmica da sala de aula presencial, desenvolve exaustivamente a explicação, remetendo a um momento de discussão de texto teórico junto aos alunos, ou ainda de um artigo acadêmico.
Que aspectos da reconfiguração do trabalho, do ponto de vista da organização textual e dos mecanismos discursivo-enunciativos, podem revelar aproximações e distanciamentos entre a linguagem da exposição de sala de aula presencial e a do MDI?	Ambas, C1 e C2, reconfiguram o seu trabalho orientadas pela imagem que fazem do aluno EaD; Também apresentam indefinição sobre a atividade: escrever aula, unidade, módulo, livro, o que provoca dificuldades na linguagem dialogada/monologada. C1 - i) reconfigura o trabalho, correlacionando as visões teóricas tradicionais e linguísticas, com ênfase na primeira, com a intenção de aproveitar os pré-construídos do aluno EaD para, aos poucos, introduzir as teorias linguísticas; ii) emprega linguagem objetiva, centrada no conteúdo; iii) utiliza a função fática como detonador da interação; iv) usa o recurso da interatividade com outras mídias apenas como sugestões para leituras: sites, filmes, revistas eletrônicas. C2 - i) reconfigura o trabalho explorando os estudos linguísticos, com visão atualizada sobre a Prática Pedagógica, com reflexão e criticidade; ii) reconhece as limitações do aluno EaD, mas o incentiva com um volume razoável de leitura, pois, sendo estudante de Letras, necessita de conhecimento profundo sobre o ensino de língua; emprega linguagem próxima ao texto acadêmico, com discurso subjetivo, longo e denso; dialoga com alunos e autores; usa o recurso da interatividade com outras mídias por meio de sugestões nas atividades para o aluno participar de fóruns e chats. O agir de C1 e C2 é marcado por representações que denunciam os pré-construídos orientadores da atividade. C1 - i) organiza o conteúdo temático com DT, representado, preferencialmente, por citação curta, com ênfase no conteúdo temático, com poucos comentários e pouca reflexão do uso linguístico; ii) constrói estrutura enunciativa mais próxima à da sala de aula presencial; iii) utiliza os mecanismos enunciativos com: marca da 3ª pessoa do singular, salvo no DI, em que emprega a 1ª do plural; vozes sociais dos teóricos empregados; e predominância da modalização lógica; iv) apresenta um agir configurado pelo estilo mais convencional da exposição da sala de aula presencial, com evidência da objetividade. C2 - i) organiza o conteúdo temático com o DT, numa perspectiva dialógica, comentando e refletindo sobre as várias perspectivas teóricas, com uso de citações longas e curtas, e paráfrases; ii) constrói estrutura enunciativa mais próxima do texto acadêmico ou da discussão oral de um texto científico numa sala de aula presencial; iii) utiliza os mecanismos enunciativos com: marca da 1ª pessoa do plural; vozes sociais de vários campos teóricos e comprometida com o dito; modalizadores variados - lógico, deontico e apreciativo -, assegurando a coerência pragmática do texto; iv) apresenta um agir configurado pelo estilo acadêmico-científico, com evidência da subjetividade.
Que conflitos podem emergir do trabalho interpretativo das professoras-autoras, ao analisar o trabalho de reconcepção e planificação do MDI de maneira a demarcar seu agir autoral?	Foram constatadas semelhanças nos conflitos de C1 e C2, relativos às dimensões da transposição didática e do trabalho reconfigurado: i) dimensões técnico-científicas e formação continuada → conflitos cognitivos e procedimentais, decorrentes do pouco ou nenhum conhecimento sobre a EaD e, sobretudo, das especificidades do MDI; ii) dimensões dos saberes para ensinar e estético-cultural → conflitos psicológicos advindos das inseguranças do saber-fazer-dizer coerente com as prescrições e com as definições estilísticas do trabalho; iii) dimensões trabalho coletivo, avaliativa, ética e política → conflitos sociais, decorrentes da inquietação em prol da avaliação sobre o trabalho reconfigurado.

O Quadro 8 mostra a conexão entre o agir praxiológico e o agir linguageiro das colaboradoras, explicitada pelas representações presentes no e sobre o MDI, as quais revelaram as razões, as intenções e as capacidades de cada uma para cumprir com a atividade a que se propuseram desenvolver. Os resultados, produtos da análise desenvolvida com o entrecruzamento das dimensões do trabalho prescritivo, do realizado e do interpretado, permitiram evidenciar, de forma geral: i) o processo de pilotagem orientado pela concepção de ensino presencial, mas definido pelas especificidades estilísticas de cada professora-autora; ii) a dimensão formativa do MDI guiada tanto pelas prescrições da EaD, salientadas, porém, muito mais no aspecto estrutural do texto, quanto pelos pré-construídos dessas professoras-autoras; iii) a dimensão prefigurativa do MDI, norteadada pela audiência virtual e pela inerência do próprio conteúdo temático; e, iv) a dimensão interpretativa perpassada por conflitos diversos. Todos esses aspectos possibilitam vislumbrar as singularidades das professoras-autoras para se adequar ao métier da EaD.

CONCLUSÃO

.... concluindo sem ser o fim....

A análise sobre o trabalho docente, construída do encontro entre os estudos do ISD, da Ergonomia, da Clínica de Atividade e da transposição didática, permitiu compreender o agir do professor-autor do MDI pela ótica do agir linguageiro. Assim sendo, ao chegar ao fim desta pesquisa, pude perceber que o olhar interpretativo do autor sobre sua própria obra desvendou memórias importantes sobre o processo de produção daquele material e, em consequente, o quão grande é o desafio desse profissional em se renovar para se apropriar do metiér da EaD.

A compreensão de que o agir docente está vinculado a uma rede de ações, cujos nós se entrelaçam em um fazer institucional, em um fazer do coletivo de trabalho e em um fazer de pilotagem, aclarou com as verbalizações das colaboradoras, o que credita a técnica utilizada na pesquisa para geração dos dados, a confrontação entre autor e obra, inspirada no método da autoconfrontação de Clot (2010).

Quero destacar aqui dois aspectos favoráveis com o uso dessa técnica. O primeiro é que, embora não tenha lidado com a autoimagem, recurso que serve para intermediar a observação do próprio trabalhador sobre seu agir, com fins de interpretações e autoavaliações, é preciso considerar que o livro é um ato de fala impresso, (VOLOCHINOV, 2004), lugar em que as representações dos mundos objetivo e sociossubjetivo são manifestadas, permitindo, pois, interpretações, avaliações e reflexões das colaboradoras sobre suas ações. O segundo é que a análise entrecruzada do trabalho reconfigurado no MDI com o trabalho interpretado das verbalizações suscitou resultados significativos, provocados pelas perguntas norteadoras desta pesquisa.

A primeira provocação foi ocasionada pela seguinte pergunta: De que forma as especificidades do contexto de produção das colaboradoras desta pesquisa determinam o seu agir docente na elaboração do MDI? Ora, mesmo sabendo que a atividade não prescinde da dimensão contextual, conhecer as peculiaridades que a envolve faz toda a

diferença. No caso desta pesquisa, saber os pormenores da situação de produção das professoras-autoras permitiu esclarecer algumas razões e motivos que determinaram o seu agir, pois as injunções externas certamente incidiram sobre a dimensão sociopsicológica dessas colaboradoras, dificultando o processo de produção.

As interferências externas foram decorrentes diretamente da gestão e planejamento da EaD. Uma mais ampla, vinculada à política educacional da EaD, e outra mais específica, ligada à própria universidade. A primeira, por ser patenteada pela visão neoliberal, interferiu, ao restringir os recursos financeiros e ampliar a demanda educacional a baixo custo, além de exigir urgência na efetivação da EaD nas instituições que aderissem a essa política educacional, sem um tempo hábil para preparação e qualificação dos profissionais envolvidos. A segunda, ao se deixar submeter às condições dessa política, por tabela, transferiu esses mesmos aspectos para o local de trabalho. Isto é, não determinou um tempo necessário para preparar a infraestrutura pedagógica e, sobretudo, um curso de formação para os professores convidados, em particular, a dos professores-autores. Esses profissionais, normalmente, têm sobrecarga de trabalho, com carga horária ampla, preparação de aulas, cursos de extensão e de pesquisa, entre outros, mas, mesmo assim, atenderam ao convite da instituição para implementar a EaD, no entanto precisavam se apropriar do *metiér* da EaD para agir com autonomia. Essa ausência da formação, com efeito, provocou incertezas sobre as regras do *métier* da EaD, sobre o coletivo de trabalho e, em decorrência, implicou nas representações na planificação do conteúdo temático, uma vez que não houve condições prévias para essas colaboradoras construir uma memória transpessoal sobre o agir na EaD.

A segunda provocação da pesquisa foi suscitada pela seguinte pergunta: Sendo as professoras-autoras "*especialistas em conteúdo*" e possuidoras de uma memória profissional da educação presencial, como esses pré-construídos orientam a organização do conteúdo temático do MDI de modo a atender às prescrições da EaD? É fato que para uma atividade dessa é imprescindível o domínio do conteúdo temático, mas a forma de o planificar vai além disso. Os resultados evidenciaram que as colaboradoras foram guiadas pela consciência de um fazer prescritivo da modalidade a distância, mas, ao mesmo tempo, de um saber-fazer mobilizado pelos pré-construídos da sua história profissional. Ambas se deixaram conduzir pelo ensino presencial, o que tem sua lógica, uma vez que a memória do gênero da atividade revitaliza e orienta a consciência de agir. Logo, atenderam às prescrições formais do MDI, embora a maneira de didatizar o

conteúdo tenha seguido reconfigurações subjetivas, decorrentes do próprio feito da atividade de ensino, em que as professoras-autoras fizeram suas escolhas em virtude do objeto (conteúdo temático), do aluno e dos recursos (capacidades de ação).

Primeiro, porque o estudo da morfologia centra-se na estrutura formal da língua, já cristalizada historicamente na sociedade de uso e suas modificações são mínimas e decorrem em um tempo relativamente longo, o que concorre, assim, para uma exposição mais objetiva. Já a Prática Pedagógica trata de estudar concepções de ensino associadas à dimensão ética, política e social, ou seja, de maneiras de ensinar e suas implicações, o que pressupõe críticas e reflexões, logo maior flexibilização.

Segundo, porque a concepção de aluno EaD era diferente para as colaboradoras. Uma pensava em atender às necessidades de um aluno com muitas limitações de conhecimento do estudo da língua, aquém do mínimo necessário para um curso superior, e, além disso, apenas sob a visão tradicional. Optou, assim, por ressaltar aqueles conhecimentos e apresentar, a visão linguística, de modo a minimizar os conflitos do estudante e envolvê-los, aos poucos, na dinâmica das atividades acadêmicas. Isso foi feito considerando o pré-construído da sua aula presencial, de tal forma que transferiu para o MDI o layout de uma lousa. A outra professora-autora, embora concordasse com primeira sobre as limitações de aprendizagem do aluno EaD, seguiu uma linha contrária, aprofundou o conteúdo com leituras, atividades e produção textual, com reflexão e crítica, mesmo que isso significasse dificuldades para o aluno, mas acreditava que ele devesse se conscientizar de que estava num curso superior, sobretudo o de Letras, o que demandaria, além da apropriação da língua, grande volume de leitura e de escrita acadêmicas.

Terceiro, os recursos, aqui tomados como a capacidade de ação, também estavam relacionados aos pré-construídos. Se uma colaboradora tinha mais tempo de sala de aula e seu agir representava ações de ensino, a outra estava mais integrada à pesquisa, além disso atuava também na área de Literatura, conhecimento esse que amplia muito o seu leque de erudição para o fazer docente.

Tudo isso justifica pensar que não é apenas o fato de ser "*especialista em conteúdo*" que determinou o agir das colaboradoras, mas uma constituição profissional que ocasionou distinção na planificação do conteúdo temático do MDI, mesmo respeitando as prescrições da EaD.

A terceira provocação da pesquisa foi originada da pergunta: Que aspectos da reconfiguração do trabalho, do ponto de vista da organização textual e dos mecanismos

discursivo-enunciativos, podem revelar aproximações e distanciamentos entre a linguagem da exposição de sala de aula presencial e a do MDI? As respostas me deram condições de identificar aproximações do ensino presencial, no agir das colaboradoras, o que não poderia ser diferente. Afinal, a EaD não rompe com os objetivos da educação formal, mantém a mesma conjuntura, porém a mediação tem suas especificidades, a exemplo da linguagem dialogada e do emprego da interatividade com outras mídias. Claro que o diálogo é inerente à interação face a face e a pesquisa com instrumentação midiática também se faz no presencial. O estranhamento seria como fazer isso saindo do seu *locus* natural, a sala de aula, e representá-los em uma situação virtual, empregando a escrita, sobretudo a acadêmica.

O primeiro obstáculo foi entender qual seria a atividade: escrever aula, unidade, módulo ou livro? Essa definição seria importante uma vez que implicaria numa *planificação do trabalho* específica. O segundo seria definir como processar o diálogo na escrita, imaginando um destinatário concreto, porém desconhecido, que necessitasse compreender o discurso pedagógico e possibilitasse também uma situação de interação direta com o professor.

Mais uma vez houve singularidades no agir das colaboradoras. Uma se aproximou mais das prescrições da EaD, empregando o discurso objetivo, a exposição mais centrada no conteúdo e indicações de algumas leituras em mídias diversas. A outra colaboradora seguiu novamente a linha acadêmica, fazendo a sua prefiguração com o discurso subjetivo, construindo uma relação dialógica com alunos e com os autores. No entanto, procurou atender às prescrições, empregando o recurso da interatividade por meio de indicações para participação em fóruns e chats nas atividades. Nas duas maneiras de planificação do conteúdo temático, foram evidenciadas situações de renormalização do trabalho pelas colaboradoras, ou o retrabalho no saber-fazer e saber-dizer do professor.

Quanto ao emprego da interatividade, ainda que ela seja mais propícia às mídias virtuais, a introdução de *hiperlinks* no espaço da exposição do conteúdo temático seria um recurso didático que poderia ter sido aproveitado para estimular a leitura e a pesquisa de forma mais situada, considerando, até mesmo, o pouco tempo e/ou o letramento digital do aluno iniciante da EaD.

Essa pergunta também permitiu averiguar as representações das colaboradoras alinhadas ao saber-fazer docente com o trabalho prescrito da EaD, por meio do agir linguageiro, em especial, pelos mecanismos discursivos e enunciativos. Ora, o discurso

endossado pelas vozes sociais nos estudos acadêmicos é uma norma da educação superior, mas o fato aqui é a maneira como foram empregados pelas colaboradoras.

Mais uma vez o trabalho reconfigurado apresentou distinções no agir das professoras-autoras. Uma optou pela objetividade discursiva, com preferência pela citação curta, quase sem comentários e reflexão do uso linguístico, demonstrou um agir preocupado com a esquematização do conteúdo temático, talvez para facilitar o processo de aprendizagem. Isso foi comprovado quando empregava o discurso interativo, convocando o aluno para acompanhar a exposição, mas sempre dando ênfase ao conteúdo temático, por isso ao empregar os mecanismos enunciativos, preferia a impessoalidade, salvo no discurso interativo, em que usava a 1ª do plural. Essas estratégias, parece-me, muito mais para cumprir uma das normas da EaD, tanto é que empregou predominantemente a modalização lógica. Logo, o seu agir foi orientado pelas coordenadas do mundo físico, de tal forma que o seu estilo seguiu o modelo mais convencional da exposição da sala de aula presencial.

A outra colaboradora elaborou uma exposição comprometida com o seu dizer e o seu fazer, o que foi comprovado pelo emprego do discurso teórico, com citações longas e curtas, e paráfrases, comentários e reflexões sobre o conteúdo temático. Além do mais, ela manteve o discurso marcado pelo diálogo com as vozes sociais, seja alunos seja autores, tanto é que empregou a 1ª pessoa do plural, e modalizou o seu dizer de várias formas, assegurando a coerência pragmática do texto com modalizadores lógico, deôntico e apreciativo. Essa forma de reconfiguração manifesta certo academicismo no agir dessa colaboradora, um estilo construído na interseção das prescrições e da liberdade de criar e de se posicionar, um estilo acadêmico-científico.

Por fim, a quarta provocação foi ocasionada pela seguinte pergunta: Que conflitos podem emergir do trabalho interpretativo das professoras-autoras, ao analisarem o seu trabalho de reconcepção da atividade docente, e que implicações eles acarretam para a tomada de consciência sobre o seu agir autoral? As respostas levaram-me a identificar, a partir do trabalho interpretado, o real da atividade, no decorrer da planificação do MDI. É possível perceber que a reconcepção do saber-fazer acompanhada do saber-dizer não foi tranquila, a preocupação em imprimir sua subjetividade e assumir a autoria implicou em tomada de consciência das suas limitações, provocando conflitos cognitivos, psicológicos e sociais. Logo, ambas as colaboradoras conviveram com uma situação de desconforto, mas, creio, que isso serviu para buscarem superações, o que pode evidenciar índice de desenvolvimento

profissional e pessoal. Ou seja, a reconcepção do trabalho pode convocar a determinação de um estilo na ação, em que o dado é recriado conscientemente, servindo, depois, como uma memória para novas ações, prova disso, é que essas professoras-autoras produziram mais de um MDI.

Finalmente, as reflexões aqui construídas põem em relevo o agir do professor-autor na confluência do prescritivo e do retrabalho; das memórias profissionais e da pessoal; do dado e do criado. Tudo isso é o que define o fazer autoral do MDI: o agir com consciência e responsabilidade, não só dominando o saber, mas o saber-fazer. Assim, a análise desse trabalho docente tal como a técnica empregada para geração de dados possibilitaram emergir, do trabalho interpretado, as injunções externas e internas no trabalho desenvolvido e as representações profissionais no trabalho planejado.

As representações que orientaram a planificação do conteúdo temático foram bastante significativas para entender o agir das professoras-autoras. Primeiro, guiaram-se por um querer-fazer prescrito da EaD, de modo que se empenharam em construir conhecimento teórico-metodológico sobre aquele campo de atividade, seja por meio de material teórico, seja por meio de modelos pré-estabelecidos, ou seja por meio de experiências vivenciais de terceiros. Segundo, que, mesmo atendendo às prescrições formais da EaD, a maneira de fazer e de dizer foram determinadas ora pelo próprio conteúdo temático ora pelos pré-construídos da educação presencial.

Quanto aos pré-construídos, cada professora-autora orientou-se por uma forma de exposição em sala de aula: uma pela exposição mais esquematizada e a outra pela discursiva, reflexiva, acompanhada de pontos de vista. Essas maneiras de organizar as aulas refletiram a capacidade de pilotagem do ensino de cada uma das colaboradoras, cujas razões denotaram um agir preocupado com a aprendizagem e a motivação do aluno, mas, ao mesmo tempo, deixaram emergir sua concepção de ensino.

As escolhas didáticas também revelaram a insegurança no fazer-dizer na EaD, mais uma vez provocada pelo desconhecimento do seu campo de atuação. Talvez se tivessem, primeiro, tido uma experiência como professoras-executoras, o modo de didatizar o conteúdo temático tivesse sido diferente, porque o contato mais próximo com os alunos, um dos fatores alegado para definir o projeto de pilotagem, foi justamente o desconhecimento do seu destinatário concreto. Ou seja, haveria uma relação mais definida entre o agir praxiológico e o agir languageiro.

Convém acrescentar ainda que essa maneira de pilotagem também determina a capacidade de ação dessas professoras-autoras, tornando-as responsáveis únicas pelo

seu agir, já que as orientações prescritivas foram insuficientes ainda que essas profissionais sejam especialistas em conteúdo. Isso é comprovado pelo retrabalho realizado por essas professoras-autoras, ao transferir e modificar situações do ensino presencial para o MDI. Um outro ponto a considerar é que as escolhas discursivo-enunciativas também permitiram manifestar, por um lado, a memória transpessoal do gênero aula, e, por outro, a memória pessoal, seu modo singular de conceber a atividade, o que determinou o estilo de cada uma das colaboradoras.

Acredito que esse conjunto de resultados confere relevância à pesquisa para se compreender o agir docente no e sobre o agir docente no MDI, no entanto, tenho consciência das suas limitações. Primeiro porque para o seu aprofundamento, caberia conhecer mais amiúde todo o contexto da instituição do curso aqui focalizado, já que me detive na pesquisa documental e nas verbalizações geradas nas entrevistas. Segundo, porque me detive nas representações de algumas aulas do MDI, conforme a similitude encontrada entre elas, desconsiderando, portanto, possíveis exceções. Terceiro, por se tratar de um estudo de caso, já que me detive na análise de dois objetos e nas entrevistas das suas professoras-autoras, já especifica a pesquisa, mas não a desvaloriza, pois os resultados são representativos.

Por outro lado, a pesquisa deixa contribuições, porque permitiu compreender o agir docente na interseção da linguagem no/sobre o trabalho pelas próprias professoras-autoras do MDI. É, portanto, uma investigação de cunho interpretativo duplo, das autoras e da pesquisadora, que enfatiza os resultados abordados. Enfim, é um estudo que possibilita rever tanto pontos fragilizados da EaD, quanto poder de agir docente, em querer fazer consciente e responsavelmente o seu trabalho, superando o dado e cristalizado em favor da renormalização da atividade, o que, por si só, já é motivo para a valorização desse profissional que sequer é oficializado juridicamente pelos poderes públicos.

Por tudo isso, a pesquisa me permite acreditar que a atividade de produção do MDI exige uma formação ampla e eficaz para docentes e coordenadores pedagógico-administrativos, já que esse coletivo de trabalho é responsável conjuntamente pelo trabalho de produção. Além disso, é preciso lembrar que, apesar de o ensino ser por meio da EaD, a finalidade é, em tese, formar profissionais para o ensino presencial, havendo, assim, um misto de presencial com a distância, o que exige uma metodologia diferenciada, devendo atender aos dois modelos de ensino. Em vista de tudo isso, é que a EaD deve ser vista com mais cuidado pelos órgãos públicos educacionais, pois,

embora de baixo custo e de amplo acesso, demanda uma formação teórico-metodológica específica dos seus profissionais, para que o agir docente contemple os propósitos dessa modalidade de ensino, o que demanda revisão das práticas até então adotadas pelas instâncias responsáveis.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR. Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>. Acesso em mar.2013.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013 = Censo Ea.br: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf. Acesso em: jun.2015.

_____. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR. Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2009. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Acesso em abr. 2012.

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: http://www.abraead.com.br/anuario_2007.html. Acesso em: mar. 2013.

ABREU e LIMA, Denise e MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 16, n. 1, p. 33-46, jan./abr. 2013.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: Aportes teóricos para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

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

ANDRADE Juliana Cristiano e CRISTOVÃO Vera Lucia Lopes. Autonomia na formação de professores por meio de gêneros textuais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 31, n. 2, p. 145-162, jul./dez. 2010.

ARETIO, **Lorenzo García**. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona - Espanha: Editorial Ariel, 2011[2001].

_____. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid:UNED,1999.

BARROS, Maria das Graças e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. IN: SOUSA, RP., MIOTA, FMCS., e CARVALHO, ABG. (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].

BELLONI, Maria Luíza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais para elaboração de materiais didáticos para a EaD no ensino profissional e tecnológico. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.etecbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/.../ref_materialdidatico.pdf. Acesso em: set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto Federal [nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm). Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006 (...). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12. 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância . Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/ftp/leis/D2494.doc>. Acesso em: out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1917-27-maio-1996-435693-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil (UAB): Introdução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em set. 2014

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior,

inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: set. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003[1999].

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel e MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. (Orgs.). Campinas: Mercado de letras, 2006a. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. p. 203-231.

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006c. p. 93-119.

_____. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006d. p. 231-259.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadas de desenvolvimento. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006e, p. 121-160.

_____. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006f, p. 59 - 91.

_____. O quadro interacionismo sociodiscursivo (ISD). In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 109 - 129.

_____. Questões em jogo e problemas de nossa abordagem da análise do discurso. In: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006h, p. 161 - 174.

_____. Ensinar: um "métier" que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes, ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campina: Mercado de Letras, 2009, p. 167-174.

_____. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto! Textes et cultures*, Université Genève, 2008a, vol. 13, no. 1. Disponível em: <<http://archive-ouvert.unige.ch>>. Acesso em: jul. 2015

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna R. Machado e M^a de Lourdes Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2008b.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

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

CHEVALLARD, Yves. Les processus de transposition didactique et leur théorisation. 1984. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em fev. 2013.

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

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

CLOT, Yves. e FAÏTA, D. *Genres e styles en analyse e du travail: concepts et méthodes*. Travailler, 2000, p. 4, 7-42.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. XXXVIIème Congrès SELF, 2002. Disponível em: <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>. Acesso em mai. 2013.

DELAMOTTE, Eric. Criação e trabalho: um mapeamento de análise identitária In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 95-108.

DENZIN, Norman K e LINCOLN, Yonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 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, Vol. 2, p. 69-99.

FABRÍCO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65 (Linguagem 19).

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

_____. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express Editora, 2005.

FERREIRA, Geraldo Generoso. *O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos conteúdos básicos comuns de Língua Estrangeira do Estado de Minas Gerais*. 2011. Dissertação (Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté: 2011.

FERREIRA, Anise A. G. D'Orange. O métier do professor no contexto digital. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira e GREGOLIN, Isadora Valencise. (Orgs.). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 54-68.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007[1986].

HABERMAS, Jurgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

JORRO, Anne. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En Question* n°19, Aix en Provence, 1998. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs>. Acesso em jun. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. 232 p. 75-91.

_____. KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. 15-61.

LEONTIEV, A. N. Leontiév, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As Linguagens das Reflexões. In.: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. São Paulo, Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo: 333pp, 2006. Tese (Doutorado). Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

_____. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. IN: SZUNDY, Paula T. Carréra (et al.) (Orgs.). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011, p. 111-134.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de Professores: primeiro olhar. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta_11/Conteudo/N11_Parte01_art03.pdf. Acesso em dez. 2013.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel e COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado das letras, 2007, p. 77-97.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. IN: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. (Posfácio de Joaquim Dolz). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

_____ e GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Posfácio de Joaquim Dolz). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____ e LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 35-46.

_____ e BRONCKART, Jean Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Posfácio de Joaquim Dolz). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. Revista *Delta* nº 21/2. p.183-214, 2005. Disponível em: <http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/...> Acesso em jul. 2014.

MACHADO, Anna Rachel e ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos Prescritivos da Educação Presencial e a Distância: Fonte Primeira do Estresse do Professor? *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8/1, p. 11-24, jun. 2005.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Posfácio de Joaquim Dolz). Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151. (Série Ideias sobre Linguagem).

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: _____ e Pérez, Mariana. (Orgs.). *Leituras do*

agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 21-36. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 12).

_____. *A entrevista como espaço de construção de identidades*. In: Anais do Iv Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Tubarão, Santa Catarina, 2007, v. 01, p. 743-755. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/29.pdf>.

_____. *Espelho, espelho meu*: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Tese de Doutorado Inédita. UFPE, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 84 -107 (Linguagem 19).

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: _____. (Org.). *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos. *Signum: Estudos da Linguagem*, 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

_____. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. IN: NASCIMENTO, Elvira Lopes de & ROJO, Roxane Helena odrigues. (Orgs.). *Gêneros de textos/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014, p. 121-141.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Planejando o texto didático específico ou o Guia didático para a EaD. IN: POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo e NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Material Didático para a EaD*: Processo de Produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009, p. 17 - 34.

_____. O texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. IN: POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo & NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Material Didático para a EaD*: Processo de Produção. Cuiabá: EdUFMT, 2009, p. 81-89.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. IN: SOUSA-e-SILVA, M. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e Trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

PEREIRA, Maria Arleth. Impacto das políticas neoliberais na educação superior. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, n. 3 p. 71-89, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor*: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

POSSARI, Lucia Helena Vendrúsculo e NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Material Didático para a EaD: Processo de Produção*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, Oreste. Produção de material didático impresso para cursos a distância da UFMT orientações técnicas e pedagógicas aos autores. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. *Produção de Material Didático Impresso: Orientações Técnicas e Pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. Disponível em <http://www.uab.ufmt.br/uploads/....pdf>. Acesso em mai. 2015.

_____. *Educação a distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

_____. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan./abr. 1998.

RICOEUR, Paul. Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Paris, *Seuil*, 1986.

REICHMANN, Carla Lynn. *Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal*. Tese (Doutorado em Letras, opção Linguística Aplicada), Pós-Graduação em Inglês, UFSC, 2001.

ROCHA, Décio, DAHER, M^a del Carmem F. G. e SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. IN: SOUSA-e-SILVA, m. Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 77 - 91.

ROJO, Roxane. Gênero discursivo no círculo de Bakhtin e multiletramentos. IN: _____ (et. al.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13 - 36.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO. A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D (Ed.). *Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 109-126.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Elaboração de materiais didáticos para educação a distância. *Eutomia* – Revista Online de Literatura e Linguística, ano 4, v. 1, jul. 2011. Disponível em: <<<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano4-Volume1/linguistica/LINGIMARTINS.pdf>>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Múltiplos papéis dos professores na educação a distância e práticas de letramento digital. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2520090_84314.pdf. Acesso em: mai. 2014.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. *Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica*. 2006. 257 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. *Cad.Est.Ling.*, Campinas, Jan./Jun. 2003.

STREET Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010 Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: mai. 2015.

UEPB. RESOLUÇÃO/CONSEPE/015/2009. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras na Modalidade a Distância e dá outras providências. Diário oficial do Estado, João Pessoa, 11 de junho de 2009. p.3. Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/resolucoes-consepe-ii/>. Acesso em set. 2015.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2005[1934].

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo, HUCITEC, 2004[1929].

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. In: Disponível em <http://cedes.preface.com.br/>. Acesso em 18.12.2015

ANEXOS

Anexos A - correspondem aos Livros analisados:

A1 - Livro Língua Portuguesa 2

A2 - Prática Pedagógica 2

Anexos B - correspondem às entrevistas:

COLABORADORA1 - Autora do livro Língua Portuguesa 2

COLABORADORA 2 - Autora do livro Prática Pedagógica 2