

Lília Santos Abreu-Tardelli

**trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**

**Aportes para compreender o trabalho  
do professor iniciante em EAD**

**Doutorado em Lingüística Aplicada e  
Estudos da Linguagem**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Lília Santos Abreu-Tardelli

**trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**

**Aportes para compreender o trabalho  
do professor iniciante em EAD**

Tese apresentada à Banca  
examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para a  
obtenção do título de DOUTORA em  
Linguística Aplicada e Estudos da  
Linguagem, sob a orientação da  
Professora Doutora Anna Rachel  
Machado

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**São Paulo - 2006**

## **Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Anna Rachel Machado – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria de Lourdes Meirelles Matencio

---

Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva

---

Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

---

Profa. Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

---

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

## Ficha Catalográfica

**ABREU-TARDELLI**, Lília Santos, trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br  
Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. São Paulo:  
pp.196, 2006.

**Tese (Doutorado)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

**Área de Concentração:** Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

**Orientador:** Professora Doutora Anna Rachel Machado.

**Palavras-chaves:** chat educacional; interacionismo sociodiscursivo; ISD; trabalho educacional; EAD; Educação a Distância

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

**A meu marido,**

**Geraldo Majela**

## **Agradecimentos**

À CAPES, pela bolsa que custeou quatro anos desta pesquisa, sem a qual este trabalho não teria se concretizado, e por possibilitar a categoria de “bolsa flexibilizada”, permitindo que continuasse a trabalhar, o que potencializou minhas reflexões *in loco* e “na carne” sobre o trabalho do professor;

À PUC-SP, instituição que contribuiu na minha formação como pesquisadora;

À Anna Rachel Machado, por ter sido muito mais que uma orientadora: por ter ousado ser meu sujeito de pesquisa, pelas inestimáveis contribuições nos diferentes momentos deste trabalho, por saber compartilhar os sucessos e elogios como “nossos” e por ter conseguido administrar todos os papéis sociais de sua relação comigo;

Aos professores que fizeram parte de todas as bancas de qualificação: Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva, Daniel Faïta, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Maria do Carmo Martins Fontes, Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira, Vera Lúcia Cristóvão, pelas valiosas contribuições que possibilitaram o direcionamento deste trabalho;

A todos os professores do LAEL da PUC-SP e aos professores convidados;

À secretária do LAEL, Maria Lúcia, e aos funcionários que possibilitaram o encaminhamento de meu agir de pesquisador;

A Geraldo Majela, por ter compartilhado de todas as etapas deste trabalho, por nossas reflexões marxistas sobre a temática desta pesquisa e sobre a vida, pelas contribuições para as mudanças de minhas representações de mundo, por ser testemunha de minhas decepções, dificuldades, alegrias e esperanças que o trabalho de professor proporciona a cada dia e por compartilhar delas, pela ajuda na busca de fontes bibliográficas, e pelo marido maravilhoso que é;

Aos colegas do grupo ALTER, por compartilharem do árduo e difícil caminho que é a construção de um grupo de pesquisa e de um quadro epistemológico sólido;

À Eliane Lousada, amiga sempre presente em meus excessos de trabalho e sempre disposta a colaborar;

À minha mãe, Marilu, pelo modelo que sempre me passou de professora-trabalhadora-atora, pela prontidão em me ajudar na reta final deste trabalho, pelo apoio constante e por fazer a revisão do texto desta pesquisa;

À meu pai, Dióres, pelo auxílio e disposição em colaborar em todos os momentos de minha caminhada pessoal e profissional;

À minha madrinha, Liliana, que, com suas ações, atribuiu ao nome madrinha um significado mais que especial;

A meus enteados Tiago e Caio, pela construção dialética de nossos novos papéis, às alegrias compartilhadas e às pedras no caminho;

A meus irmãos Paulo e Marcos e a Caio, pela ajuda, em diferentes momentos, com os “indecifráveis” recursos tecnológicos;

À Suely Corvacho, colega do CEFET-SP, que, em tão pouco tempo, revelou-me, sem saber, o que é ser um verdadeiro ator na construção da Educação neste país;

Aos colegas dos cafezinhos na sala dos professores e das assembléias no auditório do CEFET-SP que, com seus diferentes discursos e ações, contribuíram para que eu compreendesse o que é de fato fazer parte de um coletivo de trabalho, seja pelas ações ou pelos impedimentos delas nas mais diversas instâncias;

A todos os meus alunos e ex-alunos, cujas ações e não-ações em sala de aula contribuíram e contribuem para minha reflexão sobre o trabalho do professor;

A Deus que, em seu silêncio, revela-se sempre presente em minha vida e pelo “ombro” amigo nas horas difíceis;

A todos que passaram por minha vida: parentes, amigos, autores, colegas de trabalho - aos já “esquecidos” e aos presentes na memória, aos que já se foram e aos que ficaram;

E a todos os que acreditam que é no conflito que nos constituímos enquanto seres sociais (e aos que ainda não perceberam isso);

Meu Muito Obrigada.

## Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir para a compreensão do trabalho do professor iniciante em Educação a Distância (EAD), por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o agir nos textos produzidos sobre a e na situação de trabalho em EAD, especificamente no chamado *chat* educacional. Para isso, adotamos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), vertente interdisciplinar da Psicologia, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Sendo o trabalho uma forma de agir, regulado institucionalmente, e sendo ele um dos lugares centrais do desenvolvimento, propomo-nos a compreender as relações entre a linguagem (constitutiva do ser humano) e o trabalho (eixo central para a compreensão da sociedade atual) do professor em EAD nos diferentes níveis em que esse trabalho se configura.

Para isso, apresentamos uma síntese dos pressupostos teórico-metodológicos que assumimos e que envolvem: a) questões de ordem mais sociológica – conceito de trabalho e tecnologia e suas relações na sociedade contemporânea; b) questões sobre o estatuto das ações e das atividades e de suas relações com a linguagem; c) questões referentes ao método de coleta e ao método de análise.

Em relação ao método de coleta e de análise, apresentamos, a priori, uma classificação dos textos que constituem nossos dados. Essa classificação nos permitiu coletar textos considerados como (re)configuradores do agir de um professor iniciante em um curso de EAD. Em seguida, apresentamos as categorias de análise, visando à identificação das características desses textos ou de alguns de seus segmentos, no seu aspecto genérico, organizacional, enunciativo e semântico.

A análise dos textos visou sempre à compreensão da relação que essa rede discursiva ou textual mantém com o trabalho realizado pelo professor iniciante em EAD, nas suas diferentes formas de agir.

Por fim, apresentamos os resultados das análises efetuadas e as conclusões a que nos permitiram chegar, referentes aos textos analisados tanto em relação ao agir do professor iniciante em ambiente de EAD quanto em relação ao quadro teórico-metodológico adotado.

## **Abstract**

This research aims at contributing to the understanding of the work of a professor beginning to work in Distance Education, based on the analysis and interpretation of the representations about her acting in texts produced about and in the work situation in Distance Education, specifically in the context of the educational chat. In order to do that, we adopt the theory and methodology of sociodiscursive interactionism an interdisciplinary branch of Psychology which gives to acting and language an essential role in human development.

Work being a way of acting, institutionally ruled and taking a central role in human development, we set out to investigate the relationship between language (constitutive of the human being) and work (central axis to understand present day society) in Distance Education within the different levels in which this work takes shape.

With that in mind, we present a synthesis of the theoretical and methodological frame that we adopt and which involves: a) sociological issues – the concept of work and technology and their mutual relations in contemporary society; b) issues about the status of actions and activities and their relations with language; c) issues related to the method of collection and analysis.

Concerning the method of collection and analysis, we first present an *a priori* classification of the texts that constitute our data, and which allowed us to collect texts considered as (re-)configuring the acting of a first-time professor in an online course. After that, the categories of analysis are presented aiming at identifying the characteristics of these texts or of some of their segments in their general, organizational, enunciative and semantics aspects.

The analyses of the texts aim at the understanding of the relations that this discursive or textual network bears with the work of a first-time professor in Distance Education, in his/her different ways of acting.

Finally, the results of the analyses are presented, as well as the conclusions reached through the analyzed texts both in regard to the acting of the professor in a Distance Education environment and the methodological and theoretical frame adopted.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>I</b>
<b>Parte I. Introdução .....</b>	<b>1</b>
1. A história da pesquisa .....	3
2. O contexto da pesquisa .....	9
3. Nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada .....	12
4. Organização da tese .....	16
<b>Parte II. Pressupostos Teórico-Methodológicos .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 1. Interacionismo sociodiscursivo: uma abordagem interdisciplinar do funcionamento e do desenvolvimento humano .....</b>	<b>19</b>
1.1. O interacionismo social: base filosófica e princípios gerais.....	20
1.2. A proposta de trabalho de análise do ISD.....	22
1.3. O ISD e o diálogo com outros campos de pesquisa.....	25
<b>Capítulo 2. O trabalho.....</b>	<b>26</b>
2.1. A transformação do conceito de trabalho ao longo da História.....	27
2.2. Meio de trabalho, mais-valia e alienação .....	31
2.3. A situação atual: fim do trabalho ou sua intensificação? .....	33
2.4. A nova configuração do trabalho.....	35
2.5. O conceito de tecnologia.....	40
2.6. Novos artefatos tecnológicos e o estresse do trabalhador.....	43
<b>Capítulo 3. Procedimentos para análise dos textos e do agir neles representado.....</b>	<b>49</b>

3.1. Os diferentes textos que (re)configuram o agir na situação de trabalho.....	49
3.2. Um modelo global de produção e de análise de texto.....	52
3.2.1. Os tipos de discurso.....	56
3.2.2. Os mecanismos enunciativos.....	59
3.3. As diferentes figuras do agir representadas nos textos.....	60
3.3.1. Tipos de agir e suas características.....	60
3.3.2. A (re)configuração do agir nos textos.....	65
3.3.3. Papéis atribuídos aos sujeitos.....	67
3.4. Análise das unidades praxiológicas: os gestos.....	71
<b>Parte III. Metodologia de Análise.....</b>	<b>73</b>
1. Procedimentos metodológicos desta pesquisa no quadro do ISD: os níveis de estudo enfocados.....	74
2. O contexto da pesquisa.....	76
3. Os participantes.....	76
4. Os dados e as perguntas de pesquisa.....	78
4.1. Perguntas relacionadas ao texto produzido anteriormente à atividade de trabalho: o Decreto 2.494/1998.....	54 79
4.2. Perguntas referentes ao texto produzido entre duas sessões de trabalho: a entrevista.....	80
4.3. Perguntas referentes ao texto verbal e não-verbal produzido na situação de trabalho: o chat educacional.....	80
4.4. Perguntas sobre o texto produzido no chat educacional.....	80
4.5. Perguntas que relacionam o conjunto dos textos.....	81
5. Confiabilidade dos dados e das análises.....	81
5.1. Validação em relação ao sujeito de pesquisa.....	81
5.2. Confiabilidade dos dados .....	82
6. Síntese dos procedimentos de análise.....	83
<b>Parte IV. Resultados das Análises dos Dados.....</b>	<b>84</b>
<b>Capítulo 1. O Decreto 2.494/1998.....</b>	<b>86</b>

1.1.	Resultados da análise dos dados em relação ao texto da nascente do agir.....	86
1.2.	O Decreto 2.494/1998 como ponto de partida para a compreensão do agir do professor de EAD.....	88
1.3.	Situação de produção, plano geral do texto e os protagonistas do agir configurados no Decreto.....	91
1.4.	As atividades de linguagem prefiguradas no Decreto.....	97
1.5.	Conclusões dos resultados da análise do Decreto 2.494/1998.	98
<b>Capítulo 2. A entrevista.....</b>		<b>100</b>
2.1.	A entrevista enquanto instrumento de coleta de dados.....	101
2.2.	Contexto sociointeracional da entrevista.....	101
2.3.	O contexto de produção da entrevista.....	102
2.4.	O plano global da entrevista.....	103
	2.4.1. Análise das representações do agir do professor expressas nas perguntas do entrevistador-pesquisador.....	104
	2.4.1.1. Análise de aspectos da infraestrutura textual.....	104
	2.4.2. Análise das representações do agir do professor expressas nas suas respostas.....	112
	2.4.2.1. Análise de aspectos da infraestrutura textual.....	112
2.5.	Conclusões referentes ao agir do professor na entrevista.....	119
<b>Capítulo 3. O chat educacional.....</b>		<b>121</b>
3.1.	O chat educacional: breve história.....	122
3.2.	O chat educacional: gênero de atividade, gênero de texto e artefato (software).....	122
	3.2.1. O chat educacional enquanto gênero de atividade.....	122
	3.2.2. O chat educacional enquanto gênero de texto.....	123
	3.2.3. O chat educacional como artefato (software).....	127
3.3.	O contexto sociointeracional mais amplo.....	128
3.4.	O contexto de produção.....	130
	3.4.1. O contexto físico do chat educacional.....	131
	3.4.1.1. O espaço “virtual” .....	132

3.4.1.2. O espaço físico.....	132
3.4.2. O contexto sócio-subjetivo.....	134
3.4.2.1. Enunciadores e destinatários.....	134
3.4.2.2. Os objetivos dos enunciadores e destinatários.....	135
3.5. O filme do agir do professor durante a realização do chat: as ações verbais e não-verbais.....	139
3.6. A análise do texto do chat educacional.....	144
3.6.1. A forma visual do texto produzido.....	144
3.6.2. Organização do texto.....	145
3.6.2.1. O plano global.....	145
3.6.2.2. Os tipos de discurso, as marcas enunciativas e os tipos de agir.....	154
3.7. Conclusões da análise do filme e do texto do chat educacional..	160
Parte V. Conclusões.....	162
1. A ausência do professor no Decreto 2.494/1998: a ideologia da crença na tecnologia.....	163
2. Os impedimentos do agir do professor antes e durante a realização da tarefa.....	164
3. Os impedimentos do agir da pesquisadora/Contribuições teórico-metodológicas.....	166
4. Reflexões finais.....	169
Referências Bibliográficas.....	171
Anexos.....	179
I.    Decreto 2.494/1998.....	179
II.   Entrevista por escrito antes da realização do 2º chat educacional (6/10/2001).....	182
III.  Chat educacional realizado no dia 6/10/2001.....	185

## SUMÁRIO DOS QUADROS, ESQUEMAS E FOTOGRAFIAS

Quadro 1. Algumas marcas dos tipos de agir.....	64
Quadro 2. Papéis atribuídos ao sujeito.....	68
Quadro 3. Histórico cronológico da principal legislação federal de EAD após a LDB.....	89
Quadro 4. Plano global do Decreto.....	92
Quadro 5. Plano temático das perguntas.....	106
Quadro 6. Resultado da análise de todas as perguntas.....	109
Quadro 7. Cronograma do curso de EAD.....	138
Quadro 8. Proporção de entradas por participante.....	148
Quadro 9. Quantidade de entradas longas por participante.....	148
Esquema 1. Conjunto dos dados da pesquisa.....	11
Esquema 2. Síntese do quadro de pesquisa do grupo LAF.....	50
Esquema 3. Síntese desta pesquisa.....	51
Esquema 4. Os dados da pesquisa.....	79
Esquema 5. Triângulo didático em situação de ensino presencial.....	137
Esquema 6. Triângulo didático em situação de Educação a Distância.....	138
Fotografia 1.....	134
Fotografia 2.....	134
Fotografia 3.....	140
Fotografia 4.....	140
Fotografia 5.....	141
Fotografia 6.....	142
Fotografia 7.....	144

## APRESENTAÇÃO

Acordo mais cedo para dar conta de ler os e-mails que invadiram minha caixa de entrada no fim de semana. É preciso compensar os dois dias sem trabalhar no computador de forma que não atrase, ainda mais, minhas obrigações de estudo e de trabalho. Quantas mensagens, de fato, relevantes a ponto de não poder esperar a segunda-feira? Não sei... não consigo chegar ao final da leitura de todas elas, pois o *Outlook Express* resolveu não trabalhar nesta manhã.

Nunca neguei a diferença que esta máquina trouxe para minha vida. Não preciso rodar minha tese em mimeógrafo, mas preciso atualizar o computador como se atualizam as roupas de uma criança que cresce e que não servem mais.

Os informativos da faculdade onde leciono chegam por e-mail sem escolher dia nem hora.

Os próprios professores que comigo trabalham e estudam o "trabalho do professor" também "me invadem" nos finais de semana, à noite, de madrugada. Também esperam respostas imediatas. O trabalho em nosso mundo de hoje é mais forte do que cada um de nós. Escapar a ele da forma como se apresenta? Não acredito. Mas acredito sim que entendê-lo é o caminho para transformá-lo. A frase não é minha. Talvez meu leitor já saiba de quem é. Se não souber e resolver ler este trabalho, irá descobrir.

Toca o telefone e interrompo esta escrita. Acabo de receber uma ligação que me deixou atordoada. Vou tentar reproduzi-la da maneira mais fiel possível. Acredito que essa ligação tem todos os elementos para concluir o prólogo deste trabalho. "Não existem coincidências", como dizem.

"Alô?"

"Lília"?

"Pois não?"

Ela se identifica. É professora. Diz seu nome e cidade de onde fala. Diz que vai ser breve na ligação. Comunica que me enviou um e-mail e que não respondi. No e-mail ela pede indicação de atividades para trabalhar com leitura em sala de aula. Como não obtive resposta, me telefona pedindo para eu enviar mais sugestões como a que publiquei no site de uma revista dedicada a professores. Justifica a ligação dizendo que eu havia disponibilizado meu e-mail e telefone no

mesmo site. Pergunta se a atividade que sugeri "tinha dado certo". Diz que gostou porque "vem ao encontro da Secretaria da Educação". Diz que tem 50 minutos por semana para trabalhar leitura com os alunos e diz qual é "sua dúvida": deve-se colocar os alunos para trabalhar com um mesmo livro ou em grupos para trabalharem com livros diferentes?

Ainda me recuperando da raiva que se apoderou de mim por ser bombardeada por uma série de questões, do tom recriminatório de não ter respondido seu e-mail e de querer que eu apresentasse uma saída para suas dúvidas de forma que desse certo, respondo o que consigo - sem deixar de anotar algumas frases reveladoras - e indico-lhe um site interessante sobre leitura.

Cumprindo o que havia dito no início do telefonema, me agradece, deseja um bom-dia e desliga.

Volto-me para as frases e palavras que anotei ao longo da ligação e me deparo com "deu certo", "Secretaria da Educação", "50 minutos por semana", "minha dúvida" e "não sei se trabalho com". Essas frases, assim como o próprio ato de telefonar já revela uma angústia, a necessidade da ajuda do outro, um não-saber-fazer, o querer acertar, as prescrições advindas de órgão do Governo, o tempo exíguo para trabalho tão complexo.

Essas questões serão abordadas neste trabalho, mas elas não são só minhas e nem só da professora que me telefonou. E, assim como elas, as buscas de compreensão do trabalho que nós professores exercemos também não o são. São frutos de diálogos constantes e convido meu leitor a dele tomar parte.

Não sei se a professora que me telefonou lerá esta tese. Não sei se ela vem "ao encontro da Secretaria de Educação" nem sei se as reflexões que aqui se encontram "darão certo". Acredito, no entanto, que este trabalho é o resultado de uma pesquisa que contribuirá para compreendermos mais o nosso trabalho nos dias de hoje sob o prisma da Lingüística Aplicada, sem desprezar cada raio que incidiu nele e que dele partiu ao longo deste trajeto.

São Paulo, manhã de 21 de março de 2005

## Parte I

### INTRODUÇÃO

“[O trabalho] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Engels, 1876

“A criação tecnológica de qualquer fase histórica influi sobre o comportamento dos homens (...) Se reconhecemos ser tal fenômeno constante em todo o curso da evolução humana, só nos cabe investigar a natureza das transformações agora em andamento, transportando-as para o âmbito da análise histórica e filosófica serena e objetiva, sem estigmatizá-las nem endeusá-las”.

Vieira Pinto, 2005



2001: Uma Odisséia no Espaço. Cena: A aurora do homem.

Esta introdução foi dividida em quatro partes. Primeiramente, descreveremos a história da pesquisa, ou seja, nossa motivação em tomarmos o trabalho do professor em Educação a Distância (doravante EAD) como nosso objeto de estudo, por que nos situamos no quadro teórico adotado, assim como a trajetória da pesquisa. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa a fim de situar o leitor no nosso trabalho e, depois, a pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Por fim, apresentaremos como este trabalho de tese está organizado.

### 1. A história da pesquisa<sup>1</sup>

O objetivo mais amplo desta pesquisa é buscar compreender melhor o trabalho do professor em EAD, principalmente em relação ao uso da ferramenta<sup>2</sup> chat educacional, verificando o que a análise de textos referentes a esse trabalho contribui para sua melhor compreensão. Portanto, estarei também buscando um melhor entendimento das relações entre linguagem e trabalho. Para isso, assumo o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2004) como base teórico-metodológica da pesquisa, que será discutido na parte teórica deste trabalho.

Meu interesse tanto pelo tema quanto pelo quadro teórico-metodológico surgiu de uma vivência pessoal e acadêmica ao longo dos últimos dez anos, a partir de 1995, quando iniciei minha pesquisa de mestrado na PUC-SP. Já naquela época, entrei em contato com o interacionismo sociodiscursivo, que me forneceu as ferramentas necessárias não só para a análise do texto utilizado na pesquisa de mestrado, mas, sobretudo, para uma transformação de minha visão de sujeito, que passou, na época, da visão de um ser homogêneo e livre para a de um ser heterogêneo, criativo, porém cercado de inúmeras restrições, e que constrói suas representações de mundo de acordo com a época e o momento sociohistórico<sup>3</sup> em que vive.

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso da primeira pessoa do singular quando, no item *A história da pesquisa*, apresentamos a trajetória pessoal, profissional e acadêmica do pesquisador. Nas demais partes desta tese, optamos pela primeira pessoa do plural, não só pelo uso canônico, mas por se tratar também de uma pesquisa fruto de debates coletivos e, conseqüentemente, de diversas vozes.

<sup>2</sup> Usamos aqui o termo ferramenta no sentido mais comum para efeito de compreensão do texto pelo leitor e continuaremos a usar esse termo até que a distinção entre ferramenta/instrumento e artefato seja apresentada nos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho.

<sup>3</sup> Sobre esse processo, ver a *Introdução* em ABREU, Lília Santos (1998). **A construção da subjetividade no diálogo ente professor e coordenador**. Dissertação de mestrado inédita, PUC/SP.

Acompanhando o processo de transformação e construção do quadro do interacionismo sociodiscursivo nos últimos anos - que continua buscando compreender o agir humano na suas relações com a linguagem, mas que passa a estudá-lo também no campo das situações de trabalho – passei também por um período de mudança em minha vida profissional.

Foi um período de discussões, convites e mudanças em relação a situações de trabalho que tinham em comum a tecnologia, ou mais especificamente, o uso do computador. Foram três os fatos que mais se destacaram e que ocorreram quase que concomitantemente.

O primeiro deles foram as discussões com minha orientadora, convidada a preparar um curso a distância por intermédio do computador para professores do Estado de Minas Gerais, oferecido por uma universidade deste mesmo estado, sobre questões de Educação a Distância, a preparação do material, as incertezas sobre essa nova forma de trabalho. Junto com ela e mais uma colega<sup>4</sup>, trocávamos idéias sobre o material do curso e sobre o curso em si durante o tempo em que se realizou. Parte dos dados deste trabalho de tese advém desse curso.

O segundo deles, na mesma época, foi o convite que recebi para ministrar um curso a distância sobre Análise do Discurso para uma instituição da cidade de Curitiba. Considerando as atividades a serem realizadas, o prazo curto para preparar as mesmas e a baixa remuneração, não aceitei o trabalho.

Concomitantemente, a faculdade em que leciono começou a informatizar algumas tarefas, e nós, professores, passamos, com isso, a colocar no sistema informações que antes entregávamos em mãos para outra pessoa realizar, geralmente, trabalho de secretaria: inserir as provas no sistema, colocar currículo atualizado, passar as notas dos alunos, dentre outras tarefas. Tudo isso atrelado ao discurso de "podermos realizar essas tarefas em casa, nos horários que mais nos conviessem".

Paralelamente à minha vida profissional, ingressei no programa de doutorado de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem em agosto de 2001, na PUC-SP, e passei a fazer parte de um grupo de pesquisa que começara a estudar o trabalho do professor, o Grupo ALTER –LAEL, coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

---

<sup>4</sup> Profa. Dra. Maria do Carmo Martins Fontes

Esse conjunto de fatos me levou a querer compreender melhor o trabalho do professor que atua dentro do quadro histórico-social em que vivemos e, para isso, o computador, a meu ver, parecia ser um instrumento central para esse entendimento.

Dentre os diversos caminhos pelos quais poderia ter optado a fim de direcionar minha pesquisa, escolhi compreender o trabalho do professor que atua dentro de um quadro de Educação a Distância.

A opção pelo estudo dessa modalidade de Educação se deu devido ao fato de o recurso tecnológico, nesse caso, ser condição *sine qua non* para o trabalho do professor, ou seja, o professor que se encontra em uma situação de ensino virtual não tem outra opção a não ser lidar com a tecnologia, diferentemente de um professor que, ao dar aulas presenciais, pode optar ou não pelo uso dos mais diversos recursos tecnológicos em sala de aula (vídeo, retroprojeto, multimídia, lousa eletrônica etc.). Mesmo quando o uso da tecnologia nas aulas presenciais é imposto pela instituição, o professor ainda tem o recurso de contar com a interação face a face. Além disso, acredito que a compreensão do modo como se configura o trabalho do professor na situação específica de Educação a Distância, pode abrir também um caminho para se compreender melhor o trabalho do professor na situação de sala de aula presencial, pois o professor que geralmente atua em Educação a Distância atua também na presencial e a ação dele em um ambiente, provavelmente, irá influenciar a ação em outro, sem contar que ambos os profissionais - sendo eles a mesma pessoa ou pessoas diferentes - fazem parte de um mesmo quadro sociohistórico, sendo, portanto, agentes desse momento.

Como em toda pesquisa, o caminho não foi retilíneo e, ao longo do percurso, dados e novas leituras se somavam à pesquisa, pois via que eles me possibilitariam analisar e compreender o trabalho do professor em EAD por vários ângulos e em uma perspectiva mais ampla. O caminho que percorri em minhas leituras vale a pena ser exposto, pois vai ao encontro do quadro epistemológico que adotamos para esta pesquisa e que será apresentado mais adiante.

No início, tendo em vista meu pouco conhecimento sobre a literatura em Educação a Distância, li autores que abordavam várias perspectivas, tais como: a necessidade da alfabetização tecnológica do professor de forma crítica para acompanhar a velocidade do avanço tecnológico (Sampaio & Leite, 2001); a necessidade de se atualizar em relação a novas tecnologias e de forma rápida, pois

elas avançam e se modificam rapidamente (Kenski, 2003); a necessidade de materiais em EAD que atendam à lógica própria da rede (Ramal, 2001); discussões sobre aprendizagem colaborativa, formação de professores em ambientes virtuais, mediações pedagógicas em cursos da rede etc. (Almeida, 2001), dentre outros.

Sem negar a importância de nenhuma das discussões – que acredito serem necessárias para melhor se compreender as novas tecnologias na educação – sentia falta de uma postura mais crítica e que abordasse as novas tecnologias sob uma ótica sociohistórica. Vários artigos lidos remetiam ao histórico da Educação a Distância, desde as cartas de São Paulo apóstolo aos Filipenses, como um dos primeiros registros de educação feita a distância, até aos cursos por correspondência, passando pelo rádio, televisão e, os mais recentes, por intermédio do computador.

No entanto, sentia certa insatisfação por observar a falta de duas perspectivas que não encontrava nos textos de pesquisadores da área de Educação, insatisfação essa, evidentemente, proveniente de minha formação de lingüista e analista de texto e de uma formação construída dentro do quadro do interacionismo sociodiscursivo, que vê os fenômenos do humano de um ponto de vista mais amplo, dentro do sistema político, social e econômico em que vivemos.

Fui buscar então, em outras áreas, além da Educação e da Lingüística, autores que me permitissem compreender o contexto social mais amplo do trabalho do professor. Foi dessa forma que Antunes (2002a; 2002b; 2004) contribuiu para uma compreensão maior do mundo do trabalho em que nos encontramos atualmente, pois o autor se contrapõe, de forma segura, a outras vertentes que têm louvado o aumento do tempo livre e a diminuição das horas de trabalho na atual sociedade da informação. Do mesmo modo, Vieira Pinto (2005), apresentou-me um conceito de tecnologia relacionada a trabalho, que me possibilitou investigar o papel da ciência, da tecnologia e do trabalho na organização da sociedade, de forma mais consistente e menos “deslumbrada”, como lia em alguns textos sobre Educação a Distância. Assim, esses dois autores me possibilitaram compreender sensações que eu mesma tinha como profissional, como por exemplo, a de que, apesar de todas as facilidades de acesso e de informação enaltecidas em relação às novas tecnologias, o meu tempo livre havia diminuído, o meu tempo dedicado ao trabalho havia

aumentado, as relações de emprego haviam ficado mais instáveis - tudo isso contribuindo para o aumento do estresse.

Da mesma forma que ocorreu o diálogo com outras áreas de conhecimento, fui me voltando, dentro da Lingüística, para a análise e a interpretação de diversos textos ligados a diferentes níveis do trabalho do professor: textos oficiais (leis, Parâmetros Curriculares Nacionais), textos institucionais (regras e normas das escolas, manuais de professor), textos em que o próprio professor fala de seu trabalho (entrevistas, sessões com coordenador de escola), textos produzidos durante a realização de seu trabalho (aulas filmadas, gravadas etc.), textos produzidos por professores após a realização de um trabalho do colega (diários de reflexão de aula), dentre outros. Esse contato foi resultante de conversas e discussões (tanto mais formais nas aulas da pós-graduação, quanto mais informais nos intervalos, cafés, almoços, *happy hour*) sobre diversos trabalhos de pesquisa de meus colegas do grupo ALTER.

Paralelamente, continuei a fazer cursos que me possibilitaram compreender um pouco mais a Educação a Distância: foi assim que cursei dois módulos importantes no Programa de Lingüística Aplicada da PUC/SP. O primeiro, intitulado *Tópicos em Linguagem e Tecnologia 2: crítica, preparação e avaliação de material didático presencial e digital*, foi ministrado pela Profa. Dra. Heloísa Collins, Profa. Dra. Anise Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e Profa. Dra. Anna Rachel Machado, no segundo semestre de 2001, e contribuiu para ampliar meu contato com a literatura da área e para elaborar atividades para cursos semipresenciais por intermédio do computador. O segundo, ministrado pela Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e intitulado *Estado da arte da EAD no Brasil*, também contribuiu para a ampliação de minhas leituras sobre EAD e uma visão mais ampla do que é feito em EAD em algumas das principais universidades no Brasil, por meio de intensa pesquisa que o grupo realizou.

Do mesmo modo, fui fazer o curso *Trabalho e Lazer*, na Sociologia, ministrado pela professora Dra. Noêmia Lazzareschi, que me ajudou a compreender a visão de estudiosos que pensavam que podemos vislumbrar um momento de maior tempo livre com o uso das novas tecnologias no trabalho, contrariamente ao que eu defendia (e defendo). Esse curso foi importante, sobretudo, para eu aprender

a contra-argumentar em relação a essa linha (foi a partir daí que fui buscar outros autores, como Antunes, já mencionado).

Além disso, seguindo o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que se apóia em Marx e Engels e na psicologia vygotskyana, busquei compreender melhor o pensamento marxista sobre o conceito de trabalho, voltando-me para textos dos próprios Marx e Engels, sempre visando a acrescentar conhecimento sobre o tema do trabalho e a importância dele para a constituição do ser humano.

Ainda no diálogo com campos que se centram em estudos sobre trabalho, entrei em contato com a literatura e com os pesquisadores da Ergonomia da Atividade (grupo ERGAPE) e da Clínica da Atividade (na Psicologia tal como desenvolvida por Clot), em que e em quem encontrei grande apoio para continuar minhas investigações.

Acredito que a apresentação de todo esse processo de pesquisa e do processo profissional se faz importante para a compreensão de como este trabalho está organizado. Nem é preciso dizer que muitas discussões que se iniciaram e cresceram com a pesquisa tiveram que ser deixadas de lado por uma questão de tempo e de delimitação dos objetos de pesquisa. No entanto, outros caminhos que levam a essa direção serão apontados nas conclusões do trabalho.

Da mesma forma, alguns dados tiveram que ser retirados, como os dados de um outro curso, um curso semipresencial que fiz com a professora Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, já citado anteriormente – e que visava a comparar as conclusões de análises provenientes de textos de cursos diferentes. No entanto, os dados com os quais trabalho nesta pesquisa (decreto, entrevista e chat – transcrito e filmado) foram se mostrando mais do que suficientes para os objetivos a que me propus e, assim, deixarei para pesquisas futuras a apresentação de resultados de análises de textos de outros cursos que possam confirmar ou invalidar minhas conclusões acerca do trabalho do professor iniciante em EAD no chat educacional.

Todo esse processo levou às decisões finais para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, em relação ao objetivo geral, assumi os princípios básicos do ISD, sobretudo os que se referem às relações entre linguagem e agir humano em situação de trabalho. Desse modo, acreditar - como o ISD postula - que interpretar

um texto é interpretar as figuras interpretativas da ação que ele contém e, portanto, é interpretar a própria ação humana (Bronckart, 2004), possibilitou-me:

- a) formular as perguntas de pesquisa;
- b) selecionar os textos e justificar a escolha deles como sendo os que melhor poderiam responder às perguntas;
- c) determinar os procedimentos de análise.

Assim, a seleção de textos foi feita tendo como base critérios teóricos sobre os diferentes textos que configuram as ações humanas em situação de trabalho: textos sobre o trabalho e textos produzidos em situação de trabalho:

- a) instruções oficiais/governamentais sobre o Ensino a Distância;
- b) textos em que o próprio professor fala de seu trabalho;
- c) textos produzidos pelo professor no momento em que realiza seu trabalho.

Além disso, utilizei-me de gravação em vídeo do professor enquanto trabalhava, pois acredito que as imagens não-verbais produzidas pelo professor em situação de trabalho contribuem também para a compreensão de seu trabalho.

Utilizei também, mas não de forma sistemática, os e-mails trocados entre a professora e a coordenadora do curso e a professora e a tutora. Esses textos serão utilizados sempre que for necessário esclarecer pontos que se mostraram, ao longo da análise, conflituosos, como, por exemplo, o papel da professora e da tutora no chat educacional. Não foi possível fazer uma análise mais detalhada desses textos devido à quantidade de análises que esta pesquisa já englobava e ao tempo disponível para isso.

## **2. O contexto da pesquisa**

Em ordem cronológica, a coleta de dados desenvolveu-se da seguinte forma:

- o primeiro dado coletado foi uma entrevista realizada com o professor momentos antes de ele atuar no segundo chat em um curso que ministrava para formação de professores a distância (texto em que o próprio professor fala de seu trabalho);
- o segundo, as gravações - registradas em texto - do chat educacional do curso, assim como a gravação em vídeo da atuação do professor no

momento em que trabalha no chat (textos produzidos pelo professor no momento em que realiza seu trabalho);

- o terceiro, foram os e-mails trocados pelo professor e o coordenador do curso, os e-mails trocados entre o professor e o tutor do mesmo curso (instruções/orientações da própria instituição) e que utilizamos quando achamos necessário esclarecer algumas questões,
- por último, o decreto que regulamenta a Educação a Distância no Brasil (instruções oficiais/governamentais).

Esse decreto, embora do ponto de vista empírico tenha sido o primeiro a ser produzido, foi o último texto a ser incorporado em nossa pesquisa, pelo fato de que sentimos a necessidade de compreender a atuação do professor no chat sob uma ótica mais abrangente, compreendendo o contexto histórico mais amplo no qual o curso em que o chat se encontra se configurou, isto é, a partir de textos oficiais que o regulamentam. Assim, o decreto foi o ponto de partida para se compreender o trabalho do professor sob uma ótica governamental. No entanto, no decorrer do trabalho, o decreto até então em vigor - e que já havia sido analisado - foi revogado e um novo decreto foi assinado (Decreto no. 5.622 de 2005)<sup>5</sup>. Entretanto, optamos por manter apenas a análise do primeiro decreto por ser ele que vigorava no momento da realização do curso do qual os dados foram retirados.

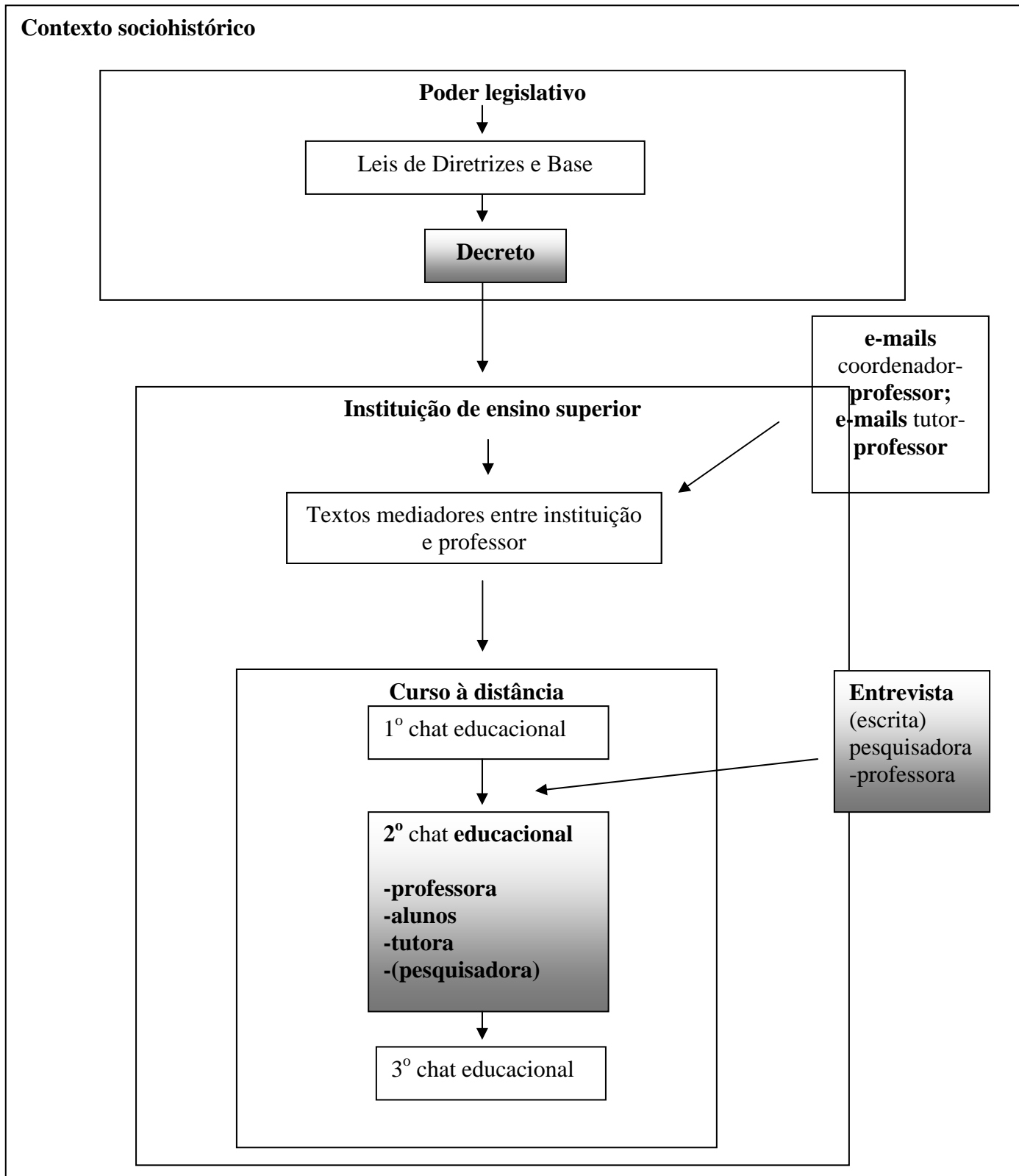
Da mesma forma que acreditamos que a legislação se constitui como um texto fundamental para a configuração do trabalho de Educação a Distância, pois influencia as orientações que as instituições fornecem ao professor, acreditamos também que as trocas de e-mails entre o coordenador do curso e o professor - que, por sua vez, mobilizou outros profissionais também, como a tutora - nos pareceram reveladoras do ponto de vista da prescrição institucional, se virmos o coordenador enquanto a voz da instituição que fala diretamente com o professor.

Assim, podemos visualizar esse conjunto de dados que é importante para se compreender esse trabalho, no esquema que segue.

---

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.planalto.gov.br>

Esquema 1: Conjunto dos dados da pesquisa



Queremos salientar que apenas os textos que se encontram nos espaços escuros é que serão de fato analisados – com exceção dos e-mails que serão

utilizados como suporte à análise dos outros dados -, tendo sido eles produzidos por diferentes instâncias ou por uma mesma instância em diferentes momentos: antes, durante e entre duas sessões de trabalho.

Pesquisas posteriores poderão ser feitas com a análise de outros dados para complementar as conclusões a que chegamos.

Apresentaremos, a seguir, nossa pesquisa dentro da Lingüística Aplicada a fim de ressaltarmos a originalidade deste trabalho.

### **3. Nossa pesquisa no campo da Lingüística Aplicada**

Os dados selecionados juntamente aos procedimentos de análise escolhidos nos colocam, explicitamente, dentro de um campo muito específico que é o da Lingüística Aplicada, pois, se compreendermos campo enquanto espaço relativamente autônomo dotado de suas próprias leis (Bourdieu, 2004), podemos dizer que o campo da Lingüística Aplicada é regido pela análise da linguagem. Sob essa perspectiva, este trabalho não se insere no campo da Educação, não se insere no campo da Sociologia ou da Psicologia, nem no campo das Ciências do Trabalho. Mas procura, ao dialogar com esses campos científicos, conhecimentos para melhor interpretar os resultados que as análises dos textos nos revelarão.

Como sabemos, há várias pesquisas que se voltaram para o estudo da relação entre linguagem e trabalho (Souza-e-Silva & Faïta, 2002; Vieira, 2002; Algodoal, 2002; Sant' Anna, 2004). O programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP é um exemplo do interesse que as questões que envolvem essa relação têm despertado, haja vista alguns projetos de suas linhas de pesquisa atuais, que se voltam para a compreensão de questões relacionadas ao trabalho tanto em ambientes empresariais quanto educacionais. Assim, temos, no LAEL o grupo ATELIER, -coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva - primeiro grupo que iniciou esses estudos e que visa a contribuir para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos numa perspectiva enunciativo-discursiva, no que concerne às relações linguagem-trabalho. Além de pesquisadores docentes e discentes do LAEL da PUC-SP, o grupo ATELIER é constituído também por pesquisadores do programa de pós-graduação em Letras/Lingüística da UERJ (Souza-e-Silva, 2002). Dele surgiu o grupo ALTER, voltado especificamente para as relações entre a linguagem e o trabalho educacional. Assim, esta pesquisa faz parte

do projeto mais amplo deste último grupo, intitulado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações<sup>6</sup> que tem como objetivo específico o estudo das relações entre linguagem e trabalho educacional, em uma perspectiva transdisciplinar.

Esses dois grupos de pesquisa mantêm estreita relação com três outros grupos do exterior: o Grupo LAF, o Grupo ERGAPE e o grupo da Clínica da Atividade. O Grupo LAF (Langage - Action - Formation) pertence à *Section de Sciences de L'Education* da Universidade de Genebra e é constituído pela equipe do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart. Já o Grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*), da equipe do Prof. Dr. René Amigues, pertencente ao *Institut de Formation de Maîtres* d'Aix-Marseille da Universidade de Provence. A Clínica da Atividade é composta por uma equipe dirigida pelo professor de psicologia Dr. Yves Clot, que trabalha no *Conservatoire National des Arts et Métiers*.

Assim, inserido nessa linha de trabalho educacional, podemos apontar um dos aspectos que caracteriza o caráter inovador desta tese: o referencial teórico do ISD para analisar o agir do professor em Educação a Distância.

Como sabemos, são já muitas as pesquisas que se voltam ao estudo do trabalho do professor dentro de uma linha de reflexão crítica (Gervai, 1996; Ninin, 2002; Shimoura, 2005; Damianovic, 2004; Liberali, 1999; Magalhães, 2004), portanto, dentro de um outro referencial teórico. Há também pesquisas na área de EAD que se voltam para aspectos do trabalho do professor, sem a preocupação com a questão da linguagem (Silva, 2003; Kenski, 2003; Sampaio & Leite, 1999; Almeida, 2001; Giusta & Franco, 2003). Outros trabalhos se voltam para a Educação a Distância na Lingüística Aplicada, mas com outros referenciais teóricos (Collins & Ferreira, 2004). Por outro lado, entre as pesquisas de análise do trabalho de professores sob o enfoque teórico aqui adotado, já encontramos várias pesquisas divulgadas (Machado 2004; Lousada 2004; Mazzillo 2004; Machado & Cristóvão no prelo; Machado & Bronckart 2004; Machado et al. 2004) ou em processo de desenvolvimento<sup>7</sup> (Mazzillo; Ernica; Lousada; Baraldi; Tognato; Bueno; Buzzo; Dias;

---

<sup>6</sup> Sobre todos os participantes do projeto, consultar:  
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=0503528848654534>

<sup>7</sup> A respeito dos trabalhos dos pesquisadores citados, consultar:  
<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=0503528848654534>

Carvalho; Barbosa; Correa); no entanto, grande parte das pesquisas que adotam a mesma linha teórica nossa, tomam outro objeto de análise: textos relativos ao trabalho presencial do professor. Assim, a inovação de nossa pesquisa está no cruzamento do objeto de pesquisa com o quadro teórico assumido.

A fim de atingir o objetivo maior a que nos propusemos, ou seja, compreender as relações entre linguagem e trabalho educacional em contexto de Educação a Distância, especificamente, no chat educacional, partimos de algumas perguntas gerais que são:

- Como o professor é representado em diferentes textos produzidos sobre seu trabalho tanto pelo governo, quanto pela instituição em que trabalha ou por ele mesmo?
- Há representações semelhantes nesses textos? Há conflitos de representações? De que ordem?
- Que papéis são atribuídos a esse professor?
- De que forma esses diferentes papéis parecem contribuir para a configuração das ações do professor no chat educacional?

A partir dessas perguntas centrais, formulamos outras referentes a cada texto analisado.

### **I. Perguntas de pesquisa sobre o Decreto 2.494/1998**

- a) Quais são os protagonistas<sup>8</sup> do agir da Educação a Distância contemplados no Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998?
- b) Quais são os agentes ocultos?
- c) Como interpretar esses protagonistas em um contexto sociointeracional mais amplo?

### **II. Perguntas de pesquisa sobre a entrevista**

- a) Que gênero textual é mobilizado pelos agentes produtores? Como esse gênero se organiza? Quais são os tipos de discurso mobilizados?

---

<sup>8</sup> Utilizamos o termo “protagonista” para uma melhor compreensão do leitor nesta Introdução. Na parte teórica, faremos a distinção dos vários termos usados para a interpretação do agir.

- b) Quais tipos de agir do professor são tematizados no texto (pelo entrevistador e pelo professor)?
- c) Quais são os meios lingüístico-discursivo que evidenciam os tipos de agir no texto?
- d) Qual é o papel que o entrevistador atribui ao professor?
- e) Qual é o papel que a instituição atribui ao professor?
- f) Qual é o papel que o professor atribui a si mesmo?
- g) Qual é o papel que o entrevistador atribui à instituição e às prescrições dessa instituição no agir do professor?
- h) Há indícios de impedimento e/ou dificuldades do trabalho do professor?

### **III. Perguntas sobre o chat educacional**

- **Perguntas sobre o filme do agir do professor durante a realização do chat**

- a) Quais tipos de agir são tematizados no texto verbal produzido pelo professor durante a atividade no chat?
- b) Quais são as marcas recorrentes do agir não-verbal? O que elas indicam?

- **Perguntas sobre o texto produzido no chat educacional**

- a) Quais tipos de agir do professor são tematizados no texto?
- b) Quais são os meios lingüístico-discursivos que evidenciam os tipos de agir no texto?
- c) Qual(is) é(são) o(s) papel(éis) atribuído(s) ao professor pelos diferentes agentes do texto?
- d) Qual(is) é (são) o(s) papel(éis) atribuído(s) ao tutor pelos diferentes agentes do texto?
- e) Há indícios de dificuldades e/ou impedimentos do agir do professor?

### **IV. Perguntas que relacionam o conjunto dos textos**

- a) Quais as inter-relações que podemos fazer entre os resultados das diferentes análises?

- b) Como podemos interpretar essas inter-relações dentro do contexto brasileiro atual de trabalho em Educação a Distância?
- c) Que contribuições teórico-metodológicas as análises dos textos nos apontaram?

A fim de respondermos a essas perguntas, este trabalho está dividido em quatro partes principais explicitadas a seguir.

#### **4. Organização da tese**

Organizamos esta pesquisa nas seguintes partes, além desta Introdução (**Parte I**):

##### **Parte II. Pressupostos Teórico-Metodológicos**

Essa parte está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma síntese do programa do interacionismo sociodiscursivo: seus princípios gerais, sua proposta de trabalho e a interpretação do agir por meio dos textos.

O segundo capítulo apresenta discussões sobre as mudanças do conceito de trabalho ao longo dos tempos, alguns conceitos marxistas importantes para a compreensão desta pesquisa, as relações de trabalho na sociedade atual, o conceito de tecnologia relacionando-o às questões de trabalho e trabalho do professor em EAD e o estresse do trabalhador e do professor tal como o mundo do trabalho se apresenta.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos para a análise dos textos e do agir neles representados, assim como o modelo global de análise de texto do ISD e a explicação de diferentes conceitos.

##### **Parte III. Metodologia de Análise**

Na Metodologia, são apresentados os procedimentos metodológicos de nosso trabalho no quadro do ISD, bem como os dados e a retomada das perguntas de pesquisa referentes a cada texto analisado.

Descrevemos ainda o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, os participantes, uma justificativa de nosso sujeito de pesquisa e a confiabilidade dos

dados e das análises. Finalizamos com a síntese dos procedimentos de análise dos dados.

#### **Parte IV. Resultado das Análises dos Dados**

A quarta parte está dividida em três capítulos. Em cada capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados selecionados. Assim, no primeiro capítulo, são apresentados os resultados da análise do Decreto 2.494/1998. Em seguida, os resultados da entrevista e, por fim, os do chat educacional. As conclusões referentes a cada texto analisado são apresentadas no próprio capítulo a fim de facilitar a leitura do trabalho.

#### **Parte V. Conclusões**

Nesta parte, retomamos as conclusões de cada análise efetuada a fim de relacionarmos todos os resultados. Apontamos, ainda, problemas encontrados no percurso da pesquisa, tanto de ordem teórica quanto metodológica, que podem contribuir para o quadro teórico-metodológico adotado, Por fim, sugerimos caminhos para pesquisas futuras que podem colaborar para uma melhor compreensão do trabalho do professor em contexto de EAD dentro de uma visão sociointeracional.

## Parte II

### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“(...) Nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência (...). As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto”.

Gaudêncio Frigotto, 1998

## Capítulo 1

### **Interacionismo sociodiscursivo: uma abordagem interdisciplinar do funcionamento e do desenvolvimento humano**

Esta pesquisa está inserida no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, termo criado por Bronckart (1999; 2004) para nomear o resultado de um posicionamento epistemológico sobre as condições do desenvolvimento humano, principalmente baseado nas obras de Spinoza (1677/1954), de Marx (1845/1951), de Vygotski (1934/1997) e de Voloshinov e Bakhtin (1977; 1984).

Diversas pesquisas têm o interacionismo sociodiscursivo como fonte maior, seja tomado como método de análise textual, seja como pressupostos de ordem epistemológica. No Brasil, algumas das pesquisas resultaram em publicações<sup>9</sup> e congressos<sup>10</sup> e muitas outras se encontram em desenvolvimento<sup>11</sup>. Além dessas, temos trabalhos que resultaram em publicações de caráter didático, assim como iniciativas individuais de divulgação informal<sup>12</sup>.

Assumirmos pertencer à linha teórico-metodológica do ISD, implica muito mais que a adoção de método de análise de textos, pois, como diz o próprio criador do termo, o ISD, como qualquer interacionismo, inspira-se em um conjunto de princípios gerais (Bronckart, 2004), que nos levou a direcionar a pesquisa para o caminho que seguiu.

Apresentaremos, então, neste capítulo, os princípios interacionistas que regem o ISD, o trabalho de análise a que o ISD se propõe e o diálogo do ISD com

---

<sup>9</sup> Mais recentemente, a Revista de Linguística Aplicada **Calidoscópio** da Unisinos Volume 02 – no. 02 – julho/dezembro de 2004 e artigos reunidos no livro MACHADO, A. R.(org.) **O Ensino como Trabalho. Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel. 2004.

<sup>10</sup> O simpósio O Interacionismo sociodiscursivo em construção: desafios e posicionamentos no 15o Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (INPLA), PUC/SP – 26 a 28 de maio de 2005 e, mais recentemente, o I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas, realizado na PUC-SP de 5 a 9 de junho de 2006.

<sup>11</sup> Podemos citar aqui as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento dos participantes do Grupo ALTER.

<sup>12</sup> Consultar o endereço do blog: <http://interacionismo.blog.terra.com.br>

outros campos de pesquisa.

### **1.1. O Interacionismo social: base filosófica e princípios gerais**

O ISD é uma vertente mais específica do interacionismo social, que é uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Bronckart, 1999). Tal posição leva em conta a historicidade do ser humano, considerando as condições sob as quais se desenvolveram, na espécie, formas particulares de organização social e formas de interação de caráter semiótico, enfocando o processo de transformação do organismo humano em pessoa.

Resumiremos as três idéias básicas que sintetizam os princípios de uma visão interacionista de pesquisa apresentada em Bronckart 2004.

A primeira idéia diz respeito ao desenvolvimento humano. Entender o desenvolvimento humano implica compreender a evolução do universo material, pois o desenvolvimento do homem é aspecto dessa problemática mais geral. Isso implica aderir aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

Ser materialista implica afirmar que o universo é constituído por matéria em constante atividade e que todos os “objetos” nele presentes são realidades materiais. Ser monista é acreditar que objetos comumente distinguidos como “físicos” e “psíquicos” são, em sua essência, matéria, e a divisão deve-se a uma diferença “fenomenológica”. Ser evolucionista, por sua vez, é considerar que na marcha do universo, a matéria deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo segundo o qual cada objeto produz mecanismos próprios para sua organização. O evolucionismo também implica que as propriedades da organização interna dos objetos “correspondem” às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo.

A segunda idéia do interacionismo e muito ligada à primeira, é a da dialética, ou seja, devemos compreender a evolução humana em uma perspectiva histórica e em uma ordem indireta e descontínua. É em Heráclito que surge, pela primeira vez, a idéia de dialética – daí ser considerado o pai da dialética -, ou seja, tese e antítese conciliadas em um plano mais alto, a síntese. Os dois pólos que a princípio se excluem formam, no desenvolvimento, no movimento, uma nova unidade. Assim,

Ser e Não-Ser, que à primeira vista se opõem e se excluem, na realidade, constituem uma unidade sintética que é o Ser em movimento, o Devir se, bem misturados, não se repelem e não se excluem, mas se fundem para constituir uma nova realidade (Cirne-Lima, 2005). No entanto, nem sempre há um resultado positivo no embate entre opostos; o que ocorre, muitas vezes, é só destruição. Nesses casos, os pólos opostos atuam apenas como agentes destruidores, não surgindo, assim, a síntese. Daí a pergunta central, segundo Cirne-Lima (2005), de toda a Filosofia: por que opostos às vezes se excluem e às vezes se conciliam? Podemos dizer que do ponto de vista da dialética, não existe ordem, mas sim movimento constante.

Nesse sentido, a terceira idéia que Bronckart (2004) nos coloca é a da rejeição a uma concepção essencialista do ser humano e a adoção de uma perspectiva genética, ou seja, a do homem em constante evolução. Para compreendê-lo, devemos compreender sua evolução, o devir; o que nos remete à dialética de compreendermos que a realidade não é apenas Ser, mas também Não-Ser (Cirne-Lima, 2005).

Segundo Bronckart (2004), o interacionismo social caracterizou-se pelo trabalho de alguns autores das diversas Ciências Sociais (Sociologia, Lingüística, Ciências da Educação, Psicologia), tais como Dewey, Saussure, Vygotsky, Weber, dentre outros, que vieram se contrapor à influência positivista nas Ciências Sociais, ao apontarem a unidade do objeto de todas elas e a importância, não de suas diferenças, mas da articulação de todas essas disciplinas em um quadro de uma "ciência do espírito e sócio-histórica".

Além disso, o interacionismo social vê a intervenção prática como questão central de toda a ciência do humano, com relação ao mundo físico, ao pensamento, à sociedade e à linguagem.

Dessa forma, a questão do agir humano volta à tona, então, após uns vinte anos negligenciada - devido à forte influência positivista das ciências naturais - e considerada como parte de correntes marginais ou de "aplicação", devido a vários fatores, dentre eles, a redescoberta da obra de Vygotsky que instaura o agir como uma unidade de análise do funcionamento humano.

A posição interacionista integra ainda uma mudança de perspectiva introduzida por Marx e Engels, que enfoca o papel que desempenham os instrumentos, a linguagem e o trabalho na construção da consciência.

Na Psicologia, é a obra de Vygotsky que, segundo Bronckart (1997), deve ser tomada como fundamento mais radical do interacionismo, e é a obra de Vygotsky que será a fonte maior do interacionismo sociodiscursivo, quadro teórico-metodológico desenvolvido por Bronckart e colaboradores (Bronckart, conferência 2004), que vêem a linguagem como fator fundamental, se não decisivo, no desenvolvimento. Daí o acréscimo do termo discurso ao sintagma interacionismo social.

## **1.2. A proposta de trabalho de análise do ISD**

Dentro dessa linha filosófica apresentada, o programa de pesquisa do ISD se propõe a um trabalho de análise descendente dividido em três etapas (Bronckart, 2004):

- a) primeiramente, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano;
- b) em seguida, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, no quadro dos quais se realiza a apropriação de determinados aspectos desses pré-construídos;
- c) por último, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e em seu desenvolvimento ao longo da vida.

Considera-se que, na verdade, esses três níveis de análise se relacionam em um movimento dialético constante, ou seja, se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, elas, por sua vez, alimentam, permanentemente, os pré-construídos coletivos. O ambiente humano - pertencente ao primeiro nível de análise -, é, segundo o autor, constituído por quatro elementos principais: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento. Assim, a análise desse ambiente deve incidir sobre esses quatro elementos.

Em relação às atividades coletivas, podemos dividi-las tanto em atividades não-verbais quanto languageiras. Essas atividades humanas organizam-se em formações sociais que são formas concretas que as atividades assumem em função dos contextos físicos, econômicos e históricos (Bronckart, 2004). Essas formações sociais geram regras, normas, valores a fim de regular as interações entre membros de um determinado grupo. A divisão de trabalho e os jogos de poder que essa divisão traz, fazem com que as formações sociais mantenham relações potencialmente conflituosas.

Se as atividades sociais se constituem por atividades languageiras e não-languageiras, os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com o recurso de uma língua natural. Podemos então dizer que os textos são, assim, “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua elaboração” (Bronckart, 2004, p.104). Essas unidades comunicativas – os textos – distribuem-se em múltiplos gêneros socialmente reconhecidos ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

Os textos - e os elementos que eles veiculam – trazem neles construídas representações sobre conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais. Bronckart propõe – inspirando-se na ação comunicativa de Habermas – a existência de três mundos: o mundo objetivo, o social e o subjetivo, historicamente constituídos e constantemente modificados.

O mundo objetivo é constituído pelos conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao meio físico. Assim, para se ser eficiente em uma determinada atividade, deve-se ter representações pertinentes em relação a esse meio. Bronckart (1999) exemplifica isso com a atividade de captura de um mamute. Para a eficácia de tal atividade, deve-se ter conhecimento do tamanho do mamute, de sua velocidade, dos lugares que frequenta, dentre outras informações.

O mundo social, por sua vez, diz respeito à maneira de se organizarem as tarefas comuns, ou seja, as modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo e o conhecimento coletivo acumulado para a realização de uma tarefa.

Já o mundo subjetivo é constituído pelas características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa e pelos conhecimentos coletivos acumulados a respeito dessas características.

O fato de cada conduta humana realizar-se no contexto dos mundos representados, faz com que ela, por si só, exiba pretensões à validade relativas a esses três mundos.

Como o próprio autor postula, esse primeiro nível de análise – quanto todos os demais – está muito além das capacidades de pesquisa do ISD, pois envolve problemáticas e temáticas que outros campos de conhecimento trabalham e que levaremos em conta em nossas pesquisas. A fim de abrangermos esse primeiro nível, nossa análise, neste trabalho, busca uma compreensão do contexto físico, histórico e econômico em torno do qual se desenvolve a atividade do professor em EAD. Para isso, visitaremos outros autores, como Bronckart (2004) mesmo propõe, para nos auxiliarem a compreender a formação social em que a atividade de trabalho no chat educacional está inserida.

O segundo nível de análise diz respeito aos processos de mediação e de formação, ou seja, “aos processos desenvolvidos pelos grupos humanos para assegurar a transmissão e a re-produção desses pré-construídos” ( Bronckart, 2004, 105) que podem ser agrupados em três conjuntos:

- a) dos processos de educação informal, por meio dos quais os adultos integram os recém-chegados ao grupo na rede de pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas e introduzem aspectos de normas e valores ao tecer comentários verbais sobre as atividades;
- b) dos processos de educação formal nas dimensões didática (transmissão de conhecimento) e pedagógica (formação das pessoas);
- c) dos processos de transação social em ação nas interações cotidianas na forma de avaliações recíprocas que contribuem para a manutenção das interações e para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos em relação aos pré-construídos.

O último nível diz respeito à análise dos processos de desenvolvimento e aos efeitos que a transmissão dos pré-construídos têm sobre a constituição e o desenvolvimento das pessoas. Pode ser dividido em três campos de investigação:

a) o primeiro campo refere-se às condições de emergência do pensamento consciente. Essa emergência, de acordo com tese sustentada por Vygotsky, resulta da interiorização dos signos linguageiros, tal como o meio humano os apresenta em seus trabalhos de formação.

b) o segundo campo de investigação é o da análise do desenvolvimento posterior das pessoas, que é o desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir;

c) o terceiro campo de investigação é o da análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação permanente dos pré-construídos coletivos, quer se trate dos formatos de atividade coletiva, quer das representações organizadas em mundos formais, ou ainda das propriedades dos gêneros de texto e dos tipos de discurso.

Além das dimensões de ordem mais epistêmicas apresentadas aqui sobre o desenvolvimento das pessoas a que o ISD se propõe pesquisar, há também uma outra dimensão, a das práticas ou do agir das pessoas. Dado que nosso objetivo é verificar como o agir é reconfigurado em textos sobre o e no trabalho do professor em EAD, então, é necessário fazermos um levantamento dos elementos teóricos em que nós nos baseamos para isso, tanto de ordem mais sociológica e filosófica quanto de ordem mais lingüística.

### **1.3. O ISD e o diálogo com outros campos de pesquisa**

O ISD, tal como proposto por Bronckart (1999), já buscava compreender o funcionamento e o desenvolvimento humano, que se realizam no agir em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. No projeto atual por ele coordenado (Bronckart 2004), continua-se a buscar esse agir a partir da análise do trabalho e da linguagem no trabalho e, conseqüentemente, sobre a questão do desenvolvimento humano pelo/e no trabalho.

Assim, apresentaremos, no capítulo seguinte, o que levou Bronckart a analisar os textos em situação de trabalho para compreender o desenvolvimento humano e apresentaremos conceitos vindos de outros campos de pesquisa que nos ajudarão na interpretação dos resultados de nossas análises e, conseqüentemente, na compreensão da relação entre linguagem e trabalho nos textos no e sobre o trabalho do professor em EAD. Com isso, acreditamos que fazemos jus à abordagem interdisciplinar a que o ISD se propõe.

## **Capítulo 2**

### **O trabalho**

Vivemos em uma sociedade em que o trabalho é colocado como eixo central da existência humana e é, portanto, no trabalho que o agir se manifesta de forma mais determinante (Bronckart, 2004).

Assim, se quisermos compreender o trabalho do professor de EAD, é fundamental compreendermos as ações representadas nos textos produzidos em situação de trabalho, assim como nos textos sobre esse trabalho.

Entretanto, essa forma de agir humano teve seu sentido modificado ao longo dos anos, conforme a sociedade e a cultura das diversas épocas. A fim de compreendermos essas mudanças, faremos, neste capítulo, um breve percurso histórico do conceito de trabalho nas diferentes épocas até chegarmos ao conceito de trabalho que adotamos nesta pesquisa, forma exclusivamente humana de agir no mundo. Em seguida, apresentaremos alguns conceitos que nos ajudarão a compreender o trabalho na sociedade atual, ou seja, uma sociedade movida pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Definiremos o que chamamos de tecnologia neste trabalho e discutiremos as relações entre trabalho e tecnologia e alguns efeitos resultantes dessas relações na atualidade e para o trabalho do professor em EAD.

Devemos deixar claro, no entanto, que a exposição teórica em torno do trabalho que faremos neste capítulo com base em vários autores, não tem como objetivo uma mera exposição de um pano de fundo para nossas análises.

Parafrazeando Frigotto (2005), nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas, mas devem ser compreendidas em uma perspectiva ético-política, que vê a teoria na função de compreender e transformar o meio social. Sendo assim, consideramos, como esse autor, que nenhuma escolha teórica é neutra nem arbitrária (Frigotto, 2005). Ao optarmos aqui por dialogar com autores explicitamente marxistas ou influenciados pelo pensamento marxista (Antunes 2002a; 2002b; 2004; 2005; Frigotto e demais pesquisadores do GT Trabalho e Educação, 2005; Romero 2005; Vasapollo 2005, por exemplo), colocamo-nos, explicitamente, na posição de quem tem como objetivo maior a transformação e que vê na universidade, um dos locais responsáveis por essa transformação.

Com isso, não temos a pretensão de que este trabalho vá necessariamente mudar a situação atual das concepções sobre o trabalho ou de suas condições atuais, mas, simplesmente, que poderá somar forças a outras pesquisas que têm o mesmo objetivo.

Assim, a discussão das posições dos diferentes autores visa a complementar a base teórica que adotamos desde o início deste trabalho, o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999; 2004), pois, seguramente, esses autores são compatíveis com os pressupostos filosóficos e éticos do ISD.

## **2.1. A transformação do conceito de trabalho ao longo da História**

Segundo o senso comum, uma das formas de agir própria da espécie humana é o trabalho (Bronckart, 2004). Podemos ir mais longe e dizer que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana e chegar a afirmar que o trabalho é que criou o próprio homem (Engels, 1876). Para Engels, o primeiro passo para a transição do macaco em homem se deu quando o macaco começou a adotar cada vez mais uma posição ereta para caminhar e prescindir, assim, do uso das mãos. As mãos passam, então, a exercer uma atividade diferente da dos pés e a adquirir maior destreza e habilidade, o que foi se aperfeiçoando de geração em geração. O desenvolvimento da mão, assim, dá início ao domínio da natureza, levando o homem a descobrir nos objetos propriedades até então desconhecidas.

Ainda segundo o mesmo autor, o trabalho começa com a elaboração de instrumentos, atendendo à necessidade de sobrevivência da espécie: o trabalho de caça e de pesca, por exemplo. Graças à cooperação das mãos, dos órgãos da

linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas e a propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados. A possibilidade de realizar atos conscientes e premeditados desenvolve-se nos animais com o desenvolvimento do sistema nervoso e, quanto mais o homem foi se afastando dos animais, mais a sua influência sobre a natureza foi adquirindo um caráter de ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão. Assim, o homem passa a dominar a natureza e, também, como se situa na natureza, é capaz de conhecer as leis naturais e aplicá-las. Veja-se que o trabalho, tal como concebido por Engels, assemelha-se à concepção de Bronckart, sem, no entanto, dar ênfase ao papel que a linguagem nele desempenha.

Assim, podemos considerar que, na atividade humana, o trabalho sempre teve papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e da espécie, apesar de o conceito de trabalho e as suas condições terem mudado muito ao longo dos tempos.

Marton (2005) exemplifica essa mudança conceitual baseando-se em três eixos: na religião, na sociedade greco-romana e na etimologia da palavra trabalho. Ela nos mostra que, na tradição judaico-cristã, em uma das primeiras cenas do Antigo Testamento, o trabalho é posto como degradação da condição humana, quando Adão e Eva, expulsos do Paraíso, são obrigados a providenciar seu próprio sustento:

“Com sofrimentos dele [o solo] te nutrirás todos os dias de tua vida. (...) Com o suor de teu rosto comerás teu pão até que retornes ao solo, pois dele foste tirado.”

[Gn 3, 17-19 segundo a tradução da Bíblia de Jerusalém, 2002, Editora Paulus]

No entanto, a autora não salienta que, mesmo dentro da tradição judaico-cristã, há ainda outras vertentes de narrações bíblicas que, diferentemente do relato da expulsão de Adão e Eva, valorizam o trabalho, pois ele é realizado pelo próprio criador. Ainda, na Bíblia, o descanso é colocado em oposição ao trabalho, como sua recompensa e como exemplo a ser imitado pelos homens (comentário Bíblia de Jerusalém, 2002, p. 35):

“Deus concluiu no sétimo dia a obra que fizera e no sétimo dia descansou, depois que toda a obra que fizera. Deus abençoou o sétimo dia e o santificou, pois nele descansou depois de toda a sua obra de criação.” [Gn 2: 2-3, segundo a tradução da Bíblia de Jerusalém, 2002, Editora Paulus]

Assim, o ethos<sup>13</sup> judaico-cristão do trabalho apresenta uma coloração às vezes negativa, às vezes positiva, e ainda em oposição a tempo livre, trabalho não escravo. Desse modo, no início do Cristianismo, não há nenhum incômodo em se colocar Cristo como filho de um trabalhador –carpinteiro, - mas também não há ênfase no fato (Lacoste, 2004). Trabalho e trabalhadores, de fato, estão muito presentes no Antigo e no Novo Testamentos. Segundo Lacoste (2004), “a experiência do trabalho não tem todo o seu sentido em si mesma, mas na estrutura que o une ao sabbat”, lembrando-nos, assim, que existe um além do trabalho, um tempo ocioso sem que isso conduza a uma diminuição de seu ser.

Na sociedade greco-romana, por sua vez, os homens livres não trabalhavam e ao ócio era atribuído um valor positivo. Relaciona-se a isso a própria etimologia da palavra trabalho, oriunda do latim *tripalium*, que significava instrumento de tortura usado para empalar o escravo rebelde (Marton, 2005).

Outra mudança na concepção de trabalho é apontada por Oliveira & Gumieri (2002) entre o século VI e X. Segundo as autoras, “o homem medieval é herdeiro de uma sociedade que menosprezava o trabalho manual por lembrar o camponês” (Oliveira & Gumieri, 2002:2). A imagem do camponês estava associada à imagem do escravo do período romano. O lema de São Bento, elaborado no século VI, “ora et labora” (ora e trabalha), tinha por objetivo, justamente, reforçar a idéia de trabalho como sacrifício necessário à purificação do homem e à sua salvação.

É com o surgimento do comércio, entre os séculos XII e XIII, e das atividades de artesãos e mercadores, que o homem irá lutar pelo reconhecimento de sua atividade, começar a vencer os preconceitos herdados da sociedade feudal em que trabalho era visto como castigo. Assim, foi entre os séculos XII e XIII, com o desenvolvimento urbano e a divisão do trabalho, que o conceito começou a sofrer

---

<sup>13</sup> Ethos (em grego, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência em seu interlocutor; refere-se, em análise do discurso, às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. (Dicionário de Análise do Discurso, São Paulo: Contexto, 2004, p. 220)

modificações sensíveis (Oliveira & Gumieri, 2002) em relação à concepção até então vigente.

Durante a Idade Média Central, com uma nova organização de trabalho voltada para o comércio, ele passou a ser considerado fundamental para a vida das pessoas, pois a sociedade precisava dos produtos trazidos por homens que, muitas vezes, arriscavam suas vidas como trabalhadores (Oliveira & Gumieri, 2002).

Essa modificação do conceito de trabalho irá se consolidar no século XVIII, com a Revolução Industrial, com a Revolução Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem, surgindo, até mesmo, a concepção do “direito ao trabalho”. Assim, em meados do século XIX, ele se torna o valor central da sociedade, passando a tomar um valor positivo.

Desse modo, se na sociedade greco-romana o trabalho é algo destinado aos escravos e, na tradição judaico-cristã, irá se mostrar em oposição a tempo livre, temos, com o surgimento dos burgos, a valorização do trabalho que irá assumir um caráter central na sociedade com a Revolução Francesa.

É no contexto da Revolução Industrial do século XVIII e XIX e do tipo de trabalho dela resultante que Marx desenvolve a tese do materialismo histórico que compreende o homem enquanto ser natural e social, que se relaciona com a natureza exterior e com outros seres humanos. Existir é, para Marx, agir, e o modo fundamental de agir é a atividade prática que o homem exerce sobre as coisas (Nunes, 2004).

Assim, no que se refere às questões de trabalho, podemos citar Marx como o pensador que recuperou e superou - dialeticamente - as idéias de Hegel sobre o trabalho. Marx, assim como Hegel, via o trabalho como mola que impulsionava o desenvolvimento humano; no entanto, criticava a concepção hegeliana, que considerava unilateral, uma vez que acreditava que Hegel não dava importância ao trabalho físico, material (Konder, 1986), visão que não permitia a análise dos problemas relacionados à alienação do trabalho na sociedade capitalista. Assim, na concepção marxista, três são os elementos que definem o processo de trabalho: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico.

Nesse processo, tanto o objeto quanto o próprio trabalhador e as relações entre os trabalhadores sofreriam transformações. Diferentemente, então, de Hegel, para Marx são os homens e não as idéias que fazem e mudam o mundo e é por seu trabalho manual e intelectual que eles chegam a isso e não unicamente pelo pensamento - como defendia Feuerbach (Lacoste, 2004).

Assim, podemos compreender o trabalho dentro do marxismo como forma de agir sobre a natureza, em sociedade.

Mesmo tendo elaborado seus conceitos sobre o trabalho há mais de um século, e as condições de trabalho terem sofrido mudanças, acreditamos ser possível conservarmos a concepção de trabalho de Marx na sociedade contemporânea, conforme discutiremos. Apresentamos, a seguir, alguns conceitos marxistas fundamentais para compreender as relações de trabalho na sociedade atual.

## **2.2. Meio de trabalho, mais-valia e alienação**

Há três conceitos marxistas que nos ajudarão a compreender a lógica da sociedade atual e, conseqüentemente, o papel do trabalho dentro dela.

Marx (1867) postula que o uso e a criação de meios de trabalho caracterizam o processo de trabalho especificamente humano. Compara a importância que a estrutura dos fósseis tem para o conhecimento da organização das espécies de animais desaparecidos, com a importância que os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações socioeconômicas desaparecidas. Assim, o autor afirma que o que distingue uma época econômica de outra não é o que se faz, mas com que meios de trabalho se faz.

Da mesma forma que devemos entender os meios de trabalho com os quais o trabalhador realiza sua atividade, precisamos compreender o valor de troca que seu trabalho possui na sociedade. A força de trabalho é vendida sempre por um preço menor do que o valor que ela vai produzir, gerando, assim, a mais-valia. A mais-valia vai ser, então, a materialização de tempo de trabalho não-pago (Konder, 1983). Como nos explica Engels, em artigo escrito em 1868, todo operário a serviço do capitalista executa um duplo trabalho: uma parte do tempo em que trabalha é para repor o salário pago a ele e a outra, é para produzir mais-valia para o capitalista.

Quanto mais longa for a jornada de trabalho, maior será a mais-valia produzida, trazendo conseqüências, inclusive, para sua saúde:

“O certo instinto do operário lhe diz que cada hora mais que trabalha, depois de repor o seu salário, é uma hora que lhe é ilegítimamente subtraída, sofrendo em sua própria carne as conseqüências do excesso de trabalho. Enquanto o capitalista luta pelo lucro, o operário luta por sua saúde, por um par de horas de descanso diário, para poder fazer algo mais do que trabalhar, comer e dormir, para poder atuar também em outros terrenos como homem”.

Apesar de escrito em uma época em que se lutava para que fosse fixada por lei uma jornada de trabalho que posteriormente foi obtida – embora isso já existisse, segundo o autor, nos distritos industriais da Inglaterra --, vivemos, hoje, um período em que se revivem discussões sobre os mesmos temas: direito a descanso e a tempo de lazer que, com a flexibilização do trabalho e o enfraquecimento dos sindicatos, se tornam cada vez mais raros. A esse respeito, nos apoiaremos em Antunes (2002a; 2002b) para discutirmos as condições do trabalhador hoje, e poderemos, também, compreender o trabalho do professor por intermédio do computador dentro da lógica de produção capitalista que aqui apresentamos.

Antes, porém, apresentaremos mais um conceito marxista importante para a compreensão do trabalho: o conceito de alienação. Para desenvolver a idéia de trabalho alienado, Marx (1861-1863/2004,p.111) sustenta que:

“Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens”.

Isso implica que o objeto fruto de seu trabalho é visto pelo trabalhador como um ser estranho; ele se relaciona com o produto de seu trabalho como a um objeto estranho. Essa falta de realização no trabalho, criada pela sociedade capitalista de produção, opõe-se ao trabalho criador que é visto por Marx como condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre. Enquanto único ser, na natureza, capaz de criar, de projetar seu trabalho mentalmente antes mesmo de realizá-lo – condição que os animais não possuem – o homem possui uma condição transformadora do mundo, e o desenvolvimento desse trabalho criador seria uma condição necessária para que o homem fosse cada vez mais livre.

No entanto, ao perceber que o produto de seu trabalho não lhe pertence e o destino desse produto foge a seu controle, o trabalhador não pode reconhecer no produto de seu trabalho aquilo que ele criou. A alienação do trabalho é assim, o nome que Marx dá ao “fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade criadora em condições que lhe são impostas pela divisão da sociedade em classes, é sacrificado ao produto do trabalho (...) e, em vez de o produto ser criado livremente pelo produtor, é o produtor que fica subordinado às exigências do produto, às exigências do mercado capitalista.” (Konder, 1983, p.46).

Sem perder de vista os conceitos aqui apresentados, passemos, então, à discussão do trabalho na sociedade atual.

### **2.3. A situação atual: fim do trabalho ou sua intensificação?**

Há teses que preconizam o fim do trabalho por vivermos em uma sociedade informacional que, segundo alguns autores, dentre eles Harvey (1992), possibilitariam a redução do tempo de trabalho do homem.

Marton (2005) lembra-nos que Aristóteles já previa a carga de trabalho reduzida pela mecanização quando afirmou que: “quando as rocas puderem ser aprimoradas, não será mais necessário o dispêndio do trabalho por parte das fiandeiras”. Recorda também que, por volta de 1865, o governo inglês criou uma lei proibindo a jornada superior a dez horas de trabalho e, entre 1865 e 1875, a produção industrial inglesa aumentou 1/3, ou seja, diminuiu-se o número de horas de trabalho, mas houve um aumento da produção. Parecia então que a automação e a mecanização levariam ao fim do trabalho, pois seria preciso cada vez menos horas pra atender às necessidades vitais da sociedade.

No entanto, Antunes (2002a; 2000b) mostra-nos que a mecanização e a informatização, nos dias de hoje, são muito mais complexas do que foi apresentado acima. Fala-se, cada vez mais, da dura realidade do desemprego que atinge o mundo em escala global devido a fatores diversos tais como a automação, a robótica, a microeletrônica etc. e o crescente aumento de contratações, em tempo parcial ou para serviços temporários de trabalhadores que podem ser demitidos sem custos (Antunes, 2002a).

Antunes (2002b) mostra-nos que a redução de empregos estáveis e a explosão do número de trabalhadores em tempo parcial e em trabalhos assalariados

temporários revelam o novo segmento que compõe a classe trabalhadora hoje, o “novo proletariado, no sentido de presenciar um assalariamento e uma degradação intensificada do trabalho”. Segundo o autor, o capital conseguiu não o “fim” do trabalho, mas o retorno a níveis altíssimos de exploração do trabalho, de intensificação do tempo e ritmo dele.

Com isso, o mesmo autor (2002a) problematiza e contesta as teses que defendem o fim do trabalho no mundo capitalista contemporâneo. Teses que, segundo o autor, tiveram grandes conseqüências e repercussões nas universidades, nos sindicatos e nos movimentos sociais, uma vez que alguns de seus principais formuladores se recusavam, no fundo, a reconhecer o papel da classe trabalhadora na transformação social contemporânea. Teses que apontam uma crise da sociedade do trabalho. Segundo o autor, essas teses que procuram invalidar a centralidade do trabalho são:

- aquelas que defendem a perda de sentido da teoria do valor;
- aquelas que propugnam a substituição do valor-trabalho pela ciência, pela vigência de uma lógica societal intersubjetiva e interativa, informacional, que se colocaria em posição analítica de superioridade diante da formulação marxiana da centralidade do trabalho e da teoria do valor.

Contra essas teses, Antunes argumenta que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam, cada vez menos, do trabalho estável e, cada vez mais, das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time* e do trabalho terceirizado, parte constitutiva do processo de produção capitalista. Dado que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele procura aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo que se intensifiquem as formas de extração da mais-valia em tempo cada vez mais reduzido. Assim, o capitalismo contemporâneo acentuou sua lógica destrutiva nas últimas décadas com as transformações que vem sofrendo.

Segundo o mesmo autor (2002a, p.175), o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo substituído pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas. O modelo de regulação social-democrático, que sustentou o estado do bem-estar social, vem sendo substituído pela (des)regulação neoliberal e privatizante. A desregulamentação, flexibilização e terceirização são expressões, segundo Antunes (2002b, p.177), de uma lógica societal pela qual a força humana

de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Pode-se diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo; pode-se precarizá-lo, mas não extingui-lo. Criou-se, assim, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional e de outro, trabalhadores precarizados e sem qualificação.

Assim, diferentemente das teses que preconizam o fim do trabalho, Antunes (2002a; 2002b) defende que a forma contemporânea que o trabalho tomou é a de um trabalho com mais complexidade, socialmente combinado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos.

Em *Os sentidos do trabalho* (2002b), o autor mostra ainda que os trabalhadores do final do século XX incorporaram também o que ele chama de subproletariado moderno, fabril e de serviços, que é caracterizado pelo trabalho temporário ou ainda, como define Huw Beyon, os operários hifenizados: em trabalho-parcial, trabalho-precário, trabalho-por-tempo, por-hora etc. É o proletário "precarizado no que diz respeito às suas condições de trabalho e desprovido do direito mínimo do trabalho" (Antunes, 2002a, p. 200).

Desse modo, não podemos confundir o desaparecimento de determinadas profissões e o surgimento de novas formas de trabalho simplesmente como resultado de um novo modo de produção e de paradigma econômico. Na lógica do capitalismo e da extração da mais-valia, as antigas profissões vão cedendo lugar a novas profissões que exigem mais do trabalhador em menos tempo e o tempo disponível, em vez de se transformar em tempo livre, passa a ser explorado ainda mais, pois hoje se trabalha mais para uma renda cada vez menor.

Em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Karl Marx (1861-1863/2004), ao analisar a presença do capitalismo no domínio da produção imaterial, ou seja, do setor de serviços, já identificava o modo de produção capitalista nos estabelecimentos de ensino privado.

Dentro dessa lógica, discutiremos a seguir algumas outras mudanças que o trabalho sofreu no mundo atual, baseando-nos, principalmente, em Antunes (2005) e relacionando essas mudanças ao trabalho do professor e, mais especificamente, ao trabalho do professor em EAD.

#### **2.4. A nova configuração do trabalho**

Como vimos, o trabalho ainda permanece como referência central em nossa sociedade, não só em sua dimensão econômica, mas como nos lembra Castel (1998 apud Antunes, 2005), em sua dimensão psicológica, cultural e simbólica. O trabalho vem se configurando, assim, no que Antunes chama de nova morfologia de trabalho, pois, além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços – os “trabalhadores clássicos” -, há, agora, um contingente cada vez maior de trabalhadores terceirizados que exercem trabalhos temporários. A esses trabalhadores, Ursula Huws denomina de *cybertariat*, que seria o novo proletariado da era cibernética, “que vivencia as condições de um trabalho virtual em um mundo real” (Antunes, 2005: 17).

Como nos lembra Aued (2000), a ferramentaria de hoje é a sala ocupada pelos engenheiros e seus computadores, com a diferença de que, se antes, os ferramenteiros podiam ter importância decisiva na fábrica, ao decidir os rumos políticos dos trabalhadores das fábricas, por meio de ações sindicais, o mesmo não ocorre hoje nas salas de computadores. A modificação do próprio espaço físico dificulta a luta dos trabalhadores. Se, antes, o contorno da fábrica era preciso, com suas repartições, hoje, as fábricas são conectadas por laços virtuais e invisíveis da internet, mas sempre com o intuito de produzir mercadoria e explorar trabalho alheio.

Da mesma forma, pensando no professor: se, antes, suas funções eram determinadas e restritas à sala de aula, hoje, a própria sala de aula já não tem um espaço físico que temos como referência, no caso da Educação a Distância. Aued (2000), indo nessa mesma direção, aponta o fato de que o próprio trabalho doméstico foi reinventado, pois o início e o término da fábrica já não é tão claro e preciso. Trabalho que se inicia na fábrica continua em casa e vice-versa. No caso do professor, na escola e em casa. A autora nos mostra ainda que a própria subjetividade do trabalhador é modificada com essa ausência de limites físicos, pois o trabalhador não sabe mais se é patrão ou empregado, ou, como ela nos diz muito bem, ele apresenta “as duas figuras ao mesmo tempo: cabeça de patrão e pés de assalariado” (Aued, 2000: 46).

Antunes aponta a expansão do trabalho em domicílio como mais uma entre as várias tendências que caracterizam o mundo do trabalho atual e que esse trabalho se mescla, ainda, com o trabalho doméstico.

Essa questão— dentre outras levantadas pelo autor — revela a complexidade da classe trabalhadora, hoje, que se tornou, em alguns ramos, mais qualificada e mais “intelectualizada”<sup>14</sup>, como acreditamos que vem se tornando o trabalho do professor. A esse professor se atribuem tarefas e se exigem habilidades que não lhe eram explicitamente exigidas anteriormente, sem, no entanto, que sejam oferecidas condições para que o professor possa atingir essas habilidades. O professor, por conta própria, tem que se especializar por exigência da instituição. Podemos ilustrar algumas das tarefas que cabem ao professor em Educação a Distância, por exemplo, em Giusta e Franco (2003), e que podem ser vistas como uma espécie de texto configurativo para esse trabalho. Assim, cabe ao professor de EAD:

- elaborar os materiais didáticos;
- selecionar conteúdos que devem ser sempre atualizados;
- conhecer seus alunos e avaliá-los continuamente para fundamentar o atendimento individualizado;
- averiguar a funcionalidade do planejamento fazendo os ajustes necessários;
- estimular a interação;
- estimular a apresentação, discussão, solução de problemas reais e projetos;
- possuir qualificação em suas áreas de atuação;
- ter domínio das mais modernas tecnologias;
- analisar criteriosamente as mudanças que se interpõem em seu percurso profissional, reivindicar atualização e encontrar, inclusive, as salvaguardas necessárias à categoria.

Apesar de serem especificadas como tarefas do professor de EAD, podemos expandir quase todas as tarefas como exigências para o trabalho atual de qualquer professor, de EAD ou presencial. Não se trata, no entanto, de questionarmos as tarefas e habilidades requeridas, mas sim o tempo e a formação que são dados a esse professor para que possa elaborar materiais consistentes e suas condições de trabalho.

---

<sup>14</sup> Mantemos aqui as aspas colocadas pelo autor (Antunes, 2005, p.32)

Uma questão específica que merece nossa atenção no que diz respeito ao trabalho do professor e às modificações que o mundo do trabalho vem sofrendo, diz respeito ao item: “analisar criteriosamente as mudanças que se interpõem em seu percurso profissional, reivindicar atualização e encontrar, inclusive, as salvaguardas necessárias à categoria”. O professor de EAD, geralmente, não é contratado nas mesmas bases de um outro professor "estável", ou seja, é contratado por hora de trabalho, horas que ficam muito aquém do serviço de fato prestado - principalmente se considerarmos todos os papéis atribuídos ao professor de EAD anteriormente listados.

Vale a pena mencionar que realizamos uma pesquisa no site do Tribunal Superior do Trabalho<sup>15</sup> para verificarmos se havia a existência de algum processo que dizia respeito ao trabalho do professor de Educação a Distância. O objetivo dessa busca foi justamente verificar a natureza jurídica da relação entre o professor de EAD e a instituição que o contrata. O que constatamos foi a existência de apenas uma sentença em que a instituição foi condenada a pagar verbas trabalhistas a cinco ex-professores de um projeto de EAD. O juiz reconheceu o vínculo empregatício dos professores - que haviam sido contratados sem vínculo -, mas ainda cabia recurso à sentença proferida. Isso nos aponta que as condições trabalhistas e dos direitos do professor de EAD ainda são uma questão recente em nossa sociedade. Junta-se a isso o fato de vivermos em um período de enfraquecimento sindical (Antunes, 2002a) e parece que as responsabilidades pelas salvaguardas dos direitos do trabalho cabem a um indivíduo enfraquecido pela lógica do mercado de trabalho, pelo tipo de contratação a que é submetido e pela crise por que passa o que antes era o mais legítimo representante da classe trabalhadora: o sindicato.

Em relação às contratações dos professores, vemos hoje, cada vez mais, uma tendência à contratação por hora-aula e uma crescente tendência às “cooperativas”, evidenciando que o trabalho do professor também faz parte, hoje, da desregulamentação e da flexibilização do mercado. Se “em sua origem, as cooperativas eram reais instrumentos de luta e defesa dos trabalhadores contra a precarização do trabalho e do desemprego, (...) elas são hoje verdadeiros

---

<sup>15</sup> [www.tst.gov.br](http://www.tst.gov.br)

empreendimentos patronais, com o objetivo claro de destruir direitos sociais do trabalho” (Antunes apud Vasapollo, 2005).

A flexibilização é definida por Vasapollo (2005) como mais uma característica da nova organização capitalista do trabalho e que tenta justificá-la enquanto alternativa para combater o desemprego. Flexibilização, para o autor, pode ser entendida como:

- flexibilização salarial;
- flexibilização de horário, possibilitando à empresa dividir a jornada de trabalho da forma que melhor lhe convier: por turno, em tempo parcial, em horário flexível etc.;
- flexibilização por parte da empresa para despedir sem penalidades seus empregados quando a produção diminuir;
- flexibilização para a empresa reduzir o horário de trabalho ou aumentá-lo quando necessário;
- flexibilização contratual: para assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado.

Diferentemente do que é pregado, a flexibilização não aumenta o índice de contratados, mas “é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições” (Vasapollo, 2005:28) e carrega em si uma nova forma de trabalho subordinado, sem regras trabalhistas, sem garantias sociais - até pela inexistência de cobertura de seguros (de saúde, acidente, aposentadoria e outras mais).

Vasapollo (2005) levanta uma nova forma de trabalhar: a forma pós-fordista. Enquanto que no sistema fordista era necessária uma força de trabalho especializada e acostumada ao trabalho sempre igual, no pós-fordismo, vemos uma exigência de trabalhadores com alto grau de adaptabilidade às mudanças de ritmo e função e que sigam o compasso do mercado. Enquanto no sistema fordista de produção, o trabalho era amparado por leis trabalhistas, no sistema atual, as leis do mercado é que regem o sistema produtivo.

Todas as metamorfoses sociais que o trabalho vem sofrendo – adotamos aqui o termo utilizado por Aued (2000) – explicitam as transformações históricas, nem sempre imediatamente reconhecíveis. Dentre essas transformações históricas, as

modificações tecnológicas são evidentes, uma vez que elas são condição fundamental para a efetivação do trabalho do professor aqui analisado.

## **2.5. O conceito de tecnologia**

Adotamos aqui o conceito de tecnologia de Vieira Pinto (2005), “um dos mais importantes filósofos brasileiros de todos os tempos” - como no-lo apresenta César Benjamin, em nota do editor da publicação de sua obra: *O conceito de Tecnologia*. Denominado de “meu mestre” por Paulo Freire, Vieira Pinto deixou manuscritos inéditos sobre o fenômeno da técnica e seus impactos sobre a sociedade e que foram editados no livro citado.

Como ponto norteador de sua obra, Vieira Pinto recusa o conceito de “era tecnológica” e pontua que essa é uma expressão ideológica que os grupos dominantes utilizam de forma valorativa para apresentar sua versão de “fim da história”, com o intuito de que as pessoas creiam que têm a felicidade de viverem nos melhores tempos já vividos.

Para entender esse mundo das tecnologias, o filósofo recupera a idéia aristotélica que é a capacidade de maravilhar-se diante das coisas da natureza que fez o homem começar a filosofar. Antigamente, a maravilha diante da qual o homem se espantava era a natureza, os fenômenos do mundo natural. Para o autor, o homem de hoje também se maravilha, mas não mais diante da natureza, mas de suas próprias obras e dos artefatos que criou, diante do que é produto seu. Se antes o homem se maravilhava com o que já encontrava feito, na época da “civilização tecnológica”, ele se maravilha com o que faz. A “natureza” de hoje é o próprio mundo fruto das tecnologias. Qualquer alteração da disponibilidade das tecnologias para o homem, parece ser uma anormalidade. Assim, a falta de luz em casa, a interrupção temporária da linha telefônica, a ausência de água aparecem-lhe como anormalidades.

Se o que suscita espanto é, assim, o conjunto dos objetos criados, como manter este constante estado de entusiasmo? O preço da manutenção do entusiasmo frente aos objetos criados pelo homem estaria na substituição constante deles. O autor exemplifica esse fenômeno com a primeira descida do homem na lua. Depois de maravilhar-se com o feito, apenas quatro meses depois, a humanidade manifestava quase total indiferença com a repetição da viagem espacial.

É nesse sentido que Vieira Pinto nos coloca o conceito de “era tecnológica” vinculado ao de ideologia. De acordo com essa ideologia, se vivemos em uma época inigualável a qualquer outra, e portanto, superior a todas as demais, todo e qualquer indivíduo “deve dar graças aos céus pelo fato de ter chegado à presente fase da história, onde tudo é melhor do que nos tempos antigos” (Vieira Pinto, 2005, p.41). Assim, a chamada civilização técnica recebe um acréscimo de valor. No entanto, o autor não se iguala aos pensadores que vêem a técnica como “inimiga”. Para Vieira Pinto, isso seria uma mentalidade ingênua.

Para ele, para compreendermos a tecnologia hoje, devemos vê-la no desenvolvimento de uma história, e não em um caráter absoluto. Na verdade, “a expressão “era tecnológica” deveria aplicar-se a toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam” (2005, p.63). Não devemos, então, declarar que certas técnicas pertencem a determinadas culturas, mas sim que são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito de uma determinada cultura.

Como sabemos, os termos técnica e tecnologia têm, no senso comum, o mesmo significado. De nosso lado, para estabelecermos claramente os conceitos com os quais trabalhamos, usaremos o termo tecnologia de acordo com a concepção de Vieira Pinto, ou seja, como ideologização da técnica.

A ideologização da técnica consiste em o trabalhador não ter consciência de que a técnica de que se utiliza tem por finalidade a produção de bens, sejam eles simbólicos ou materiais. Nesse sentido, o conceito de tecnologia aqui adotado nos coloca em oposição aos autores que defendem a tese de que vivemos em um novo paradigma tecnológico, fruto das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Nessa mesma direção, para Marx, “a maquinaria, dentro da produção capitalista, de nenhuma maneira tem como fim aliviar ou reduzir a fadiga cotidiana do trabalhador” (apud Romero, 2005); a maquinaria funciona, assim, como apropriação de sobretrabalho e não como liberação de trabalho (Romero, 2005).

Romero (2005) aponta que na mesma época em que Marx desenvolvia sua concepção de maquinaria, duas outras concepções vigoravam: a de que a maquinaria era benéfica para toda a sociedade, independente da classe social, e a

de que a maquinaria não era um fator que desempregava trabalhadores. A fim de sustentarem a primeira idéia, apresentavam os benefícios da maquinaria para o capitalista, pois aumentaria a produção e o lucro. Para os proprietários de terra, pelo fato de poderem se apropriar de um número maior de mercadorias devido à diminuição de seu preço. Para os trabalhadores, pelo fato de aumentarem o poder de compra, uma vez que se reduziria o preço das mercadorias. Em relação à segunda concepção, não haveria desemprego, pois o capital investido em máquinas liberava outra quantidade de capital variável que seria reinvestido em outros setores da produção, empregando novos trabalhadores (Romero, 2005).

No entanto, Marx irá mostrar que a finalidade da maquinaria não corresponde, em um sistema capitalista de produção, às necessidades do trabalhador. Assim, tecnologia também deve ser compreendida frente às relações de produção de cada formação social (Coriat, apud Romero, 2005) e não podemos falar em tecnologia fora de um contexto de condições sociais e históricas.

Se, como nos aponta Romero (2005), comumente se considera tecnologia um meio de economizar trabalho em geral, independente da formação social em questão; no capitalismo, a tecnologia apresenta-se como um método de extração de mais-valia. Para Coriat (apud Romero, 2005, p. 124), Marx vê que as modificações nas técnicas de produção podem contribuir para o crescimento da mais-valia extraída e a tecnologia no capitalismo deve ser abordada como um instrumento da relação de exploração do trabalho, visando a extrair mais sobretrabalho, nada indicando, a princípio, que isso seja um progresso para a humanidade.

O uso da maquinaria tende a generalizar-se na quase totalidade dos ramos da economia, pois a produção em massa num ramo produtivo pressupõe a produção em massa também em outros ramos de produção. Assim, a implantação de maquinarias em um ramo produtivo implica a difusão de seu uso para outros ramos da economia.

Se hoje vivemos uma quase ausência de separação entre educação e mercado (Abreu, 1998) e novas palavras passam a ser usadas no âmbito escolar – mercado, clientes, qualidade total, eficiência – evidenciando a ligação da escola com o sistema em que a educação se insere, compreender a tecnologia no âmbito escolar é compreender, de forma não-ingênua, como resultado também da expansão natural dela para todos os ramos da economia, inclusive a escolar.

Assim, segundo Romero (2005), Marx se recusa a formular, após seus estudos sobre a história da tecnologia, uma teoria geral e abstrata do desenvolvimento tecnológico.

É na direção aqui apontada, ou seja, de que a tecnologia deve ser vista dentro de um contexto histórico, que nos voltaremos para uma problemática cada vez mais presente no trabalhador atual: o estresse profissional e as causas geradoras desse cansaço.

## **2.6. Novos artefatos tecnológicos e o estresse do trabalhador**

Como já foi discutido nos itens 2.3 e 2.4., a organização do trabalho, nas últimas décadas, tem obrigado os trabalhadores a aceitar as piores condições de trabalho, aumento da carga de trabalho, maior flexibilidade de horário, trabalhos temporários e perda de benefícios sociais, dentre outras coisas. Os professores também têm se somado a esses trabalhadores. A fragmentação do trabalho se materializa em diversas formas: o trabalho a distância é uma das formas que mais tem impactado as novas subjetividades dos trabalhadores submetidos às novas formas de trabalho, pois o trabalhador assume um não-lugar na organização. Segundo Auge (apud Schvarstein & Leopold 2005), um lugar pode se definir enquanto espaço de identidade, relacional e histórico. O espaço do teletrabalho define um não-lugar, mas, mesmo assim, implica um compromisso da totalidade do sujeito como nunca antes existiu, gerando-se uma não discriminação entre jornada de trabalho e tempo livre.

Discutindo a questão da implementação de novas tecnologias, Garcia (2005) nos aponta que elas, por si mesmas, não criam nem destroem empregos: elas os transformam. No entanto, o autor mostra-nos que alguns autores sustentam que as pessoas que enfrentam novas formas de organização de trabalho podem passar por um experiência de quase exclusão social. Ficam sem seus referentes identitários, pois o trabalho é produtor e condicionador de subjetividade, ou seja, tem para cada indivíduo uma importante função na produção de uma personalidade sã ou enferma (Matrajt apud Garcia 2005).

Para Clot (1999), a questão do estresse no trabalhador deveria ser vista de um ponto de vista exatamente contrário ao que é usualmente difundido pelos discursos oficiais e dominantes. Para o autor, não seria o trabalhador que não está

conseguindo atender às exigências das instituições e da sociedade em geral, mas sim, seriam essas mesmas instituições que não estariam atendendo às reais necessidades dos trabalhadores, não os ouvindo e nem reconhecendo sua real contribuição. Portanto, no caso dos professores, também podemos afirmar que não é o professor que não consegue motivar pedagogicamente os alunos ou não consegue se adaptar às novas formas de ensino e aprendizagem, segundo discursos muitas vezes proferidos por pesquisadores, por *experts* no ensino, por formadores ou pelos próprios professores que culpam a si ou a seus colegas menos “capacitados” pelos fracassos escolares. Seria a própria instituição que não está atendendo às necessidades do professor, não lhe oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento de seu agir no trabalho educacional.

Conforme já apresentado em artigo recente (Machado & Abreu-Tardelli, 2005), Clot (1999), concebe, para justificar sua posição, o trabalho como uma atividade que é sempre mediada por instrumentos e dirigida a três pólos - ao objeto, ao próprio sujeito e a outrem e é, por definição, uma atividade sempre conflituosa, envolvendo conflitos diversos:

- do sujeito consigo mesmo (por exemplo, entre o que pode fazer e o que gostaria de fazer, entre as diferentes escolhas que pode fazer);
- entre o sujeito e o objeto sobre o qual a atividade é exercida e
- entre o sujeito e um “outrem”, compreendendo-se esse outrem como qualquer outro indivíduo que possa interferir na atividade, que pode estar presente no curso da atividade ou ainda “no próprio sujeito”.

Vale ressaltar que o que está sendo aqui chamado de “conflito”, para Clot (1999) pode ter conseqüências positivas ou negativas no desenvolvimento do sujeito e de sua atividade. O conflito pode se constituir em fonte vital para o desenvolvimento ou pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis, chegando a impossibilitar o seu agir, o que impediria seu desenvolvimento e geraria sofrimentos mal conhecidos e às vezes denegados, ponto de partida para o estresse e a fadiga. Assim, para Clot (1999), o estresse e a fadiga teriam uma raiz comum: a amputação do agir possível do trabalhador, amputação essa que pode ter sua origem em qualquer um desses conflitos, quando não ultrapassados.

Além disso, segundo o autor, para que o trabalhador possa realizar sua atividade, o meio social disponibiliza para ele o que podemos chamar de “artefatos” sociohistoricamente constituídos, tanto de ordem material (um martelo, por exemplo) quanto de ordem simbólica (como textos, materiais didáticos, planejamentos de curso, planos de aula etc.). Entretanto, esses artefatos só poderiam se constituir como verdadeiros “instrumentos” para o trabalhador, quando ele os considerasse realmente úteis, deles se apropriando, “por si e para si”. Assim, por exemplo, o martelo só será um verdadeiro instrumento, se o sujeito souber usá-lo adequadamente para um determinado objetivo por ele desejado e se considerá-lo realmente útil para realizar uma ação no mundo. Da mesma forma, uma prescrição de como utilizar um determinado material didático, ou ainda, uma determinada ferramenta de cursos online (chat educacional, fórum, dentre outros) só será um verdadeiro instrumento para o professor, se ele, de fato, se apropriar dele, considerando-o útil para seu agir educacional. Nessa mesma direção, Vieira Pinto (2005) considera que a tecnologia, para ser útil, precisa ser, antes de tudo, necessária, sendo que “necessário” significa ser necessário a algum sujeito.

Um dos artefatos que podem ser considerados extremamente úteis para a resolução dos conflitos da atividade seriam os chamados gêneros de atividade, conceito desenvolvido por Clot (1999) a partir do conceito de gênero de Bakhtin. Para Clot, a atividade linguageira é uma modalidade de atividade humana que pode servir de analisador para outras modalidades dessa atividade, aí compreendido o trabalho. Daí o autor optar pela expressão “gênero de atividade” e não apenas gênero de discurso.

Os gêneros de atividade seriam, então, o conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, ou seja, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes no momento da atividade. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em um determinado ofício, “sancionadas” pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado *métier*.

Para Clot (1999), a introdução de novas prescrições para os trabalhadores em um determinado ofício sempre afeta, de uma forma ou de outra, o gênero de atividade que caracteriza esse ofício. Isso pode trazer uma perturbação grave para

as regras coletivas já estabelecidas, fragilizando o gênero de atividade que guia o agir do trabalhador, deixando-o só e desamparado diante dos conflitos, principalmente quando todo o coletivo de trabalho é atingido ou quando não são criadas condições para que o coletivo, por si mesmo, introduza as mudanças necessárias em seu gênero de atividade. De acordo com o autor, se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero de atividade que já é seguido pelos trabalhadores, elas podem levá-los à desregulação da ação individual, pois, a cada vez que o gênero próprio do *métier* lhes falta, a própria vida psíquica pessoal de cada um é profundamente atingida. Em outras palavras, pode-se gerar um “déficit instrumental”, que leva o trabalhador a um sentimento de impotência, déficit esse que pode advir:

- da ausência total de prescrições para o agir;
- da existência de prescrições vagas que, de fato, não orientam o trabalho a ser realizado;
- da falta de recursos materiais ou simbólicos que possam servir efetivamente para que os objetivos, de acordo com as prescrições, possam ser atingidos;
- da dificuldade no manuseio de novo(s) artefato(s) (material ou simbólico).

Além disso, quando orientadas pelas novas formas de organização de trabalho já discutidas anteriormente, as prescrições podem veicular uma ideologia do trabalho pela qual a responsabilidade do sucesso ou fracasso das atividades é atribuída às equipes de trabalho, e não às chefias e hierarquias, reais detentoras do controle geral. De acordo com Clot (1999), essa ideologia, que coloca a responsabilidade sobre os trabalhadores, exige que eles assumam responsabilidades, sem que, de fato, uma responsabilidade real ou os meios para exercê-la lhes sejam dados, podendo gerar um alto grau de concorrência e de vigilância entre os próprios trabalhadores. Evidentemente, tudo isso pode ser um fator gerador de estresse.

Meleiro (2003) aponta-nos a pressão exercida sobre o professor pelas novas tecnologias, fazendo com que tenha que se adaptar a elas sem um preparo prévio,

favorecendo o surgimento da tensão, insatisfação e ansiedade, que o levam ao esgotamento (Meleiro, 2003:14).

Lipp (2003), em relação ao trabalho do professor pesquisador de pós-graduação, revela que uma grande fonte causadora de estresse nesse trabalhador é o fato de ter que digitar com perfeição seus trabalhos científicos, "não esquecendo sequer um ponto" (2003:59). Assim, hoje, além das dificuldades do professor com a informática, tem, agora, de ter habilidades que antigamente eram da alçada de outros profissionais, como, nesse exemplo, das secretárias. É tamanho o (res)sentimento de estar "ficando para trás" frente aos programas e computadores mais modernos que o termo "tecnostress" está sendo usado para definir "a reação que ocorre quando o ser humano tenta e não consegue absorver toda a estrutura operacional de uma máquina em uma tentativa de entendê-la e com ela se comunicar" (Lipp, 2003, p. 59). Somado à invasão da privacidade que o desenvolvimento tecnológico facilitou, o trabalho do professor sofre hoje altos índices de stress<sup>16</sup>.

Ainda dentro de uma visão de trabalho em uma sociedade capitalista, o não-trabalho passa a ser fator desencadeador de doenças. Dejours (1986, p.10) comenta que o que há de novo na Psicopatologia do Trabalho é o fato de que o não-trabalho pode engendrar sofrimento e doenças:

"O fato de não trabalhar pode desencadear uma porção de doenças. Apressamo-nos em dizer que há uma espécie de discurso completamente falacioso, que consiste em pensar que quando as pessoas lutam contra certos aspectos perigosos, nocivos ao trabalho, de fato, elas só tem uma idéia: a de não querer fazer nada. (...) A Psicopatologia do Trabalho mostra que isso não é verdadeiro. O objetivo das pessoas não é o de não fazer nada e, geralmente, para um psiquiatra, quando as pessoas não fazem nada e podem manter-se num estado de inatividade total, é sinal de que estão muito doentes"

Dentro dessa lógica, Dejours (1986) assinala que o problema não está no fato de trabalhar ou não trabalhar, mas está em "qual trabalho", ou seja, o quanto a

---

<sup>16</sup> A esse respeito, ver LIPP, M. (Org.) (2003). **O Stress do Professor**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

organização do trabalho (que inclui a divisão das tarefas e a divisão dos homens) pode estar causando sofrimento e perturbações no aparelho psíquico.

No caso de nossa pesquisa, com os novos artefatos oriundos das novas tecnologias, cabe a nós, pesquisadores, verificarmos se esses artefatos são ou não assimilados pelo professor iniciante em EAD, enquanto instrumentos reais na realização de seu trabalho; detectarmos os conflitos do professor em situação de trabalho e verificarmos qual o papel do artefato na causa desses conflitos. Com isso, é necessário enfatizar que não estamos estabelecendo uma relação de causa-conseqüência, ou seja, que é por causa da introdução de novas tecnologias na escola que há o estresse do professor. Essa leitura seria ingênua de nossa parte, pois sabemos que é o emprego capitalista das novas tecnologias que possibilita uma maior extração de mais-valia e não a tecnologia em si, pois, como Aued (2000:51) constata, “não são os instrumentos de trabalho que descartam as pessoas; são as pessoas que descartam outras pessoas” ou ainda, como diz Fiod (2000:99): “somente o tempo e a experiência ensinam aos operários que seus pesadelos não são provocados pela maquinaria, mas advêm de sua aplicação capitalista, da forma social em que são explorados”.

Diferentes artefatos tecnológicos já se encontram presentes na Educação há mais de um século: material impresso pelo correio, rádio, televisão, vídeo cassete e computadores. Esses últimos impulsionaram o desenvolvimento e crescimento da tecnologia na Educação na última década. Reportagem da Folha de São Paulo<sup>17</sup> mostra que houve um aumento de 100% nos cursos de EAD de ensino superior entre 2003 e 2004 no Brasil. No entanto, qual o impacto do uso das novas tecnologias para o profissional que nelas se inicia? Essa é uma das questões a que nos propomos responder com a análise dos dados. Para isso, apresentaremos, no capítulo seguinte, os pressupostos teórico-metodológicos para a análise das representações do agir nos textos.

---

<sup>17</sup> “Ensino Superior a distância cresce 100%” in Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 19/04/2005.

## Capítulo 3

### Procedimentos para análise dos textos e do agir neles representado

Consideramos as discussões e conceitos apresentados nos capítulos anteriores como complementares ao quadro do ISD, pois, ao se apresentar como uma abordagem interdisciplinar, assume a importância das várias disciplinas para a compreensão do agir humano e, conseqüentemente, a necessidade de um diálogo transversal entre as ciências humanas para melhor compreender esse agir.

Apresentaremos agora uma proposta de procedimentos para se analisarem os textos que formam uma rede de discursos proferidos e que configuram a situação de trabalho. Acreditamos, com isso, que a análise dessa rede nos permitirá uma melhor compreensão das relações entre linguagem e trabalho (Bronckart e Machado, 2004).

Assim, ajudam a tecer essa rede discursiva, os textos (orais ou escritos) produzidos no e sobre o trabalho, e a compreensão desses textos nos ajudará a desvendar algumas das representações sociais que se constroem - nessas produções textuais - sobre o trabalhador envolvido na situação de trabalho analisada assim como seu agir concreto (Bronckart, 1999).

Apresentaremos, a seguir, a natureza desses textos e a proposta de análise do ISD desses textos.

#### **3.1. Os diferentes textos que (re)configuram o agir na situação de trabalho**

Ao trabalharmos com textos sobre situações de trabalho do professor e partindo do princípio de que as interpretações aparecerão neles, faz-se necessário classificar os tipos de textos que são produzidos sobre o trabalho. Os textos podem ser (Bronckart, 2005):

- a) anteriores ao agir em situação de trabalho;
- b) posteriores à realização desse trabalho.

Os textos anteriores à situação de trabalho podem ser:

- prescritivos, que definem as tarefas a serem realizadas e que anunciam as condições de realização delas;
- textos da nascente do agir, que estão na fonte do agir do professor, mas não pré-definem as ações de forma explícita (LDB, PCNs, decretos)

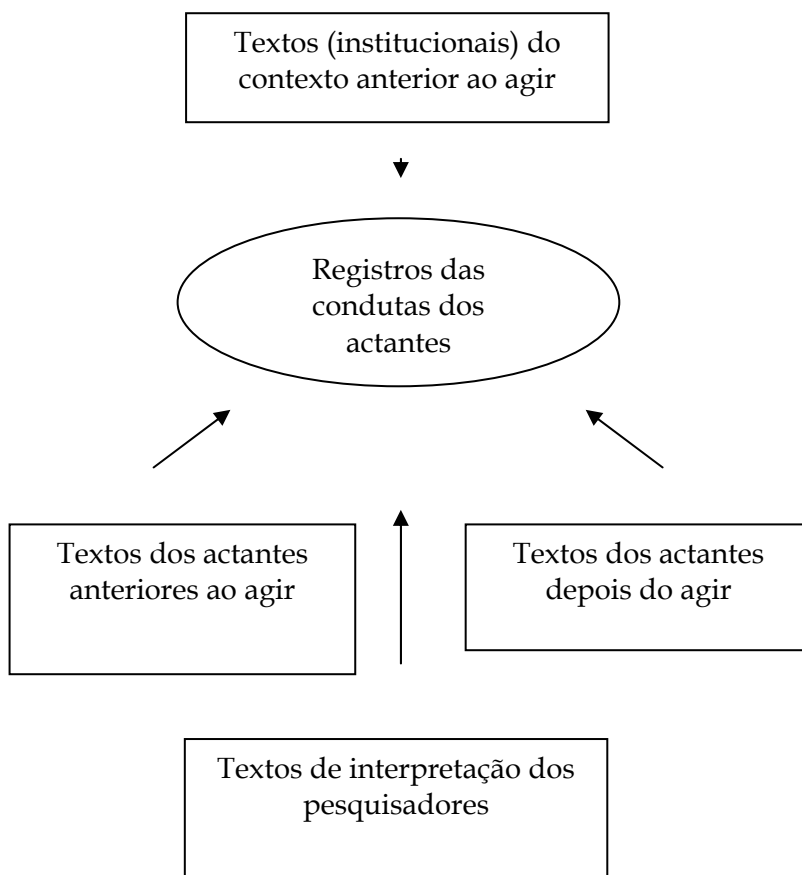
Esses textos podem ser tanto de ordem institucional quanto produzidos pelos próprios actantes antes do agir (como por exemplo, entrevistas).

Os textos posteriores à situação de trabalho são os avaliativos ou interpretativos, em que o próprio actante ou um observador/pesquisador externo interpreta/avalia o trabalho do profissional.

Da mesma forma, há os textos produzidos na própria situação de trabalho, ou seja, no momento em que o trabalhador realiza seu agir.

Bronckart (2005) nos apresenta, dessa forma, o seguinte esquema sobre os textos, que remete ao quadro das pesquisas realizadas por seu grupo (LAF).

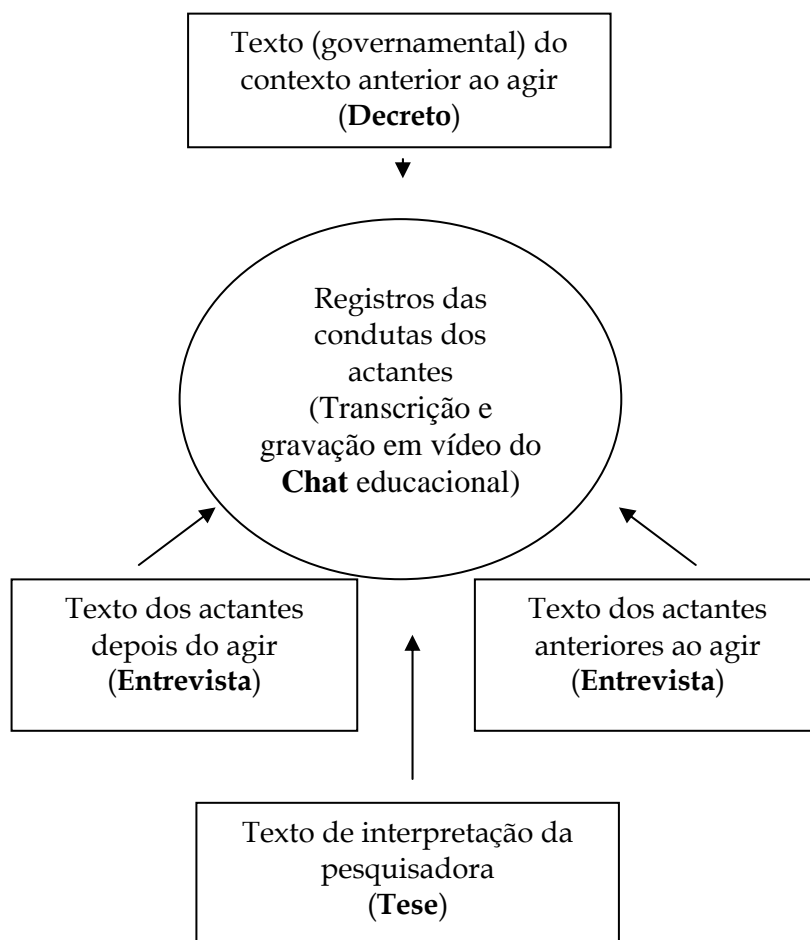
Esquema 2: Síntese do quadro de pesquisa do grupo LAF



Assim, podemos concluir que a análise de textos orais e escritos, que são construídos em e sobre uma determinada atividade, é central para se compreender como o agir do professor é prescrito, configurado, realizado e avaliado nas mais diversas instâncias. Para essa compreensão, a linguagem desempenha papel fundamental e as negociações entre as interpretações do indivíduo sobre seu agir e a interpretação de outro sobre esse mesmo agir trazem o desenvolvimento do indivíduo e da própria atividade.

No caso de nossa pesquisa, os textos analisados estão distribuídos conforme apresentados no Esquema 3, sendo que a entrevista foi realizada depois do primeiro chat educacional e antes do segundo; por isso, consideramos que é um texto que se configura entre duas sessões de trabalho e, portanto, entre duas tarefas do professor.

Esquema 3: Síntese desta pesquisa



Apresentaremos, em seguida, uma proposta de análise dos textos a fim de detectarmos o agir neles representado. Primeiramente, mostraremos o modelo global (Bronckart, 1999) de análise de texto seguido dos procedimentos de como analisar o agir nos textos (Bronckart, 2004; Bronckart & Machado, 2004).

### **3.2. Um modelo global de produção e de análise de texto**

De acordo com Bronckart (1999), toda língua natural se apresenta sustentada por um sistema formado por regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, o que torna possível a intercompreensão em uma comunidade verbal. Essa língua só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas que, por sua vez, apresentam aspectos muito diversos, pois são produzidas em situações de comunicação muito diferentes. Essas realizações empíricas da língua são os textos.

Para estudá-los, podemos usar um procedimento interno ou externo. Analisar um texto internamente é estudar as unidades, categorias e regras identificáveis em uma língua, independentemente do contexto de produção. É o que a lingüística estrutural ou gerativa se propõe a fazer. Já a maioria das abordagens contemporâneas adota a perspectiva metodológica externa ou contextual, estudando a organização e funcionamento dos textos nas situações de produção. Considera-se assim, que há uma relação de interdependência entre as características das situações de produção e as características dos textos e, às vezes, leva-se em conta o efeito que esses textos exercem sobre seus receptores.

Entendemos texto como uma unidade comunicativa ou interativa global, de nível superior. Oral ou escrito, desenvolve-se em um determinado espaço e num determinado tempo, apresentando características que dependem das características da situação de interação que se desenvolve, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sociohistóricas de sua produção. Pertence sempre a um gênero, mas tem características sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular. Assim, podemos dizer que os textos:

- são interdependentes em relação às propriedades do contexto no qual são produzidos;
- exibem uma organização de seu conteúdo referencial;

- são compostos de frases articuladas umas às outras de acordo com regras composicionais mais ou menos estritas;
- apresentam mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos que lhes asseguram coerência interna.

Apesar das características que os textos têm em comum, também apresentam características diferenciais, devido tanto à enorme variedade de textos em um determinado grupo social, quanto às variações que cada produtor individual introduz ao reproduzir um tipo de texto, adaptando-o a sua situação de comunicação particular. Pode-se falar, então, de acordo com tais características diferenciais, em "diferentes espécies de textos" e "textos singulares ou empíricos".

Pode-se falar em "espécies de textos" na medida em que os textos são produtos da atividade humana que se articulam às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos. São de uma mesma espécie, todos os textos que apresentam características comuns. Daí se falar em gêneros de textos, noção que, a partir de Bakhtin (1953/1992), tem sido aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas, tanto nas formas escritas quanto orais.

Além da diversidade de critérios existentes para se definir um gênero, estão eles, por sua vez, em constante mudança. Daí a dificuldade em se delimitar fronteiras precisas entre os gêneros e assim se ter mais facilidade em classificar alguns textos em um tipo de gênero e mais dificuldade em se classificar outros. Mesmo que pertencentes a um mesmo gênero, os textos podem ser formados por segmentos distintos. Uma conversa, por exemplo, pode ser formada por segmentos dialogados, por relatos, por argumentação, por narração etc. Esses segmentos apresentam semelhanças lingüísticas, podendo ser identificados através das unidades lingüísticas aí presentes. Os segmentos que compõem um determinado texto são chamados de discursos (Bronckart, 1999).

Assim, um texto singular é uma unidade concreta de produção verbal, pertencente a um gênero, e essa unidade é composta por vários tipos de discurso, apresentando também traços das decisões tomadas pelo produtor individual, em função de sua situação de comunicação. Vê-se, então, que são múltiplos os parâmetros que podem ser usados ao se analisar um texto: situação de

comunicação, modelos de gênero, modelos de tipo de discurso, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc.

Ainda segundo o mesmo autor, a ação de linguagem pode ser definida em um plano sociológico e em outro psicológico. Em um plano sociológico, ela pode ser entendida como "uma porção da atividade verbal do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e atribuída a um organismo humano singular". Já no nível psicológico, ela é definida como "o conhecimento disponível em um organismo ativo, das diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal" (Bronckart, 1999, p.99).

Desse ponto de vista, a ação de linguagem integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como são mobilizados por um determinado agente ao empreender uma intervenção verbal. Assim, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores atribuídos pelo produtor a cada um dos parâmetros do contexto e dos elementos do conteúdo temático mobilizado. Dessa forma, pode-se definir uma ação de linguagem sem se fazer nenhuma referência às características lingüísticas do texto que vão concretizá-la.

Portanto, ao produzir um texto, o agente mobiliza algumas de suas representações de mundo - relativas aos mundos objetivo, social e subjetivo. Essa mobilização ocorre em duas direções: na direção do contexto e na direção do referente. A situação de interação na qual o agente-produtor julga se encontrar, ou seja, o contexto da produção textual, exercerá um controle pragmático ou ilocutório sobre certos aspectos da organização do texto. Por outro lado, os temas verbalizados no texto vão influenciar os aspectos locutórios ou declarativos.

As representações que exercem uma influência necessária sobre a organização dos textos podem ser agrupadas no que diz respeito ao mundo físico e ao mundo social e subjetivo. No que diz respeito ao mundo físico, pode-se dizer que todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que pode ser definido pelo lugar de produção, ou seja, o lugar físico em que é produzido; o momento de produção, isto é, o tempo gasto para a sua produção; o emissor ou locutor que produz o texto; o receptor, ou seja, a pessoa que recebe concretamente o texto. Se o texto for oral, o receptor pode ser chamado de interlocutor ou co-produtor, pois se situa no mesmo espaço-tempo do locutor.

No que diz respeito aos mundos social e subjetivo, pode-se dizer que todo texto se inscreve no quadro da atividade de uma formação social que implica o mundo social, ou seja, normas, valores, regras etc. e o mundo subjetivo, a imagem que o agente dá de si.

Pode-se decompor esse contexto sócio-subjetivo nos seguintes parâmetros: o lugar social, a posição social do locutor e do interlocutor e o objetivo. O lugar social diz respeito ao modo de interação em que o texto é produzido, ou seja, no quadro de qual formação social: escola, família, mídia etc. Em relação às posições sociais, o papel social que o enunciador desempenha na interação em curso: papel de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc; e o papel que o destinatário desempenha: de aluno, de subordinado, de amigo etc. No que diz respeito ao objetivo, relaciona-se ao efeito que o texto pode produzir sobre o destinatário do ponto de vista do enunciador.

Ainda segundo Bronckart, as representações dos parâmetros do contexto físico baseiam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas de espaço-tempo, que são construídas logo na primeira infância. As representações que o agente produtor tem desse primeiro conjunto de parâmetros normalmente coincidem com a descrição do analista; já as representações dos parâmetros do contexto sócio-subjetivo são produto de uma aprendizagem mais longa e complexa e são construídas ao longo de sua experiência social, podendo elas serem modificadas continuamente. Por fim, o conteúdo temático ou referente de um texto é o conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no texto.

Analisando o texto empírico, Bronckart (1999, p.119) vê a sua estrutura interna como um "folhado" constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto é constituída pelo seu plano geral, pelos tipos de discurso do texto, pela modalidade de articulação desses tipos de discurso e suas seqüências.

O plano geral pode ser visualizado no processo de leitura e pode ser codificado por um resumo. Já os tipos de discurso são os segmentos que formam o texto e que podem ser articulados por encaixe ou por fusão e que podem ser

divididos em quatro tipos básicos: discurso interativo, discurso teórico, discurso relato-interativo e discurso de narração. As seqüências, por sua vez, são os modos de planificação mais convencionais e de linguagem que se desenvolvem no interior do texto. Apresentamos a seguir os tipos de discurso.

### **3.2.1. Os tipos de discurso**

O conceito de tipos de discurso de Bronckart é herdeiro das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de se considerar a situação de enunciação para poder explicar o lingüístico. Machado (2005) reúne o conjunto das características atribuídas aos tipos de discurso ao longo dos textos baseados no ISD e conclui que tipos de discurso são considerados segmentos de textos que têm características próprias em diferentes níveis:

a. no nível semântico-pragmático, eles mostrariam uma relação com o contexto físico de produção e uma forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção;

b. no nível morfossintático, apresentariam um conjunto de unidades lingüísticas, características de cada tipo e que indicam a relação estabelecida com o contexto e a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção;

c. no psicológico, são considerados como correspondentes a operações lingüístico-discursivas, obrigatórias para a produção de qualquer enunciado;

d. no nível da planificação, poderiam apresentar-se tanto como seqüências textuais ou em outras formas;

e. no nível textual, os tipos de discurso são definidos como elementos constitutivos dos textos, de diferentes modos: um único tipo de discurso pode caracterizar um texto inteiro – como por exemplo no verbete de enciclopédia, vários tipos de discurso podem combinar-se em um mesmo texto, ou aparecendo um deles como o tipo maior, sob o qual os outros se encaixam ou não.

Explicaremos cada tipo de discurso - o interativo, o teórico, o relato- interativo e a narração - com exemplos retirados da entrevista que constitui parte dos dados desta tese, quando houver exemplos ilustrativos (1); (2); (3) e (5), e de exemplos, como o (4), extraídos do livro de Bronckart (1999), quando a entrevista não apresentar o tipo de discurso discutido.

### **a) Tipo de discurso interativo**

Exemplo (1): “Bom, não está dando "pra me preparar...", por causa dessas perguntas”.

Observamos, neste tipo de discurso, a presença de formas verbais e pronomes que implicam os participantes (ou um deles) da interação e de tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento de produção e que caracterizam o tipo de discurso interativo.

### **b) Tipo de discurso teórico**

Exemplo (2): “Não adianta muito ficar preparando conteúdos, você tem de confiar no seu taco. Isso gera uma expectativa mais tensa. Além do que, para o ensino presencial, habitualmente, vc sai de casa”.

“A gravação faz com que o trabalho feito em casa saia dos seus muros. Há estranhos e conhecidos que podem ver o vídeo”.

Em (2), podemos observar a ausência de marcas de referência aos participantes da interação e a presença do presente genérico. Pode haver presença de formas do “você” genérico (“on” em francês) que remete aos pólos da interação verbal em geral, mas não aos protagonistas concretos da interação em curso. Além disso, os acontecimentos verbalizados são colocados como existentes no momento da produção.

### **c) Tipo de discurso relato- interativo**

Exemplo (3): “Acho que não me preparei muito para o primeiro chat, não. Nem reli o primeiro texto que tinha passado para os alunos. Dei uma olhada nas tarefas que eu tinha passado, passei pelas salas de discussão pra ver se estava rolando alguma coisa em que eu pudesse me basear pra começar a conversa (Nada!)”.

Em (3), há unidades lingüísticas que implicam os participantes da interação (desinência verbal de primeira pessoa; pronomes pessoais de primeira pessoa) e o par perfeito-imperfeito coloca os fatos narrados como estando disjuntos, ou seja, distantes temporalmente em relação ao momento da produção. Isso caracteriza o relato-interativo.

#### d) Tipo de discurso narração

Exemplo (4): “No dia seguinte, Basini foi posto sob proteção judiciária. Não sem alguma solenidade. Escolheram uma hora da manhã dedicada à ginástica ao ar livre, na grama do parque, hora que não era difícil “matar aula”. (...)”

Observa-se em (4) a ausência de qualquer unidade lingüística que remeta ao participante da interação e a presença de uma referência textual (no dia seguinte) que desloca o acontecimento verbalizado para um tempo separado, disjuncto do momento da interação.

Os quatro tipos de discurso podem se mesclar, dando lugar a segmentos com características de dois tipos, como no exemplo (5), abaixo, em que há relato interativo misturado com discurso interativo (em negrito):

Exemplo (5): Em relação aos chats, as orientações foram mais de ordem técnica do que qualquer coisa. Mantive contatos com a Débora, a monitora, **que sempre me dá dicas sobre o que está acontecendo "on line" ou sobre o que vai acontecer** e que me encaminhou para o pessoal da Informática, com quem tive uma sessão de ensaio de chat (do ponto de vista técnico, sempre). Não me lembro de outras instruções mais específicas, nem mesmo se alguma vez me disseram qual era o objetivo dos chats. É lógico que me ficava meio implícito que era para discutir com os alunos os conteúdos que foram dados.

A relação tipo de discurso e gênero de texto é difícil de ser estabelecida, uma vez que os tipos estão presentes em qualquer texto. Um critério poderia ser levado em conta: o tipo de discurso predominante e que poderia caracterizar um determinado gênero de texto, apesar de esta ser uma classificação um tanto quanto parcial (Machado, 2005). No entanto, as novas pesquisas em ISD têm buscado verificar a relação entre os tipos de discurso e o tipo de agir em situações de trabalho.

Não entraremos em detalhes sobre os mecanismos de textualização por não termos entrado nas análises desses folhados. Detivemo-nos mais, por considerarmos que esses elementos são os mais relevantes para nossos objetivos, na infraestrutura textual (principalmente plano geral e tipos de discurso) e nos mecanismos enunciativos que serão relacionados aos tipos de agir, através de uma

análise semântica-discursiva. No entanto, cabe dizer que os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto, isto é, os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal, e não termos centrado nossa análise nesses mecanismos se deu simplesmente por uma opção de recorte de análise que, acreditamos, deu conta das perguntas de pesquisa.

### 3.2.2. Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, a outra camada do folhado textual, contribuem para clarificar, de um lado, a coerência pragmática ou interativa do texto, pois ajudam a esclarecer as responsabilidades enunciativas, ou seja, identificar o responsável pelo que é enunciado no texto ou as vozes nele expressas. Bronckart (1999) define voz como sendo a entidade que assume a responsabilidade do que é anunciado. Por outro lado, os mecanismos enunciativos podem ainda traduzir as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que são formuladas com respeito a certos aspectos do conteúdo temático. Tais avaliações são designadas de modalização na tradição gramatical e podem ser divididas em quatro, segundo o autor:

- a) modalizações **epistêmicas** (da ordem do possível, da certeza). Elas são marcadas por verbos como *poder* e *dever*;
- b) modalizações **deônticas** (da ordem da obrigação social e moral). Essas modalidades são marcadas por verbos e locuções como *dever*, *ter obrigação de*, *é necessário*;
- c) modalizações **pragmáticas** (da ordem das capacidades, intenções, vontade do agente). Elas são marcadas por verbos como *poder*, *saber*, *tentar*;
- d) modalizações **apreciativas** (da ordem do sentir subjetivo) e são representadas por verbos como *gostar*, *amar*, *ter prazer em*, *ter a impressão de*, *odiar*.

Passaremos, agora, aos procedimentos de como analisar as formas de agir que são representadas nos textos e à sua categorização.

### **3.3. As diferentes figuras do agir representadas nos textos**

Bronckart desenvolveu, juntamente com Machado (Bronckart & Machado, 2004; Machado & Bronckart, 2004), alguns procedimentos para se analisarem as formas de agir representadas nos textos.

Desse método, utilizamos as categorias de análise que consideramos mais pertinentes, sendo que algumas delas- contexto de produção e plano global -, já foram explicitadas na seção anterior. Apresentaremos, agora, como identificar as representações do agir em diferentes textos.

#### **3.3.1. Tipos de agir e suas características**

Após a identificação do plano global do texto - que pode ser visualizado no processo de leitura e pode ser codificado por um resumo - a releitura de seu conteúdo temático em termos do agir permite-nos verificar de que modo os diferentes tipos de agir se configuram nos diferentes textos. Em textos prescritivos, Bronckart e Machado (2004) identificaram menções a um agir-prescritivo, a um agir-fonte e a um agir-decorrente. Bulea e Fristalon (2004), ao analisarem entrevistas com enfermeiras, identificaram outras formas de agir: agir-situado, agir-evento passado, agir-experiência e agir-canônico. Bueno (2005, trabalho de aluno) identifica ainda, em projetos de intervenção de professores de Português, um outro tipo de agir, que chama de agir-do-métier. Percebemos, com nossas análises, que algumas das categorias apresentadas pelos autores citados sobrepunham-se; optamos, então, pelas categorias que são explicadas a seguir e que, acreditamos, podem ainda ser mais aprimoradas para dar conta da análise de todos os tipos de texto: textos da fonte do agir, prefigurativos do agir, em situação de trabalho, avaliativo do agir, tanto orais como escritos.

Cada um dos tipos de agir apresenta elementos organizadores que os distinguem entre si. Assim, apresentamos em seguida, com base em Bulea e Fristalon (2004) e nos resultados de nossas análises, a explicação de cada tipo de agir e os elementos lingüísticos mobilizados em cada um, e ilustraremos com alguns exemplos retirados de nossos próprios dados do chat educacional.

- **Agir situado**

O agir situado é contextualizado na proximidade do espaço-temporal com a situação presente, colocando, em cena, os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer. Assim, no caso do chat educacional, por exemplo, o agir-situado se manifesta em frases como (1):

Exemplo (1): AR15: Bem, eu acho que não adianta falar sobre a SD da Jacqueline, sem ter visto o que vem antes. Mas, tentarei fazer alguma coisa. Sílvia, não entendi direito o que você perguntou no final. Você quer saber para que serve o material didático que eu enviei? É isso?

O agir-situado aparece na maneira com que os elementos de um todo complexo se apresentam, uma cadeia de temporalidade (agora, antes, nesse momento), de objetos (instrumentos, provas, material didático) e uma apreensão do espaço em relação aos objetos mobilizados. No exemplo dado, é a SD da Jacqueline o objeto que mobiliza o agir do professor sobre o eixo: ter sido solicitado para falar dela (um agir que está para acontecer) e ver se o que vem antes daquele objeto (elementos que antecedem o agir) pode levar à compreensão do mesmo (Bulea & Fristalon, 2004).

Do ponto de vista dos mecanismos lingüísticos que sustentam esse agir, o registro do agir situado é quase sempre organizado em referência aos parâmetros físicos da situação de ação linguageira em curso e a implicação do agente produtor é sempre manifestada pela mobilização do pronome pessoal “eu”; em relação aos tempos verbais, é encontrado o presente, o futuro e o pretérito perfeito para designar as tarefas, um “fazer geral” e o presente é utilizado para designar os atos, os gestos e os recursos do agente ou os elementos contextuais ligados ao aluno. Podemos observar isso no exemplo que se segue.

Exemplo (1): AR15: Bem, **eu** acho que não **adianta** falar sobre a SD da Jacqueline, sem ter visto o que vem antes. Mas, **tentarei** fazer alguma coisa. Sílvia, não entendi direito o que você perguntou no final. Você **quer saber** para que serve o material didático que **eu** enviei? É isso?

Há ainda um número significativo de relações predicativas modalizadas, sendo que as pragmáticas e deônticas são as mais freqüentes, conforme nos revela também o exemplo 1 em “tentarei” (pragmática).

- **Agir- canônico**

O agir-canônico apresenta-se a-contextualizado. Ele se apresenta destacado das características próprias da prática do agente como um modelo teórico do agir. Desse tipo de registro de agir, os contextos, o professor e o aluno são indefinidos, podendo ser qualquer um. O agir canônico parece se embasar em uma espécie de lógica interna à ação ou por referência a uma norma. No exemplo (4), os atos se organizam segundo uma lógica suposta. A organização discursiva do agir-canônico pode corresponder tanto ao discurso interativo quanto ao discurso teórico, ambos tipos discursivos que compartilham a propriedade do expor. Em relação à agentividade, pode-se constatar uma “indiferença pronominal”, ou seja, o agente pode ser genérico – como o uso do “você”, sem designar o interlocutor ou o uso do “a gente”, ou ainda o uso do pronome “eu”, mas que não se refere ao indivíduo que fala. Em relação aos tempos verbais, notamos, geralmente, a presença do presente genérico. Em relação à modalização, encontramos a modalização deôntica, o que caracteriza a situação e não o agir efetivo do agente. Podemos verificar essas características nos exemplos (4) e (5) que se seguem.

#### Exemplo (4)

**S42:** Não, só fornecer motivação para leitura, não. O papel do professor é mostrar que existem caminhos a serem seguidos. **É preciso** que o aluno tenha conhecimento de que é preciso ler, **é preciso** estar atualizado com o mundo (porque lá fora o mundo cobra e muito) e ainda na escola se aprende a escrever corretamente (**é preciso** que ele saiba que há um modo certo para cada momento) e isso eu acho que é a função de um professor “mostrar, encaminhar.

#### Exemplo (5)

**AR47:** Ok. Eva. Então é o seguinte: quando se recomenda que haja um ensino intensivo sobre um determinado gênero isso quer dizer que **a gente deve** se concentrar nesse ensino em poucas semanas. Se não, o aluno fica desmotivado, a seqüência fica muito longa e há o perigo de o aluno perder o objetivo central. Isso não significa que **você** não possa voltar ao mesmo gênero ou a um outro gênero da mesma família posteriormente. Aliás, **é recomendável**, pois **vc** vai tendo o que se chama de "ensino em espiral". Vai voltando, mas num nível mais acima. Deu pra entender?

- **Agir-evento passado**

O agir-evento passado é uma história ilustrativa do agir de que se fala. O grau de contextualização é forte, o locutor faz um apelo a uma situação anterior,

relacionando-a com os elementos do contexto. No caso de nossa entrevista, por exemplo, são as experiências passadas relatadas pela professora que evidenciam a presença do agir evento-passado. Há um forte grau de descontextualização em relação à situação presente, pois o falante faz apelo a uma situação anterior. A organização discursiva é o relato interativo. O evento contado é colocado em relação às coordenadas do mundo ordinário. O agente é implicado no acontecimento narrado e essa implicação é marcada pelo pronome “eu”. Os tempos verbais característicos do relato são o pretérito perfeito e presente. Ocorrem também modalizações deônticas. Em termos de organização lingüística, há fragmentos de características de narração.

(2) Exemplo do chat:

AR57: Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?

- **Agir-experiência**

O agir-experiência incide sobre dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente; representa também o fruto de uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente. O agir-experiência se coloca como um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir sobre uma forma relativamente estável, sintetizando ao mesmo tempo, elementos de variabilidade e de regularidade. O princípio organizador aparente do agir-experiência continua sendo o agente. Ele aparece quando o agente fala de uma situação abstrata. O agir aparece descontextualizado, mas ao mesmo tempo, recontextualizado. Ele é estruturado também em discurso interativo dirigido; no entanto, o eixo temporal não é mais a situação de interação (daí a diferença com o agir-situado), mas é um eixo temporal não limitado (presente com valor genérico). Há também a presença do pronome “eu”, como podemos ver no exemplo que segue, retirado do chat-educacional:

S23: Por que professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está.

Sintetizamos no quadro que segue os tipos de agir (Quadro 1) exemplificando cada um com as principais características.

Quadro 1: Algumas marcas dos tipos de agir

<b>Tipos de agir/definição</b>	<b>Organização discursiva</b>	<b>Manifestação da implicação ou não-implicação do agente produtor</b>	<b>Tempos verbais</b>
<b>Agir-situado</b> Quando o núcleo do conteúdo temático faz referência à contemporaneidade da situação da atividade, colocando em cena tanto os elementos que antecedem o agir quanto os elementos do agir que estão para acontecer.	Interativo	mobilização do pronome pessoal “eu”	Presente; futuro; pretérito perfeito
<b>Agir-canônico</b> Quando o núcleo do conteúdo temático se apresenta a-contextualizado; faz referência a um modelo teórico externo à prática do trabalho analisado	Interativo e Teórico	Você genérico; “a gente”; “eu” genérico	Presente genérico
<b>Agir-evento passado</b> Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a uma experiência vivida em sua singularidade	Relato interativo	“eu”	Pretérito perfeito e imperfeito
<b>Agir-experiência</b> Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a atos comuns na atividade do professor	Interativo	“eu”	Presente com valor genérico; Pretérito perfeito

Apesar de nos basearmos nessas categorias, pelas análises efetuadas, vimos que, dependendo do texto analisado, as categorias podem ainda sofrer subdivisões. Assim, podemos, por exemplo, em um texto prescritivo, encontrarmos um agir-

situado, mas com valor de prescrição, ou ainda, um agir-situado em que o núcleo do conteúdo temático se refere a uma ação posterior. Daí, em nossas análises, optarmos por subclassificar os tipos de agir, quando sentimos necessidade, em: agir-situado-prescrito ou agir-situado-decorrente. A respeito dessas classificações, retomaremos a discussão nas conclusões deste trabalho.

### 3.3.2. A (re)configuração do agir nos textos

Bronckart (2004), baseado na teoria da reconfiguração do agir nos textos proposta por Ricouer, apóia-se em duas teses centrais para a interpretação da ação e da atividade por meio de textos.

A primeira é a de que toda ação humana é fundamentalmente social, não apenas porque ela é obra de muitos agentes, mas também porque os atos se desprendem de seus produtores, causando efeitos que não imaginávamos. Isso significa que a ação, uma vez realizada, se “destaca” de seu agente e desenvolve suas próprias conseqüências. Relação semelhante à da produção de um texto que, após sua escritura, pode ser interpretado de maneiras não pensadas pelo autor. Por conta desse efeito de “tornar-se autônoma”, a significação da ação fica em aberto, criando possibilidades de interpretação que devem levar em conta três fatores:

- os comportamentos sociais que orientam a ação e produzem o efeito dessa ação no mundo;
- as convenções sociais que guiam a ação (valores, regras, símbolos). Dessa forma, as ações devem ser analisadas como um produto de controle social;
- a rede de relações sociais nas quais o agente se insere, pois é tendo em vista essas relações que o agente se “mostra” ao outro;

A segunda tese é a de que interpretar um texto é interpretar as figuras da ação que esse texto contém e, conseqüentemente, a ação humana.

Os textos, assim, contribuem para a clarificação do quadro social no qual a ação ocorre e também para a morfogênese dos construídos coletivos ou o conjunto dos fatos sociais.

Os três níveis de interpretação da ação propostos por Ricouer e adotados por Bronckart (2004) assemelham-se às três formas de ação que Habermas descreveu com os nomes de agir teleológico, agir regulado por normas e agir dramaturgico. Para Bronckart (2004), essa teoria de Habermas, denominada *Teoria do Agir*

*Comunicativo*, é uma das visões - dentre as várias correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas – que mais influenciam o ISD.

Para Habermas, o agir comunicativo constitui-se na capacidade de cooperação dos indivíduos nas atividades que é, na espécie humana, regulada e mediatizada por interações verbais. Inspirando-se em Habermas, Bronckart postula um processo evolutivo que possibilitou a emergência do agir comunicativo. Segundo o autor, a linguagem teria emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Desenvolvida a linguagem, os conhecimentos coletivos (e/ou sociais) são veiculados através de formas semiotizadas produzidas pelo agir comunicativo. Esses signos organizam-se em três mundos representados, que definem o contexto do agir humano e retratam uma dimensão que vai além do indivíduo, veiculando representações coletivas do meio, ou dos mundos representados. Esses mundos são historicamente constituídos e constantemente modificados. Segundo Habermas, três mundos representados podem ser distinguidos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, sobre os quais já falamos.

O fato de cada conduta humana realizar-se no contexto dos mundos representados, faz com que ela, por si só, “exiba” pretensões à validade relativas a esses três mundos. O agir humano, assim, “exibe” pretensões quanto à verdade dos conhecimentos, o que condiciona a eficácia da intervenção no mundo objetivo (agir teleológico); “exibe” pretensões de conformidade às regras sociais (agir regulado pelas normas); e “exibe”, enfim, pretensões à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo (agir dramático).

Esses mundos representados dirigem, assim, tanto o agir quanto as avaliações do agir do indivíduo em cada atividade por ele exercida e cada indivíduo contribui para esses julgamentos coletivos verbalizados. Dessa forma, as pretensões à validade dos três mundos encontram-se sempre confrontadas às avaliações dos outros e são objeto de uma negociação e de uma transformação permanentes.

O agir é, desse modo, determinado pelas representações iniciais de um agente, mas também é igualmente co-determinado pelas representações coletivas desses três mundos. Bronckart, no entanto, aponta que o conceito de agir deve incluir também as dimensões dinâmicas ou temporais do curso do agir, o que o

conceito do agir comunicativo de Habermas não dá conta, assim como a questão do agir em um nível semiótico. Em relação à temporalidade, poderíamos afirmar que cada actante atribui a seu agir um sentido particular, que não é necessariamente o mesmo no decorrer do agir, mas sim, que se modifica no curso do próprio agir (posição esta defendida por Shultz). Bronckart acrescenta ainda que o agir não é da esfera puramente verbal (ou comunicacional), podendo ser também da esfera não-verbal (praxiológica). Assim, o agir humano se apresenta tanto praxiologicamente quanto verbalmente nas atividades.

Como vimos, o ISD objetiva compreender o papel da linguagem no agir e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano. Como compreender esse agir? Segundo o autor, não podemos compreender as condutas humanas por meio de uma apreensão direta delas, mas somente por meio de interpretações que os próprios actantes ou observadores do agir nos fornecem. Assim, a interpretação do agir é fundamental, mas como interpretarmos esse agir? Segundo Bronckart (2004), interpretamos o agir quando atribuímos às condutas observáveis determinadas propriedades como determinações externas ou os motivos que levam as pessoa a agirem de uma forma; a intencionalidade, ou seja, com que finalidades ou intenções se age; os recursos usados para agir, ou seja, quais instrumentos (materiais ou simbólicos) usamos e as capacidades internas necessárias para o agir (domínio de determinado instrumento, por exemplo).

### **3.3.3. Papéis atribuídos aos sujeitos**

Nessa interpretação, levamos em conta, então, os elementos motivacionais e intencionais, assim como os recursos e as capacidades dos actantes, relacionando-os a uma determinada conduta observável. Assim, teríamos os seguintes papéis que podem ser atribuídos aos sujeitos de acordo com seu papel sintático-semântico (Bronckart e Machado, 2004): agentivo, instrumental, objetivo, beneficiário ou factivo. O quadro seguinte apresenta uma definição de cada papel e um exemplo retirado de nossos dados.

Quadro 2: Papéis atribuídos aos sujeitos

Papéis atribuídos aos sujeitos <sup>18</sup>	Definição	Exemplos (em negrito)
<b>Agentivo</b>	Ser animado responsável por um processo dinâmico.	“Bem, <b>quem</b> manteve contato básico comigo, me dando instruções para o curso, foi <b>uma das coordenadoras</b> e, depois, de forma mais persistente, <b>a monitora do curso</b> , que está trabalhando com todos os professores.”
<b>Instrumental</b>	Força ou objeto inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico, que está, assim, envolvido na ação ou estado identificados pelo verbo.	“Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando <b>instruções</b> para o curso, foi uma das coordenadoras e, depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores.”
<b>Atributivo</b>	Entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou determinado estado. O papel do sujeito, nessas orações, é o de um portador de estado, de um suporte de um estado /condição expresso pelo verbo.	“Bem, quem manteve <b>contato básico</b> comigo, me dando instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e, depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores.”
<b>Objetivo</b>	Entidade que sofre um processo dinâmico.	“Sei que ( <b>eu</b> ) vou ser filmada pra sua tese, o que também gera expectativas mais estressantes.”
<b>Beneficiário</b>	Destinatário animado de um processo dinâmico.	“Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e, depois, de forma mais persistente, a monitora

<sup>18</sup> As categorias presentes no quadro foram recuperadas de Bronckart e Machado (2004) e complementadas com alguns outros dados explicativos, a partir de artigos de Lima (1982), Monteiro (1982) e Hattner (1992).

		do curso, que está trabalhando <b>com todos os professores.</b> ”
<b>Factivo</b>	Estado ou resultado final de uma ação expressa pelo verbo.	“Sei que vou ser filmada pra sua tese, o que também gera <b>expectativas mais estressantes.</b> ”

Essa interpretação dos papéis atribuídos aos protagonistas é feita a partir dos protagonistas do agir. Assim, fazemos uma análise sintática do enunciado para verificar se ocupa função de sujeito, objeto, predicativo do sujeito, complemento etc. A partir da análise sintática, verificamos qual é o papel semântico do sintagma. Por exemplo, em: “Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e, depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores”, o sintagma “com todos os professores” é um complemento da oração e “os professores” tem o valor semântico de serem os destinatários da ação realizada pelo verbo.

Queremos deixar claro que sabemos que, nos anos 70, na França, a análise de discurso criticou duramente a análise de conteúdo, pois se acreditava que esta neutralizava “as diferenças entre significantes e sobre o fato de não levar em conta a estruturação dos textos” (Charaudeau & Maingueneau, 2004:42). Nos anos 80 e 90, entretanto, a análise de conteúdo abriu-se a outras técnicas, além da análise categorial, algumas de inspiração lingüística. Há, atualmente, pesquisas que combinam variantes da análise do conteúdo com estudos de atos de linguagem, da enunciação, das modalizações etc. (Charaudeau & Maingueneau, 2004). No nosso caso, consideramos que, se há análise de conteúdo, ela não pode ser vista como a análise que se desenvolvia nos anos 70. Nossa proposta é justamente recuperar o que durante muito tempo foi totalmente desconsiderado para auxiliar na compreensão dos papéis atribuídos no discurso aos diferentes actantes.

A partir da identificação dos protagonistas da ação, podemos interpretar esses protagonistas em relação aos elementos motivacionais, intencionais ou ainda em relação aos recursos do agir.

Assim, em relação aos elementos motivacionais, podemos distinguir os determinantes externos, de origem coletiva (de natureza material ou da ordem das representações) e os motivos que são a razão de agir das formas que são

interiorizadas por uma pessoa singular. Então, assumimos o termo **agir** para a conduta observável humana, sem que lhe seja atribuída qualquer propriedade específica – é o “dado” que tivermos diante de nós. No desenvolvimento temporal do curso do agir, podemos distinguir cadeias de processos em que podemos, por sua vez, distinguir atos e/ou gestos. O termo **actante** é usado para designar esse ser representado como não tendo intenções, motivos ou capacidades próprias e que tem uma conduta, ou seja, para designar os humanos que intervêm no agir (termo neutro). Utilizaremos o termo **ator** para designar o actante quando representado como sendo dotado de capacidades, motivos e intenções e **agente** quando o actante for representado sem nenhuma dessas propriedades.

Usaremos o termo **atividade** quando levarmos em conta as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas em um nível coletivo. É uma forma social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio. E o termo **ação** designa uma leitura do agir com as dimensões da atividade, mas em um nível individual. A construção das ações se originaria de um processo genealógico que opera a partir de uma atividade, e mais amplamente, a partir de um conjunto de pré-construídos coletivos. A ação pode ser uma construção externa, imputada ou atribuída aos actantes e uma construção interna, assumida e interiorizada por um actante. As formas acionais que se constroem podem cristalizar-se, generalizar-se. As formas de ações não são produções do pensamento ou da consciência dos actanes individuais; são o produto de mecanismos interativos complexos, dos quais participam os actantes, mas que só podem se desenvolver, historicamente, no quadro de relativa coação das atividades e dos pré-construídos coletivos e já presentes.

Em relação aos recursos do agir, distinguem-se tanto as ferramentas materiais e simbólicas colocadas à disposição quanto as capacidades, ou seja, os recursos mentais ou comportamentais que se atribuem a uma pessoa singular.

Assim, para a interpretação dos tipos de agir, usaremos também denominações que os classificarão do ponto de vista coletivo ou individual, conforme já explicitado anteriormente. Quando for individual (ou seja, guiado por motivos e intenções), usaremos o termo **ação** para designar esse agir. Se o agir for coletivo, ou seja, quando um determinado grupo tem uma determinada finalidade em comum, chamaremos esse agir de **atividade**. O termo **agir** é usado de forma mais geral,

antes de uma análise detalhada. Do mesmo modo, distinguiremos os termos actantes, agentes e atores. Usaremos o termo **actante** de uma forma mais geral, antes de fazermos uma interpretação mais detalhada. Usaremos o termo **agente** quando o texto nos revelar que os **actantes** não possuem intenções, motivos ou capacidades e **ator** quando possuírem essas características.

Assim, sendo os textos os lugares da morfogênese do agir, ou seja, lugares da emergência e desenvolvimento das formas do agir humano, essas categorias nos permitem compreender que representações podemos verificar em cada texto analisado a fim de nos auxiliarem na compreensão de como o trabalho do professor em EAD é representado, seja pelo governo federal, seja pelo próprio professor ou por seus alunos.

#### **3.4. Análise das unidades praxiológicas: os gestos**

São vários os autores que vêm os gestos e o uso do corpo como fundamentais para se compreender o ser humano ou o próprio discurso.

É interessante observar, como nos lembra Yves Schwartz (2003), que na história da humanidade, antes mesmo da linguagem, primeiro se agiu e se fabricaram ferramentas rudimentares. Essa relação do fazer e do corpo com a atividade permanece onipresente no fazer de hoje, em todas as escolhas não formalizadas de nossas atividades atuais. É o que Schwartz denomina de “corpo de si”, imanente a todas as nossas atividades, mesmo àquelas que imaginamos que o corpo não esteja presente, como nas atividades de serviço. O corpo está sempre presente; faz parte das habilidades e do *savoir-faire*, se podemos assim dizer; o corpo se adentra sem que se possa dizer exatamente como.

Outro autor que nos remete à importância do corpo é Bourdieu (1984), quando desenvolve a noção de *habitus*. Para esse autor, *habitus* é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós reproduzamos as condições sociais de nossa produção; ele é adquirido e encarnado nos corpos de maneira durável e historicamente constituído. É ele que faz com que os agentes se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias; é ele que permite que, para pessoas de um mesmo grupo, dotadas de um mesmo *habitus*, tudo fica evidente, até mesmo os conflitos, podendo essas pessoas se compreenderem com meias palavras.

Em relação ao discurso, há autores que vêem a comunicação verbal e não-verbal como um todo integrado, não havendo uma oposição entre as duas (Winking, 1981). Outros salientam a importância de se compreender situações de trabalho juntamente com as práticas sociais não-linguageiras (Boutet, Gardin, Lacoste, 1995). Assim, gestos, objetos, dimensão do espaço de trabalho, barulho, calor etc. têm conseqüências importantes sobre a atividade linguageira. Portanto, segundo os autores, se o lingüista quer analisar um texto em situação de trabalho, deve dar conta dos dispositivos técnicos, da organização do trabalho ou das relações sociais no local em que pesquisa.

Se o senso-comum vê a profissão de professor enquanto um trabalho mais intelectualizado e menos manual, aproximamo-nos de Gramsci quando vemos que todo homem é um intelectual e que o que ocorre no plano das relações de produção é uma variação nos graus de combinação entre atividade manual, muscular nervosa e cerebral.

Se já vimos que as novas tecnologias de informação e comunicação, tal como aplicadas, intensificaram o ritmo de trabalho e multiplicaram as tarefas de muitos profissionais, no caso do professor de EAD, temos um profissional que se vê frente à máquina e deve entender não só sua operacionalidade material (a própria máquina), mas também virtual (o programa com o qual deve trabalhar) e ainda as novas formas de linguagem aí implicadas, colocando-nos, assim, “frente a um novo trabalhador manual e intelectual” (Paiva, 1995: 81).

Dessa forma, unindo-nos a esses autores, levaremos em conta as atividades não-verbais do professor em EAD e para isso, fizemos um levantamento dos gestos mais freqüentes em situação de trabalho, registrados em vídeo, e confrontamos esses gestos com o que foi dito pelo professor durante seu trabalho, não na interação no chat educacional, mas no que foi dito fora dele e que ocorreu, acreditamos, devido à presença do pesquisador. Esse levantamento foi realizado pela observação do vídeo.

Passaremos, na parte seguinte, à metodologia de análise de cada um dos dados.

## Parte III

### METODOLOGIA DE ANÁLISE

“(...) o processo de exposição deve diferenciar-se, pela forma, do processo de pesquisa. A pesquisa deve captar com todas as minúcias o material, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida a tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral.”

Marx, 1873

Nesta seção, explicaremos, inicialmente, de que modo nossos dados de pesquisa se relacionam aos três níveis de estudo do ISD já apresentados na parte teórica. Em seguida, apresentaremos uma síntese do contexto da pesquisa, dos participantes e dos dados analisados, assim como as perguntas de pesquisa específicas para cada texto (já apresentadas na Introdução e que serão retomadas aqui). Depois, apresentaremos uma justificativa para a validação dos dados, principalmente no que se refere ao sujeito da pesquisa principal e, por fim, uma síntese dos procedimentos de análise dos dados para cada um dos conjuntos dos textos.

Deixaremos a descrição do processo de seleção de cada texto e a descrição do contexto de cada texto para o capítulo dos resultados das análises. Essa opção se deu, porque acreditamos que a seleção faz parte do contexto sociointeracional mais amplo, ou seja, da história do texto, que nos auxilia a interpretar os resultados das análises e, conseqüentemente, a própria leitura deste trabalho.

## **1. Procedimentos metodológicos desta pesquisa no quadro do ISD: os níveis de estudo enfocados**

Nesta pesquisa, abordamos a problemática da ação do professor em EAD, situando-nos nos três níveis de estudo estabelecidos pelo ISD.

Primeiramente, no plano dos pré-construídos, analisaremos o Decreto 2.494/1998 que regulamentava a EAD na época em que os dados foram coletados. Para isso, levamos em conta o fato de que os gêneros de texto são “modelos” que contribuem para a orientação de alguns tipos de agir, uma vez que propõem configurações verbais do agir e se constituem, desse modo, como lugares da morfogênese dele.

Em segundo lugar, no plano da realização do agir, analisaremos as condutas verbais e não-verbais do trabalho do professor no chat educacional, registradas por escrito e gravadas em vídeo, respectivamente. Essa análise nos permitiu mostrar a complexidade da situação de trabalho do professor em EAD e das interações que se desenvolvem nessa situação, detectando índices que evidenciam as condutas dos actantes, assim como a consciência prática que o professor tem de sua situação e do agir do qual participa. Essa observação interpretativa é, segundo Bronckart (2004), um segundo lugar de morfogênese da ação.

Ainda, no segundo plano de análise, fizemos uma entrevista com o professor antes da realização do chat educacional aqui analisado e depois de sua atuação em um primeiro chat. A análise da entrevista visava a observar a consciência discursiva do professor sobre seu agir, que se constitui, de acordo com a classificação proposta por Bronckart, um terceiro lugar de morfogênese do agir. Essa consciência discursiva também será analisada no texto da gravação em vídeo do professor trabalhando no chat educacional.

Em relação ao terceiro plano de análise, o dos processos de desenvolvimento das pessoas e dos fatos sociais, não faremos o que Bronckart (2004) apresenta em seu plano de pesquisa, que é o retorno do conjunto dos dados analisados às empresas ou às instituições mobilizadas pela pesquisa, como forma de retorno aos pré-construídos. Consideramos importante salientar que esse terceiro plano de análise coloca a nós, pesquisadores da linha do ISD no Brasil, desafios encontrados por nossas condições de trabalho e não compartilhadas pelos pesquisadores europeus. Não há, no Brasil, uma demanda do mercado e das instituições como vemos que ocorre em países da Europa; somos nós, pesquisadores, que temos que pedir autorização para as instituições a fim de desenvolvermos nossas pesquisas.

Por essa dificuldade, o retorno aos pré-construídos se dará, em nosso caso, de duas formas diferentes: primeiramente, pelo fato de a pesquisa estar disponibilizada para todos; os dados podem ser analisados e confrontados por qualquer outro pesquisador. Em segundo lugar, por termos convidado para fazer parte da banca de defesa deste trabalho a coordenadora do curso em que se insere o chat educacional analisado, portanto, membro da instituição em que o curso foi oferecido. A professora convidada para a banca acompanhou o processo de elaboração dos módulos do curso e como representante da instituição, receberá o retorno da análise realizada.

Em relação ao desenvolvimento do trabalhador, seguiremos dois caminhos. Um deles, o mesmo do grupo de Bronckart (2004): a exploração dos resultados na forma de palestras, oficinas, comunicações e artigos, com as conclusões encontradas<sup>19</sup>. O segundo, o retorno à professora se deu de forma processual ao longo de toda a pesquisa, por ser ela, também, orientadora deste trabalho.

---

<sup>19</sup> Já apresentamos resultados parciais desta pesquisa em congressos, palestras, oficinas e artigos.

- Artigos:

## 2. O contexto da pesquisa

O chat educacional, situação de trabalho que orientou todas as demais coletas de dados, e, portanto, contexto principal desta pesquisa, ocorreu em uma universidade particular de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. O curso foi elaborado com a ferramenta digital *Learning Space*, havendo, portanto, a possibilidade de chats educacionais e de participação em salas de discussão. A carga horária do curso era de 45 horas a serem completadas de 10 de setembro de 2001 a 20 de outubro de 2001. O curso foi dividido em quatro unidades, sendo que os alunos deveriam produzir uma tarefa ao final de cada unidade. Para cada uma, eram fornecidos textos teóricos de leitura obrigatória, além de sugestões de leituras complementares.

O contexto de pesquisa será mais detalhado quando apresentarmos os resultados da análise do chat educacional.

## 3. Os participantes

Nossa pesquisa trabalha tanto com textos de ordem governamental (o Decreto 2.494/1998) e que não envolvem sujeitos de pesquisa específicos, quanto com textos produzidos conjuntamente pelos seguintes participantes:

- a) em relação à entrevista realizada: a professora e a pesquisadora;
- b) em relação ao chat educacional: a professora, a tutora, duas alunas e a pesquisadora.

---

MACHADO & ABREU-TARDELLI (2005); MACHADO et al.(2004); ABREU-TARDELLI (2004); ABREU (2002).

- Comunicações em Congressos:

- VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), PUC/SP (2004): comunicação:

*Textos prescritivos da Educação Presencial e a Distância: evidências discursivas do estresse do professor.*

- 13º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (INPLA), PUC/SP (2003): comunicação:  
*O trabalho do formador de professor no chat educacional: questões metodológicas de coleta e de análise.*

- 12º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (INPLA), PUC/SP (2002): comunicação:  
*O trabalho do formador de professor no meio digital: reflexões sobre o chat educacional enquanto gênero em construção.*

- **A professora**

A professora, Anna Rachel Machado, é doutora em Lingüística Aplicada, bastante experiente em ensino presencial, atua em uma universidade na cidade de São Paulo, inexperiente em educação a distância (era sua primeira experiência em um curso de EAD e participava pela segunda vez em um chat do curso) e inexperiente em chats tanto educacionais quanto sociais. Ela foi responsável por ministrar o curso, elaborar o material didático dele e participar dos chats educacionais e de outros recursos oferecidos pela ferramenta Learning Space.

- **A pesquisadora**

Além disso, há também a presença da pesquisadora no apartamento da professora, registrando em vídeo o seu trabalho. Acreditamos que a pesquisadora deva ser incluída como um dos participantes, uma vez que, segundo Clot (2004), observar a atividade do outro a fim de compreendê-la, faz com que o outro se torne um instrumento psicológico de uma observação de si para si, em que o diálogo interior é o meio essencial. Se o contexto sócio-subjetivo envolve as representações sobre o mundo objetivo, social e subjetivo sobre a situação (Bronckart 1999), podemos supor que a presença de um observador quase que o coloca como na posição de um destinatário também, embora não direto, mas que deve influenciar o texto produzido. Assim, sem deixar de ser exterior, o observador torna-se interior. Essa “interiorização” da presença do outro poderá ser mais facilmente compreendida na análise do registro da gravação em vídeo.

A pesquisadora, Lília Santos Abreu-Tardelli, é professora de Língua Inglesa no ensino superior e de Língua Portuguesa no Ensino Médio e elaboradora de materiais didáticos e paradidáticos. É mestre em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem pela PUC-SP. A pesquisadora atuou também como colaboradora do curso, em discussões e sugestões sobre o material elaborado e no envio do material dentro do prazo, juntamente com outra colega, Maria do Carmo Martins Fontes<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> A esse respeito, reproduzimos nota escrita pela professora do curso: “Nota de agradecimento (a ser colocada como nota de rodapé na Apresentação do Curso). Agradeço imensamente a colaboração das professoras Maria do Carmo Martins Fontes e Lília Santos Abreu, doutorandas do programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC/SP, cujas críticas, sugestões e apoio logístico na elaboração e no envio do material didático aqui proposto foram de máxima importância. Sem elas, dificilmente o curso poderia ter sido viabilizado dentro do prazo estabelecido pelo cronograma inicial”.

- **As alunas**

Foram seis as alunas participantes do curso de formação de professores a distância, todas do sexo feminino, sendo que três lecionavam no Ensino Fundamental e quatro não lecionavam. Destas últimas, duas pretendiam voltar a lecionar e duas não disponibilizaram suas informações no site, sendo que as informações só foram possíveis através dos dados coletados (uma delas estava de licença-maternidade e a outra disse que pretendia voltar a lecionar). Quatro das alunas participantes eram moradoras de pequenas cidades no Estado de Minas Gerais e, portanto, não eram habitantes de Belo Horizonte (cidade onde fica a universidade que oferece o curso). As outras duas alunas não tinham endereço disponível no site, não sendo possível, assim, saber a procedência delas.

Essa visão mais geral é importante para sabermos que das seis alunas participantes do curso, apenas duas participaram do segundo chat. As alunas participantes da interação aqui analisada são Sílvia e Eva<sup>21</sup>. Sílvia trabalha em dois cargos, sendo um de vice-direção e o outro de professora (naquele ano, de todos os anos do Ensino Médio), é casada e tem dois filhos, um de 5 anos e uma de 2 anos. Estuda para o concurso público no Estado de Minas Gerais. Eva não trabalha com ensino e faz o curso para atualizar seus conhecimentos, pois pretende trabalhar com educação.

- **A tutora**

Durante todos os chats do curso, houve também a participação de uma tutora. As informações sobre a tutora obtivemos também no conteúdo do chat e em um e-mail dela para a professora, do dia 9/8/2001, em que ela se apresentou, antes do início do curso (o curso se iniciou em 3/9/2001). A tutora, Débora, é aluna da universidade e aluna de mestrado em Língua Portuguesa.

#### **4. Os dados e as perguntas de pesquisa**

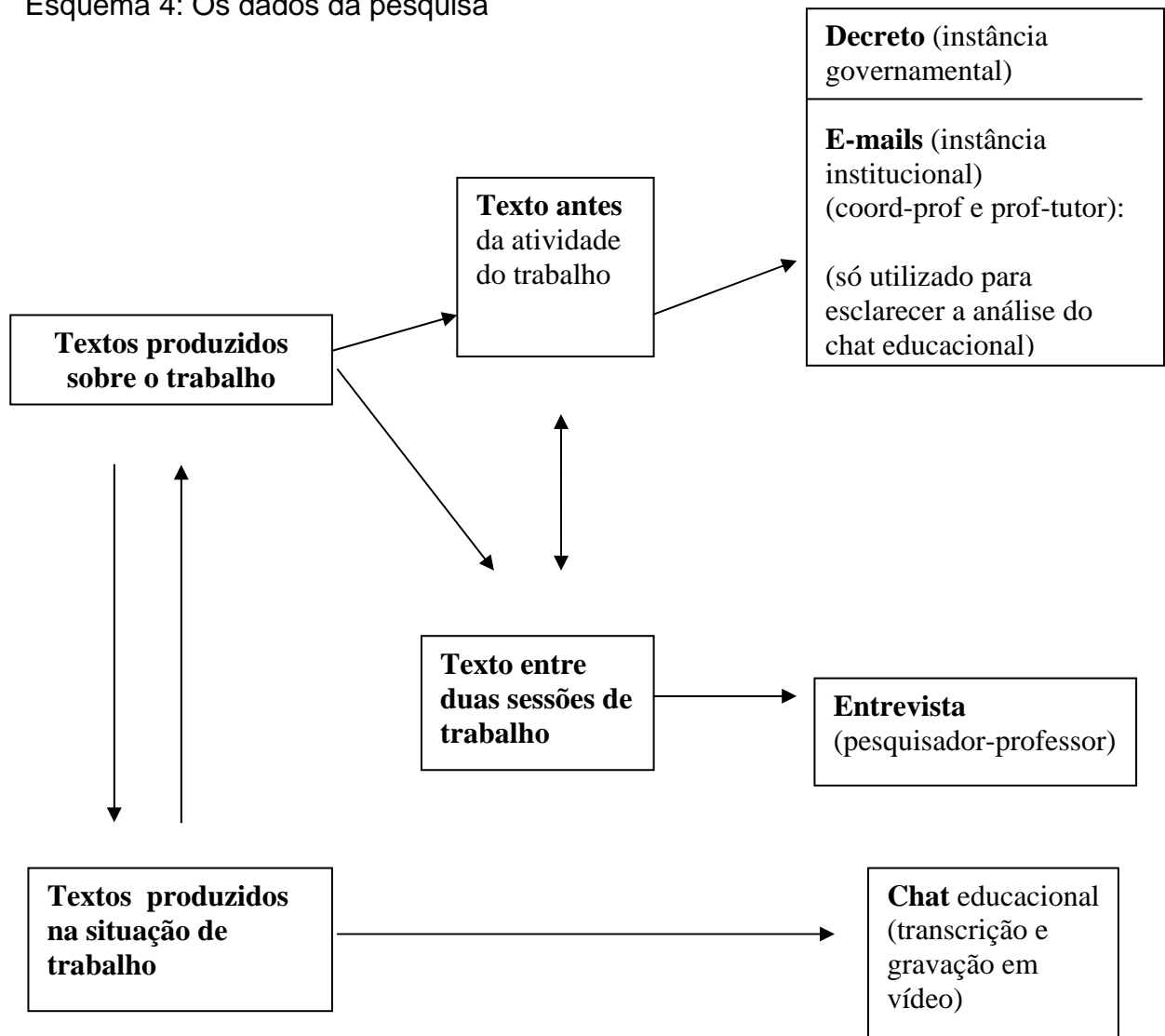
Os dados desta pesquisa são constituídos por textos orais e escritos sobre o e no trabalho do professor de EAD e que abrangem três dimensões desse seu

---

<sup>21</sup> Os nomes das alunas e da tutora foram trocados. O nome da professora se manteve por autorização da mesma e por motivos já explicitados anteriormente.

trabalho: antes de seu agir, durante seu agir e entre duas sessões de seu trabalho, e que podem ser visualizados no esquema que segue.

Esquema 4: Os dados da pesquisa



As perguntas de pesquisa específicas de cada texto são as seguintes:

#### 4.1. Perguntas relacionadas ao texto produzido anteriormente à atividade de trabalho: o Decreto 2.494/1998

- a) Quais são os protagonistas do agir da Educação a Distância contemplados no Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998?
- b) Quais são os agentes ocultos?
- c) Como interpretar esses protagonistas em um contexto sociointeracional mais amplo?

#### **4.2. Perguntas referentes ao texto produzido entre duas sessões de trabalho: a entrevista**

- a) Que gênero textual é mobilizado pelos agentes produtores? Como esse gênero se organiza? Quais são os tipos de discurso mobilizados?
- b) Quais tipos de agir do professor são tematizados no texto (pelo entrevistador e pelo professor)?
- c) Quais são os meios lingüístico-discursivos que evidenciam os tipos de agir no texto?
- d) Qual é o papel que o entrevistador atribui ao professor?
- e) Qual é o papel que a instituição atribui ao professor?
- f) Qual é o papel que o professor atribui a si mesmo?
- g) Qual é o papel que o entrevistador atribui à instituição e às prescrições dessa instituição no agir do professor?
- h) Há indícios de impedimentos e/ou dificuldades do trabalho do professor?

#### **4.3. Perguntas referentes ao texto verbal e não-verbal produzido na situação de trabalho: o chat educacional**

- **Perguntas sobre o filme do agir do professor durante a realização do chat**
- a) Quais tipos de agir do professor são tematizados no texto verbal produzido pelo professor durante a atividade no chat?
  - b) Quais são as marcas recorrentes do agir não-verbal? O que elas indicam?

#### **4.4. Perguntas sobre o texto produzido no chat educacional**

- a) Quais tipos de agir do professor são tematizados no texto?
- b) Quais são os meios lingüístico-discursivos que evidenciam os tipos de agir no texto?
- c) Qual(is) é(são) o(s) papel(éis) atribuído(s) ao professor pelos diferentes agentes do texto?
- d) Qual(is) é (são) o(s) papel(éis) atribuído(s) ao tutor pelos diferentes agentes do texto?

e) Há indícios de dificuldades e/ou impedimentos do agir do professor?

#### **4.5. Perguntas que relacionam o conjunto dos textos**

- a) Quais as inter-relações que podemos fazer entre os resultados das diferentes análises?
- b) Como podemos interpretar essas inter-relações dentro do contexto brasileiro atual de trabalho em Educação a Distância?
- c) Que contribuições teórico-metodológicas as análises dos textos nos apontaram?

### **5. Confiabilidade dos dados e das análises**

#### **5.1. Validação em relação ao sujeito de pesquisa**

O fato da Profa. Anna Rachel Machado ser o sujeito principal desta pesquisa pode trazer questionamentos em relação à validade dos dados. No entanto, uma série de justificativas de ordem teórica e metodológica justifica a validade de analisar dados produzidos por uma pessoa que ocupa também o papel de orientador do trabalho.

Para a primeira justificativa, remetemos ao que o próprio Bronckart propõe em seu projeto: a inclusão dos textos dos próprios pesquisadores envolvidos (são dados relativos ao trabalho avaliado), sem considerar isso como sendo inválido. Ao contrário, assinala que nenhum dos dados analisados deve ser considerado como o mais adequado ou o mais “fiel” em relação às representações do agir que neles se constroem. A nosso ver, podem ser representações diferentes, mas que estão em circulação no meio educacional.

A segunda justificativa diz respeito ao fato de a pesquisa não se voltar para nenhuma avaliação do trabalho desenvolvido pelo participante da pesquisa ou para avaliação de seus pressupostos teóricos ou metodológicos, mas de **compreender o *métier***, suas condições de realização e seus determinismos sociais e subjetivos. O fato de o próprio sujeito participante querer também, no papel de pesquisador compreender esse *métier* – que é opaco para ele mesmo, não invalida a pesquisa, ao contrário.

A terceira é que no paradigma da pesquisa qualitativa, assume-se que sempre há um grau de subjetividade que não pode ser negado. Na pesquisa-ação, é a própria ação do pesquisador que é enfocada, o que não lhe confere ilegitimidade. Na medida em que, digamos, uma tese é uma produção conjunta entre orientando e orientador, esta tese se assemelha a uma pesquisa-ação, forma de pesquisa que é valorizada para o desenvolvimento dos sujeitos participantes.

Todas essas justificativas vem complementar a confiabilidade dos dados.

## 5.2. Confiabilidade dos dados

A confiabilidade dos dados está assegurada pelos seguintes fatos:

- a) os dados obtidos são vários, incluindo-se dados que não vêm do próprio trabalhador-orientador (há o decreto e os e-mails que serviram de apoio à análise do chat educacional);
- b) os dados produzidos pelo trabalhador – a não ser a entrevista – estão registrados em áudio-vídeo para qualquer um ver e são referentes a um trabalho efetivo desenvolvido e não de procedimentos de coleta “para” a tese;
- c) Segundo Clot (1999), a acusação de que a observação de um agir interfere no agir, tornando os dados não confiáveis, não é justa. Na verdade, admitimos que há interferência, sim, mas é uma interferência positiva: o participante age como pensa que o outro julgaria adequado, como seria melhor agir no *métier* enfocado;
- d) a confiabilidade das análises e de seus resultados pode ser verificada por todos, uma vez que foram analisados vários níveis dos dados, explicitando-se os procedimentos e as categorias. Portanto, podem ser refeitos e avaliados por todos.

Finalmente, o fato de a pesquisa focar o trabalho de um “expert” (é um curso de especialização para professores de Língua Portuguesa) e de alguém que está interessado em compreender o *métier* e o seu próprio agir, de uma forma informada, é inovador. Não temos notícia de outro. Normalmente, enfoca-se o trabalho de professores de níveis mais baixos de ensino, como se não houvesse

problemas nos níveis mais altos. E, inclusive, porque acreditamos que poucos professores desses níveis se submeteriam a isso.

## **6. Síntese dos procedimentos de análise**

Os dados que coletamos para detectar as diferentes configurações do agir em situação de trabalho no chat educacional foram dados verbais e não-verbais e foram trabalhados da seguinte forma.

- Em relação ao texto da fonte-do-agir, fizemos primeiro um levantamento sobre as propriedades do contexto sociointeracional mais amplo e, depois, os aspectos lingüístico-discursivos mobilizados no curso do texto que permitiram determinar o papel atribuído ao professor em EAD.
- Em relação à entrevista, a análise incidiu sobre a estrutura organizacional da entrevista, definição do contexto de produção e estruturas lingüístico-discursivas mobilizadas pelo entrevistado e pelo entrevistador.
- Em relação às verbalizações produzidas durante a tarefa, fizemos um levantamento do contexto sociointeracional mais amplo, definimos o contexto de produção, a organização do texto, os tipos de discurso e outras características lingüístico-discursivas dos enunciados, assim como possíveis relações entre os enunciados produzidos e as ações não-verbais do professor.

Esses procedimentos visam a responder as perguntas de pesquisa. Para isso, utilizamos os procedimentos de análise das configurações do agir nos textos desenvolvidos por Bronckart (1999; 2004) e por Machado & Bronckart (2004) e já apresentados na parte teórico-metodológica.

## Parte IV

# RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS

“(...) sem conhecê-los [os elementos isolados que formam o quadro total da atividade humana] a imagem geral não adquirirá tampouco um sentido claro. Para penetrar nesses detalhes temos de despregá-los do seu tronco histórico ou natural e investigá-los separadamente, cada qual por si, em seu caráter, causas e efeitos especiais, etc.”

Engels, 1877

Neste capítulo, propomo-nos interpretar à luz das teorias discutidas e apresentadas, os resultados das análises lingüísticas realizadas.

Iniciaremos, então, com os textos prefigurativos do trabalho do professor, mais especificamente, o Decreto que regulamenta a lei de Educação a Distância. Depois, a entrevista, que possui um status tanto prefigurativo do agir do professor quanto avaliativo, conforme discutido. Por fim, apresentaremos a análise do chat educacional e da gravação em vídeo da professora ao agir no chat. Cada etapa será realizada em um capítulo.

## Capítulo 1

### O Decreto 2.494/1998<sup>22</sup>

Embora o Decreto não incida diretamente sobre o trabalho do professor enfocado, consideramos que ele vai sendo transposto por diferentes instâncias por meio de textos (orais, escritos, científicos, não-científicos) que acabam consolidando ou modificando representações sociais que influenciam o trabalho.

Apresentaremos, primeiramente, os procedimentos da escolha do Decreto nº 2.494 como ponto de partida para a compreensão do agir do professor de EAD, para depois expormos os resultados da análise do texto propriamente dito.

A seguir, apontaremos os resultados de nossas análises, que foram norteadas por três perguntas principais:

- a) Quais são os protagonistas do agir da EAD contemplados no Decreto?
- b) Quais são os actantes que sabemos estarem envolvidos na EAD, mas que não se encontram contemplados pelo Decreto?
- c) Como interpretar esses actantes em um contexto sociointeracional mais amplo?

Em nosso caso, o texto escolhido para compreender a situação de trabalho do professor de Educação a Distância é um texto produzido em uma situação "externa" do trabalho, textos que não necessariamente prescrevem e planificam as ações envolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (Bronckart, 2004), mas textos que estão na nascente do agir, ou seja, podemos recuperar neles os fios da rede discursiva que influenciará o agir do professor, constituindo-o enquanto trabalhador.

#### 1.1. Resultados da análise dos dados em relação ao texto da nascente do agir

Podemos observar na literatura um crescente interesse em relação a textos da nascente do agir (apesar de não estarem definidos dessa forma) de instância governamental, tanto em relação a trabalhos que discutem textos dirigidos à educação de uma forma geral, quanto em relação àqueles que discutem textos específicos da legislação de EAD. Dentre os primeiros, encontramos, mais

---

<sup>22</sup> A análise aqui apresentada baseou-se em artigo já publicado (Abreu-Tardelli, 2004); no entanto, sofreu modificações que consideramos necessárias.

especificamente na área de Lingüística Aplicada, o trabalho de Arouca (2003), que discute os resultados de uma análise lingüístico-discursiva da LDB<sup>23</sup>, assim como os trabalhos de Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2004), que apresentam proposta metodológica de análise de documentos de prescrição do trabalho educacional. Apresentam também, mais especificamente, os resultados da análise de duas cartas oficiais direcionadas aos professores do Brasil e da Suíça, a primeira "oferecendo" os Parâmetros Curriculares Nacionais e a segunda, um texto da nascente da ação educacional em Genebra.

Já nos trabalhos voltados à Educação a Distância, mais especificamente na área de Educação, encontramos aqueles que, dentre outras questões, discutem as diretrizes políticas da EAD (Almeida, 2003), debatem a legislação da Educação a Distância (Lobo Neto, 2003), discutem a Portaria que regulamentou o uso de metodologias não-presenciais em cursos superiores presenciais regulares (Castello Branco, 2003), e, ainda, um trabalho que propõe orientações para inclusão de disciplinas a distância em cursos presenciais segundo as normas da mesma Portaria (Signorini, 2003). Além desses, podemos encontrar, facilmente, os diferentes textos da legislação referente à EAD em sites de universidades e como anexos de publicações (Giusta e Franco, 2003; Vianney, 2003), o que revela a preocupação dos pesquisadores em se voltarem para a discussão de textos da legislação de EAD. No entanto, nosso estudo difere desses aqui mencionados por vermos os textos governamentais referentes à legislação de Educação a Distância consubstanciais às relações professor-aluno e, conseqüentemente, consubstanciais ao trabalho do professor. Os textos sobre EAD não podem ser vistos como algo "externo" ao trabalho do professor e às condições para exercer seu trabalho, mas como aspecto constituinte da ação do professor em seu meio e local de trabalho, assim como são os textos prescritivos (Amigues, 2002). Além dessa concepção de texto da nascente do agir, o trabalho aqui apresentado se diferencia dos demais por tratar de uma análise lingüístico-discursiva que tem como base os procedimentos de análise do interacionismo sociodiscursivo, justificativa já apresentada na Introdução deste trabalho.

---

<sup>23</sup> LDB é a sigla de *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*.

## **1.2. O Decreto nº 2.494/1998 como ponto de partida para a compreensão do agir do professor de EAD**

Apresentaremos aqui os motivos que nos levaram a escolher esse decreto como o ponto de partida para compreendermos o agir do professor em EAD.

Segundo Lobo Neto (2003, p.397), houve dois passos que serviram para a inserção concreta da Educação a Distância no sistema educacional brasileiro. O primeiro deles foi a edição das normas que vieram determinar/ direcionar a Educação a Distância, encontrada no art. 80 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título VIII: Das Disposições Gerais.

O segundo passo importante foi o Decreto no 2.494 do dia 10 de fevereiro de 1998 que regulamentou o art. 80 da LDB e, em seguida, em 7 de abril, a Portaria nº. 301/98, em que o Ministro da Educação e do Desporto estabeleceu os procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação. Esses dois passos foram fundamentais para a concretização da EAD na educação brasileira, pois, segundo o mesmo autor (opus cit.), anteriormente à LDB, os programas de Educação a Distância recebiam Pareceres dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, além de serem considerados "experimentais".

O autor menciona mais algumas referências à EAD encontradas em outros artigos (art. 32 par. 4º ; art. 47, par. 3º; art.87, par. 3º e art. 37, par. 1º ), que dizem respeito às situações em que o ensino a distancia poderá ser utilizado, à frequência não obrigatória dos professores e alunos nos cursos a distancia, ao uso da EAD para capacitação de professores e à menção implícita da EAD enquanto forma de ensino para assegurar oportunidades educacionais a jovens e adultos.

Além desses passos importantes apontados pelo autor, vemos também outros momentos significativos, como os da Portaria nº. 2.253 emitida pelo gabinete do então Ministro Paulo Renato de Souza e publicada em 18 de outubro de 2001, com o objetivo de regulamentar o uso de metodologias não-presenciais nos cursos superiores presenciais regulares (Castello Branco, 2003). Além disso, temos o Parecer de nº 15, homologado em 14.01.98 pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília e pela Fundação Brasileira de Educação, e o Parecer de nº 41, homologado em 23.12.02 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

É nesse segundo Parecer que encontraremos uma correção em relação à definição de EAD encontrada no Decreto analisado. Houve também a criação, em 2002, pelo MEC, da Secretaria de Educação Superior (SeSu), com o objetivo de "propor alterações na regulamentação da educação superior a distância e definir procedimentos para supervisão, acompanhamento e avaliação dos referidos cursos" (Almeida, 2003).

Todas os momentos acima mencionados e resumidos no quadro abaixo dizem respeito à legislação posterior à LDB; no entanto, vale mencionar que, antes de 1996, o então presidente da república Itamar Franco editou dois decretos - o Decreto de 11 de janeiro de 1994, que visou à criação de comissão encarregada de estudar e propor alternativas para a integração do Programa Nacional de Educação a Distância, e o Decreto de n°. 1.237, de 6 de setembro de 1994, que criou o SINEAD (Sistema Nacional de Educação a Distância).

Quadro 3: Histórico cronológico da principal legislação federal de EAD no Brasil após a LDB<sup>24</sup>

<b>Legislação</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
Artigo 80 da Lei n°. 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional.
Parecer CNE n.º 15/97 - CEB	14 de janeiro de 1998	Estabelecer diretrizes sobre ensino fundamental e médio(supletivo) com utilização e metodologia de ensino a distância.
Decreto n.º 2.494	10 de fevereiro de 1998	Regulamentar o artigo 80 da Lei n°. 9.394.
Portaria n.º 301	7 de abril de 1998	Estabelecer procedimentos para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância de graduação.

<sup>24</sup> Para uma lista mais detalhada das Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Pareceres do CNE, visitar o site <http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>

Decreto n.º 2.561	27 de abril de 1998	Alterar a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º. 2.494.
Portaria n.º 2.253	18 de outubro de 2001	Regulamentar o uso de metodologias não-presenciais nos cursos superiores presenciais.
Resolução CNE/CES n.º 1	3 de abril de 2001	Estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
Parecer CNE n.º 41/02 - CEB	23 de dezembro de 2002	Estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.

Ainda recentemente, o jornal "O Estado de Minas", de Belo Horizonte, publicou matéria que divulga que o atual Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, assinará, em breve, um decreto que "corrige distorções da Lei de Diretrizes e Bases para a educação e torna mais rigorosas regras para os cursos não presenciais"<sup>25</sup> Como vemos, novas diretrizes, renormatizações de instâncias governamentais, assim como projetos e discussões de instâncias não-governamentais ainda estão se apresentando no cenário brasileiro de Educação a Distância.

Assim, a partir do que temos no momento e de acordo com os objetivos já explicitados, optamos por analisar o Decreto n.º. 2.494 do dia 10 de fevereiro de 1998 como ponto de partida para uma análise do agir educacional configurado em textos prefigurativos, uma vez que foi esse Decreto que primeiro regulamentou o art. 80 da LDB, e que, sem ele, a Lei não teria como ser posta em prática. Além disso, acreditamos que, por ser um ato normativo e estabelecer "regras gerais e abstratas de conduta" (Meirelles, 1997 p. 161), além de visar a "explicar a lei e facilitar sua

<sup>25</sup> Notícia divulgada na lista de discussão [marinhos@yahoogrupos.com.br](mailto:marinhos@yahoogrupos.com.br) em 18/11/2003.

execução" (opus cit. p. 163), ele pode ser visto como um bom ponto de partida para nosso objetivo de compreender a configuração do trabalho do professor nesse documento.

Ao dizer que a análise aqui realizada é apenas o ponto de partida para a compreensão do agir no trabalho do professor em EAD, configurado nos textos da nascente do agir, queremos enfatizar a necessidade de serem analisados outros textos que dialogam com esse Decreto, uma vez que o próprio Decreto incita a um diálogo obrigatório com outros textos que a ele precederam, como é o caso da Lei nº 9.394/96, por exemplo, ou que a ele seguiram, como é o caso do Parecer de nº 41/02, já mencionado. Assim, consideramos necessário referirmo-nos a esses outros textos para complementar a análise. Finalmente, é importante salientar que optamos por já incluir a alteração da redação dos artigos 11 e 12 do Decreto analisado, que foram modificados conforme Decreto nº. 2.561, de 27.04.98.

### **1.3. Situação de produção, plano geral do texto e os protagonistas do agir configurados no Decreto**

Para melhor entendermos a situação de produção do Decreto analisado e, conseqüentemente, entendermos a continuidade dialógica que o texto possibilitou até os dias de hoje, é necessário compreendermos alguns aspectos do contexto de produção do texto. O Decreto nº. 2.494 foi assinado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e publicado em 10 de fevereiro de 1998. Ele veio regulamentar o art. 80 da Lei no 9.394 que havia sido sancionada em 20 de dezembro de 1996. É nesse período que as Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (NTCI) no contexto educacional brasileiro começam a se concretizar, depois da disseminação da internet, em meados da década de 1990, concretizando também o que chamamos hoje de Educação a Distância. Assim, de um ensino não-presencial, para classes menos privilegiadas e que utilizavam recursos como correio (Instituto Universal Brasileiro) e televisão (Telecursos de 1º e 2º Graus da Fundação Roberto Marinho), passamos a uma educação por meio de ambientes de aprendizagem colaborativa (Luca, 2003).

Assim, parece ter sido com a internet que a Educação a Distância conseguiu ganhar força para ter uma legislação própria. Se é algo relativamente novo, a pergunta que fazemos, enquanto lingüistas voltados à compreensão do trabalho do

professor nessa nova modalidade de ensino é, primeiramente, em relação aos temas que são postos em evidência e, a partir desses temas, aos protagonistas do agir da Educação a Distância que são postos em cena pelo Decreto.

O plano global do texto revelou que cinco dos 14 temas abordados implicam os cursos ou instituições, conforme evidenciado no quadro que segue, o que nos revela a centralidade desses elementos.

Quadro 4: Plano Global do Decreto

<b>Temas</b>
1- Preâmbulo
2- Introdução
3- Definição de Educação a Distância
4- Organização dos cursos
5- Credenciamento das instituições
6- Avaliação dos cursos
7- Procedimentos para a matrícula e transferência de alunos
8- Emissão de certificados e diplomas
9- Avaliação do aluno
10- Instituições credenciadas
11- Estabelecimento dos órgãos competentes para credenciamento das instituições
12- Conclusão decretando o início da validade do Decreto
13- Data
14- Assinatura da autoridade competente

Além disso, em relação ao plano global, há menção a dois tipos de agir. Primeiramente, uma menção ao próprio agir-situado, especificando-se o ato de fala, o que o próprio documento realiza, (regulamenta, dá outras providências - Exemplo 1) e o ato de fala realizado pelo Presidente da República (decreta – Exemplo 2), sendo que a própria definição de EAD é posta como um dos objetos deste ato de fala (Exemplo 3).

(Ex.1)

DECRETO Nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998

Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

(Ex.2)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

Decreta:

(Ex.3)

Artigo 1º - Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A seguir, há menção a um agir-situado-decorrente (subseqüente ao Decreto), que se refere aos diversos atos a serem realizados para normatizar cursos, avaliações, exames e matrículas em Educação a Distância, conforme exemplificado abaixo (Ex.4) e nos demais artigos que se seguem a esse parágrafo.

(Ex.4)

Parágrafo único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Assim, partindo-se de uma asserção, com a definição de EAD (Ex.3), segue-se uma série de atos a serem realizados. Esses atos a serem realizados, de acordo com o Decreto, deverão ser protagonizados, em sua maioria, pelos cursos ou pelas instituições. Assim, o que o plano global nos aponta de início, é confirmado pela análise sintático-semântica das orações: os cursos (Ex. 5) e as instituições (Ex. 6) são colocados na posição de sujeitos da oração em todas as ocorrências, conforme nos mostram os exemplos:

(Ex. 5)

Parágrafo único: Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial (...)

(Ex. 6)

Artigo 8º § 3º- Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com instituições (...)

(Ex.7)

Artigo 2º. § 4º- O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

Se, além disso, considerarmos que as instituições também são colocadas em evidência, mesmo quando funcionam como adjunto adnominal dos sujeitos da oração (como nos Ex. 7 e 8), teremos, no total, oito ocorrências de sintagmas nominais referentes às instituições, na maioria das vezes (quatro vezes) como atributivo, conforme podemos ver no Ex. 8, três vezes como instrumental (Ex.8) e duas como objetivo (Ex.9).

(Ex. 8)

Artigo 2º § 3º - A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõe as normas contidas em legislação específica.

Exemplo da análise efetuada

<b>Protagonistas</b>	<b>Função sintática</b>	<b>Função semântica</b>	<b>Tipo de frase</b>	<b>Verbo</b>
O credenciamento das instituições (e...)	Sujeito Adj. Adnominal	Instrumental Objetivo	Principal Ativa	Deverão observar
Que (= instituições)	sujeito	instrumental	subordinada	ofereçam

(Ex. 9)

Artigo 10º - As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Exemplo da análise efetuada

<b>Protagonist as</b>	<b>Função sintática</b>	<b>Função semântica</b>	<b>Tipo de frase</b>	<b>Verbo</b>
Instituições	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	deverão atender

Ocorrências similares temos em relação aos cursos que aparecerão duas vezes com função de atributivo, duas com função de objetivo e duas como instrumental.

Se interpretarmos esse resultado à luz de uma semântica do agir, veremos que os cursos e as instituições são colocados no Decreto como os verdadeiros agentes do processo de regulamentar a Educação a Distância, seja atribuindo-lhe características do próprio processo (atributivo; Ex.8), seja enquanto entidade que sofre o processo (objetivo; Ex.9). Além disso, são postos como os principais elementos que contribuem para a realização de um processo dinâmico, no caso, a regulamentação da Educação a Distância (instrumental; Ex.8).

Assim, são os objetos inanimados que são postos como os verdadeiros actantes nessa etapa do processo educacional. O único ator evidenciado pelo texto, possuindo assim, capacidades, motivos e intenções próprias é o Poder Público que "divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados" (artigo 10º) e o próprio Presidente da República cujo ato e assinatura editam o documento.

É interessante observar que a abundância de seres inanimados como protagonistas do agir já é de se esperar desde o artigo 1º, que coloca o objeto inanimado ("recursos didáticos sistematicamente organizados...") como mediador do ensino:

Artigo 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados,

apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Ao mesmo tempo, aí é atribuída à Educação a Distância a qualidade de possibilitar a auto-aprendizagem, não havendo, assim, um espaço para que o trabalho do professor possa ser vislumbrado, o que de fato se confirma até o final do documento.

Ora, sabemos que, atualmente, muitos estudiosos de Educação a Distância não a consideram como um processo de auto-aprendizagem, o que parece ter levado a uma reformulação dessa definição inicial, conforme nos mostra o Parecer CNE n. 41/2002, aprovado em 2.12.2002, por exemplo, que já traz uma nova definição de EAD, ressaltando a definição inicial dada pelo Decreto:

Consideramos a definição dada pelo Decreto n. 2.494/98 como um ponto de partida. Como está, poderia parecer que o que distingue a educação a distância é simplesmente o uso organizado e combinado de recursos didáticos - impressos, programas de televisão ou de rádio, software, entre outros - divulgados pela imprensa, emissoras de televisão e rádio ou mesmo acessados via internet, com a finalidade de possibilitar a auto-aprendizagem. **Destaca, dessa maneira, o papel do professor ou da instituição que mantém cursos ou programas a distância privilegiando apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem.** A definição peca, também, ao deixar de mencionar claramente o **planejamento didático**, que levará a seleção dos recursos didáticos e sua posterior organização, com o objetivo de possibilitar a auto-aprendizagem.

Se ficarmos apenas nesse parágrafo inicial do Parecer, no referente ao item "Conceito de educação a distância", veremos que, mesmo se referindo ao papel do professor, o agir do professor não é explicitado e que na menção ao planejamento didático, com função instrumental, o actante que executa a ação (provavelmente o professor) é apagado e substituído pelo instrumento. Ainda nesse parágrafo, podemos ver que ao explicar a definição de Educação a Distância dada pelo Decreto, o parecerista conclui que o Decreto "destaca, dessa maneira, o papel do professor ou da instituição que mantém cursos ou programas a distância

privilegiando apenas um dos elementos do processo ensino-aprendizagem". No entanto, nossa análise evidenciou que diferentemente do que é colocado, o professor não assume nenhum papel explícito no Decreto e nem mesmo no próprio Parecer. No Decreto, o professor não é posto em cena; no Parecer, ele é mencionado, mas também não é incluído na cena discursiva; o lugar é cedido, mais uma vez, ao instrumento.

A análise do Decreto nos possibilita concluir que, se o presidente da República é colocado como ator do agir-situado-prescritivo, o professor não aparece sequer como agente no agir-situado-decorrente. O professor não é posto, assim, como participante ativo, consciente e responsável por uma série de atividades previstas; além disso, o papel do professor pode ser detectado como sendo a polêmica central, apesar de mascarada, de dois discursos prescritivos, o do Decreto e o do Parecer, uma vez que parece ter sido a ausência à menção ao professor que a definição de EAD foi reelaborada<sup>26</sup>.

#### **1.4. As atividades de linguagem prefiguradas no Decreto**

Além da polêmica sobre o papel do professor, que pudemos detectar em dois textos prefigurativos diferentes, podemos também observar, dentro do mesmo texto prefigurativo, o anúncio de uma série de textos que deverão dar continuidade à prefiguração de Educação a Distância, aumentando o emaranhado de redes discursivas e contribuindo, assim, para a criação de outros conflitos resultantes desse entrelaçamento de discursos. Os exemplos seguintes nos mostram alguns dos textos que são prefigurados pelo próprio Decreto:

Artigo 2º - Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme *exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.*

---

<sup>26</sup> Vale ressaltar que a definição que prevalecia no site oficial do Mec, na época da realização da análise, era a do Decreto. (<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdist.shtm>)

§ 1º - A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 5º - A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Conforme nos mostram os exemplos, os protagonistas do agir, no Decreto (cursos, programas de mestrado e doutorado, avaliação, dentre outros), são remetidos, para a realização do seu agir-situado-decorrente a uma série de textos “exteriores” ao documento em si (*exigências, procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e regulamentação específica*). Podemos, assim, prever que haverá toda uma atividade linguageira, produtora de textos que também funcionarão como textos que são a fonte do trabalho do professor de Educação a Distância. Parece que a prefiguração do trabalho do professor se caracteriza justamente por isso: por uma cascata de textos prefigurativos.

### **1.5. Conclusões dos resultados da análise do Decreto 2.494/1998**

A análise realizada possibilitou-nos responder às perguntas iniciais, revelando que os temas colocados em evidência no plano geral - cursos e instituições - são também os principais protagonistas do agir contemplados no Decreto. Assim, o ocultamento do professor nesse texto prescritivo nos remete a algumas reflexões sobre seu trabalho em Educação a Distância.

A primeira reflexão diz respeito à importância de se analisarem diferentes textos que estão na fonte desse tipo de trabalho, a fim de se visualizar a função atribuída ao professor no agir educacional. Essa análise pode contribuir para se consolidar a atividade do professor de EAD, pois acreditamos que esses textos contribuem também para a formação do coletivo de trabalho.

A necessidade de formação desse coletivo de trabalho faz ressurgir algumas questões ligadas à organização do trabalho e às relações sociais das novas formas de produção, que poderão colaborar para uma redefinição do próprio conceito de trabalho de Educação a Distância. Essas questões dizem respeito ao local onde o

trabalhador atua, à relação contratual entre empregador e trabalhador, à duração do trabalho e à utilização de novas tecnologias da informação e comunicação. A atividade envolve, assim, uma combinação entre objeto, meios e força de trabalho, e o trabalhador a distância deve ser formado para analisar sua própria situação de trabalho, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto do ponto de vista ergonômico e jurídico (Di Ruzza, 1999).

Além disso, o conflito encontrado nos textos, seja na definição de Educação a Distância encontrada no Decreto e no Parecer, resultado de discursos de especialistas que se chocam, seja na abundância de diferentes discursos que o próprio Decreto prefigura, também irá se refletir no agir do professor de EAD. Queremos deixar claro, mais uma vez que, para compreender de forma mais segura, a prefiguração do trabalho do professor de EAD, deveríamos analisar toda a rede discursiva prefigurada pelo Decreto, a fim de verificar quais são as transformações das funções do professor resultantes dessa prefiguração. Finalmente, acreditamos que essas análises e suas conclusões nos permitem visualizar a complexidade do trabalho em Educação a Distância, uma vez que é uma forma de trabalho ainda em constituição, pois os próprios textos sobre esse trabalho ainda estão em construção.

Passaremos, no capítulo seguinte, à apresentação dos resultados da análise da entrevista.

## Capítulo 2

### A entrevista

Conforme já discutido, o eixo central desta pesquisa visa a contribuir – por meio da análise de diferentes textos que acreditamos terem o estatuto de lugar de emergência e desenvolvimento de formas de agir - para a compreensão do agir humano no quadro do trabalho educacional e, mais especificamente, de um professor iniciante em educação a distância e iniciante no trabalho com a ferramenta chat educacional, uma das ferramentas que podem ser encontradas em diversos cursos de EAD.

Dessa forma, um dos textos analisados para atingir o objetivo central da tese é uma entrevista realizada pelo pesquisador com o professor, momentos antes de o professor atuar no chat educacional (o segundo do curso) e já tendo atuado semanas antes no primeiro chat. Assim, a entrevista se configura, no nosso caso, como um texto produzido pelo agente em um momento anterior a seu trabalho efetivo no chat e, da mesma forma, como um texto produzido também a posteriori (em relação ao primeiro chat). Portanto, a entrevista tem um duplo estatuto: de um espaço interpretativo de um agir anterior e de um espaço projetivo em relação a uma atividade posterior.

A fim de responder às perguntas de pesquisa, a análise foi dividida em duas etapas: primeiramente, uma reflexão sobre o gênero entrevista tendo em vista o contexto sociointeracional mais amplo em que o texto foi produzido e o levantamento do contexto de produção e, em seguida, a análise do texto propriamente dita, dividida em duas fases:

- a) plano global e tipos de discurso;
- b) análise sintático-semântica do agir.

Passemos à discussão do gênero mobilizado.

## **2.1. A entrevista enquanto instrumento de coleta de dados**

Para compreendermos a situação de produção da entrevista, é necessário identificar e discutir o gênero (a entrevista) e apresentar alguns problemas da utilização desse gênero enquanto instrumento de coleta de dados para a pesquisa como demonstrar, também, as vantagens de sua utilização, observadas a partir da análise, o que nos levou a preservá-la como dado de nossa pesquisa.

A entrevista que desenvolvemos não foi formulada com uma metodologia rígida, seguindo critérios específicos. Ela foi elaborada, quase que informalmente, para ser mais um instrumento para a obtenção de dados. Assim, é importante salientar que ela não se constitui como a única fonte de informações produzida pelo professor em relação a seu trabalho. Antes e depois dela, um número muito grande de conversas informais entre professor e pesquisador foram realizadas sobre a tarefa de trabalho no chat educacional, que, entretanto, não foram gravadas. Consideramos, no entanto, que essas conversas se constituíram como pano-de-fundo para a entrevista escrita, tanto para o pesquisador-entrevistador quanto para o professor-entrevistado.

## **2.2. Contexto sociointeracional da entrevista**

Para entendermos melhor a situação de produção da entrevista analisada, é importante salientar alguns aspectos em relação aos agentes produtores. O primeiro deles diz respeito ao conhecimento do entrevistador e do entrevistado à época. A entrevista foi realizada em setembro de 2001; portanto, no primeiro semestre de ingresso da pesquisadora-entrevistadora no programa de doutoramento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Já havia, portanto, tido algum contato com textos sobre o trabalho do professor, uma vez que o grupo de pesquisa no qual ingressara já havia se iniciado no estudo dessas questões.

Assim, alguns conceitos de instruções para a realização do trabalho (prescrições) e o trabalho propriamente dito (real) já eram conhecidos. A entrevistada, por sua vez, participava, pela primeira vez, como professora de um curso a distância, apesar de já possuir ampla experiência como professora em cursos presenciais. Além disso, já vinha, desde o primeiro semestre de 2001, trabalhando com estudos de pesquisas sobre o trabalho do professor. Ambas,

assim, apesar de já possuírem um contato com questões de trabalho, estavam no início de projetos e estudos em torno dessa questão.

Por terem um contato mais direto e outros papéis sociais - que não o de entrevistadora e de entrevistada -, tiveram, anteriormente à própria entrevista, várias conversas informais, ficando, portanto, difícil delimitar onde de fato começa e onde termina a entrevista. De um modo mais formal, o início e término se dá onde se inicia e termina o próprio texto, mas é difícil dizer em que momento a “entrevista” se inicia, pois outras informações, comentários e avaliações já haviam sido feitos tanto pela entrevistadora quanto pela entrevistada sobre o trabalho no primeiro chat, uma vez que a pesquisadora-entrevistadora já havia lido a transcrição do primeiro chat e conversado com a entrevistada sobre ele. Tudo isso é importante para a análise da entrevista, uma vez que nos permite reconstruir a história do texto analisado, identificando características do contexto de produção mais amplo (aqui apresentado) e mais restrito (apresentados a seguir) na contextualização do texto analisado.

Para a reconstrução dessa história do texto, contamos com a memória e com a recuperação de arquivos no computador, a fim de estabelecermos relações de datas, assim como do conhecimento adquirido até a época da produção da entrevista, além de conversas com a entrevistada. Sobre essa história, consideramos que a manutenção de um diário de pesquisa teria sido um instrumento importante para recuperar informações sobre o contexto dos dados na época em que foram coletados, principalmente, em se tratando de uma pesquisa de doutorado em que o tempo de pesquisa e as transformações teórico-metodológicas podem ser bastante significativas. Infelizmente, ele não foi desenvolvido.

### **2.3. O Contexto de produção da entrevista**

Se considerarmos os elementos que constituem o contexto de produção do texto analisado e as condições de realização de cada um, na verdade, podemos dizer que a entrevista é composta por dois textos que se complementam: de um lado, o entrevistador elaborou as questões, isoladamente, e as ditou para o entrevistado e o entrevistado, por sua vez, respondeu-as por escrito. Como vemos, os textos foram produzidos por actantes diferentes e que, portanto, mobilizaram representações dos mundos objetivo, social e subjetivo diferentes, ou seja,

entrevistador e entrevistado produziram seus respectivos textos em momentos e locais distintos, separadamente, e com objetivos diversos.

No entanto, é claro que esses textos mantêm entre si uma relação de total interdependência, pois é o conjunto de perguntas e respostas que se constitui como uma entrevista, sendo o entrevistado guiado, embora não determinado, na sua produção textual, pelas questões do entrevistador. Assim, consideraremos que o gênero mobilizado tanto pelo produtor das perguntas quanto pelo produtor das respostas seja a entrevista, apesar das condições de produção serem tão diferentes.

Assim, podemos levantar as seguintes hipóteses sobre o contexto de produção do texto do entrevistador: as representações sobre o gênero entrevista são mobilizadas pelos dois actantes; as questões e respostas são produzidas por escrito; as questões foram ditadas ao entrevistados por telefone, por um pesquisador não familiarizado com o gênero entrevista, algumas horas antes de o professor-intervistado participar do segundo chat, com o objetivo de levantar informações sobre o trabalho anterior e de preparação ao chat e iniciante nas questões de pesquisa sobre trabalho educacional.

Em relação ao texto do entrevistado, temos um professor experiente em sala de aula presencial, estudioso iniciante de questões do trabalho educacional na época, mas inexperiente em relação ao trabalho em contextos virtuais. As respostas foram produzidas por escrito em sua casa, momentos antes da participação do segundo chat, com o objetivo de aumentar o conhecimento do destinatário sobre as informações solicitadas.

Além disso, a relação entre o entrevistador e o entrevistado era de bastante familiaridade, mas uma relação hierarquizada institucionalmente, pois o entrevistado era orientador de doutorado do entrevistador.

#### **2.4. O plano global da entrevista**

De acordo com o que afirmamos acima, consideramos que temos uma entrevista escrita, constituída por dois textos: o primeiro, as perguntas do entrevistador e o segundo, as respostas do entrevistado. Assim, dividimos a análise em dois momentos, a fim de responder às perguntas de pesquisa já apresentadas:

a) em relação às representações do agir do professor expressas nas perguntas do entrevistador-pesquisador;

b)em relação às representações do agir do professor expressas nas respostas do professor.

#### **2.4.1. Análise das representações do agir do professor expressas nas perguntas do entrevistador-pesquisador**

Passamos a seguir à análise de aspectos mais específicos do texto, a fim de responder às perguntas levantadas. Iniciaremos com a análise de aspectos de sua infraestrutura textual, principalmente o plano global do texto que nos fornecerá caminhos para a análise semântica do agir. Apresentaremos, por fim, as inter-relações desses dois planos de análise para a interpretação do agir do professor no chat educacional.

##### **2.4.1.1. Análise de aspectos da infraestrutura textual**

Como vimos na parte teórica desta pesquisa, a infraestrutura geral do texto é constituída pelo seu plano global, pelos tipos de discurso do texto, pela modalidade de articulação desses tipos de discurso e pelas seqüências e outras formas de planificação que organizam os conteúdos mobilizados. Consideramos relevante, para nossa análise, a identificação do plano global para, a partir dele, levantarmos alguns aspectos da interpretação dos conteúdos mobilizados e identificados no plano global.

O plano global de um texto pode ser visualizado no processo de leitura e pode ser expresso por um resumo dos conteúdos temáticos efetivamente presentes no texto. Vejamos, então, como se organiza o plano das perguntas da entrevista.

##### **a) O plano das perguntas da entrevista**

Em relação às perguntas, elas se dividem em sete e são identificadas por números, sendo que algumas delas (mais especificamente a 5, 6 e 7) podem ser subdivididas em duas. A própria divisão em temas já nos aponta para algumas das representações expressas no texto. Essas representações, que podem ser identificadas pela leitura, serão, mais tarde, especificadas por meio de uma análise semântica do agir representado no texto, que será mais detalhada.

Assim, temos, no conjunto global das perguntas, uma temática recorrente: a preparação do professor, tanto para o curso quanto para o chat, mais

especificamente. As questões enfocam essa preparação partindo da busca de informações sobre prescrições mais genéricas e institucional para uma autoprescrição mais específica e subjetiva. Portanto, o entrevistador tem o pressuposto de que o trabalho do professor envolve preparação e prescrições.

Desse modo, temos, primeiramente, o enfoque nas prescrições por ventura recebidas pelo professor da instituição para preparar o curso (questão 1: “Quais informações você recebeu de instrução para elaboração e desenvolvimento do curso?”), seguida de uma pergunta (questão 2: “Além das instruções, que outras fontes você consultou para poder elaborar o curso?”) em relação a outras fontes não-institucionais que por ventura tenham ajudado o professor nessa preparação. Em seguida, de uma demanda de informações referentes à elaboração da tarefa mais geral (o curso), o entrevistador focaliza a questão em uma tarefa mais específica, o chat educacional do curso (questão 3: “Em relação ao chat, que orientações você recebeu para participar dele?” ; questão 4: “Como você se preparou?”; questão 5: “Esse é o segundo chat. Quais são suas expectativas? Em que elas diferem em relação ao primeiro?”; questão 6: “Como você se preparou ou está se preparando para o segundo chat (física e psicologicamente)?” e questão 7: “Em que essa preparação se difere e/ou se assemelha para uma discussão presencial?”).

Em relação ao chat, o movimento é semelhante: o questionamento parte da busca de informações sobre orientações recebidas mais gerais (da instituição: questão 3) para uma de caráter mais subjetivo (do próprio professor: questões 4, 5, 6 e 7). Ainda podemos desmembrar as questões relativas à prescrição que o próprio professor se impõe em etapas, que são as seguintes:

- a) a preparação para o primeiro chat (questão 4);
- b) a preparação para o segundo chat (questões 5 e 6);
- c) comparação entre a preparação para o primeiro e para o segundo (questão 5);
- d) comparação entre preparar-se para uma aula presencial e uma aula à distância via chat (questão 7).

Assim, podemos sintetizar a organização temática das perguntas da seguinte forma:

Quadro 5: Plano temático das perguntas

<b>Perguntas</b>	<b>Temas</b>
1. Quais informações você recebeu de instrução para elaboração e desenvolvimento do curso?	Preparação do curso: orientações da instituição na preparação e desenvolvimento da tarefa global (o curso).
2. Além das instruções, que outras fontes você consultou para poder elaborar o curso?	Preparação do curso: outras fontes não-institucionais.
3. Em relação ao chat, que orientações você recebeu para participar dele?	Preparação para o chat: orientações da instituição.
4. Como você se preparou para o primeiro chat?	Preparação para o chat anterior.
5. Esse é o segundo chat. Quais são suas expectativas? Em que elas diferem em relação ao primeiro?	Preparação psicológica para o chat (expectativas); Comparação com as expectativas em relação à experiência passada.
6. Como você se preparou ou está se preparando para o segundo chat (física e psicologicamente)?	Preparação física e psicológica para o chat.
7. Em que essa preparação se difere e/ou se assemelha para uma discussão presencial?	Preparação para o chat: comparação com uma aula presencial.

Uma releitura do plano global em termos dos elementos do agir e dos tipos de agir pode ampliar nossa compreensão desse plano, mostrando-nos que há nele menção a apenas um tipo de agir: o agir-situado. O agir situado pode estar vislumbrando tanto as prescrições (agir-situado-prescrito) ou a ação futura do professor (agir-situado-decorrente). O agir-situado apresenta-se a partir de um determinante externo mais geral (a instituição) para um interno, mais específico (o próprio professor). Além disso, vemos que essa estrutura se apóia em três pressuposições do entrevistador sobre o agir do professor, que são as seguintes:

- de que elementos externos ao agir do professor no chat irão orientar esse agir (a instituição e outras fontes: questões 1, 2 e 3);
- de que o professor tem a capacidade de prescrever seu próprio agir e, portanto, constituir-se como um real ator no desenvolvimento de seu trabalho;

- de que o professor tem a capacidade de refletir sobre ele (questões 4, 5, 6 e 7) e, portanto, que esse professor se constitui como uma verdadeira “pessoa”, no sentido que Bronckart atribui a esse termo.

Dadas essas primeiras impressões mais gerais sobre os conteúdos das questões, vejamos agora como elas se estruturam em termos de tipos de discurso.

### **b) Os tipos de discurso e as marcas enunciativas**

Ainda na análise da infraestrutura textual, podemos identificar marcas enunciativas como os dêiticos, pronomes pessoais e possessivos, tempos verbais e outras marcas discursivas que irão nos auxiliar na identificação dos tipos de segmentos que constituem o texto ou os tipos de discurso. Como vimos na parte teórica deste trabalho, os tipos de discurso revelam-nos o modo como os agentes produtores do texto organizam o conteúdo temático em relação ao mundo ordinário da ação linguageira. Assim, as representações mobilizadas como conteúdo podem ser postas como fatos passados, presentes ou futuros; podem ser ancoradas em uma origem específica de tempo e espaço ou não se ancorar em nenhuma origem de tempo e espaço específica. Os textos podem, dessa forma, implicar ou não os parâmetros da ação de linguagem (lugar, tempo, emissor, receptor) ou serem autônomos em relação a eles.

Na análise das perguntas da entrevista, podemos identificar, em um primeiro momento, um discurso interativo, pois muitas delas se apresentam constituídas por uma série de frases interrogativas (todas as sete questões) que remetem à interação verbal e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado, percebido pela presença de verbos no pretérito perfeito do indicativo (questões 1,2,3,4,6) e pelo presente (5,6).

Além disso, encontramos também outras marcas que identificam o discurso interativo, tais como:

- presença de pronomes de segunda pessoa do singular (você recebeu; suas expectativas) que remetem ao protagonista da ação verbal e permitem-nos verificar uma relação mais informal (pois não foi usado o pronome de tratamento senhora) do entrevistador e do entrevistado;

- presença de unidades que remetem a objetos acessíveis aos interactantes: esse é o segundo chat; essa preparação), indicando que o momento da entrevista era imediatamente anterior ao segundo chat.

No entanto, com uma análise mais detalhada, percebemos que há questões que direcionam a resposta para um relato interativo (questões 1, 2, 3 e 4), pois remetem a um tempo passado disjuncto da situação de produção do momento. Assim, os verbos no pretérito perfeito permitem-nos identificar questões que remetem a uma anterioridade, quer seja em relação ao curso e ao primeiro chat (questões 1,2,3,4), quer seja anterioridade em relação ao agir no segundo chat (questões 5 e 6), quer seja ainda em relação à própria enunciação. Dessa forma, podemos afirmar que o agir em foco visado pela entrevista parece ser o agir-situado-prescritivo à atividade.

Há outras questões que constituem um segmento misto, interativo-teórico, como a questão 7 (Em que essa preparação difere/se assemelha a uma preparação para uma discussão presencial?), pois remete a uma situação distanciada do mundo ordinário e pretende alcançar uma objetividade por parte do entrevistado, sob efeito do uso de um presente que não é um presente pontual, mas genérico.

Assim, o levantamento dos tipos de discurso auxilia-nos a confirmar o movimento identificado no plano geral, ou seja, parte-se de algo mais genérico e objetivo (prescrições da instituição) para algo mais subjetivo e específico (a autoprescrição). No entanto, a orientação da última pergunta aponta para um discurso teórico, buscando-se a efetivação, por parte do entrevistado, de uma relação entre a preparação para o chat e a preparação para uma aula presencial. Parece haver, nessa última pergunta, uma nova tentativa de apontar para uma pretensa objetividade e verdade em relação ao chat, ao se buscar uma comparação genérica com uma aula presencial. A análise das respostas confirmarão ou não nossa hipótese.

Ainda na camada da infraestrutura do texto, podemos verificar a presença de parte de uma seqüência dialogal (só com as questões que serão complementadas pelas respostas), não havendo, entretanto, uma fase de abertura e de fechamento. A ausência da fase de abertura nas questões da entrevista pode ser justificada, talvez, pelo grau de proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que teria

permitido ao entrevistador não realizar essa fase, provavelmente feita por telefone, antes de as questões serem ditadas ao entrevistado.

Analisados o plano geral e os tipos de discurso das questões, a seguir, apresentaremos os resultados da análise sintático-semântica desenvolvida com base na semântica do agir que explicitamos na parte teórica deste trabalho.

### c) análise sintático-semântica do agir

A identificação dos conteúdos mobilizados no plano global das questões levamos também para uma terceira etapa: a análise sintático-semântica das perguntas, que pode ser visualizada e exemplificada no quadro 6.

Quadro 6: Resultado da análise de todas as perguntas:

Perguntas	Protagonistas	Função sintática	Função semântica
1. Quais informações você recebeu da instituição para elaboração e desenvolvimento do curso?	quais informações	objeto direto	objeto
	você	sujeito	destinatário
	da instituição	objeto indireto	agente
	para elaboração e desenvolvimento do curso	complemento	finalidade
2. Além da instituição, que outras fontes você consultou para poder elaborar o curso?	que outras fontes	objeto direto	instrumento
	você	sujeito	agente
	para (você) poder elaborar o curso  dentro desse complemento oracional, há um outro “você”	Complemento  sujeito	Finalidade  agente
3. Em relação ao chat, que orientações você recebeu para participar dele?	que orientações	objeto direto	objeto
	você	sujeito	destinatário
	para participar dele	complemento	finalidade
4. Como você se preparou para o primeiro chat?	você	sujeito	agente
	para o primeiro chat	complemento	finalidade
5. a. Esse é o segundo chat. Quais são suas expectativas?	Quais	sujeito	Atributo
	Expectativas	predicativo do sujeito	Objeto
	Suas = de você	adjunto adnominal	atributivo

5.b. Em que elas diferem em relação ao primeiro?	elas	Sujeito	Objeto
	Suas = de você	Adjunto adnominal	Atributivo
6. Como você se preparou ou está se preparando para o segundo chat (física e psicologicamente)?	você	sujeito	agente
	para o segundo chat física psicologicamente	complemento	Finalidade Modo Modo
7. Em que essa preparação se difere e/ou se assemelha para uma discussão presencial?	essa preparação (= para o segundo chat)	sujeito	objeto
	Para uma discussão presencial	complemento	finalidade

Esses resultados nos mostram que, em primeiro lugar, são atribuídos ao professor duas funções: a de destinatário ou beneficiário da ação (questões 1 e 3) e a de agente (2, 4 e 6). Quando o professor é colocado na posição de beneficiário, verificamos que o papel semântico de agente é atribuído à instituição; logo, o professor é visto como um receptor de informações a serem oferecidas pela instituição. Esta, por sua vez, no papel semântico de função de agente, é colocada como fornecedora de informações que irão nortear o agir do professor.

Entretanto, o professor também é colocado no papel de agente, que é capaz de buscar, por sua própria iniciativa, outras fontes para alimentar seu agir no futuro (questão 2), que tem a capacidade de agir sobre si mesmo e que tem um objetivo (questão 4). Isso mostra que há uma representação de que a partir das prescrições, o professor reelabora suas representações. Vejamos como isso se dá nas diferentes questões:

a) a pergunta quatro, no quadro apresentado, ao se iniciar com o “como”, mostra uma preocupação do entrevistador em identificar qual seria a forma desse agir preparatório para o agir no trabalho com o chat.

b) na questão cinco, o professor é colocado como quem tem capacidades cognitivas próprias: sujeito que teve e tem expectativas, sujeito capaz de comparar essas expectativas em dois momentos de seu agir – no primeiro e no segundo chat – e capaz de verbalizar essa comparação, portanto, de quem tem capacidade de projetar sua atividade.

c) Na questão 6, é atribuído ao professor (co-enunciador) o poder de agir sobre si mesmo para realizar um agir-decorrente; portanto, mais uma vez, na posição de agente que tem capacidade de agir.

Enfim, na questão 7, o professor (co-enunciador) sai da cena textual (presente em todas as outras questões, inclusive na questão 5, com o sintagma “suas expectativas”), ficando o interesse do entrevistador centrado na busca de uma caracterização de um agir por ele desenvolvido, na forma de uma nominalização do verbo pelo sintagma “essa preparação”. Vemos aqui que, assim, há um encaminhamento para um discurso teórico, conforme já analisado, sendo o professor (co-enunciador) colocado como alguém que tem capacidade de estabelecer comparações entre seu agir em uma situação mais usual (ensino presencial) e uma situação menos usual (ensino a distância).

Assim, a partir desses dois planos de análise das perguntas da entrevista, podemos retomar algumas de nossas perguntas de pesquisa a fim de respondê-las. Vimos que, em relação às representações do agir do professor expressas nas perguntas do entrevistador-pesquisador, o professor assume dois papéis distintos: receptor de prescrições para seu agir e de agente dotado de capacidades para buscar outras fontes prescritivas, para fazer comparações entre o seu agir em situação de trabalho presencial e a distância, para antecipar mentalmente o que será realizado. Em relação aos papéis que o entrevistador atribui à instituição e às prescrições dessa instituição no agir do professor, vimos que a instituição assume um papel importante, o de fornecer “orientações” para esse agir. As orientações, no entanto, são colocadas como informações ou orientações, ocultando-se a natureza prescritiva dessas informações.

Em relação ao que é silenciado nas perguntas do entrevistador e o que pode revelar esse silêncio, vemos que, nas questões do entrevistador, não observamos nenhuma referência sobre o agir realizado anteriormente no primeiro chat e como essa avaliação poderia intervir no desenvolvimento do segundo chat. Em relação a essa ausência, podemos levantar duas hipóteses. A primeira, a de que o entrevistador vê a prescrição como direcionadora da atividade de forma mais intensa do que a própria experiência da atividade anterior. Uma segunda hipótese poderia ser o fato de que o segundo chat seria filmado e a preocupação do entrevistador estaria mais em focalizar as relações entre o prescrito e o trabalho a ser realizado.

Se pensarmos que esses dados foram coletados em setembro de 2001, logo no início deste trabalho de pesquisa, a segunda hipótese parece-nos mais realista, uma vez que, nessa ocasião, ainda eram muito poucas as leituras desenvolvidas, assim como nosso conhecimento sobre a importância do trabalho avaliado. Nessa época, discutíamos muito mais o prescrito e o real da atividade e ainda nem fazíamos a distinção entre trabalho real e realizado, distinção que só adotávamos mais tarde, após leituras sobre a Clínica da Atividade, tal como desenvolvida por Clot (1999). Essas considerações nos levam a ressaltar que, do ponto de vista metodológico, a análise do agir do professor não pode ser desvinculada do momento sociointeracional de coleta dos dados e do estado de conhecimento do pesquisador.

#### **2.4.2. Análise das representações do agir do professor expressas nas suas respostas**

Da mesma forma que apresentamos os resultados da análise das perguntas, passaremos agora à análise do plano global, dos tipos de discurso e das funções sintático-semânticas dos principais sintagmas ou núcleo de sintagmas, tal como mobilizados pelo agente e organizados no texto.

##### **2.4.2.1. Análise de aspectos da infraestrutura textual**

###### **a) O plano global da entrevista: as respostas**

Em relação às respostas, podemos verificar que elas se dividem em oito partes principais, que são intercaladas por observações que colocamos entre parênteses. A primeira parte pode ser considerada como uma espécie de introdução às respostas e que chamaremos de “prólogo”. Em seguida, podemos observar sete partes distintas, cada uma referente à resposta de uma das perguntas colocadas pelo entrevistador e que vem indicada graficamente com o número correspondente à pergunta. Além disso, há dois segmentos encaixados que não se referem às questões feitas, entre parênteses: a primeira, no meio da resposta à segunda pergunta e a outra, no meio da resposta à pergunta número cinco.

Assim, temos o seguinte plano global:

a) o prólogo (ou fase de abertura), que se caracteriza como uma reclamação geral do entrevistado em relação a seu trabalho naquele momento, a própria produção das respostas, e ao trabalho que terá que realizar mais tarde no chat;

b) na primeira resposta, tematizam-se as orientações recebidas da instituição, tanto da coordenadora do curso quanto da monitora;

c) primeira digressão: o entrevistado faz referência a uma pausa na produção das respostas para poder preparar o almoço;

d) na resposta número dois, é enfocada a busca de outros suportes que ajudaram a professora entrevistada na elaboração das tarefas do curso;

e) na resposta três, as orientações recebidas da instituição em relação ao chat;

f) na quatro, como fez sua preparação para participar do chat;

g) na resposta número 5, aparece uma avaliação global do primeiro chat e as expectativas em relação ao segundo;

h) segunda digressão: verbalização de uma outra pausa da produção das respostas, agora para almoçar;

i) reflexão da entrevistada sobre o fato de ser sujeito de pesquisa e, a seguir, volta a tematizar sobre as próprias expectativas em relação ao segundo chat;

j) a resposta número seis faz menção à atividade de responder às perguntas, à preocupação com o trabalho físico que terá no chat e às conseqüências desse trabalho;

k) por último, na resposta 7, a entrevistada refere-se às diferenças que vê entre o trabalho a distância e o trabalho em uma sala de aula presencial e às dificuldades sentidas.

A seguir, apresentamos a identificação dos tipos de discurso, que nos ajudaram também a classificar os tipos de agir presentes em cada segmento correspondente aos conteúdos mobilizados.

## **b) Os tipos de discurso e os tipos de agir**

Do ponto de vista do agir, podemos ler o plano global das perguntas como se referindo a três tipos principais de agir, quando se trata das orientações recebidas: um agir-situado, um agir evento-passado e um agir-canônico. O agir situado, conforme discutido na parte teórica, remete-nos ao espaço-tempo da situação da

entrevista, colocando em cena o agir-decorrente que se desenvolverá. Esse tipo de agir se organiza na forma do discurso interativo e se encontra na fase de abertura das respostas e nas pausas classificadas aqui como “observações”. Encontramos também o agir-situado intercalado com outros tipos de agir (respostas 5 após a pausa; resposta 6).

Exemplo de agir-situado com discurso interativo:

Observação no meio da resposta 5: “(Parei pra almoçar, mas acho que vou ter indigestão, porque não parei um minuto de pensar nessas perguntas).”

O agir-evento passado constitui em experiências vividas. Esse tipo de agir encontramos em seguimentos de relato interativo (trechos das respostas 1, 2, 3, 4 e 5). Exemplo de agir-evento passado:

Resposta 1

“Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando as instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores. As informações básicas foram que eu devia escrever um texto – que não seria posto na internet – como guia geral do curso e elaborar tarefas pra os alunos realizarem, estas sim, na internet. (...)”

Há também a presença de um agir-experiência que se refere a atos comuns na atividade do professor e aparece na forma de discurso teórico (resposta 7) e de discurso de narração (resposta 5):

Resposta 5:

“O Bernard me perguntou por que é que eu gosto de fazer coisas (científicas) sobre mim mesma...Eu brinquei e disse que era porque sou egocêntrica. Mas, pra mim é claríssimo que, quando eu assumo o papel de sujeito de pesquisa, num determinado papel, eu compreendo muito mais os outros sujeitos que têm o mesmo papel. Por exemplo, fiquei pensando por que dizem tanto “que professor não gosta de refletir...” Ora, eu também não estou gostando nada de refletir assim, por escrito. Me cansa. Já tenho trabalho demais pra fazer para ainda ficar fazendo isso. Sou um ser avesso à reflexão sobre a própria ação?”

Resposta 7:

“Para uma discussão presencial, vc. prepara mais os conteúdos de um texto X. No chat, já vi que é como em defesa de tese: surgem as mais variadas questões, que vc tem de responder muito rápido, não dá pra dar uma "enroladinha", a coisa fica lá, escrita, marcada. Não adianta muito ficar preparando conteúdos, você tem de confiar no seu taco. Isso gera uma expectativa mais tensa. Além do que, para o ensino presencial, habitualmente, vc sai de casa. Então eu me preparo do ponto de vista do visual, o que não é o caso para o chat, a não ser agora, que me preocupo com a gravação. A gravação faz com que o trabalho feito em casa saia dos seus muros. Há estranhos e conhecidos que podem ver o vídeo. Não posso aparecer desmantelada. Se não houvesse gravação, podia”.

É interessante que o agir-experiência aparece se referindo a dois papéis sociais distintos do entrevistado: o de professor e o de pesquisador, como podemos ver nas respostas 5 e 7.

Na resposta 5, ainda podemos vislumbrar um outro tipo de agir, o agir-canônico, que se refere a modelos teóricos, externos à prática daquele professor singular: a da reflexão na ação. O agir-canônico aparece em relação à afirmação que vem entre aspas, remetendo a uma voz que não é a voz em que o professor - pesquisador acredita, mas o que outras teorias dizem sobre o trabalho do professor, de que “professor não gosta de refletir”.

Na grande maioria das ocorrências do agir-situado, a temática é sobre a reclamação de ter que responder às perguntas. O fato de as reclamações aparecerem nos trechos de discurso interativo podem indicar a familiaridade do entrevistador com o entrevistado, assim como podem indicar uma forma de intensificar a implicação do agente naquela atividade e o desgaste físico e psicológico que isso traz. A seqüência dialogal de fase de abertura da entrevista – ausente das perguntas, mas presentes nas respostas – também apontam para essa familiaridade.

Nos trechos de predominância de um agir-evento passado, com predominância do relato interativo, temos a referência às orientações recebidas tanto da instituição quanto outros que o próprio professor buscou. (respostas 1, 2, 3 e 5).

Já o agir-experiência (predominância de discurso teórico) aparece na resposta em que há uma comparação entre o agir no presencial e a distância. A partir dessas temáticas principais que são verbalizadas pelo professor em relação

aos três tipos de agir principais (reclamação; orientações e outras fontes de ajuda; comparação entre ensino presencial e a distância), separaremos algumas frases – seguindo determinados critérios que serão apresentados - para fazermos uma análise mais detalhada de marcas que expressam linguisticamente os tipos de agir.

### **c) Análise sintático-semântica do texto em relação ao agir das respostas**

Para fazermos a análise sintático-semântica dos tipos de agir mobilizados, selecionamos algumas frases. Para essa seleção, usamos o critério de “mudança de turno” de um texto oral. É claro que sabemos, conforme já discutido, que se trata de um texto escrito; no entanto, algumas marcas discursivas evidenciam que o professor mobilizou o gênero entrevista para a produção de suas respostas. Assim, a fase de abertura e a presença de vários trechos de discurso interativo no meio de relato interativo apontam-nos para a mobilização do gênero entrevista, pois remetem a uma situação como se o locutor estivesse presente.

Da mesma forma, a própria maneira de responder às perguntas nos aponta para isso, pois o texto não foi escrito de forma corrida, mas o professor foi enumerando as respostas, como se quisesse marcar o início e o término de sua fala para cada pergunta; portanto, como se fosse cedendo espaço para a voz do outro (que são as perguntas, evidentemente) É interessante observar que o professor sinaliza, inclusive, os momentos em que saiu da situação de produção do texto para fazer outra coisa: preparar almoço e almoçar, como se quisesse indicar para seu “ouvinte” sua ausência momentânea, “ausência” que poderia ter passado despercebida se o texto fosse escrito no formato de um bloco só. Partindo dessas reflexões, decidimos nos valer de alguns critérios de entrevista oral, como a mudança de turno, a fim de selecionarmos os momentos em que o produtor inicia sua resposta e finaliza, permitindo que o interlocutor “tome a palavra”.

No entanto, esse critério não pôde ser utilizado sem levarmos em conta os tipos de agir, pois, algumas vezes, há mudança de “turno” sem haver mudança ao tipo de agir que está sendo tematizado e, em outros casos, muda-se a referência ao agir no meio do mesmo “turno”. Assim, unindo ambos os critérios, foram selecionadas orações que iniciam e/ou terminam os segmentos em que aparecem os diferentes tipos de agir e que tematizam os quatro conteúdos levantados (reclamação; orientações e outras fontes de ajuda; comparação entre ensino

presencial e a distância). Às vezes, optamos também por outros trechos significativos. Seguem alguns exemplos da análise efetuada em relação aos tipos principais de agir, em que cada actante é mobilizado pelo verbo da oração na seqüência em que os verbos aparecem.

Exemplo da análise efetuada em relação ao agir-situado:

<b>Respostas</b>	<b>Dados</b>	<b>Protagonistas</b>	<b>Função sintática</b>	<b>Função semântica</b>
Fase de abertura (início)	Antes de responder às questões, já quero falar que estou respondendo com a máxima da má vontade.	(eu)	sujeito	agente
		as questões	objeto direto	objeto
		(eu)	sujeito	agente
		(eu)	sujeito	agente
		(você implícito)	objeto indireto	beneficiário
		Com a máxima da má vontade	Adjunto adverbial	modo

Exemplo da análise efetuada em relação ao agir-evento passado:

<b>Respostas</b>	<b>Dados</b>	<b>Protagonistas</b>	<b>Função sintática</b>	<b>Função semântica</b>
1	Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e, depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores	quem	sujeito	agentivo
		contato básico comigo	objeto direto	Atributivo
		me		
		instruções	objeto direto	instrumental
		para o curso		fim
		uma das coordenadoras	predicativo do sujeito	agentivo
		a monitora do curso	predicativo do sujeito	agentivo
		com todos os professores	complemento	beneficiário

Exemplo da análise efetuada em relação ao agir-experiência (no papel de professor):

<b>Respostas</b>	<b>Dados</b>		<b>Função sintática</b>	<b>Função semântica</b>
7 (início)	Para uma discussão presencial, vc prepara mais os conteúdos de um texto X.	para uma discussão presencial	complemento	finalidade
		vc	sujeito	agentivo
		mais os conteúdos de um texto x	objeto direto	objeto

Relacionando a análise sintático-semântica realizada com os tipos de agir, vemos que os papéis dos actantes mobilizados nas respostas se relacionam a três tipos de agir: a um agir-situado, a um agir-evento passado e a um agir-experiência.

Em relação ao agir-situado, o professor coloca-se como um agente capaz de responder às questões e parar de responder a elas para fazer realizar outra tarefa. Além disso, ele se mostra como tendo a capacidade e a intenção de reclamar em relação a ter que responder às questões. Isso fica evidente na frase: “quero falar que estou respondendo...”. O entrevistador, portanto, neste trecho, é colocado como um agente beneficiário de suas respostas. Além disso, o professor também atribui a si a obrigação em relação a ter que trabalhar em casa e ter que fazer o almoço. Assim, vemos, nesses atributos, com avaliação negativa, uma referência ao espaço-tempo do trabalho do professor de EAD que, na maioria das vezes, não é na instituição, mas em sua casa, confundindo-se a vida privada com a vida pública. Esse “estado de ter que ficar em casa para trabalhar” é apresentado pelo professor de forma negativa, ou seja, quando tematiza uma reclamação. O professor também se coloca como quem sabe que será filmado para um trabalho de tese e se apresenta no discurso como o objeto desse trabalho, como alguém que sofrerá esse processo.

Se em relação ao agir-situado o professor se coloca como um ser dotado de capacidades e, portanto, no papel de ator da ação linguageira, o mesmo não ocorre em relação ao agir-evento passado. Nos dados analisados, ele aparece apenas uma vez como agente da ação de manter contato com a tutora. Nas demais ocorrências, ele se coloca como beneficiário de um processo. Os atores reais são a tutora e uma das coordenadoras do curso (aliás, com mais ocorrências do papel da tutora do que da própria coordenadora) e o pessoal da informática. As instruções e as dicas

recebidas aparecem como instrumentos (sociais) que lhe são oferecidos em prol do seu agir futuro (decorrente).

## **2.5. Conclusões referentes ao agir do professor na entrevista**

Os resultados de nossas análises nos permitiram concluir que, logo no prólogo, já temos informações prévias do trabalho propriamente dito, dados que indicam que a expectativa do professor é de um trabalho difícil. Em relação a isso, temos: capacidade física do professor, quando ele comenta seu cansaço; a informação sobre o espaço que nos revela a mistura entre o espaço privado e público; a expectativa do professor em relação ao trabalho é uma expectativa negativa. Além desses indícios de expectativa negativa em relação ao trabalho que está por vir, há também uma avaliação negativa sobre o fato de ter de responder às perguntas da entrevistadora, o que nos aponta a sobrecarga do professor, não só em relação a seu trabalho, mas ao fato de ser ele também objeto de pesquisa. Se pensarmos na quantidade de pesquisas que são realizadas sobre o professor – das mais diferentes linhas teóricas e metodológicas e nos mais diferentes campos e linhas dentro desses campos: Linguística Aplicada, Educação, Formação de Professor, Currículo, Psicologia etc. – deveríamos levar em consideração, também, os efeitos causados nos professores por se terem tornado sujeitos de pesquisa.

Assim, essas avaliações negativas parecem vir de uma sobrecarga de trabalho: ter que trabalhar em um dia que não é visto como dia “comum” de trabalho, como alguém que já tinha encontrado dificuldades pela falta de participação do outro, o outro impedindo o que o professor considera que seria um trabalho ideal.

O professor é dotado de capacidades, procura fontes, mas as fontes que ele procura são fontes teóricas, o que nos mostra como elas influenciam o trabalho do professor.

Em relação aos papéis assumidos, o professor assume o papel de ator em relação à situação da entrevista, mas seu papel na relação que mantém com a instituição é principalmente de quem recebe instruções e orientações para atuar no chat. As orientações recebidas vêm não só da coordenadora do curso que é colocada no papel de atora, mas também da tutora do curso que, diferentemente da idéia oriunda do senso comum que podemos ter desse papel, é colocada pela professora como atora do processo, posição que ela mesma não se dá. Isso pode

levar a reflexões importantes em relação à presença do tutor em cursos de EAD, pois parece que esse profissional recebe o estatuto de ator pelo conhecimento que possui da ferramenta.

Podemos vislumbrar também o papel do professor que é atribuído pela instituição que o contratou: há uma pressuposição de uma certa competência do professor em um determinado campo teórico que o tornaria capaz de atuar bem em EAD com o auxílio do tutor e com um treinamento com a ferramenta. Não há dicas de como interagir no chat; há um pressuposto de que o professor saiba.

Veremos, no capítulo seguinte, se esses papéis se comprovam ou não no chat educacional.

## **Capítulo 3**

### **O chat educacional**

Já analisamos alguns textos que podem ser vistos como fontes prefiguradoras do trabalho do professor de EAD, pois contribuem – direta ou indiretamente – para o agir do professor em situação de trabalho: o decreto (texto do agir-fonte); a entrevista (texto prefigurativo e avaliativo).

Passaremos agora para o resultado da análise do texto produzido pelo professor em situação de trabalho em EAD, no caso, durante o chat educacional enfocado. Para melhor compreendermos a análise, buscamos definir o que vem a ser um chat educacional; faremos um histórico do chat educacional e uma discussão sobre ele enquanto gênero de atividade, gênero de texto e artefato (software). Em seguida, apresentaremos uma análise temática do agir não-verbal do professor e do verbal, a fim de vermos quais temas são verbalizados no momento de seu trabalho. Esses temas serão depois contrastados com os principais temas recorrentes no texto resultante da interação no chat educacional.

Em relação à análise do texto do chat educacional, percorreremos caminho semelhante em relação às demais análises efetuadas: em primeiro lugar, uma discussão sobre o contexto sociointeracional do chat educacional; depois, sobre o contexto de produção mais restrito do texto produzido no chat específico e sobre seu plano global; em seguida, apresentaremos as análises de aspectos da infraestrutura textual, dos tipos de discurso e das marcas enunciativas e a análise sintático-semântica do agir representado nesse texto. Para isso, utilizaremos os procedimentos de análise do ISD (Bronckart 1999; 2004).

Acreditamos que esse caminho nos permitirá visualizar os papéis atribuídos ao professor pelos participantes dessa interação no chat educacional e contrastá-los com os papéis já detectados nos demais textos.

### **3.1. O chat educacional: breve história<sup>27</sup>**

IRC é a sigla de Internet Relay Chat, um sistema de conversa síncrona online, desenvolvida pelo finlandês Jarkko Oikarinen em agosto de 1988, na Universidade de Oulu, Finlândia. Ele pretendia estender os programas BBS (os e-mails da época), a fim de possibilitar discussões em tempo real. A primeira parte implementada foi a parte do chat (bate-papo) que foi inicialmente testada em uma única máquina. O primeiro servidor de IRC foi chamado de tolsun oulu.fi. Sua utilização se iniciou com a participação de alguns amigos de Jarkko das Universidades de Helsinki e Tampere e, a partir de então, o número de usuários foi crescendo. Jarkko contactou algumas pessoas da Universidade de Denver e da Universidade de Oregon (EUA), que tinham conseguido o programa com um de seus amigos. Em meados de 1989, já eram 40 servidores ligados pelo IRC no mundo todo. No entanto, para participar, era necessário entrar com senha e a identificação pessoal. Em 1990, ocorre a primeira dissidência mundial e o IRC foi aberto para qualquer um, sem necessidade de senha. Hoje, milhares de pessoas utilizam o chat no mundo todo. Essa utilização se disseminou logo como instrumento para ensino, como veremos a seguir.

### **3.2. O chat educacional: gênero de atividade, gênero de texto e artefato (software)**

Fomos assumindo um outro enfoque geral sobre o chat educacional, ao longo de nossa análise, quando percebemos que não poderíamos reduzir o chat educacional a apenas um gênero de texto emergente das NTCl, mas que ele deveria ser considerado também como um tipo de software/aplicativo (artefato) e como um gênero de atividade, tal como esse conceito é explorado por Clot (1999), conforme mostraremos a seguir.

#### **3.2.1. O chat educacional enquanto gênero de atividade**

A expressão “gênero de atividade” refere-se a um conceito desenvolvido por Clot (1999), que pode ser considerado como um conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, ou seja, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou

---

<sup>27</sup> A esse respeito, consultar também: [http://www.livinginternet.com/r/ri\\_irc.htm](http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm) e <http://daniel.haxx.se/irchistory.html>

presentes no momento da atividade. Esse conjunto de regras indica as formas de fazer, de sentir e de agir em um determinado ofício, que são “sancionadas” pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado *métier*. Em relação ao professor em seu trabalho, podemos dizer, então, que tem, implicitamente, regras para suas condutas, que devem ou não devem ser realizadas por ele ao longo de seu trabalho. Assim, da mesma forma que falamos utilizando gêneros de texto, os trabalhadores também agem, utilizando-se de um sistema de regras, de maneiras de fazer e de pensar na atividade, regras essas que se constituem, portanto, como recursos do coletivo que permitem o confronto com o inesperado da atividade. Sem essas regras do próprio *métier*, o trabalhador seria condenado a ser um errante, ou seja, que seguiria sem rumo e sozinho diante da atividade (F. Saujat, comunicação pessoal, 09/11/2005).

Se falamos em gêneros da atividade de trabalho, devemos compreender que esses gêneros também se encontram em contínua modificação, decorrente das contínuas modificações das atividades e dos instrumentos. Assim, devemos compreender o chat educacional como gênero de atividade recente do professor, e emergente, devido às transformações tecnológicas que lhe dão sustentação. O professor passa a ter necessidade de se apropriar desse gênero de atividade e de suas regras, assim como das regras do gênero de texto, na medida em que o chat educacional passa a fazer parte dos cursos em EAD.

### **3.2.2. O chat educacional enquanto gênero de texto**

A princípio, consideramos os textos produzidos no chat educacional como pertencentes a um novo gênero textual que emergiu com a internet. Em relação a isso, já fizemos trabalhos discutindo essa questão (Abreu, 2002). A nosso ver, o chat educacional pode ser visto como gênero de texto, uma vez que os participantes mobilizam representações de um determinado gênero para nele atuar. O desafio é justamente verificar quais são as representações mobilizadas, uma vez que é um gênero recente, que surgiu com o uso da internet para o trabalho na educação. Como sabemos, quando os gêneros são recentes e não se têm ainda descrições desenvolvidas sobre os textos que a eles pertencem, os usuários podem ter representações extremamente diferenciadas deles, usando apenas o conhecimento que têm de outros gêneros para produzir esses textos.

Quando falamos em gênero, embasamo-nos, primordialmente, no conceito de gênero de discurso de Bakhtin (1992, p.279). Para o autor, sempre que falamos, independentemente da esfera da atividade humana, utilizamos gêneros do discurso. Esses gêneros podem ser definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por cada esfera de utilização da língua. Esses enunciados, relativamente estáveis, são construídos sociohistoricamente e se relacionam diretamente a diferentes situações sociais, sendo que cada situação gera um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Ainda, segundo o autor, a variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois as atividades humanas são inesgotáveis e comportam um número de gêneros que se amplia, conforme se amplia a própria esfera social em que são utilizados. No caso do surgimento de uma nova tecnologia como a internet, surgiram novos gêneros sociais que têm sido incorporados na escola para fins educacionais, como o e-mail, o blog, o fórum e o chat, sobre o qual discorreremos mais detalhadamente.

O termo chat é, de forma geral, usado para se referir ao instrumento do sistema da rede que permite uma forma de comunicação síncrona entre os participantes. Esse instrumento possibilitou a emergência de diferentes gêneros dependendo dos participantes, objetivo, local em que a interação ocorre etc. Assim, podemos encontrar chats com diferentes finalidades em diversos provedores (conhecer pessoas na Internet, interagir com algum artista, debater assuntos controversos), assim como participantes com diferentes papéis sociais. Dependendo dos elementos que os compõem, podemos classificar o texto resultante em diferentes gêneros: chat em aberto, chat reservado, chat agendado, chat privado, aula chat (chat educacional) dentre outros<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> A respeito desses diferentes gêneros, ver MARCUSCHI, 2004.

Entretanto, convém observar que vários autores (Bronckart,1999, por exemplo) nos alerta para a dificuldade em se definirem e caracterizarem os gêneros. Marcuschi (2004) ressalta, sobretudo, essa dificuldade em relação aos gêneros que surgiram com a internet, devido à velocidade de mudança das tecnologias aí envolvidas.

Em relação aos diferentes chats sociais, o autor elenca ainda os seguintes traços que, somados a diversos recursos da ferramenta, caracterizariam esse gênero:

- produções escritas no formato de diálogos numa seqüência imediata e retornos rápidos com o sistema de seleção de parceiros, podendo ocorrer confusões devido à quantidade de pessoas na sala; os turnos não se apresentam numa seqüência encadeada, pois, segundo o autor, pode haver aspectos técnicos que impeçam isso, como a demora na transmissão dos dados.
- produções síncronas escritas, podendo haver a possibilidade de não ocorrer sincronia esperada no caso de respostas não imediatas, quando o parceiro responde muito tarde ou interage com vários simultaneamente.
- contribuições geralmente curtas, podendo chegar a textos maiores e nem sempre são ordenadas e pareadas no formato de pares adjacentes.
- possibilidade de operar comandos e praticar ações que nem sempre são bilaterais, como, por exemplo, selecionar alguém para falar, mas a pessoa estar comigo e também respondendo a outros de modo que eu não saiba e não possa controlar. A relação parece assim estar mais centrada no grupo e nem tanto nas relações individuais.

Apesar de essas características estarem relacionadas aos diferentes chats sociais, acreditamos que o chat educacional tem características muito semelhantes e elas podem causar dificuldade para a detecção do plano global do texto aí produzido.

Parece-nos, ainda, que já se estabeleceram certas convenções relativas às produções verbais aí possíveis, esperando-se de uma pessoa não habituada a freqüentar as salas de bate-papo, uma rápida adaptação à situação, para a

produção de seu texto, às formas do gênero, ou seja, ao tipo de conteúdo que aí se espera, ao tipo de estilo e de construção composicional de seus enunciados que são, para Bakhtin, os três elementos que caracterizam um gênero. Na falta dessa adaptação, o produtor, seguramente, não será bem sucedido na sua tentativa de interação verbal via chat.

Além dos chats sem finalidade educacional, deparamo-nos ainda, em diferentes cursos virtuais, com chats utilizados como ferramentas integrantes do curso. Parece-nos que podemos considerar que a transposição do chat do contexto social mais amplo para o contexto da educação propicia o surgimento de um novo gênero educacional, ainda pouco estudado e normatizado. Essa modificação é, para Bakhtin, característica dos gêneros que não devem ser vistos como algo estático, pois estão sujeitos a modificações decorrentes das transformações da sociedade, assim como da sua utilização em contextos diferentes.

Em relação a essa dinamicidade do gênero, Schenewly (1994) nos lembra que o repertório de gêneros de que dispomos sofre adaptações a cada nova situação. Além disso, há muitos gêneros sociais que são transpostos para o ambiente escolar, transformando-se em ferramentas para a realização do trabalho. Ao sofrerem essa transposição, passam também a ter outro objetivo e outra temática. Assim, uma vez utilizado para fins educacionais, o chat, provavelmente, está se constituindo e se modificando, ao mesmo tempo que constitui e modifica os sujeitos/agentes da situação. Essa transformação dos sujeitos fica mais clara ao compreendermos a noção de gênero enquanto ferramenta, tal como proposta por Schneuwly.

Aprofundando a concepção de Bakhtin, Schneuwly desenvolve a tese de que os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas, baseando-se no conceito de ferramenta de Marx & Engels: “a apropriação é o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes às ferramentas materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de ferramentas de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos indivíduos” (Schneuwly, 1994, p.157). Assim, o autor discute a ferramenta como sendo um fator de desenvolvimento das capacidades individuais na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, que concebe a atividade humana como tripolar, ou seja, o sujeito age sobre objetos ou situações, sendo que sua ação é mediada por objetos específicos, socialmente

elaborados, frutos de experiências passadas, e que permitem que o indivíduo aja tanto sobre o mundo quanto sobre si mesmo, desenvolvendo suas capacidades.

Esses instrumentos ou ferramentas encontram-se entre o indivíduo e a situação na qual ele age, determinando e guiando seu comportamento na situação. A transformação da ferramenta também transforma as maneiras de o sujeito se comportar numa determinada situação. Assim, a ferramenta não só medeia uma atividade como também materializa essa atividade, tornando-se o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos. Dessa forma, o sujeito sempre age utilizando a linguagem em uma determinada situação com a ajuda de uma ferramenta (e, no caso focado, com a ajuda do gênero e dos esquemas construídos para sua utilização).

Compreender o gênero chat educacional como ferramenta possibilita não só o fornecimento de mecanismos para o uso dessa ferramenta no ensino/aprendizagem, mas também a compreensão da transformação do professor atuante nesse meio, pois a ferramenta, como vimos, não é mero instrumento de uso no processo de ensino/aprendizagem; ela influencia a ação do sujeito e modifica suas capacidades.

### **3.2.3. O chat educacional como artefato (software)**

O chat também pode ser definido como um aplicativo ou software, ou seja, “programa executável destinado a auxiliar o usuário na realização de determinadas tarefas num computador, como por exemplo, os processadores de textos (Word) e planilhas (Excel)”<sup>29</sup>

Se levarmos em consideração todas essas dimensões sob a qual o chat pode ser visto, podemos compreender melhor a análise aqui efetuada, pois o professor deve lidar, ao mesmo tempo, tanto com o aplicativo (artefato material), quanto saber o que mobilizar para escrever um texto pertencente ao gênero chat educacional (artefato simbólico) e como agir nessa situação de acordo com as normas do métier ou com o gênero de atividade (artefato simbólico). Em outras palavras, nas de Clot (1999), podemos dizer que ele tem de se apropriar desses artefatos sociohistoricamente construídos para torná-los verdadeiramente seus e úteis para seu agir.

---

<sup>29</sup> <http://www.dicweb.com/>

Assim, acreditamos que essa variedade de dimensões em que o termo chat pode ser tomado, em um sentido mais teórico, irá se revelar, com a análise, que a dificuldade não é meramente teórica, no sentido de encontrar a definição, mas de ordem prática, trazendo conseqüências para o trabalho do professor.

### **3.3. O contexto sociointeracional mais amplo**

O chat foi realizado em 6 de outubro de 2001, e para compreendermos o trabalho do professor no chat, faremos uma breve exposição da política educacional que se desenvolvia nesse período.

Vale lembrar que o contexto histórico da época era bastante conturbado. De 1985, ano em que nos livramos da Ditadura Militar, até 2001, ano em que se passa o trabalho do professor aqui analisado, tivemos quatro presidentes da república: José Sarney, vice-presidente de Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral – o mecanismo usado pela Ditadura Militar para substituir seus generais na presidência –; Fernando Collor de Melo que, por motivos de corrupção, sofreu impedimento de continuar na presidência, sendo deposto dois anos após assumir o cargo; Itamar Franco, vice de Fernando Collor e que terminou o mandato, e dois mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso.

Durante todo esse período de democracia, ou seja, de 1985 até hoje – 2006 - o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) registrou que a desigualdade e a concentração de renda no Brasil fica atrás somente de Serra Leoa, de 130 países selecionados. É nesse contexto que a política educacional e as legislações educacionais vêm acontecendo (Ghiraldelli, 2006). Essa desigualdade de renda no Brasil irá se refletir em todos os setores do país e, no educacional, vemos que o professor passa, de uma atividade que conferia certo prestígio, para uma atividade altamente desvalorizada. Isso foi gerando, ao longo dos anos, um desinteresse pela procura da profissão e, na década de 1990, havia 3% dos professores no Brasil na faixa de 18 a 25 anos. Desses, somente 67% tinham o curso superior completo; 78% dos professores pesquisados não ganhavam mais que R\$ 1.000,00 mensais (aproximadamente 400 dólares, na época), sendo que a média salarial era em torno de R\$500,00 (Ghiraldelli, 2006).

Vimos também uma eclosão de diferentes cursos de extensão e aperfeiçoamento, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* no país, voltados

para a formação de professores. No entanto, André; Simões; Carvalho & Brzezinski (1999), que analisaram o conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), na década de 1990, apontaram, dentre outras conclusões, para a escassez de trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação.

Assim, tendo em vista a desvalorização que a profissão de professor vem sofrendo nas últimas décadas, atrelada à modificação que o trabalho vem sofrendo na sociedade atual já apresentada no capítulo sobre o trabalho, acreditamos que devemos levantar um ponto importante sobre a questão tecnológica já abordada no capítulo sobre o trabalho: o conceito de tecnologia como ideologização da técnica (Vieira Pinto, 2005). Segundo o autor, a sociedade tecnológica traz consigo uma concepção ideológica de que a máquina é aceita enquanto um objeto físico existente por si, sem ver nela o pensamento que lhe é incorporado. Para o autor, no mundo que se move com base na tecnologia, desde as “mais acessíveis” (luz elétrica) até os diferentes objetos de consumo tecnológicos, passamos “sem perceber” a valorizar tudo o que diz respeito à tecnologia e a desvalorizar aquilo em que se usa “somente” recursos humanos. Podemos dizer que isso ocorre, pois toda ideologia traz consigo uma carga de valores. Se a sociedade atual valoriza a tecnologia, podemos afirmar que a tecnologia tal como concebida pela sociedade atual vem contribuir para a desvalorização profissional. Com isso, queremos reforçar o que Vieira Pinto afirma, não pretendendo demonizar nem negar a importância da tecnologia, mas buscando vê-la tal como ela é utilizada pelo sistema capitalista vigente. Assim, a questão a ser discutida não é a tecnologia em si, mas como ela é valorizada ideologicamente e como pode trazer benefícios, certamente, mas também problemas para o trabalhador.

Dessa forma, podemos admitir que passamos por um processo de desvalorização do que é “simplesmente” humano. Nas Ciências Médicas, por exemplo, depoimentos médicos afirmam que, muitas vezes, o pedido de exames é feito desnecessariamente, apenas para se validar a credibilidade do diagnóstico do médico frente a seu paciente (REZENDE, 2002). No caso da aula, o professor se vê

frente a um aluno, muitas vezes bombardeado por tecnologias e que vê no professor com giz e lousa uma figura anacrônica.

Não pretendemos com a apresentação breve desse contexto sociointeracional apagar as contradições e ambigüidades que caracterizam todo o momento histórico. Nosso objetivo, com ela, não é justificar o agir do professor frente ao quadro sociohistorico em que ele se encontra, apagando a subjetividade desse professor, como se ele ou qualquer outro fosse agir da mesma forma frente a esse quadro profissional tão dramático. No entanto, silenciar o contexto sociointeracional mais amplo seria o mesmo que afirmar que o professor é responsável por suas ações, fracassos e sucessos, independente de toda a formação social em que ele se encontra. E é esse justamente o discurso a que queremos nos opor: o que coloca apenas a responsabilidade individual do professor diante dos problemas educacionais, sem considerar uma política de desvalorização da Educação. Além disso, para uma interpretação adequada dos textos produzidos sobre o e no trabalho educacional, é indispensável levarmos em conta esse contexto.

### **3.4. O contexto de produção**

Assim como a consideração do contexto sociointeracional é importante para se compreender os textos produzidos, também o é o contexto de produção.

O contexto de produção de qualquer texto pode ser descrito a partir das hipóteses que um observador externo pode levantar sobre as possíveis representações que, do ponto de vista interno, os produtores teriam desse contexto (Bronckart, 1999). Admitimos com esse autor que, ao produzir um texto, o agente mobiliza algumas de suas representações dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo).

As representações em relação ao mundo objetivo seria o lugar de produção (contexto físico) em que o texto é produzido, o momento de produção de um locutor e de um co-produtor.

O mundo social e o subjetivo constituem o contexto sócio-subjetivo, que pode ser descrito como as representações dos produtores em relação ao lugar social em que são produzidos e em que circulam os textos, em relação à posição social dos produtores e em relação ao objetivo ou ao efeito pretendido com o texto sobre o destinatário.

O contexto de produção, tal como concebido na teoria que adotamos, influencia o conjunto de escolhas que o produtor do texto efetua como a seleção de temas, os atos de fala específicos, as formas de se endereçar a alguém dentre outros. O texto produzido, portanto, vai apresentar características próprias de determinados contextos e de seus gêneros correspondentes, mas, ao mesmo tempo, pode transformar o contexto inicial, que pode ir se modificando no decorrer da interação.

Assim, levantamos as seguintes hipóteses sobre o contexto de produção.

Em relação ao contexto físico, temos o espaço físico-temporal em que o texto é produzido, que é o apartamento da professora e o espaço em que o texto circula, que é o espaço virtual. Em relação ao momento de produção, o texto foi produzido em um espaço de duas horas: das 14 às 16 horas no dia 6 de outubro de 2001. Os interlocutores são Ana Rachel, Débora, Sílvia e Eva que já foram apresentadas na parte metodológica deste trabalho.

Em relação ao contexto sócio-subjetivo, temos a instituição educacional universitária como local em que o texto é produzido e os interlocutores teriam os seguintes papéis: Anna Rachel, o de professora; Eva e Sílvia, de alunas e Débora, de tutora, cada um assumindo um objetivo: o da professora, de dirimir dúvidas, direcionar a discussão. O das alunas, o de participarem da discussão no chat educacional e o da tutora, o de dar suporte técnico necessário às alunas e à professora.

No entanto, a fim de entendermos melhor o gênero aqui analisado, procuramos apoio para essas hipóteses nos e-mails trocados entre a coordenadora e a professora e entre a professora e a tutora. Apresentamos os resultados dessa busca no item 3.4.2.2.

### **3.4.1. O contexto físico do chat educacional**

Para a apresentação do contexto físico da produção, ou o quadro espaço-temporal, consideramos que ele pode ser discriminado duplamente: de um lado, o “espaço virtual” da interação e, de outro, o espaço físico real em que o professor se encontra. Falaremos especificamente do local físico de trabalho do professor – e não o da tutora e dos alunos - por termos como objetivo a compreensão do trabalho dele.

Em relação ao “espaço virtual”, analisaremos o texto nele produzido que inclui todos os participantes.

#### **3.4.1.1. O espaço “virtual”**

O local social em que o chat educacional ocorreu foi em uma instituição social. Ele foi parte integrante de um curso a distância (por computador) de preparação de material didático em língua portuguesa para ser usado presencialmente. Esse curso intitulado “A Construção de Instrumentos de Ensino/Aprendizagem” era o quarto e último módulo integrante de um programa de especialização (*lato sensu*) oferecido online por uma universidade particular da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. O curso foi dividido em quatro unidades, sendo que os alunos deveriam produzir uma tarefa ao fim de cada uma. Para cada unidade, eram fornecidos textos teóricos (no próprio site) de leitura obrigatória, além de sugestões de leituras complementares.

O curso a distância foi elaborado com o suporte da ferramenta digital Learning Space, utilizando-se, portanto, de seus recursos disponíveis (chats – três no total- e salas de discussões) para uma carga horária de 45 horas a serem completadas de 10 de setembro de 2001 a 20 de outubro de 2001. A finalidade prescrita dos chats era a interação entre o professor e os alunos, debatendo idéias ou esclarecendo dúvidas. O chat aqui analisado é o segundo.

#### **3.4.1.2. O espaço físico**

Por ser uma interação efetuada a distância, são vários os espaços físicos em que os locutores que participam da interação se encontram e, portanto, pode-se inferir que há diferentes representações desse espaço, enquanto do suporte (computador, software) as representações podem ser muito semelhantes. Pode ser na casa de cada participante ou ainda na própria universidade em que o curso é oferecido, através de um computador no campus. Pelo conteúdo do chat, sabemos que a tutora se encontrava no campus da própria universidade e uma das alunas provavelmente em sua casa:

(tutora Débora) D3: Hoje estamos fazendo o chat do campus e não entrou a minha senha.

(aluna Sílvia): S27: Além do mais, minha menininha também quer participar. Anna não se assuste se o texto pirar. Às vezes me distraio e ela sai apertando tudo. A Débora já sabe, né?

Não sabemos onde se encontrava a outra aluna (Eva). No entanto, o mais importante para nossa análise é o local de trabalho do professor e, neste caso, foi no apartamento da professora. Podemos hipotetizar que, em relação ao apartamento, pode haver duas representações distintas (e talvez conflituosas) sobre ele, que podem ser tanto a de residência quanto a de local de trabalho. Entretanto, é no espaço virtual que, na verdade, se produz e circula o texto e, sem dúvida, é esse espaço que se configura como sendo o da instituição acadêmica universitária.

Faz-se necessário o estudo do espaço físico pois, mesmo que a interação ocorra em um espaço virtual, a professora sofre influências do espaço à sua volta e de todos os componentes “externos” presentes na situação de trabalho: iluminação e barulho, por exemplo, assim como a movimentação de pessoas externas ao trabalho do professor, como, em nosso caso, a pesquisadora que filmava o chat. Clot (1999) nos aponta a importância do pesquisador na cena de trabalho, pois sua presença possibilita que o trabalhado externalize pensamentos, tendo-se acesso assim ao pensamento do trabalhador no momento de seu trabalho.

A descrição desse espaço nos ajudará na interpretação da análise do chat educacional escrito.

- **Descrição do espaço físico**

A filmagem se inicia com a professora já sentada em seu local de trabalho, em frente ao computador e digitando.

Conforme podemos ver na fotografia 1, a sala tem uma janela que fornece iluminação natural. A professora está sentada em uma cadeira com recosto para posicionar as costas. Na mesa de trabalho, um abajur posicionado para a tela do computador - mas que permanece apagado -, um organizador de papéis e de lápis na parte inferior da mesa e, na parte de cima da mesa, onde está localizado o monitor do computador, um porta-retrato com os dizeres: “É preciso manter a espinha ereta, a mente quieta e o coração tranquilo”. Há também um cinzeiro e um isqueiro que às vezes fica na parte superior e às vezes na parte inferior da mesa. (Fotografia 2). Logo abaixo da janela, em uma mesa, há um incenso sendo queimado.

Fotografia 1



Fotografia 2



Em relação ao aspecto temporal, a interação se dá durante duas horas, das 14 às 16 horas, em uma tarde de sábado ensolarado, no dia 6 de outubro de 2001. Era o segundo chat do curso (em um total de três). Veremos que essas características do quadro espaço-temporal serão também tematizadas ao longo da interação.

### **3.4.2. O contexto sócio-subjetivo**

#### **3.4.2.1. Enunciadores e destinatários**

Participaram – direta ou indiretamente – do chat educacional, indivíduos que tinham, naquele momento, o papel social de alunos (duas alunas), professor, tutor e pesquisador e que já foram descritos na metodologia deste trabalho.

### **3.4.2.2. Os objetivos dos enunciadores e destinatários**

Como o chat educacional é um gênero em construção, torna-se difícil fazer hipóteses sobre as representações que socialmente se tem sobre esse gênero e, portanto, sobre os objetivos de todos os participantes envolvidos diretamente nele.

Por isso, apontaremos aqui, o que os textos teóricos prefigurativos dizem sobre o objetivo de um chat educacional e, a seguir, alguns dados provenientes de e-mails entre a professora e a tutora, e entre a professora e a coordenadora do curso que podem nos ajudar a definir esses objetivos.

Experts como Horton (2000) e Marcuschi (2004), assim como analistas (Geraldini, 2003) apontam o objetivo do chat como sendo o de dirimir dúvidas de alunos e discutir questões referentes ao conteúdo do curso:

“As diferenças básicas [em relação aos bate-papos sociais] advêm da própria natureza instrucional do evento que pretende ser um tipo de aconselhamento ou tira-dúvidas” (Marcuschi, 2004, p. 55)

“O objetivo dos encontros envolvendo professor e alunos era discutir questões referentes ao conteúdo do curso (estratégias de leitura e conteúdo lingüístico)” (Geraldini, 2003)

No entanto, em e-mail trocado entre a coordenadora do curso e a professora (6/2/2001), o chat é colocado como espaço em que professor e aluno manterão um contato mais direto:

“CHATS: Seria interessante já prever, no roteiro do curso, dois momentos para que os alunos mantenham contato direto com você, numa sala de bate-papo (talvez, de cerca de 1 hora cada um)”.

Como podemos ver, os objetivos são vagos, o que pode gerar representações diversas sobre o objetivo do chat educacional. O contexto é também construído à medida que a interação se desenvolve, apesar das representações iniciais. Assim, o objetivo, como os papéis sociais dos participantes podem sofrer modificações ao longo da interação. Em relação especificamente ao objetivo, poderemos ver se há

ou não conflitos de representações ao longo da análise, conforme nossa hipótese inicial, uma vez que o gênero ainda não se encontra estabilizado socialmente.

Fomos ver, então, nos e-mails trocados entre a coordenadora e a professora e a professora e a tutora, o que diziam em relação ao papel do tutor, pois na análise do chat, a presença do tutor se revelou de extrema importância para a interação ter se direcionado do modo como se direcionou e que será apresentada mais adiante.

- **Os objetivos da tutora**

Segundo e-mail trocado entre a coordenadora do curso e a professora, caberia à tutora:

”o contato cotidiano com os alunos, seja para tirar dúvidas mais gerais, seja para responder a questões teóricas ou metodológicas relativas à disciplina. O tutor poderá tanto ser um aluno da pós-graduação daí, quanto alguém daqui, com quem nós mantemos contato.”

(e-mail trocado entre coordenadora do curso e professora no dia 6/2/2001)

Se observarmos o papel atribuído à tutora pela coordenadora do curso em um texto prefigurativo, vemos que a ela cabem tarefas geralmente atribuídas ao professor: contato cotidiano com os alunos; tirar dúvidas mais gerais; responder questões teóricas ou metodológicas relativas à disciplina. Em um outro exemplo, extraído de e-mail em que a tutora se apresenta, enviado pela tutora à professora, ela diz:

“Eu acesso o curso, diariamente, para acompanhar o desenvolvimento das alunas e orientá-las nos procedimentos. Geralmente, estou aqui, na (instituição) Virtual, de 14 às 18h”.

Já em e-mail trocado entre tutora e professora, em 13/8/2001, segundo a tutora, seu papel era de orientação dos alunos nas tarefas e procedimentos do curso - não ficam claros quais poderiam ser esses procedimentos, talvez de ordem técnica - e orientar o professor em relação à correção das tarefas, conforme explicitado em e-mail que segue:

“Meu papel de tutora é de orientar as alunas nos procedimentos, lembrar datas, orientar na compreensão das questões, incentivá-las na continuidade, dentre outras ações que permitem o

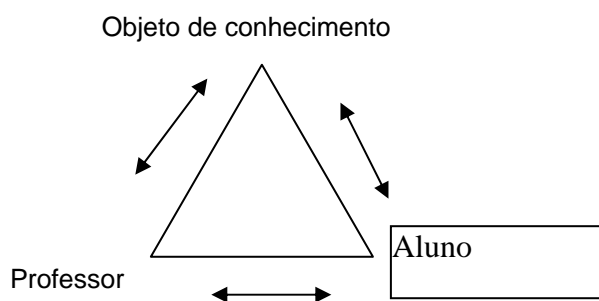
andamento do curso. A correção das tarefas fica a cargo do professor. Mais adiante, irei orientá-la com relação aos procedimentos para a correção que pode ser feita daí mesmo, ok?

É interessante observar que a professora, no momento da interação do chat, já havia recebido e-mails, que assumem aqui um papel prefigurativo do agir do professor, explicitando o papel do tutor. Esse papel se confunde com o papel do próprio professor: orientar alunos em tarefas, dirimir dúvidas e ainda o papel de orientar o próprio professor.

Assim, a tutora apresenta-se como um agente que também vai agir sobre o professor, enquanto é apresentada pela coordenadora como um agente que responde a questões e tira dúvidas, papel tradicionalmente atribuído ao professor.

Conforme o tutor é apresentado, pode-se repensar o triângulo didático de Schneuwly (1994) no chat educacional. O autor apresenta os componentes que constituem a sala de aula tradicional representados por um triângulo didático que tem em cada vértice, respectivamente, objeto de conhecimento – professor - aluno, sendo que cada vértice faz a mediação entre os demais, ou seja, o professor fará a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento; o aluno fará a mediação entre objeto de conhecimento e o professor e o objeto de conhecimento mediará a relação professor e aluno, conforme nos mostra o esquema que segue.

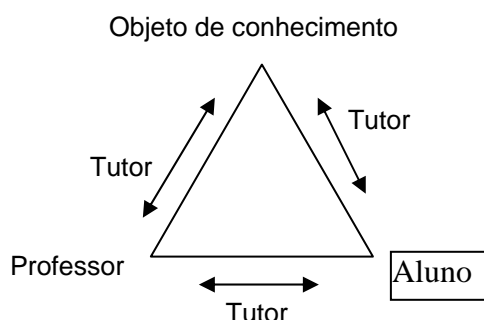
Esquema 5: Triângulo didático em situação de ensino presencial



No caso do chat educacional, há a presença de um outro elemento, o tutor, que é prefigurado como mediador entre todos os vértices: entre professor e aluno (lembrar datas, incentivar os alunos na continuidade do curso, outras ações que

permitem o andamento do curso, contato cotidiano com o aluno, tirar dúvidas mais gerais tanto para questões teóricas quanto metodológicas), entre aluno e objeto de conhecimento (orientar na compreensão das questões) e entre objeto de conhecimento e professor (orientar em relação à correção das tarefas). Assim, poderíamos representar o triângulo didático da forma que segue.

Esquema 6: Triângulo didático em situação de Educação a Distância.



O tutor parece, assim, exercer um papel mediador na interação em chat educacional.

É interessante observarmos também que a própria professora parece atribuir, previamente, ao início do curso, um papel à tutora que vai além de orientação em relação ao uso do artefato. Isso fica evidente na observação colocada pela professora junto ao quadro do cronograma do curso, que segue em itálico.

Quadro 7: Cronograma do curso de EAD

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM
1ª.	10 <i>Início U1</i>	11 discussão	12 disc.	13 disc.	14 disc.	15 disc.	16 disc.
2ª.	17 entrega <i> tarefa 1</i> <i>Módulo 1</i>	18 <i>Início U2</i>	19 Disc.	20 entrega <i> tarefa 1</i> <i>Módulo 2</i>	2 disc. 1	22 <i>CHAT</i>	23 Disc.
3ª.	24 <i> tarefa 2</i> <i>Módulo 2</i>	25 disc.	26 disc.	27 disc.	28 <i> tarefa 3</i> <i>Módulo 2</i>	29 <i>Início U3</i>	30 disc.
4ª.	01 discussão	02 discussão	03 Disc.	04 <i> tarefa 1</i> <i>Módulo 3</i>	05 disc.	06 <i>CHAT</i>	07 disc.
5ª.	08 disc.	09 <i> tarefa 2</i> <i>Módulo 3</i>	10 <i>Início U3</i>	11 disc.	12 disc.	13 <i>CHAT</i> (fim)	14

*“Estou chamando de discussão a atividade de discussão com os colegas e com a monitora sobre questões relativas aos textos e às tarefas propostas.  
Entrega de trabalho final: dia 15 de novembro.”*

Assim, o papel da tutora parece ser muito mais complexo do que meramente as representações iniciais levantadas.

Faremos, a seguir, um levantamento das ações não-verbais da professora durante o chat educacional e que puderam ser detectadas pela filmagem em vídeo.

Depois, faremos um levantamento das ações verbais produzidas no momento da realização do chat, mas no espaço do apartamento da professora, ou seja, o que a professora verbalizava, na presença da pesquisadora, enquanto digitava. O levantamento dos temas verbalizados pela professora e de nossa interpretação das ações não-verbais, foram, depois, contrastados com os temas recorrentes na interação no chat educacional.

### **3.5. O filme do agir do professor durante a realização do chat: as ações verbais e não-verbais**

Outro dado coletado e de que nos servimos para a compreensão do agir do professor em EAD foi a gravação em vídeo do trabalho no chat. Por se tratar de um dado um tanto quanto peculiar - pois toda a conversa é por escrito na tela do computador – ele se mostrou interessante, pois sua análise apontou para alguns temas recorrentes que aparecem no chat educacional e para algumas conclusões teórico-metodológicas importantes para se compreender o agir do professor na situação de trabalho. Assim, além da descrição do espaço físico já realizada, as perguntas que nos guiaram para a análise do trabalho do professor no chat registrado em vídeo foram as seguintes:

- a) Quais tipos de agir são tematizados no texto verbal produzido pelo professor durante a atividade no chat?
- b) Quais são as marcas recorrentes do agir não-verbal? O que elas indicam?

- **Descrição do agir não-verbal da professora**

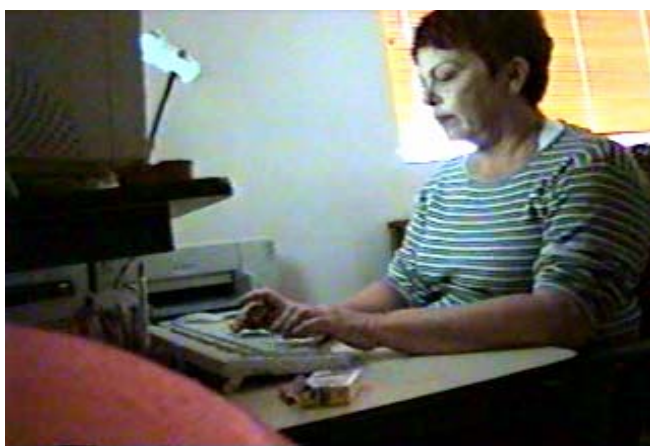
Podemos dividir as ações não-verbais da professora em duas grandes seqüências: a digitação e a pausa.

Nos momentos em que digita, o olhar e a mão da professora produzem movimentos rápidos sendo que o olhar se move da tela para o teclado, conforme mostram as fotografias 3 e 4.

Fotografia 3



Fotografia 4



Os momentos de pausa podem ser identificados por algumas ações que se repetem: recostar-se na cadeira, colocar a mão no rosto ou no cabelo, fumar. Em algumas ocasiões, a professora se levanta e deixa seu local de trabalho vazio, mas poucas vezes e em um curto espaço de tempo.

No início da filmagem, há grandes pausas de digitação (Fotografia 5) que, contrastadas com a análise do chat escrito, ocorreram devido à dificuldade em dar início à discussão.

Fotografia 5



Há ainda seqüências de ações em que a professora balança a cabeça negativamente ou suspira quando fica um longo tempo sem digitar, à espera de resposta. Há também trechos em que a professora emite avaliações através de gestos, como podemos ver no seguinte trecho de transcrição da fita:

“ [Digita. Pára. Olha a tela. Lê. Balança a cabeça negativamente. Digita]”.

As ações não-verbais da professora complementam a descrição das ações verbais, como podemos ver a seguir.

- **Descrição do agir-verbal da professora**

A professora, enquanto trabalha, produz falas sobre o seu trabalho naquele momento. Algumas vezes essa fala é dirigida à pesquisadora e o próprio movimento de corpo nos revela isso (Fotografia 6); em outras, não está claro a pesquisadora enquanto interlocutora, como quando reclama do barulho de recebimento de mensagem: “Nossa! (barulho) Credo!”

Fotografia 6



“Já pensou um silêncio desse na sala de aula?”

Em relação às ações verbais, identificamos as seguintes temáticas (seguidas de exemplo):

**a) Dificuldade em conseguir iniciar a discussão sobre as leituras dos textos**

“Tem uma aluna que pelo jeito não leu nada. Estou tentando encaminhar a discussão”.

“Toda pergunta que eu faço referente ao curso, ela escorrega e não responde”

“Que coisa horrível. Você faz uma pergunta e silêncio... “ Risos.

**b) Reclamação em relação à postura/condições de trabalho**

“Ai meu Deus. Preciso de colete” [...]

“Devia ter colocado uma cadeira com recosto”.

**c) Presença da pesquisadora**

“Tá difícil engatar, viu?A vantagem de ter alguém perto é que você fica falando mal”.

**d) Comentários sobre o artefato**

“Eu não sei se esse...essa ferramenta aqui marca os minutos. Eu acho que ela meio... Ela não tem...Ontem eu estava conversando com a Maria...nos outros chats

“você tem para não sei quem, né? Esse dificulta, você tem que colocar toda hora a quem você está se referindo”.

“Ai esse barulhinho também enche. O outro dia não tinha. Ah, eu vou desligar. Parece que eu não dou conta do que eu tenho que fazer. Ah! Socorro!”

“Não pode ficar esse negocinho ligado”.

“Aqui é muito mais complicado porque a face... em aula, se te perguntam alguma coisa... aqui não dá prá enrolar e fica registrada sua resposta. Aqui não. Se eu escrever besteira, tá aqui. E não dá prá você preparar. Não dá. É uma forma de escrever [incompreensível] Você tem que ter uma... ah! Engraçado isso né... capacidade de escrever didaticamente. Graças a Deus eu sou boa nisso”.

#### **e) Análise sobre o trabalho da pesquisadora**

“Esses minutos aqui são interessantes de ver. Eu estou tentando encaminhar a discussão e demora... (risos)”.

[Pega o cigarro. Suspira]. “Passou uma hora. Nada foi discutido. Analisar esse texto aqui vai ser superengraçado”.

“Tá acabando. Tá acabando. Vai dar o término. Um minuto. Um minuto. Um minuto. Eu queria tá fazendo essa pesquisa”.

#### **f) Comparação com o chat anterior**

“[Fuma]. Totalmente diferente da semana passada. A semana passada [trecho incompreensível]”

#### **g) Avaliação das ações e não-ações dos alunos no chat**

“Não vai dar nada aqui esse chat de discussão”.

“Ah, é só dar uma apertadinha aqui que o silêncio se faz”.

“Ninguém responde (cantarolando). Ninguém me quer (cantarolando). Ai que bom, assim fica passando o tempo”.

“Essa menina aí, essa que entrou agora, ela leu as coisas, ela está usando todas as terminologias adequadas e as perguntas são de gente que leu. Tá bem envolvida”.

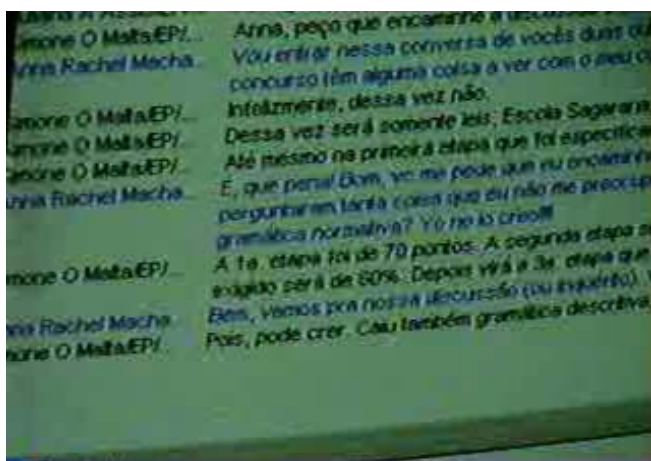
Em seguida, apresentaremos os resultados da análise do texto produzido pela interação professora-alunas-tutora no chat educacional.

### 3.6. Análise do texto do chat educacional

#### 3.6.1. A forma visual do texto produzido

Visualmente, a interação no chat aparecia na tela da maneira exposta na fotografia 7. A tela do computador reproduz as falas dos participantes em duas cores: em azul, vem a fala de quem digita e, em preto, a fala dos outros participantes. A cada recebimento de mensagem, há a emissão de um som.

Fotografia 7



Depois, a interação era diagramada e disponibilizada para acesso dos alunos e professor e ficava no formato que segue:

Trecho do chat do dia 22/9/2001 (1º chat):

Débora P Moraes	Alô estamos na mesma sala.
Anna Rachel Machado	Ótimo. Onde é que eu estava?
Débora P Moraes	Elas não entraram muito nesta semana. Mas conversei com todas e

	cobrei o compromisso.
Débora P Moraes	Parece que você estava na sala doEduardo.
Anna Rachel Machado	Então, por enquanto, vamos conversando nós duas mesmo, mesmo, né? O que achou do material, da teoria, das tarefas, etc.?

Segundo a própria tutora, em e-mail trocado com a professora no dia 8/10/2001, a diagramação seria feita para facilitar a leitura:

“O conteúdo do chat do último sábado, dia 6/10/01, ainda não foi disponibilizado no Centro de Recursos. Isso será feito amanhã, pela manhã. Só disponibilizamos o conteúdo depois de organizá-lo em colunas, sem nenhuma alteração nas falas.”

Assim, além dos participantes da interação, o texto poderia ser acessado por outros destinatários. Apesar de ser necessário uma senha para acessar o conteúdo, a instituição sempre tem acesso aos conteúdos e isso nos coloca frente a uma outra questão em relação ao gênero aqui estudado e que deve ser levado em conta na análise: a interação professor-alunos no chat fica registrada por escrito, podendo ser acessada, posteriormente, pela instituição, pelos alunos e pela própria professora. Isso deve ser lembrado, pois o professor sabe que pode vir a ser objeto de avaliação e essa característica do contexto irá influenciar suas escolhas temáticas e lingüísticas.

### **3.6.2. Organização do texto**

Passaremos agora à análise de aspectos da infraestrutura textual, principalmente do plano global do texto e os tipos de discurso que nos fornecerão pistas para a análise do agir representado no texto.

Iniciaremos a análise com a descrição de como o texto se organiza, ou seja, o plano global. Em seguida, levantaremos os principais tipos de discurso e as marcas enunciativas e, a partir disso, apresentaremos os resultados da análise sintático-semântica que nos permite discriminar tipos de agir e elementos do agir representados.

#### **3.6.2.1. O plano global**

O plano geral do texto diz respeito à organização do conteúdo temático. O chat educacional analisado tem um total de 180 entradas. Geralmente, analistas de

interações orais – o chat, apesar de escrito, tem muitas semelhanças com uma transcrição de uma interação oral – usam o termo “turno” (Kerbrat-Orecchioni; 1996; Marcuschi, 1991). Marcuschi (1991), na Análise da Conversação, usa a palavra “turno” para designar “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio” (Marcuschi, 1991, p. 18). Marcuschi salienta, no entanto, a dificuldade de definir precisamente quando um turno se constitui, pois, muitas vezes, há sobreposições de um outro falante durante o turno do falante corrente, de modo que não haveria mudança de turno. Da mesma forma, nem sempre há mudança de turno após a conclusão de uma sentença. De forma semelhante, Kerbrat-Orecchioni, dentro de uma abordagem interacional de análise de interações verbais, vê o sistema de turnos como o sistema de direitos e deveres de todo participante da interação, determinando ocorrências de mudança dos falantes.

Nossa opção em chamar de entradas e não de turnos se deu pelo fato de que, se já é difícil a delimitação do início e término dos turnos em uma conversa, no chat educacional isso se torna mais difícil ainda, pois duas falas podem estar “sobrepostas”, ou seja, terem sido digitadas simultaneamente e só são visualizadas no momento em que o locutor tecla o comando que possibilita que a fala seja vista (“Enter”). Isso produz três efeitos:

- a) faz com que, muitas vezes, o “enter” seja digitado erroneamente e a mensagem seja enviada sem que o locutor tenha terminado seu “turno” (Exemplos 1, 2 e 3)

#### Exemplo 1

S35	Desculpe, não leiam, apertei sem querer.
-----	------------------------------------------

#### Exemplo 2

S39	A cada chat, é um susto.
S40	Não terminei..

#### Exemplo 3

<b>S1</b>	Boa tarde, entrei por acaso, deduzi que haveria encontro hoje,
<b>S2</b>	Não estou conseguindo entrar no learning space

S3	parece congestionado
----	----------------------

- b) faz ainda que uma resposta só seja vista muitos turnos após a leitura do turno que a originou, porque a pessoa provavelmente estava digitando e, enquanto digitava, outras interagiram no ambiente, como no exemplo que segue, em negrito (exemplo 4):

## Exemplo 4

AR22	<b>Sílvia, vc já ganhou ponto comigo. Acho que, em qualquer nível de ensino, devemos sempre ter a coragem de dizer "não sei". Mas, siga a proposta da Débora e também me responda COMO você ensina produção de texto.</b>
AR23	Oi, Eva. Espero que hoje vc consiga ficar conectada.
E2	Oi Anna, espero sim. Só agora consegui a conexão. Preciso dar um jeito nesse micro...
S32	Nossas classes são bastante heterogêneas. Este ano estou lecionando no 2o. grau com 1o., 2o. e 3o. anos. Confesso que tenho tido surpresas agradáveis e também desagradáveis a cada minuto. Estou procurando muito trabalhar com projetos interdisciplinares (encerrei um com o tema AIDS que envolveu professores de biologia, química., ,modéstia à parte, foi excelente, os alunos além de pesquisarem, produziram textos, músicas, deram aulas expositivas para os próprios colegas, enfim, me surpreenderam
S33	Olá Eva, boa tarde.
E3	Oi Sílvia!
AR24	Então, Eva, como vão as leituras dos textos? Já fez alguma? Alguma dúvida? Compreendeu o que é pra fazer nas tarefas?
S34	<b>Ensinar produção de texto é complicado, obrigada. Bom, pra ser franca, tenho tentado diversos caminhos. No inUm dos caminhos tem sido, jogar um tema para discussão.</b>

- c) e a pessoa ainda poderia estar respondendo a uma interação anterior (Exemplo 5).

## Exemplo 5

S45	<b>Não, Anna, eu acho que não só escrever corretamente, mas ter uma noção de cada coisa, saber buscar, pesquisar, saber interpretar... enfim uma série de coisas que cabe ao professor conduzir (no caso com turmas como as nossas de famílias pobres, jovens descrentes com o futuro) eu tento mostrar a eles que existe algo além do que Igaratinga, que existem outras profissões</b>
AR38	Sílvia, vc já reparou que tudo que vc está dizendo sobre o que faz na sua prática didática, diz respeito aos conteúdos? 'Pesquisar, interpretar...', etc. OK. É IMPORTANTE MESMO.

	Mas como é que o aluno vai aprender a escrever com trabalho só sobre o conteúdo?
S46	<b>que existem sonhos a serem conquistados e que depende deles. Tenho alunos que não sonham com um futuro melhor porque se acham inferiores. Meu papel muitas vezes vai além de professora de português, tenho tentado incessantemente buscar a auto-estima de meus alunos que passaram a ser meus amigos.</b>

Por isso, decidimos contar e analisar as falas por “entradas”, devido às controvérsias que a contagem por turnos causou (se seria um ou dois turnos em determinadas situações). Dessa forma, cada entrada corresponde à fala visualizada, mesmo sendo claramente uma continuidade da fala algum tempo depois, como no exemplo Exemplo 5, acima.

Assim, de um total de 180 entradas, 60 foram feitas pela professora, 66 pela aluna Sílvia, 32 pela tutora e 22 pela aluna Eva. A tutora e a professora se encontram no ambiente desde o início até o final do chat. A aluna Sílvia entra no início do chat e sai na entrada 152. A aluna Eva entra no meio do chat (entrada 70) e sai na 168. A tabela abaixo nos mostra as porcentagens de entradas de cada participante.

**Quadro 8: Proporção de entradas por participante**

<b>Participantes</b>	<b>Entradas</b>	<b>Localização</b> (em relação ao total de 180 entradas)	<b>% Entradas</b>
Anna Rachel	60	1 - 180	33,33%
Débora	32	1 - 180	17,77%
Sílvia	66	7 - 152	36,66%
Eva	22	70 - 168	12,22%

Podemos ver pela tabela que o maior número de entradas foi da professora e da aluna Sílvia. As entradas mais longas – em relação ao número de palavras – também foram da professora e da aluna Sílvia, conforme a tabela seguinte nos mostra.

**Quadro 9: Quantidade de entradas longas por participante**

<b>Participantes</b>	<b>Quantidade de entradas longas (com mais de 50 palavras)</b>	<b>Quantidade de palavras nas entradas longas</b>
----------------------	----------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

<b>Anna Rachel</b>	<b>9</b>	<b>51; 52; 56; 57; 69; 81; 95; 98; 99</b>
<b>Débora</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Sílvia</b>	<b>8</b>	<b>55; 61; 62; 64; 72; 79; 83; 94</b>
<b>Eva</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Se podemos ver que o plano global se organiza em entradas, sendo algumas mais longas que outras, resta-nos verificar os conteúdos temáticos abordados por essas entradas.

De modo geral, podemos descrever o conteúdo temático em seis grandes temas que se intercalam, ou seja, às vezes, os temas são suspensos pela introdução de um outro tema e voltam mais adiante por insistência de algum locutor. O conteúdo temático aqui descrito não pode, portanto, ser detectado de forma linear; acreditamos que isso se dê pela própria constituição do gênero em questão. Se fôssemos descrever os conteúdos temáticos abordados de forma linear, acabaríamos tendo que fazer o levantamento de cada tema que é introduzido em cada entrada nova. Após várias tentativas nesse caminho, decidimos elencar os temas principais que circulam ao longo de toda a interação e verificar quais temas são os mais frequentes e por quê. Apesar dos temas aparecerem em diferentes momentos, eles foram elencados na ordem em que foram surgindo.

Assim, temos os seguintes grandes temas:

- Dificuldade com o artefato;
- Vida pessoal e profissional da aluna;
- Conteúdo do curso e as leituras realizadas;
- Obrigatoriedade em participar do chat educacional;
- Formas de se trabalhar leitura e escrita em sala de aula;
- Dificuldade em se trabalhar no chat.

Esses temas estão distribuídos da forma que descreveremos a seguir.

- **Dificuldade com o artefato**

1) O chat se inicia com cumprimentos de tutora, professora e a aluna Sílvia e comentários sobre **dificuldades com o artefato**. A tutora Débora explica porque estava com o nome de Juliana, pois a senha dela não entrava (D2; D3; D5; D7) ; a

aluna Sílvia comenta a dificuldade em entrar na ferramenta learning space (S2; S3; S6), e a professora comenta as dificuldades que o artefato apresenta, como ter que escrever o nome do destinatário toda hora para especificar para quem se dirige a fala (AR6).

- **Vida pessoal e profissional da aluna**

2) Em seguida, a professora pergunta à aluna Sílvia o que ela fazia para ter a vida tão atribulada (AR7). Esse ato que dará início a várias entradas em que o tema abordado será a **vida pessoal e profissional da aluna**, parece ser em “resposta” a um comentário feito pela aluna sobre a quantidade de afazeres que ela tinha, justificando para a tutora seu atraso com as tarefas do curso (S4). A aluna responde sobre o que faz (S7).

- **Conteúdo do curso e as leituras realizadas**

3) Na entrada seguinte, a professora tenta dirigir a conversa para o **conteúdo do curso e as leituras realizadas** (AR8; AR9).

- **Vida pessoal e profissional da aluna X conteúdo do curso e leituras realizadas**

4) No entanto, em vez de continuar na direção dada pela professora, a aluna Sílvia produz um ato iniciativo dirigido à tutora do curso sobre o fato de ela ter passado na primeira etapa de um concurso (S9), voltando, assim, para uma temática relacionada à vida sua profissional (**vida pessoal e profissional da aluna**). Depois de verificar com a tutora de que só havia ela como aluna até o momento (S11), dirige um ato para a professora encaminhar a discussão (S12). A professora faz perguntas sobre o concurso, tentando relacioná-lo ao curso (AR10) e comentários sobre o concurso ocorrem até a entrada S17. Assim, ocorrem, da entrada AR7 à entrada S17, em que a conversa se desenvolve em torno da vida pessoal e profissional da aluna, (AR8; AR9; AR10; AR11; AR12; AR13), seis tentativas da professora em encaminhar a discussão para o tema **conteúdo do curso e as leituras realizadas**. A última entrada da professora é uma reclamação da demora em obter a resposta (AR13).

Na entrada seguinte à reclamação da professora, a aluna dirige a palavra novamente à tutora perguntando para que servia uma apostila que ela havia

recebido pelo correio naquela semana (S18). A tutora pede então à professora que fale sobre a seqüência didática a que a aluna havia se referido (D12). A professora reclama mais uma vez, perguntando à aluna porque ela só quer conversar com a tutora (AR14). Há uma discordância inicial da professora em relação ao pedido da tutora quando diz que não adiantava falar sobre a seqüência didática enviada sem fazer uma discussão prévia, que ela estava tentando começar desde então (AR15). Vemos, neste trecho (da entrada S18 à entrada AR15), tentativas tanto da tutora (D12: Anna é a SD da Jaqueline. Fale sobre ela) quanto da professora (AR15) de encaminhar a discussão para a temática conteúdo do curso e leituras realizadas.

- **Vida pessoal e profissional da aluna**

5) No entanto, mais uma vez, a aluna faz um comentário sobre “vida de professor” que encadeará vários outros dirigidos novamente ao tema vida pessoal e profissional da aluna (S23; S25; S26; S27): quantidade de papel que a aluna tem sobre sua mesa e a possibilidade de sua filha pequena querer “participar” do chat apertando o teclado. Essas entradas são intercaladas por outras sobre o esclarecimento do material enviado (S24; AR17; S28; AR18; S29).

- **Obrigatoriedade em participar do chat educacional**

6) Após esse trecho de comentários da vida pessoal e profissional intercalados de esclarecimentos sobre o material enviado (que pode ser considerado subtema do tema maior: conteúdo do curso e leituras realizadas), a professora pergunta à tutora se a participação no chat não era tarefa obrigatória dos alunos (AR19), tentando se apoiar, assim, nas prescrições da instituição para poder realizar o trabalho que imaginava que deveria realizar naquele momento do chat:

AR19: Débora, ainda não entendi o seguinte: não é obrigatória a participação no chat? A ausência não conta ponto negativo? E quanto às tarefas? Os prazos não valem?

Nessa entrada, após sucessivas tentativas de iniciar uma discussão sobre o curso, representação que parece que a professora tinha sobre o objetivo do chat educacional, há a tentativa de esclarecimento da professora sobre as regras do gênero, as prescrições do mesmo.

Vemos, até o momento, um claro conflito dos objetivos da professora e dos objetivos da aluna, que deixa claro, desde o início (S1), que entrou por acaso, estava atrasada com suas tarefas (S4), não havia lido o texto que havia recebido (S18; S22).

- **Vida pessoal e profissional da aluna**

7) Na entrada AR20, a professora, já percebendo que suas sucessivas tentativas de encaminhar a discussão para a temática que queria não estavam surtindo o efeito que desejava, faz uma pergunta à aluna voltada para sua **vida pessoal e profissional**. A professora cede, assim, à temática para a qual a aluna havia se voltado desde o início na tentativa de relacionar essa temática com o tema do curso:

AR20: Sílvia, vamos tentar discutir algo de útil? Proponho o seguinte. Se você não teve tempo de ler os textos e, portanto, não pode ter dúvida, que tal começar contando um pouco sobre a sua concepção de ensino de produção de texto? Como você ensina? Dos cursos que fez até agora, qual te levou a alguma mudança?

- **Vida pessoal e profissional da aluna X Conteúdo do curso e as leituras realizadas**

8) Após a aluna contar um pouco sobre sua vida profissional, sua experiência no curso (S31) e em sala de aula (S32), Eva, uma outra aluna entra no chat. Após ser cumprimentada por todos (D17; AR23; S33), a professora dirige a Eva uma pergunta sobre sua leitura dos textos do curso (AR24) enquanto continua com Sílvia a conversar sobre sua prática profissional (S32; S34; AR25; S36; S37; AR29; S38; S41). Vemos aqui que a professora consegue, após várias tentativas frustradas, engatar a conversa com Sílvia perguntando sobre sua experiência de ensino.

No entanto, a entrada de uma nova aluna faz com que a professora volte à temática conteúdo do curso e leituras realizadas que era a temática que ela vinha tentando encaminhar sem sucesso:

AR24: Então, Eva, como vão as leituras dos textos? Já fez alguma? Alguma dúvida? Compreendeu o que é pra fazer nas tarefas?

Diferentemente da primeira aluna, Eva responde para a professora (E4) e a professora continua a discussão da vida profissional de Sílvia (AR25; S36; S37; AR29; S38).

- **Formas de se trabalhar leitura e escrita em sala de aula**

9) Há uma longa troca de entradas em que a discussão gira em torno da experiência profissional das alunas, e as **formas de se trabalhar leitura e escrita em sala de aula** até o final do chat. Na entrada S54, Sílvia sai da discussão dirigindo-se para a tutora e perguntando sobre uma colega do curso; e a conversa tutora-Sílvia irá até o turno S62 em que nomeia a professora desculpando-se por não ter sido uma “aluna aplicada”. Nesse meio tempo, a professora e Eva continuam discutindo sobre ensino com gêneros até o momento em que Eva sai do chat por estar chegando ao fim. A tutora, na entrada D26, anuncia o momento do final do chat ao colocar uma pergunta a Eva sobre organização futura de sua presença em chats.

- **Dificuldade em se trabalhar no chat**

10) Após a saída de Eva, a professora e a tutora conversam sobre o chat a pedido da professora:

AR 56: Bom, Débora, o que achou?

São abordadas as dificuldades da professora em conseguir encaminhar a discussão, a baixa frequência, as prescrições sobre o curso.

Como podemos ver pela descrição do plano do texto, há um movimento de idas e vindas em relação ao tema “conteúdo do curso e as leituras realizadas”, evidenciando-se a dificuldade da professora em iniciar a discussão que pretendia, dificuldade que ela explicita no final com a tutora (tema: **dificuldade em se trabalhar com o chat**):

AR57: Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?

Essa descrição da interação no chat educacional nos possibilita ver quais temas são mais recorrentes e quem os inicia. Assim, vemos que a “vida pessoal e profissional da aluna” é o tema que toma a maior parte da interação, sendo iniciado, na grande maioria das vezes, pela aluna Sílvia. O segundo tema mais recorrente é o “conteúdo do curso e as leituras realizadas”, iniciado pela professora. A “obrigatoriedade em participar do chat educacional”, “formas de se trabalhar leitura e escrita em sala de aula”, “dificuldade com o artefato” e “dificuldade em se trabalhar no chat” tiveram todos uma ocorrência, sendo que “obrigatoriedade em participar do chat educacional”, “formas de se trabalhar leitura e escrita em sala de aula” foram temas iniciados pela professora com as alunas e “dificuldade em se trabalhar no chat” foi iniciado pela professora com a tutora. A “dificuldade com o artefato foi o único tema iniciado por todos os participantes (tutora, aluna Sílvia, aluna Eva e professora) em diferentes momentos.

Vemos, então, já nessa descrição temática, um conflito de objetivos: professora tentando iniciar temas relacionados ao curso e a aluna Sílvia fugindo dessa temática. Esse conflito fica mais evidente quando identificamos os tipos de agir atribuídos ao professor, ao tutor e aos alunos por cada um dos participantes.

Para isso, verificamos, inicialmente, os tipos de discurso mais recorrentes e, ao procurarmos as unidades características dos tipos de discurso, encontramos marcas enunciativas que nos possibilitaram interpretar os tipos de agir.

### **3.6.2.2. Os tipos de discurso, as marcas enunciativas e os tipos de agir**

Como já vimos, os tipos de discurso revelam o modo como os agentes produtores do texto organizam o conteúdo temático em relação ao mundo ordinário da ação linguageira. No caso do chat educacional, essa organização é uma construção coletiva, condicionada pelas representações que cada participante tem do objetivo de estar lá naquele momento. Como já vimos também, essas representações podem se referir a fatos passados, presentes ou futuros, ser ancoradas em um tempo e espaço específicos ou não ter uma origem específica de tempo e espaço.

Analisando, então, os tipos de discurso por meio do levantamento de marcas enunciativas como dêiticos, pronomes pessoais e possessivos, tempos verbais etc., percebemos que o chat educacional é constituído por uma grande seqüência de

discurso interativo, pois ele se apresenta na forma de diálogo produzido por escrito, marcado por turnos de fala – que chamamos aqui de entradas por motivos já explicados – e é composto por inúmeras frases não-declarativas, além de ser composto por unidades que remetem à própria interação verbal.

No entanto, encontramos segmentos de outros tipos de discurso a ele encaixados, como, por exemplo, em AR49 em que podemos visualizar o discurso teórico:

AR49: **Quando** se fala em “tarefas complexas” (...), **isso** quer dizer que **a gente** começa o ensino de um determinado com uma produção textual completa. O aluno, **logo de início**, já tem de produzir um texto que pertença ao gênero que vamos ensinar (e isso é uma tarefa complexa pra ele, pois envolve várias capacidades, já é um desafio). **Com** a análise e a discussão dessa primeira produção, o professor e o aluno já ficam sabendo o que o aluno já sabe sobre o gênero e o que precisa aprender. OK?

Se analisarmos os tipos de discurso que aparecem nos temas mais recorrentes, vemos que no tema “vida pessoal e profissional da aluna”, há predominância de discurso interativo. Já no segundo tema mais recorrente, “conteúdo do curso e leituras realizadas,” há também discurso interativo intercalado de discurso teórico.

O discurso teórico pode ter sido utilizado em AR49 para dar validade à fala da professora. Nesse exemplo, a aluna já havia evidenciado, anteriormente, que trabalhava com narração, descrição e dissertação ao ensinar produção de textos, ao contrário do que a aluna disse que ensinava. A professora, em AR29, já havia evidenciado em sua fala a dicotomia entre o que a professora fazia (agir-experiência) e o que é dito, teoricamente, para se fazer (agir-canônico).

Podemos ver, no discurso da professora, a retomada da fala da aluna com o intuito de mostrar a distância entre o que ela faz e o que as prescrições mandam fazer, ou seja, entre o agir-experiência e o agir-canônico que prescrevem o trabalho com leitura e produção de texto, como podemos ver nas entradas AR29, AR47 e AR49.

**AR29:** Sílvia, ótimo!!!!!! Pegamos o gancho da discussão agora. Vc diz que trabalha com descrição, dissertação, narração (=tipos de texto). Os PCNs dizem que é pra trabalhar com gêneros. Depois do

chat passado, vc está conseguindo ver alguma diferença entre ensinar tipos de texto e ensinar gêneros? Vê alguma vantagem?

AR47: Ok. Eva. **Então** é o seguinte: quando **se recomenda** que haja um ensino intensivo sobre um determinado gênero, isso quer dizer que **a gente deve se concentrar** nesse ensino em poucas semanas. **Se não**, o aluno fica desmotivado, a seqüência fica muito longa e há o perigo de o aluno perceber o objetivo central. **Isso** não significa que **você** não possa voltar ao mesmo gênero ou a um outro gênero da mesma família posteriormente. **Aliás**, é recomendável, pois **vc** vai tendo o que se chama de “ensino em espiral”. Vai voltando, mas num nível mais acima. Deu pra entender?

AR49: **Quando** se fala em “tarefas complexas” (que bom! Dá pra perceber que vc está estudando!), **isso** quer dizer que **a gente** começa o ensino de um determinado com uma produção textual completa. O aluno, **logo de início**, já tem de produzir um texto que pertença ao gênero que vamos ensinar (e isso é uma tarefa complexa pra ele, pois envolve várias capacidades, já é um desafio). **Com** a análise e a discussão dessa primeira produção, o professor e o aluno já ficam sabendo o que o aluno já sabe sobre o gênero e o que precisa aprender. OK?

Além do agir-experiência e do agir-canônico, podemos encontrar referências ao agir-situado nos segmentos sobre a “dificuldade com o artefato” e a “vida pessoal e profissional da aluna”, ou seja, quando os agentes estão explicitando as dificuldades em lidar com o artefato e a aluna fala sobre sua vida.

Vimos que há referência à dificuldade em lidar com o artefato constatada, no início do chat, pela aluna Sílvia, pela professora e pela tutora, conforme já vimos na descrição do plano geral do texto. No entanto, podemos ver também, em outros momentos, comentários das alunas sobre o chat educacional, conforme as entradas que seguem:

S39: A cada chat, é um susto.

AR31: não entendi. Qual é o susto que os chats te dão?

E7: Eu fico assustada com os chats porque vocês são muito boas!

S43: O susto é que vocês sempre passam coisas novas, coisas boas e que às vezes nós nem estamos imaginando.

Vemos, nessa seqüência de entradas, as duas alunas – Sílvia e Eva – falando do “susto” que levam com o chat educacional. Vemos nas falas “Vocês são muito boas” e “Vocês passam coisas novas, coisas boas” que as duas alunas se referem a “vocês”, ou seja, aos professores que já tiveram e com os quais já participaram do chat educacional, considerando que esse era o último módulo do curso delas. São atribuídos aos professores a qualidade de serem bons e de atores que passam “coisas boas”. Por essas falas, podemos ver que a representação do papel do professor no chat educacional e na voz das alunas é de quem “passa” coisas, ou seja, ator responsável por uma ação, que tem o aluno como beneficiário, e é atribuído a ele a qualidade de ser bom professor. Isso evidencia que as trocas efetuadas tanto nesse chat quanto nos outros foram além de um simples “bate-papo”, mas de algo que mais se assemelharia a uma aula. O fato de as duas alunas usarem o plural (E7 e S43) evidencia que elas não se referiam a um plural de agentes da interação daquele chat (por exemplo, Eva dizendo que Sílvia e a professora eram boas ou Sílvia dizendo que Eva e a professora eram boas), mas é uma referência a outras experiências que elas tiveram com o chat educacional em outros módulos que fizeram com outros professores.

Isso nos parece um dado importante, uma vez que o professor é colocado aqui como um ator na fala das alunas, ou seja, como o responsável por realizar uma tarefa.

Há também um outro momento em que o chat é tematizado, no final do texto, quando professora e tutora conversam entre si, porque as alunas já haviam saído, conforme mostram os exemplos:

**AR56:** Bom, Débora, o que achou?

**D28:** Anna, lamento a pequena freqüência. Não conseguimos falar com a Sílvia ontem. Mas, teve bons momentos.

**AR57:** Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?

**D29:** Tenho feito o possível para cobrar a presença delas, mas não tem surtido muito efeito!! Logo agora com uma disciplina tão boa quanto a sua

**AR58:** Depois vc. me explica a questão da avaliação, porque não estou entendendo nada... Se depender da participação, vai ficar difícil para o pessoal ser bem avaliado, né?

**D30:** Pense em alguma mensagem para colocar em sala de aula. Redirecionando e instigando-as a cumprirem as tarefas.

**D31:** A avaliação é feita através da entrega dos trabalhos.

**AR59:** Ok. Vou dar asas à imaginação para fazer uma publicidade. Bem, deixemos o papo para depois, né? Estou cansada. Vc vai ao Congresso de LA? Estou chateada de não poder ir.

Nas trocas exemplificadas acima, a professora pede à tutora uma avaliação da interação com as alunas. Ela atribui à tutora o papel de avaliadora de seu agir (AR56). A tutora, ao lamentar a baixa frequência, utiliza-se da primeira pessoa do plural para se referir à tentativa frustrada de falar com a Sílvia (atribuindo a si mesma um papel institucional). A sua avaliação final é positiva: “mas teve bons momentos”. De novo, a professora atribui à tutora o papel de avaliadora (AR57) e a tutora volta a avaliar positivamente a professora (D29). Em seguida, a professora pede à tutora uma explicação sobre a avaliação dos alunos, atribuindo a esta o papel de quem sabe como avaliar, papel que mais uma vez é aceito pela tutora em D31. Em D30, a tutora prescreve uma ação à professora que é aceita por essa em AR59.

Esse movimento de trocas finais entre professora e tutora é interessante em relação ao papel que ambas se atribuem, atribuem à outra e assumem. Se, no início, a professora recusa as prescrições dadas a ela pela tutora (D12-AR15), no final, a professora aceita essas prescrições. Podemos levantar a hipótese de que o fato de só haver as duas, nesse momento final, não ameaçaria a face da professora frente às alunas ao acatar a ordem da tutora.

D12: Anna é a SD da Jaqueline. Fale sobre ela.

AR15: Bem, eu acho que não adianta falar sobre a SD da Jaqueline, sem ter visto o que vem antes. Mas, tentarei fazer alguma coisa (...)

A tutora também assume o papel de informar e direcionar o agir da aluna, como mostra D15:

D15: Sílvia, **a participação nos chats é importante, mas não é obrigatória**. Os prazos têm sido negociados. No entanto já estamos no fim do curso e novos prazos serão estipulados. **Aproveite** o momento com a professora.!!

Em outro momento é a professora quem pede auxílio à tutora para compreender a fala da aluna:

AR52: Livro??????? Débora, me ajude!!! Que livro é esse?

D25: O livro é a SD da Jaqueline. É que nós mandamos encadernar e enviamos por Sedex.

É à tutora que a aluna apresenta as desculpas por não ter lido os textos e estar ocupada e não à professora:

S4: Juliana, estou hiper atrasada com minhas tarefas, meus compromissos, mas é que juntou muita coisa de uma só vez.

Mesmo quando a professora solicita a participação da aluna, a desculpa pela não-participação é dada à tutora:

AR20: Sílvia, vamos tentar discutir algo de útil? Proponho o seguinte. Se você não teve tempo de ler os textos e, portanto, não pode ter dúvida, que tal começar contando um pouco sobre a sua concepção de ensino de produção de texto? Como você ensina? Dos curso que fez até agora, qual te levou a alguma mudança?

S30: **Débora**, você sabe que procuro participar o máximo. mas, sem ter lido (por culpa exclusivamente minha) está difícil.

Essa análise confirma a hipótese da representação do papel do tutor na interação do chat educacional. É ela quem faz a mediação entre professor-aluno (D12), aluno-objeto de ensino (D12), aluno-professor (D15) e professor-objeto de ensino (D25).

Vemos também que a tutora também faz a mediação entre aluno e artefato, como em S6, e entre professora e aluno, solicitado por aquela para colaborar para a realização da atividade, como em AR21:

S6: Débora, você sabe me dizer se o learning (não sei se estou escrevendo certo) está paralisado, ou será mesmo o provedor que está congestionado?

AR21: Débora, acho que você podia ajudar colocando-me algumas questões. Quem sabe se assim o papo engrena...

Em relação ao papel das alunas, a professora atribui a elas o papel de quem deve responder às suas perguntas (AR12; AR13), de quem deve interagir com ela (AR10; AR13; AR14) e de quem deve cumprir com as prescrições estabelecidas (AR19).

É interessante observar como a professora solicita uma ação gestual da aluna “olhe para mim”, o que evidencia que as construções discursivas coletivas não são feitas apenas de palavras, mas também de gestos, mímicas, posturas etc (Kerbrat-Orecchioni, 1996), conforme vimos na análise do não-verbal.

### **3.7. Conclusões da análise do filme e do texto do chat educacional**

O filme do agir do professor no chat educacional assim como a análise do texto produzido no chat revelaram a predominância de um grande impedimento do agir do professor. No filme, vimos a presença de ações não-verbais que marcam o impedimento do agir do professor: a quantidade de momentos de pausa que, apesar de não terem sido registrados cronologicamente, são evidentes pela observação do vídeo. O impedimento é dado tanto pelo artefato (o barulho que incomoda, o artefato que não marca os minutos) quanto pela não-ação da aluna (a aluna que não responde à solicitação da professora). Esse impedimento é visto também na análise do vídeo, pois o tema mais recorrente – a vida pessoal e profissional da aluna – não era o tema previsto pela professora que tenta, em vários momentos, direcionar a interação para a discussão dos textos lidos.

Em relação aos papéis atribuídos ao professor, vemos que tanto as alunas quanto a tutora lhe atribuem o papel de quem é dotado de capacidades para discutir teoricamente. No entanto, é à tutora que uma das alunas atribui o papel de quem deve receber desculpas por não ter lido os textos e é a ela também que é atribuído o papel de esclarecer dúvidas sobre o material recebido.

Vemos com isso que as representações levantadas no contexto de produção inicial não condizem exatamente com o que a análise revelou. Se cabia ao professor o papel de dirimir dúvidas e direcionar a discussão, às alunas o papel de participar da discussão e à tutora, o papel de dar suporte técnico necessário à professora e às alunas, vemos, com a análise, que à tutora é atribuído um papel maior, tanto pela professora – quando pede que a ajude colocando questões, uma vez que ela professora não consegue encaminhar a discussão – quanto pelas alunas – ao se desculparem com a tutora e perguntarem a ela explicações sobre o material recebido.

Em seguida, retomaremos os resultados de todas as análises efetuadas, relacionado-as aos conceitos do quadro sociohistórico apresentado na parte teórico-metodológica.

## Parte V

### CONCLUSÕES

“(...) as novas formas de trabalho criarão o novo homem e (...) este homem novo se assemelhará ao tipo antigo de homem, o antigo Adão, apenas no nome, da mesma maneira como, de acordo com a grande declaração de Spinoza, um cão, o animal que late, se assemelha a Cão constelação celeste”.

Vygotsky, 1930

As conclusões dessa pesquisa dividem-se em quatro partes. Em primeiro lugar, interpretaremos as conclusões já apresentadas no capítulo dos resultados das análises com base nos pressupostos teóricos de ordem mais sociológica e filosófica. Em seguida, relacionaremos os diferentes níveis de análise entre si, também interpretando-os em uma visão mais sociohistórica. Depois, levantaremos as dificuldades de ordem teórico-metodológica encontradas e as contribuições das análises realizadas para o quadro do ISD e para a compreensão do trabalho do professor em EAD. Por fim, apontaremos caminhos de continuidade do trabalho aqui realizado.

### **1. A ausência do professor no Decreto 2.494/1998: a ideologia da crença na tecnologia**

Como vimos na análise do Decreto, o professor está oculto. Recuperando o quadro da sociedade de trabalho atual apresentado nos pressupostos teóricos, podemos levantar duas conclusões para esse ocultamento. A primeira, a crença de que a tecnologia em si geraria educação e diminuição da desigualdade, uma vez que a Educação a Distância poderia diminuir fronteiras e superar espaços geográficos, discurso muitas vezes proferido por pesquisadores da área. A segunda conclusão é a de que, geralmente, o que se procura disciplinar dentro de uma sociedade capitalista, são os interesses de quem proporciona a educação. O professor é um mero executor da tarefa e, para a lei, não faz diferença se é o professor ou o tutor quem executa a tarefa de “educar”. Assim, não tendo papel central, o decreto regulamenta e assegura as relações, de forma que os fatos aconteçam e os interesses dos empresários da educação sejam assegurados. Poderíamos nos perguntar se esse não seria mesmo o objetivo de um decreto, não cabendo, assim, a ele, regulamentar questões relacionadas ao professor. Ora, se acreditamos na historicidade dos gêneros de texto, ou seja, que são produzidos por agentes em um determinado espaço e tempo histórico e, portanto, constituídos por esse espaço e tempo histórico, essa visão fatalista seria, no mínimo, não condizente com a abordagem sociointeracional aqui adotada e, portanto, não poderíamos aceitar tal argumento.

Assim, o foco do Decreto não é a Educação em si, mas disciplinar a EAD para um funcionamento ainda que formal para gerar capital. Como vimos, ao professor não cabe sequer o papel de coadjuvante do processo educacional; não cabe a ele nenhum lugar na Educação a Distância, ao menos no texto analisado.

## **2. Os impedimentos do agir do professor antes e durante a realização da tarefa**

Os resultados da análise da entrevista nos mostram que o professor antes mesmo de atuar no chat educacional, já prevê algumas dificuldades. Elas se mostraram relacionadas à sua capacidade física – ao falar de seu cansaço – quanto psíquica - ao externar seu aborrecimento em ter de trabalhar em casa em um sábado, dia, teoricamente, de descanso do trabalhador. Isso já nos aponta para algumas das questões apresentadas no quadro teórico de trabalho.

Em relação à transformação que o conceito de trabalho vem sofrendo ao longo dos séculos, parece que estamos vivenciando um período histórico em que o trabalho volta a ter um caráter de punição, apesar do discurso oposto que nos é transmitido. Esse discurso falacioso - de que as mudanças no mundo do trabalho atual nos permitem escolher os dias livres e os dias de trabalho, uma vez que o trabalhador faz seu próprio horário, principalmente com a ajuda das novas tecnologias da comunicação e da informação –, na verdade, é proferido em um momento de intensificação do trabalho de certos profissionais, principalmente daqueles que Antunes (2002b) denomina de trabalhador polivalente e multifuncional, como parece ser o caso da participante da pesquisa cujo trabalho analisamos, diferentemente dos trabalhadores precarizados e sem qualificação.

No entanto, ao mesmo tempo em que o professor aqui analisado é um profissional polivalente, faz parte também, no espaço do trabalho analisado, da categoria dos “operários hifenizados”, isto é, dos trabalhadores temporários sem estabilidade. Esse professor, na verdade, tem um emprego (dito) estável; no entanto, sabemos que, hoje, há cada vez mais professores sendo contratados por hora-aula e por tempo de trabalho determinado tanto no contexto de educação a distância quanto no presencial. Além de contratos de trabalho frágeis, a extração da mais-valia do trabalho do professor pode ser vislumbrada não só pelo cansaço verbalizado antes mesmo do início de seu trabalho, mas no horário em que ele realiza o trabalho (sábado à tarde) e no local em que o trabalho se concretiza (em

sua casa). A não separação entre espaço privado e de trabalho resulta, como vimos, numa sobrecarga ao trabalhador e em alterações em sua saúde, tudo visando à extração da mais-valia do professor.

As prescrições de ordem técnica de como atuar no chat – reveladas na entrevista, -- também evidenciam dois pontos importantes. O primeiro, a pressuposição de que o professor que já tem experiência comprovada e conhecimentos necessários para a educação presencial não precisaria de nenhum outro tipo de orientação, a não ser o de ordem técnica. Não se levam em conta, assim, todos os elementos novos que a análise do trabalho no chat educacional revelou: a capacidade que o professor precisa ter de lidar com mensagens concomitantes, o fato de o texto ficar registrado para consultas posteriores – o professor sabe, então que seu agir está disponível para avaliação –, a presença de um novo participante não existente na aula presencial que é o tutor, enfim, gerenciamentos diversos que o professor tem de dominar para que possa realizar seu trabalho nesse gênero de atividade, de modo satisfatório tanto para ele quanto para os alunos. O segundo ponto seria o de que o domínio da técnica em si mesma bastaria para a realização do trabalho.

Além disso, o próprio ato de responder à entrevista é colocado pela professora como mais uma tarefa a ser realizada, o que nos aponta para melhor discutirmos nossas pesquisas com professores, uma vez que cabe a eles, cada vez mais, o papel de sujeitos de pesquisa, desde aquelas que o fazem refletir em prol de seu desenvolvimento ou que procuram ver na performance do aluno as capacidades e competências do professor, como pesquisas que procuram compreender o trabalho desse professor, em todos os campos que dialogam com a Educação. Com isso não estamos nos posicionando contra pesquisas que procuram compreender o trabalho do professor, mas questionando o paradoxo entre tudo o que é feito, o discurso constante sobre a necessidade de uma formação continuada, as múltiplas capacidades que ele tem de desenvolver, e a desvalorização cada vez maior nos discursos proferidos sobre o professor: desde discursos governamentais – que omitem a presença desse profissional - até discursos das mais diversas pessoas que não vêem na profissão de professor um trabalho que valha a pena e

até discursos que não vêem o professor sequer como trabalhador, mas como um ser que “dá aulas”<sup>30</sup>.

O cansaço, mesmo anterior à realização do próprio trabalho, também pode ser detectado na análise do chat educacional. Dessa vez, o cansaço é resultado dos impedimentos postos para o trabalho idealizado pelo professor e a ação (ou melhor, a falta de ação) do outro e da postura física que a professora ocupa durante duas horas. Em relação à postura, mesmo com longos momentos de pausa, a professora se mantém sentada, levanta poucas vezes para buscar café e fechar/abrir a cortina. Já o não-agir do aluno frente às solicitações da professora, coloca-a o tempo todo em uma luta entre o que ela desejaria fazer e o que ela é impedida de fazer. No entanto, vale lembrar, ainda, que a aluna, que provoca os impedimentos do agir do professor, é também professora, faz um curso de formação de professores também em um sábado à tarde, leciona, presta concurso público e cuida da filha. Na dialética das relações de qualquer fenômeno analisado, acreditamos que não devemos levar em conta que, no contexto sociohistórico do trabalho apresentado, não se pode atribuir apenas a um dos elementos do sistema - ao professor, ao aluno, ao artefato ou à instituição - o papel de responsável pelos impedimentos do agir do professor, mas sim ao conjunto de todos esses fatores.

### **3. Os impedimentos do agir da pesquisadora/ Contribuições teórico-metodológicas**

Encontramos, ao longo da pesquisa, inúmeras dificuldades tanto de ordem teórica quanto metodológica<sup>31</sup>. Em relação à teoria, dificuldades por trabalhar com um quadro em constante construção e transformação. Assim, a falta de categorias já estabilizadas e de as pesquisas serem bastante recentes na linha da análise dos tipos de agir, dificultaram nossas análises, pois passamos pelo processo de termos que criar categorias a partir de nossos próprios dados, ao mesmo tempo em que tentávamos compreender melhor a teoria. No entanto, como em todo processo dialético, ao mesmo tempo em que isso dificultou nosso caminho, foi extremamente gratificante perceber que as categorias que íamos encontrando eram as mesmas já

---

<sup>30</sup> Observação aqui para o valor atribuído ao verbo “dar”: o professor sequer é visto como um ser que vende sua força de trabalho, o que não nos surpreende, uma vez que não é visto como trabalhador.

<sup>31</sup> Não levaremos em consideração aqui as dificuldades encontradas por ocupar concomitantemente diferentes papéis sociais em que há sempre extração de mais-valia: professora, autora, pesquisadora e dona-de-casa. (Não pudemos, no entanto, deixar de dedicar a isso uma nota de rodapé).

encontradas por outros pesquisadores (Bulea & Fristalon, 2004, por exemplo), com outros dados, apenas com nomenclaturas diferentes, o que nos confirmou a sua validade e a sua freqüência sobre o trabalho do professor, o que nos leva a admitir sua pertinência e a considerar que podem ser estendidas a pesquisas futuras, refinando-as na medida da necessidade.

Assim, nossas análises revelam que há, em diferentes atividades de trabalho, referência a certos registros do agir, que parecem se configurar com os mesmo tipos de discurso e as mesmas marcas enunciativas, o que nos leva a considerar a hipótese forte de que a análise do agir representado nos textos pode ser feita com base na materialidade discursiva e não em interpretações ingênuas.

Além disso, encontramos categorias do não-verbal marcando as apreciações do professor (mexer a cabeça negativamente, olhar pra a tela fixamente etc.), o que nos revela a importância de aprimorarmos o quadro de análise, relacionando as categorias verbais às categorias não-verbais, com mais detalhamento.

Em relação à metodologia de coleta de dados, sentimos dificuldade em relação tanto à análise do vídeo em que o trabalho do chat foi filmado quanto em relação à análise da entrevista. A análise do vídeo revelou que a coleta de dados em situação de EAD com o objetivo de se estudar o trabalho do professor deve ser melhor pensada, pois trata-se de um trabalho em que parte da ação do professor é realizada em um determinado espaço físico (a sala/local em que ele se encontra) e outra parte em um espaço virtual (tela do computador). Assim, para podermos verificar, por exemplo, quais aspectos não-verbais correspondem a um determinado agir verbal, acreditamos que talvez fossem necessárias duas câmeras de vídeo: uma gravando a tela e outra gravando o professor, para que fosse feito, posteriormente, o cruzamento desses dados. Não sabemos se isso seria viável, mas o fato é que nossos dados não possibilitaram essa intersecção entre verbal e não-verbal, algo que é freqüentemente feito por quem analisa o trabalho de profissionais de um ponto de vista praxiológico.

Em relação à entrevista, ela não foi elaborada com uma metodologia rígida, seguindo critérios específicos. Foi preparada, quase que informalmente, para ser mais um instrumento para a obtenção de dados. Em relação à situação de sua produção, isto é, por escrito e ditada por telefone ao professor-entrevistado algumas horas antes da realização do segundo chat, consideramos que o fato de ter sido

feita por escrito não nos permitiu verificar hesitações do entrevistado, gestos e expressões faciais em relação a cada pergunta e a cada resposta dada. Além disso, as questões foram feitas de forma fechada, o que também impossibilita ao entrevistador utilizar de algumas estratégias de esclarecimento, como reformular a resposta do entrevistado para verificar se a interpretação que o entrevistador deu é de fato o que o entrevistado quis dizer. Impossibilita, ainda, a elaboração de outras perguntas - que não foram previamente pensadas - de acordo com a resposta do entrevistado, perguntas que poderiam ajudar a explicitar de forma mais clara a interpretação do sujeito sobre seu agir.

Além dessas limitações, há ainda a impossibilidade de percebermos as nuances de fala que uma gravação presencial permitiria observar. Além disso, na entrevista por escrito, o entrevistado tem mais tempo para pensar na resposta e esta pode não ser a mesma de uma resposta dada na entrevista oral, sem muito tempo para o entrevistado refletir sobre a mesma. Entretanto, por outro lado, esse fato também pode ser considerado como vantajoso, uma vez que essa reflexão a que a escrita obriga, pode trazer dados interessantes para a pesquisa. Assim, apesar de todas as limitações apontadas, em um primeiro momento, ela se mostrou extremamente útil, como mais um instrumento mapeador do agir de um professor iniciante no chat educacional, conforme nossa análise mostrou. Uma das vantagens metodológicas é que a entrevista foi realizada entre duas sessões de trabalho, pois o professor já havia participado, semanas antes, do primeiro chat educacional e iria participar do segundo no mesmo dia em que respondeu à entrevista. Assim, ela foi, ao mesmo tempo, um texto produzido depois e antes da atividade de trabalho no chat educacional.

Ainda em relação à coleta de dados, sentimos falta de um diário de pesquisa, pois várias das conversas informais entre professor e pesquisador foram realizadas sobre a tarefa de trabalho no chat educacional, que, entretanto, não foram gravadas, nem anotadas.

Outra contribuição importante para a coleta de dados foi a presença do pesquisador durante a realização do chat, pois se mostrou importante para o professor falar sobre seu trabalho, no momento do próprio trabalho e não apenas em momento posterior a ele. Isso porque, acreditamos, o pesquisador está presente, atuando como um possível interlocutor. Assim, metodologicamente, é importante

revelar que a filmagem do professor em EAD nos possibilita o acesso a essas instâncias do trabalho em um só momento. Os vários momentos em que aparecem impedimentos do trabalho surgem na fala do professor sem precisar haver um momento posterior de confrontação do professor com o vídeo, como no caso dos métodos de auto-confrontação simples e cruzada (Clot et al. 2001).

#### **4. Reflexões finais**

Conforme já apresentado, o eixo central desta pesquisa visa a contribuir, por meio da análise de diferentes textos que acreditamos terem o estatuto de lugares de emergência e desenvolvimento do agir, para a compreensão do agir humano no quadro do trabalho educacional e, mais especificamente, de um professor iniciante em Educação a Distância e iniciante no trabalho com a ferramenta chat educacional, uma das ferramentas que podem ser encontradas em diversos cursos de EAD.

Dessa forma, os textos analisados revelaram algumas questões importantes que já levantamos: a instabilidade sobre o agir em EAD, mesmo de um professor experiente em educação presencial, a sobrecarga do professor com a presença da tecnologia, tal como ela é usada na sociedade atual, a não-apropriação pelo professor do chat educacional como ferramenta de fato para a educação em EAD, a não-ação do outro como impedimento para o agir do professor. Acreditamos que essas questões podem ser confirmadas ou não com a análise de mais textos que circulam sobre a Educação a Distância. Acreditamos também que essas pesquisas podem contribuir para fazer o professor enxergar suas “incapacidades” em um âmbito maior, não se vendo como o único responsável pelos seus insucessos e percebendo que as suas dificuldades e necessidades singulares podem estar muito além do mero conhecimento da disciplina que domina. Da mesma forma, pesquisas que analisem a importância das prescrições como constitutivas do trabalho do professor em EAD, ou outras que analisem melhor o papel do tutor - que parece ocupar funções muito maiores do que lhe são atribuídas socialmente-, assim como pesquisas que mostrem o papel de um coletivo concreto de trabalhadores com experiência em EAD podem nos auxiliar a compreender uma rede discursiva que, na maioria dos textos que a constitui, nos parece negar a complexidade do trabalho do professor tanto em EAD quanto na educação presencial.

Faz-se necessário finalizar esse trabalho. Não queremos, no entanto, diante de tantos “impedimentos” que topicalizam essas conclusões, finalizar com um tom maniqueísta em relação às novas tecnologias de comunicação e informação na educação. Isso seria, no mínimo, contraditório com o quadro que adotamos. O que queremos deixar claro é que devemos entender as NTCI na Educação, dentro de um contexto sociohistorico do desenvolvimento humano que considera o desenvolvimento constante da técnica como um elemento caracterizador da sociedade humana (Marx & Engels, 1848). E, apesar de o desenvolvimento tecnológico não ser característica exclusiva do capitalismo, ele é imperioso para a manutenção desse sistema, cujo enfoque é o aumento da produtividade e da lucratividade. O que vai marcar o desenvolvimento tecnológico no capitalismo é sempre estar na frente de seu concorrente, com custos menores e técnica melhor. Assim, com a tecnologia na Educação a Distância, há a potencialização econômica da educação presencial, com menor custo e possibilidade de maior remuneração ao capital. Parece haver também a potencialização de impedimentos do agir que acreditamos não serem exclusivos da EAD. E é nesse quadro que acreditamos que se devam analisar os papéis dos actantes em textos da Educação a Distância, sejam eles professor, tutor ou alunos.

## Referências Bibliográficas

ABREU, L.S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p.87-94.

ABREU, L. S. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel. 2004. p. 167-197.

ALGODOAL, M. J. A. O. **As práticas de linguagem em situação de trabalho de operadores de “telemarketing” ativo de uma editora**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALMEIDA, F. J. (Org.) **Projeto Nave: educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papyrus, 2003. v. 3.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.) **Les stratégies d'enseignement em situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognition. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo, 2002b.

AROUCA, M. **Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. 2003. Tese (Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

AUED, B. W. Sobre a extinção das profissões: implicações teóricas. In: \_\_\_\_\_. **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.43-64.

BAKHTIN, M. (1953). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BÍBLIA. Gênesis. Português. **Bíblia de Jerusalém**. Tradução do texto em língua portuguesa diretamente dos originais por Domingos Zamagna. São Paulo: Paulus, 2002. Cap. 2, vers. 2-3; Cap. 3, vers. 17-19.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOUTET, J.; GARDIN, B.; LACOSTE, M. **Discours en situation de travail**. Langages 117. Paris: Larousse, 1995. p. 12-31.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos grupos de pesquisas no Brasil**: Anna Raquel Machado. 2006. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=0503528848654534>> Acesso em: 16 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Presidência da República Federativa do Brasil**. 2006. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Tribunal Superior do Trabalho. **TST**. 2006. Disponível em: <<http://www.tst.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

BRONCKART, J.-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania, **Revista da ANPOLL**, 19, São Paulo: p. 231-256, 2005.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 103).

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: para um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Une introduction aux théories de l'action**. 2005. No prelo.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BUENO, L. **Troisième analyse des donnés**. 2005. Documento de trabalho.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J-P (Ed.). **Agir et discours em situation de**

**travail**. Genève: Université de Genève, 2004. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 103). p 213-262.

CASTELLO BRANCO, A. A portaria n°. 2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil. In: SILVA, M. (org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.415-428.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Org.) **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CIRNE-LIMA, C. R. **Dialética para principiantes**. 3. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. (Coleção Idéias; 5)

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

\_\_\_\_\_. **Action et connaissance en clinique de l'activité**. 2004. Disponível em: <<http://www.activites.org/v1n1/html/clot.html>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

CLOT, Y; FAÏTA D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: CLOT et al. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Education Permanente n. 146/2001-1. p.17-25.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DAMIANOVIC, M. C. C. L. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. Tradução do texto em língua portuguesa por Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003.

DI RUZZA. Enjeux et perspectives théoriques du travail à distance. In: CARMONA-SCHNEIDER et al. (Éd.). **Le travail à distance**: analyses syndicales et enjeux européens. Issy-Les-Molineaux: De Boeck Université, 1999.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1876/19--]. V. 2. p.269-280.

\_\_\_\_\_, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1877/19--]. V. 2. p.281-336.

FILLMORE, C. J. Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. **Langages**, Paris, n. 38, p. 65-80, 1975.

FIOD, E. G. M. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, B. W. **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.83-108.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-54.

GARCIA, B. M. Las nuevas formas de organización del trabajo: obstáculo para la construcción de una identidad. In: SCHVARSTEIN, L.; LEOPOLD, L. (comp.) **Trabajo y subjetividad**: entre lo existente y lo necesario. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 51-69.

GERALDINI, A. F. S. **Docência no ambiente digital**: ações e reflexão. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GERVAI, S. M. S. **Formação de professores no contexto de uma escola de línguas**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Org.) **Educação à distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HATTNER, M. M. D. A categorização da estatividade: níveis de análise. **Alfa**, São Paulo, n. 36, p.149-156, 1992.

HORTON, W. **Web-based training**. 2000. Disponível em: <<http://www.horton.com/DesigningWBT>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

ISD. **Interacionismo**. 2006. Disponível em: <<http://interacionismo.blog.terra.com.br>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

KONDER, L. **Marx**: vida e obra. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LACOSTE, J.-Y. **Dicionário crítico de teologia**. São Paulo: Paulinas: Loyola, 2004.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, M. C. P. B. A gramática dos casos e o "dativo". **Alfa**, São Paulo, n. 26, p. 33-46, 1982.

LIPP, M. **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

LOBO NETO, F. J. S. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 397-414.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LUCA, R. D. Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 447-457.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. (Org.) **O Ensino como trabalho**. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel; FAPESP. 2004.

\_\_\_\_\_; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2005.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J-P. Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: os “Os Parâmetros Curriculares nacionais” e “Les objectifs d’apprentissage de l’école primaire genevoise”. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. No prelo.

\_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V. L. L. **As representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional para a formação inicial**. (no prelo)

\_\_\_\_\_ et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. **Caleidoscópio Revista de Lingüística Aplicada**, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 89-96, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-86.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARINHOS. Lista de discussão. Disponível em: <marinhos@yahoogrupos.com.br.. Acesso em: 18 nov. 2003.

MARTON, S. **Café filosófico**: a vida profissional – o workaholic. São Paulo: Cultura marcas, 2005. 1 DVD.

MARX, K. **O capital**. volume 1 – capítulo 7. 1867. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução do texto em língua portuguesa por Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 1861-1863/2004 (Coleção A Obra-Prima de cada autor).

\_\_\_\_\_. Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de o Capital. In \_\_\_\_\_; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, [1873/19--]. v. 2. p. 11-16.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, [19--]. v. 2.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, [1848/19--]. v. 1. p. 95-136.

MAZZILLO, Tania M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 22. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1997.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. In: LIPP, M. (Org.) **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papirus. 2003. p. 11-27.

MONTEIRO, D. C. Algumas considerações sobre o caso instrumental. **Alfa**, São Paulo, n. 26, p. 47-59, 1982.

NININ, M. O. G. **Instrumentos investigativos na formação contínua**: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

NUNES, B. **Filosofia contemporânea**. Belém: EDUFPA, 2004.

OIKARINEN, J. **Internet Relay Chat (IRC) history**. May 1993. Disponível em: <[http://www.livinginternet.com/r/ri\\_irc.htm](http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2006.

OLIVEIRA, T.; GUMIERI, E. B. As alterações do trabalho e suas influências na educação do homem burguês: século XII. In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIAVAIS, 1., 2002, Maringá. **Resumos...** da I Jornada de Estudos Antigos e Medievais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002. p. 37-38.

PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 50, p.70-92, abr.1995.

PELEGRINA, J. A.; ZAMBRANA, A. **DICWEB**: dicionário de informática. c2001-2004. Disponível em: <<http://www.dicweb.com/>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

REZENDE, J. M. O uso da tecnologia no diagnóstico médico e suas conseqüências. In: ENCONTRO CIENTÍFICO DOS ACADÊMICOS DE MEDICINA, 14., 2002, Goiânia. Disponível em: <<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/tecnologia.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1996.

ROMERO, D. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANT'ANNA, V. L. A. **O trabalho em notícias sobre o Mercosul**: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo: Educ, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHVARSTEIN, L.; LEOPOLD, L. (comp.) **Trabajo y subjetividad**: entre lo existente y lo necesario. Buenos Aires: Paidós, 2005.

SCHWARTZ, Y. Le langage em travail. In: SCHARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.) **Travail et ergologie**: entretiens sur l'activité humains. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. Toulouse: Octaràs, 2003.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de Inglês para crianças**: o trabalho do formador. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIGNORINI, R. Portaria 2.253/2001 - Leitura breve. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.429-433.

SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: \_\_\_\_\_; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

STENBERG, D. **History of IRC (Internet Relay Chat)**. Sep. 24, 2002. Disponível em: <<http://daniel.haxx.se/irchistory.html>>. Acesso em 16 abr. 2006.

TAKAHASHI, F. *Ensino superior a distância cresce 100%*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.C-2, 19 abr. 2005.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VIANNEY, J. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

VIEIRA, M. A. M. **A atividade, o discurso e a clínica. Uma análise dialógica do trabalho médico**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1-2.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohome.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2006.

WINKING, Y. (Ed.) **La nouvelle communication**. Paris: Seuil, 1981.

**ANEXOS****I. Decreto 2.494/1998****DECRETO Nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998**

Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**Decreta:**

Artigo 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Artigo 2º - Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º - A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º - O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º - A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º - O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

§ 5º - A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º - A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Artigo 3º - A matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Artigo 4º - Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Artigo 5º - Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Artigo 6º - Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Artigo 7º - A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo único – Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Artigo 8º - Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º - Será exigência para credenciamento dessas instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º - Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º - Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias,

convênios ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Artigo 9º - O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Artigo 10 – As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Artigo 11 – Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos artigos 11 e 12 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Artigo 12 – Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.

Artigo 13 – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

**NOTA:**

**Os artigos 11 e 12 estão com a redação dada pelo Decreto nº 2.561, de 27.04.98.**

## II. Entrevista por escrito antes da realização do 2º chat educacional (6/10/2001)

1. **Quais informações você recebeu de instrução para elaboração e desenvolvimento do curso?**
2. **Além das instruções, que outras fontes você consultou para poder elaborar o curso?**
3. **Em relação ao chat, que orientações você recebeu para participar dele?**
4. **Como você se preparou para o primeiro chat?**
5. **Esse é o segundo chat. Quais são suas expectativas? Em que elas diferem em relação ao primeiro?**
6. **Como você se preparou ou está se preparando para o segundo chat (física e psicologicamente)?**
7. **Em que essa preparação se difere e/ou se assemelha para uma discussão presencial?**

### “Respostas para Lília

Antes de responder as questões, já quero falar que estou respondendo com a máxima da má vontade. Estou cansada, o dia está lindo, eu já estou esperando um trabalho difícil no chat, e ainda tenho de responder essas questões!! Que são trabalho também!!!! Acho que mistura tudo. Aliás, está tudo misturado mesmo. Vou trabalhar num sábado à tarde, em minha casa!!!!

Bom, vamos lá.

1. Bem, quem manteve contato básico comigo, me dando as instruções para o curso, foi uma das coordenadoras e depois, de forma mais persistente, a monitora do curso, que está trabalhando com todos os professores. As informações básicas foram que eu devia escrever um texto- que não seria posto na internet - como guia geral do curso e elaborar tarefas para os alunos realizarem, estas sim, na Internet. Me informaram ainda que haveria chats (3) de discussão com os alunos. Me pareceu fácil, uma vez que a temática é a elaboração de material didático, que domino razoavelmente bem.
2. Para poder elaborar o curso, obviamente, me servi dos textos do pessoal de Genebra e de alguns artigos meus que seguem a mesma linha.

(Parei um pouquinho, porque, além de ter de trabalhar aqui, tenho também de fazer o meu almoço, pra poder agüentar o baque).

Quando falei sobre a utilização dos trabalhos de Genebra e dos meus, isso se referia aos textos teóricos que elaborei, na planificação geral do curso. Para as tarefas (que há muito tempo não elaborava para esse nível de aprendizado), não me servi de nada, a não ser de minha prática de professora, de elaboradora de material didático.

3. Em relação aos chats, as orientações foram mais de ordem técnica do que qualquer coisa. Mantive contatos com a Denise, a monitora, que sempre me dá

dicas sobre o que está acontecendo "on line" ou sobre o que vai acontecer e que me encaminhou para o pessoal da Informática, com quem tive uma sessão de ensaio de chat (do ponto de vista técnico, sempre). Não me lembro de outras instruções mais específicas, nem mesmo se alguma vez me disseram qual era o objetivo do chats. É lógico que me ficava meio implícito que era para discutir com os alunos os conteúdos que foram dados.

4. Acho que não me preparei muito para o primeiro chat, não. Nem reli o primeiro texto que tinha passado para os alunos. Dei uma olhada nas tarefas que eu tinha passado, passei pelas salas de discussão pra ver se estava rolando alguma coisa em que eu pudesse me basear pra começar a conversa (Nada!). Bom, de um certo modo, houve a preparação técnica a que me referi em 3.
5. Minhas expectativas para esse segundo chat não são das melhores. No primeiro, embora eu tenha achado interessante, houve, de fato, a participação de apenas duas alunas (são seis no total). Não estou entendendo muito bem essa ausência. Mais desanimador foi ver que, na sala de discussão, após o primeiro chat, não houve nenhuma discussão!!! Você acaba ficando insegura quanto à eficácia do curso. E não estou entendendo bem o grau de obrigatoriedade de participação para o aluno ser aprovado. Ainda não vi isso. Das tarefas marcadas, só uma aluna apresentou uma. Então, de um lado, tem uma expectativa de baixa participação. De outro, uma expectativa um pouco ruim em relação à cansaça que o chat pode me dar. O primeiro foi hiper-exaustivo, tanto do ponto de vista físico quanto mental. Choviam perguntas (e só com duas alunas!!!). Eu não tinha tempo de responder uma e, quando olhava na tela, já tinha mais duas!!! O problema é bem diferente de aula presencial.

(Parei pra almoçar, mas acho que vou ter indigestão, porque não parei um minuto de pensar nessas perguntas.)

O Bernard me perguntou por que é que eu gosto de fazer coisas (científicas) sobre mim mesma...Eu brinquei e disse que era porque sou egocêntrica. Mas, pra mim é claríssimo que, quando eu assumo o papel de sujeito de pesquisa, num determinado papel, eu compreendo muito mais os outros sujeitos que têm o mesmo papel. Por exemplo, fiquei pensando por que dizem tanto "que professor não gosta de refletir..." Ora, eu também não estou gostando nada de refletir assim, por escrito. Me cansa. Já tenho trabalho demais pra fazer para ainda ficar fazendo isso. Sou um ser avesso à reflexão sobre a própria ação?

Bom, voltemos às expectativas. As diferenças em relação ao primeiro é que agora eu sei "o quanto dói"... Depois do primeiro, a única coisa que eu conseguia fazer era ver novela da Globo...

Além do mais, sei que vou ser filmada pra sua tese, o que também me gera expectativas mais estressantes.

6. Bom, não está dando "pra me preparar...", por causa dessas perguntas. Mas, mesmo assim, já dei um passeio pela sala de discussão do curso. Vi que só tinha confirmação da Ana Leite pro chat, aliás, da única que fez a tarefa e que me encheu de perguntas no chat anterior. Pretendo acabar logo com essas respostas e descansar um pouquinho. Estou preocupada com a minha condição

física. Segundo meu médico, a coluna está dando gritos de alerta e preciso ter cuidado quanto ao uso excessivo do computador. AH... já separei o meu colete de coluna pra ficar numa posição decente. Estou precisando urgente fazer alguma pesquisa com o pessoal da ergonomia pra me darem dicas de como posso continuar a trabalhar (in praesentia ou in absentia) sem ficar handicapé.

7. Para uma discussão presencial, vc. prepara mais os conteúdos de um texto X. No chat, já vi que é como em defesa de tese: surgem as mais variadas questões, que vc tem de responder muito rápido, não dá pra dar uma "enroladinha", a coisa fica lá, escrita, marcada. Não adianta muito ficar preparando conteúdos, você tem de confiar no seu taco. Isso gera uma expectativa mais tensa. Além do que, para o ensino presencial, habitualmente, vc sai de casa. Então eu me preparo do ponto de vista do visual, o que não é o caso para o chat, a não ser agora, que me preocupo com a gravação. A gravação faz com que o trabalho feito em casa saia dos seus muros. Há estranhos e conhecidos que podem ver o vídeo. Não posso aparecer desmantelada. Se não houvesse gravação, podia.

Além disso, no ensino presencial, vc já conhece os alunos (depois da primeira aula), em geral já tenho uma boa interação com eles. Então, você vai mais leve, livre e solta. No chat, não conheço as pessoas ainda e elas também não me conhecem. É lógico que, pelo primeiro, já nos revelamos um pouquinho pelo próprio discurso, mas falta o visual, né? o olho no olho. Pra mim, é meio difícil. É por isso que não entendo as pessoas que "adoram" ficar batendo papo na Internet. Eu ainda prefiro o bar..."

### III. Chat educacional realizado no dia 6/10/2001

Turnos	Fala	Pala vras por turno
D1 -----AR	D1: Alô Anna	2
AR1 ----- D1	AR1: Oi, Juliana. Você não veio ao chat passado, não? Como é que vai com o meu curso.	17
D2 -----AR	D2: Estou sob o nome de Juliana, mas sou eu mesma: Débora.	11
D3 -----AR	D3: Hoje estamos fazendo o chat do campus e não entrou a minha senha.	13
AR2-----D2	AR2: Ah... gracinha. Me pegou, né? Eu fiquei tão animada, achando que estávamos conseguindo novos participantes...	15
AR3 -----D3	AR3: Por que mudaram de lugar?	5
D4-----S	D4: Seja bem vinda Sílvia	4
AR4-----S	AR4: Boa tarde, Sílvia, como é que foram essas duas semanas?	10
D5----- AR3	D5: Estão fazendo troca de cabos n Virtual.	7
S1-----AR4 / D4	S1: Boa tarde, entrei por acaso, deduzi que haveria encontro hoje,	10
S2 -----(todos)	S2: Não estou conseguindo entrar no learning space	7
S3 -----(todos)	S3: parece congestionado	2
D6 ----- S	D6: Sílvia, mudei de nome hoje, tá?	6
AR5 -----S1	AR5: É, a vida é assim mesmo. De acaso em acaso, a gente chega lá.	14
S4 -----D	S4: Juliana, estou hiper atrasada com minhas tarefas, meus compromissos, mas é que juntou muita coisa de uma só vez.	19
AR6 ----- (todos)	AR6: Tem uma coisa nessa ferramenta que atrapalha, né? Nos outros chats, a gente já tem uma forma de indicar com quem está falando. Aqui precisa colocar o nome do destinatário toda hora.	32
S5 ----- D6	S5: Então, Juliana é quem? Débora?	5
D7 ----- S5	D7: Débora: Tive problemas com minha senha hoje.	7
S6 ----- D	S6: Débora, você sabe me dizer se o learning (não sei se estou escrevendo certo) está paralisado, ou será mesmo o provedor que está congestionado?	24
AR7 ----- S4	AR7: Sílvia, o que você faz para ter a vida tão atribulada?	11
D8 ----- S6	D8: Sílvia, vou pedir para o suporte técnico verificar na 2ª. Ligue para nós de manhã no 0800 para fazermos testes.	20
S7 ----- AR7	S7: Trabalho em dois cargos, tenho marido e 02 filhos sendo um de 05 anos e uma de 02 anos, estou estudando para o concurso no estado (que está ocupando tempo demais) além disso, na escola estamos estudando para o SIAPE e um cargo meu é de vice-direção no qual tenho que dar muita assistência também.	55

<b>D9 ----- S6</b>	<b>D9:</b> Por aqui está tudo normal.	5
<b>AR8 -----S7</b>	<b>AR8:</b> É. É muita coisa mesmo. Então vamos aproveitar esse bate-papo para facilitar a leitura dos textos e a elaboração das tarefas, né?	22
<b>S8 ----- AR8</b>	<b>S8:</b> Acharia ótimo.	2
<b>AR9 ----- S8</b>	<b>AR9:</b> Então, vamos lá. Como é que ficou na sua cabeça a discussão do chat passado?	15
<b>S9 ----- D</b>	<b>S9:</b> Débora, passei na primeira etapa do concurso de P3 e P5 agora, estou estudando para a segunda etapa.	18
<b>S10 -----D</b>	<b>S10:</b> Português, é claro.	3
<b>D10 -----S9</b>	<b>D10:</b> Parabéns!! Fico feliz.	3
<b>S 11-----D</b>	<b>S11:</b> Débora, somente eu como aluna?	5
<b>D11 -----S11</b>	<b>D11:</b> Até agora sim	3
<b>S12 ----- AR9</b>	<b>S12:</b> Anna, peço que encaminhe a discussão e aos poucos vou pegando, como da última vez, tudo bem?	17
<b>AR10----D10;D11/S9; S10;S11</b>	<b>AR10:</b> Vou entrar nessa conversa de vocês duas outra vez. PLEASE, Sílvia, olhe pra mim. Os conteúdos do seu concurso têm alguma coisa a ver com o meu curso?	28
<b>S13 -----AR10</b>	<b>S13:</b> Infelizmente, dessa vez não.	4
<b>S14 ----- AR10</b>	<b>S14:</b> Dessa vez será somente leis, Escola Sagarana, LDB, etc.	9
<b>S15 -----AR10</b>	<b>S15:</b> Até mesmo na primeira etapa que foi especificamente português, caiu muita gramática normativa.	13
<b>AR11----- S12;S13;S14;S15</b>	<b>AR11:</b> É, que pena! Bom, vc me pede que eu encaminhe a discussão. Na verdade, no último chat vocês perguntaram tanta coisa que eu não me preocupei em planejar um encaminhamento. Vou tentar. Ainda gramática normativa? Yo no lo creo!!!!	39
<b>S16 -----AR</b>	<b>S16:</b> A 1a. etapa foi de 70 pontos. A segunda etapa será de 30 pontos. Ambas são eliminatórias e o mínimo exigido será de 60%. Depois virá a 3a. etapa que é prova de títulos e é classificatória.	37
<b>AR12 -----S</b>	<b>AR12:</b> Bem, vamos pra nossa discussão (ou inquérito). Você já leu algum texto que foi passado?	15
<b>S17 ----- AR11</b>	<b>S17:</b> Pois, pode crer. Caiu também gramática descritiva, textos, mas eu acho que uns 70 % foi normativa.	17
<b>AR13 -----S</b>	<b>AR13:</b> Tá demorando muito a resposta...	5
<b>S18 ----- D</b>	<b>S18:</b> Débora, quase pirei quando recebi esta semana uma apostila. Pra ser muiiiiiiiiiito franca, não cheguei a ler, dei uma olhada, parece estar/ser muito interessante, mas será vergonha perguntar do que se trata ou seja, para quê?	36
<b>S19 -----AR12</b>	<b>S19:</b> Não,.	1
<b>D12---AR (em referência à S18)</b>	<b>D12:</b> Anna é a SD da Jaqueline. Fale sobre ela.	9
	<b>S20:</b> Não sei, tenho lido tanta coisa. Pode me	10

<b>S20 -----AR12</b>	bater, xingar, .....	
<b>AR14 ----- S18</b>	<b>AR14:</b> Sílvia, por que você está querendo conversar só com a Débora? Eu não sou brava, não...	16
<b>S21 -----AR14</b>	<b>S21:</b> Anna, é que as idéias fluem, lógico que estou conversando com você também. Desculpe-me. A	15
<b>S22 -----AR12</b>	<b>S22:</b> Com relação a apostila que discutimos no chat anterior, dei uma olhada sim. Mas se houver algum texto no learning, não li, pois não estou conseguindo acessar desde a semana passada.	31
<b>AR15 ----- D12 / S18</b>	<b>AR15:</b> Bem, eu acho que não adianta falar sobre a SD da Jacqueline, sem ter visto o que vem antes. Mas, tentarei fazer alguma coisa. Sílvia, não entendi direito o que você perguntou no final. Você quer saber pra que serve o material didático que eu enviei? É isso?	48
<b>S23 ----- (todos)</b>	<b>S23:</b> Por que professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está.	15
<b>AR16 -----S23</b>	<b>AR16:</b> Gostaria que vc visse a minha também. Quem mandou querer ser professora? Só nós para etarmos aqui, num chat educacional, com esse sábado cheio de sol aí fora.	28
<b>S24 -----AR (15)</b>	<b>S24:</b> Foi você, Anna? É o material que você disse no último chat?	12
<b>S25 ----- AR16</b>	<b>S25:</b> Tem razão, uma piscininha, suquinho, cervejinha..... mas só nos restam papéis.	11
<b>S26 ----- AR16</b>	<b>S26:</b> Estudar, estudar, estudar.... eis o nosso destino, estudar.	8
<b>AR17 ----- S24</b>	<b>AR17:</b> Não. O material sobre o qual falei no chat passado, é um texto do Dolz e Schneuwly que faz uma classificação dos gêneros com objetivos didáticos. A Débora deve ter enviado pra vocês também. Além disso, mandei alguma coisa sobre diário de leituras para vocês terem um modelo para as tarefas pedidas.	52
<b>S27 -----AR</b>	<b>S27:</b> Além do mais, minha menininha também quer participar. Anna não se assuste se o texto pirar. Às vezes me distraio e ela sai apertando tudo. A Débora já sabe né?	30
<b>S28 -----AR17</b>	<b>S28:</b> Estas eu andei dando uma olhada, e parece ser ótimo mesmo.	11
<b>AR18 -----S18</b>	<b>AR18:</b> Bem, Sílvia, a apostila que vc recebeu, que é uma seqüência didática, feita pela Jacqueline Peixoto, foi enviado como exemplo de material didático produzido com uma visão de gênero, isto é, que visa a ensinar um determinado gênero. Como a tarefa final de vocês é a produção desse tipo de material, achei que vocês deveriam ver alguma par poderem fazer a tarefa. Se não, sei que ficaria muito difícil.	69
<b>S29 -----AR18</b>	<b>S29:</b> Entendi.	1
<b>AR19 -----D</b>	<b>AR19:</b> Débora, ainda não entendi o seguinte: não é obrigatória a participação no chat? A ausência não conta ponto negativo? E quanto às tarefas?	27

	Os prazos não valem?	
<b>D13 ----- S</b>	<b>D13:</b> Sílvia, a participação nos chats aproveite o momento com a professora.	11
<b>D14 -----S</b>	<b>D14:</b> Saiu antes de eu terminar...	5
<b>AR20 -----S</b>	<b>AR20:</b> Sílvia, vamos tentar discutir algo de útil? Proponho o seguinte. Se você não teve tempo de ler os textos e, portanto, não pode ter dúvida, que tal começar contando um pouco sobre a sua concepção de ensino de produção de texto? Como você ensina? Dos curso que fez até agora, qual te levou a alguma mudança?	56
<b>S30 ----- D13</b>	<b>S30:</b> Débora, você sabe que procuro participar o máximo. mas, sem ter lido (por culpa exclusivamente minha) está difícil.	18
<b>AR21 -----D</b>	<b>AR21:</b> Débora, acho que você podia ajudar colocando-me algumas questões. Quem sabe se assim o papo engrena...	16
<b>D15 ----- S30</b>	<b>D15:</b> Sílvia, a participação nos chats é importante, mas não é obrigatória. Os prazos têm sido negociados. No entanto já estamos no fim do curso e novos prazos serão estipulados. Aproveite o momento com a professora.!!	35
<b>D15 -----S30</b>	<b>D15:</b> Sílvia, a participação nos chats é importante, mas não é obrigatória. Os prazos têm sido negociados. No entanto já estamos no fim do curso e novos prazos serão estipulados. Aproveite o momento com a professora.!!	35
<b>S31 ----- AR20</b>	<b>S31:</b> Bom Anna, tenho 05 anos de profissão. Na verdade, aprendo a lecionar a cada dia. Sou um tipo de professora que não tem medo de dizer "não sei" , mas com certeza eu tento inovar sempre. Mas, sem querer ser "puxa-saco"com o perdão da expressão, estou aprendendo mesmo aqui, neste curso. Pois na faculdade foi tudo muito rápido, não aprendemos linguística, somente gramática normativa.	64
<b>D16----- S30 (em relação à solicitação de AR21)</b>	<b>D16:</b> Sílvia, você chegou a ver as primeiras tarefas propostas? Os diários de leituras? Assim, podemos nos situar para discutir sobre a disciplina.	22
<b>D17 ----- E</b>	<b>D17:</b> Seja bem vinda Eva. Sou a Débora.	7
<b>E1----- (todos)</b>	<b>E1:</b> Olá pessoal!	2
<b>AR 22-----S31</b>	<b>AR22:</b> Sílvia, vc já ganhou ponto comigo. Acho que, em qualquer nível de ensino, devemos sempre ter a coragem de dizer "não sei". Mas, siga a proposta da Débora e também me responda COMO você ensina produção de texto.	38
<b>AR23-----E1</b>	<b>AR23:</b> Oi, Eva. Espero que hoje vc consiga ficar conectada.	9
<b>E2 ----- AR23</b>	<b>E2:</b> Oi Anna, espero sim. Só agora consegui a conexão. Preciso dar um jeito nesse micro...	15
<b>S32 -----AR22</b>	<b>S32:</b> Nossas classes são bastante heterogêneas. Este ano estou lecionando no 2o. grau com 1o., 2o. e 3o. ano. Confesso que tenho tido surpresas agradáveis e também desagradáveis a cada	72

	minuto. Estou procurando muito trabalhar com projetos interdisciplinares (encerrei um com o tema AIDS que envolveu professores de biologia, química., ,modéstia a parte, foi excelente, os alunos além de pesquisarem, produziram textos, músicas, deram aulas expositivas para os próprios colegas, enfim, me surpreenderam	
<b>S33-----E1</b>	<b>S33:</b> Olá Eva, boa tarde.	4
<b>E3 -----S33</b>	<b>E3:</b> Oi Sílvia!	2
<b>AR24 -----E</b>	<b>AR24:</b> Então, Eva, como vão as leituras dos textos? Já fez alguma? Alguma dúvida? Compreendeu o que é pra fazer nas tarefas?	21
<b>S34 ----- AR22</b>	<b>S34:</b> Ensinar produção de texto é complicado, obrigada. Bom, pra ser franca, tenho tentado diversos caminhos. No inUm dos caminhos tem sido, jogar um tema para discussão.	26
<b>S35----- (todos)</b>	<b>S35:</b> Desculpe, não leiam, apertei sem querer.	6
<b>E4 ----- AR24</b>	<b>E4:</b> Anna fiz a tarefa 5 e estou fazendo a 6.A dificuldade que tenho é minha falta de prática de ensino.	20
<b>AR25 ----- S34</b>	<b>AR25:</b> Sílvia, ok. Gosto de projetos interdisciplinares e é o que os PCNs recomendam. Discutir os conteúdos é também uma etapa absolutamente necessária. Que mais? E depois da discussão do tema?	30
<b>AR26-----E4</b>	<b>AR26:</b> Você ainda não trabalha, Eva?	5
<b>AR27-----E4</b>	<b>AR27:</b> Eva, vc diz que fez a tarefa 5. Era sobre o primeiro texto, não? Mas, não me mandou, né? Eu não vi.	22
<b>E5 -----AR26</b>	<b>E5:</b> Trabalho, mas não com ensino. Daí a dificuldade de comparar a teoria com a prática.	15
<b>AR28 -----E5</b>	<b>AR28:</b> Se vc. não trabalha com ensino, por que está fazendo este curso?	12
<b>S36 -----AR25</b>	<b>S36:</b> No início do ano, estudamos diversos tipos de texto (descritivo, dissertativo, narrativo.) Depois, pedi que identificassem em alguns textos dados do que se tratava (*descrição, dissertação...). Agora, eu joga uma discussão, por exemplo, um assunto em alta: Terrorismo. Levo bastante informação para sala, inclusive vídeos, músicas que falam sobre guerra, sobre paz... eles lêem, discutem. Daí eu posso pedir que façam por exemplo uma dissertação sobre o tema Terrorismo. Tendo em vista que, eles já sabem o que é dissertação, suas características, etc.	83
<b>E6 -----AR28</b>	<b>E6:</b> Anna vou envia. É que pretendo trabalhar e como estou fora de forma, resolvi tentar atualizar meus conhecimentos. Tenho sido muito bom!	22
<b>S37 -----AR25</b>	<b>S37:</b> EAlém de lerem, discutirem, eles estão interpretando e se reinterando da situação mundial.	14
<b>AR29 -----S36; S37</b>	<b>AR29:</b> Sílvia, ótimo!!!!!! Pegamos o gancho da discussão agora. Vc diz que trabalha com descrição, dissertação, narraçÃo (=tipos de texto).	49

	Os PCNs dizem que é pra trabalhar com gêneros. Depois do chat passado, vc está conseguindo ver alguma diferença entre ensinar tipos de texto e ensinar gêneros? Vê alguma vantagem?	
<b>S38 -----AR25</b>	<b>S38:</b> A maioria de nossos alunos trabalham o dia todo em cerâmica, eles não têm interesse em ler um jornal, em saber o que está se passando lá fora. E depois que passei a levar Jornal Nacional, Fantástico (gravados) Revista Veja, Época, Jornais achei que tiveram uma melhora significativa em buscar informação e consequentemente é claro, passaram a ler e escrever melhor.	61
<b>S39------(AR29? Todos?)</b>	<b>S39:</b> A cada chat, é um susto.	6
<b>S40------(AR29? Todos?)</b>	<b>S40:</b> Não terminei..	2
<b>AR30 -----S38</b>	<b>AR30:</b> Bom, Sílvia, então eu posso deduzir que vc acha que a gente aprende a escrever lendo, né? mas qual é o papel do professor aí? Só fornecer motivação para a leitura?	31
<b>AR31-----S39</b>	<b>AR31:</b> Não entendi. Qual é o susto que os chats te dão?	11
<b>S41 -----AR29</b>	<b>S41:</b> Realmente, há diferença em tipos de texto e gêneros, e para ser muito franca, até então trabalhei tipos de texto e depois do último chat a pergunta permanece na minha cabeça "Preciso trabalhar gêneros, ""Atualizar"" ainda não trabalhei como você propôs, mas com certeza irei tentar.	46
<b>AR32 ----- E</b>	<b>AR32:</b> Eva, entre nessa discussão aqui. A pergunta vale pra vc também, ok?	12
<b>E7 -----AR/S</b>	<b>E7:</b> Eu fico assutada com os chat porque vocês são muito boas!	11
<b>AR 33----- E7</b>	<b>AR33:</b> Então eu não quero ser boa mais... Se é pra assustar os outros, muito obrigada.	15
<b>AR34 -----S41/E</b>	<b>AR34:</b> Sílvia, por que vc acha que PRECISA trabalhar gêneros? E você, Eva, o que anda pensando a respeito disso?	19
<b>S42-----AR30</b>	<b>S42:</b> Não, só fornecer motivação para leitura, não. O papel do professor é mostrar que existem caminhos a serem seguidos. É preciso que o aluno tenha conhecimento de que é preciso ler, é preciso estar atualizado com o mundo (porque lá fora o mundo cobra e muito) e ainda na escola se aprende a escrever corretamente (é preciso que ele saiba que há um modo certo para cada momento) e isso eu acho que é função de um professor "mostrar, encaminhar	79
<b>S43 ----- AR31</b>	<b>S43:</b> O susto é que vocês sempre passam coisas novas, coisas boas e que às vezes nós nem estamos imaginando.	19
<b>AR 35-----S42</b>	<b>AR35:</b> Ok. Sílvia. Por ora, o que vc. pensa que é "" escrever corretamente?	13
<b>E8 -----AR34</b>	<b>E8:</b> O que eu acho mais interessante é aproximar o aluno da realidade. Não estudar por estudar. Mas estudar aprendendo a comunicar, sabendo porque está estudando.	25

<b>S44 -----AR34</b>	<b>S44:</b> Olha, na verdade, eu acho ou passei a achar que é preciso ensinar gêneros sim. A forma com que ensinei gêneros foi muito vaga, .....	25
<b>AR 36-----S /E8</b>	<b>AR36:</b> Ok. Sílvia. Vamos então ver se NÓS, que "somos tão boas" estamos fazendo as coisas direito. Pelo que vc diz os alunos precisam saber por que estão estudando X e não Y. Vocês já compreenderam por que estão estudando o que estou passando pra vocês?	45
<b>AR37-----E8</b>	<b>AR37:</b> A fala anterior era pra Eva...	6
<b>S45-----AR35</b>	<b>S45:</b> Não, Anna, eu acho que não só escrever corretamente, mas ter uma noção de cada coisa, saber buscar, pesquisar, saber interpretar... enfim uma série de coisas que cabe ao professor conduzir (no caso com turmas como as nossas de famílias pobres, jovens descrentes com o futuro) eu tento mostrar a eles que existe algo além do que Igaratinga, que existe outras profissões	62
<b>AR 38-----S45</b>	<b>AR38:</b> Sílvia, vc já reparou que tudo que vc está dizendo sobre o que faz na sua prática didática, diz respeito aos conteúdos? 'Pesquisar, interpretar...', etc. OK. É IMPORTANTE MESMO. Mas como é que o aluno vai aprender a escrever com trabalho só sobre o conteúdo?	45
<b>S46-----AR35</b>	<b>S46:</b> que existe sonhos a serem conquistados e que depende deles. Tenho alunos que não sonham com um futuro melhor porque se acham inferiores. Meu papel muitas vezes vai além de professora de português, tenho tentado incessantemente buscar a auto-estima de meus alunos que passaram a ser meus amigos.	47
<b>S47-----AR38</b>	<b>S47:</b> Anna, não entendi sua pergunta	5
<b>S48-----AR38</b>	<b>S48:</b> O conteúdo é importante, mas não é tudo.	8
<b>S49-----AR38</b>	<b>S49:</b> Eu não dou só conteúdo de português.	7
<b>AR39-----S48; S49</b>	<b>AR39:</b> Lógico, Sílvia, eu compreendi o que vc disse sobre o trabalho que faz. E disse que é importante, sim. Mas pergunto o seguinte. Vamos supor que vc trabalhe com o tema "O terrorismo no mundo". Vc. discute, discute, discute. Os alunos lêem e vêem uma porção de coisas. E depois? O que eles vão escrever? Uma carta para o presidente dos Estados Unidos? Um artigo de opinião de jornal? Uma carta ao leitor? Aqui você têm gêneros diferentes, com destinatários diferentes, com forma diferente. E ISSO precisa ser ensinado, porque o aluno não aprende sozinho.	95
<b>S50-----AR</b>	<b>S50:</b> Em uma de minhas aulas, os alunos do 1o. I, me pediram para escutarem música. Eu disse, tudo bem, se vocês querem escutar música eu deixo, desde que, após cada música vocês me digam o que entenderam, por que vocês gostaram dela ou não. E assim foi. O que mais me surpreendeu foi que, os mesmos alunos	94

<b>E9 -----AR/S</b>	interpretaram as músicas divinamente e ainda acrescentaram contando "Contos" da região (sobre as pessoas da região), e a cada conto eles tiravam suas conclusões, e todas se encaixavam à música que acabaram de ouvir. Foi uma aula inusitada.	
	<b>E9:</b> Eu penso que o mais importante é fazer as coisas com consciência. Acho que por isso é importante trabalhar com os gêneros porque o aluno terá contato com textos utilizados nas mais diversas situações de comunicação, textos escritos com objetivos diferentes, em situações diferentes.	44
<b>AR40----- S50</b>	<b>AR40:</b> Você parece ser uma das poucas professoras brasileiras que aproveita o gênero que é mais arraigado no brasileiro: as letras de músicas. Acho que perdemos muito em não explorar isso. Mas veja que, depois desse trabalho, vc poderia trabalhar com o GÊNERO conto, para que os alunos fizessem uma auto-avaliação dos textos que produziram em relação ao que se espera de um texto que pertença a esse gênero. Como todos os outros, ele tem destinatários específicos, organização específica, estilo específico, ok?	81
<b>S51----- AR40</b>	<b>S51:</b> Entendi Anna, mas isso eu faço mas como já disse, fiz de uma forma vaga. Por exemplo, ao levar uma música, analisamos se é poético ou não, pois há músicas que são contos. Um texto de jornal é de gênero informativo....	41
<b>S52-----AR40</b>	<b>S52:</b> Mas eu fiz, e ao final eles descobriram as músicas que se passam por conto como "Menino da Porteira de Sérgio Reis, Travassia do Araguaia... enfim uma série de contos que levaram em outra aula inclusive também falas de Rodeio.	40
<b>AR41 -----S51</b>	<b>AR41:</b> Num jornal, você encontra vários gêneros, com diferentes objetivos. Um artigo de opinião, um comentário de jornalista, o editorial, a carta de leitor são menos informativos do que opinativos ou argumentativos, se quiser. A notícia já é mais informativa.	39
<b>AR42-----S51; S52</b>	<b>AR42:</b> Ok, Sílvia, então vc está num bom caminho em relação ao ensino de produção. O que vai ver no meu curso é uma forma mais "técnica", mais consciente, de fazer essa abordagem dos gêneros, construindo material didático próprio para cada um que vc quiser ensinar.	45
<b>E10-----AR</b>	<b>E10:</b> Anna, fiquei em dúvida sobre a opção didática do ensino intensivo, o ensino descontínuo não combina mais com os vários gêneros a ser trabalhados?	24
<b>AR 43-----E</b>	<b>AR43:</b> Eva, de vc eu gostaria de saber como é que encarou a produção de diário de leitura, que, tenho certeza, era um gênero desconhecido por vc.	26
<b>S53-----AR42</b>	<b>S53:</b> Fico feliz em saber disso, Anna.	6
<b>AR44-----E10</b>	<b>AR44:</b> Eva, qual é a distinção que vc está	15

	estabelecendo entre ensino intensivo e ensino descontínuo?	
<b>S54</b> -----D	<b>S54:</b> Débora, por onde anda a Cl	6
<b>S55</b> -----D	<b>S55:</b> Cláudia	1
<b>E11</b> -----AR43	<b>E11:</b> Achei bastante interessante. Prestei mais atenção no que estava lendo.	10
<b>AR45</b> -----E11	<b>AR45:</b> Sem dificuldade/ Tem gente que, na primeira vez, não consegue fazer de jeito nenhum. Fica fazendo resumo do texto.	19
<b>S56</b> -----D	<b>S56:</b> Aliás, muitas estão sumidas	4
<b>D18</b> -----S54; S55; <b>S56</b>	<b>D18:</b> Cláudia disse que iria tentar entrar hoje e a Ana também, mas a Ana já está bem pertode ganhar neném.	20
<b>E12</b> -----AR45	<b>E12:</b> Bom, tentei não fazer resumo, mas não sei se o resultado ficou bom...	13
<b>S57</b> -----D	<b>S57:</b> Débora, entrarei em contato com você esta semana para tentar colocar em dia as tarefas, você me ajuda? Quanto ao histórico, já está pronto? E quanto à monografia?	28
<b>S58</b> -----AR	<b>S58:</b> Anna, estou questionando com a Débora pois nao poderei permanece por tempo integral, tudo bem?	15
<b>S59</b> -----AR	<b>S59:</b> Entrei por acaso como já disse. E foi muito bom para mim.	12
<b>AR 46</b> -----E10	<b>AR46:</b> Eva, voltemos lá à sua dúvida sobre a questão do ensino intensivo X descontínuo? Tente me explicar o que está pensando sobre isso.	23
<b>D19</b> -----S	<b>D19:</b> Sílvia, antes de você sair, digam-me se poderá participar do chat sobre a monografi em 19/10 às 19h	18
<b>D20</b> -----S57	<b>D20:</b> Sílvia, agora estou na PUC pela manhã.	7
<b>E13</b> -----AR46	<b>E13:</b> Ensino intensivo pelo que entendi concentra o que está sendo ensinado em poucas semanas já no descontínuo não há essa concentração só nesse tempo.	24
<b>S60</b> -----D19	<b>S60:</b> Sim, eu posso.	3
<b>S61</b> -----D20	<b>S61:</b> Ok, tentarei te ligar pela manhã, depois das 08 horas, né?	11
<b>D21</b> -----S61	<b>D21:</b> A coordenadora Juliana irá orientá-las. Ok! agurado você.	8
<b>S62</b> ----- (todos); AR	<b>S62:</b> Um grande abraço a todas, e Anna desculpe-me por não ter sido uma aluna aplicada, espero que você tenha entendido. Um ótimo final de semana.	25
<b>E14</b> -----S62	<b>E14:</b> Até mais Sílvia!	3
<b>D22</b> -----S62	<b>D22:</b> Adeus!	1
<b>S63</b> -----D	<b>S63:</b> Débora, só mais uma coisa, confirmando o endereço do learning : <a href="http://www.virtual.pucminas.br">www.virtual.pucminas.br</a>	12
<b>AR47</b> -----E13	<b>AR47:</b> Ok. Eva. Então é o seguinte: quando se recomenda que haja um ensino intensivo sobre um determinado gênero isso quer dizer que a gente deve se concentrar nesse ensino em poucas semanas. Se não, o aluno fica desmotivado, a seqüência fica muito longa e há o perigo de o	99

	aluno perder o objetivo central. Isso não significa que você não possa voltar ao mesmo gênero ou a um outro gênero da mesma família posteriormente. Aliás, é recomendável, pois vc vai tendo o que se chama de "ensino em espiral". Vai voltando, mas num nível mais acima. Deu pra entender?	
<b>D23-----S63</b>	<b>D23:</b> o endereço é esse mesmo.	5
<b>S64-----D23?</b>	<b>S64:</b> É isso mesmo, Débora	4
<b>AR48-----S62</b>	<b>AR48:</b> Até mais, Sílvia! Vc não tem de se desculpar comigo. Espero que, no final, o curso seja útil pra vc., tá? Até o próximo, mesmo que "por acaso", tá?	29
<b>S65-----D?</b>	<b>S65:</b> Please	1
<b>D24-----S?</b>	<b>D24:</b> sim	1
<b>S66-----</b>	<b>S66:</b> Um novo forte abraço...	4
<b>AR48?</b>		
<b>E15-----AR47</b>	<b>E15:</b> Entendi, fico mais claro também o ensino em espiral. Achei um pouco estranho também começar com tarefas complexas.	18
<b>AR49-----E15</b>	<b>AR49:</b> Quando se fala em "tarefas complexas" (que bom! dá pra perceber que vc está estudando!), isso quer dizer que a gente começa o ensino de um determinado com uma produção textual completa. O aluno, logo de início, já tem de produzir um texto que pertença ao gênero que vamos ensinar (e isso é uma tarefa complexa pra ele, pois envolve várias capacidades, já é um desafio). Com a análise e a discussão dessa primeira produção, o professor e o aluno já ficam sabendo o que o aluno já sabe sobre o gênero e o que precisa aprender. OK?	98
<b>E16-----AR49</b>	<b>E16:</b> Gostei muito dos autores começarem o texto dizendo o quanto produzir um texto é uma tarefa complexa. E mais ainda quando disseram que está ao alcance de todo aluno.	29
<b>AR50-----E16</b>	<b>AR50:</b> É essa a concepção da linha do interacionismo sócio-discursivo. Ensinando, todos são capazes de aprender, mesmo que em níveis diferentes ou em tempos diferentes. Normalmente, a escola só cobra dos alunos, mas não ensina	34
<b>E17-----AR</b>	<b>E17:</b> Anna, gostaria que você falasse sobre o material enviado. Quando vamos trabalhar com o material sobre artigos de jornais? Achei um trabalho excelente!	23
<b>AR51-----E17</b>	<b>AR51:</b> Bem, o material enviado foi tanto, que não sei bem a qual vc. se refere. O trabalho sobre artigos de jornais é a tarefa final que vocês vão realizar. Vocês vão ter de fazer uma descrição desse gênero, nos vários aspectos que estão sendo indicados pouco a pouco, e depois construir um material didático destinado a ensiná-lo.	57
<b>E18-----AR51</b>	<b>E18:</b> O que eu estou falando é um livro, mas não tem autor, é seu?	14
<b>AR52-----D</b>	<b>AR52:</b> Livro?????? Débora, me ajude!!! Que livro	8

	é esse?	
<b>D25-----AR52</b>	<b>D25:</b> O livro é a SD da Jacqueline. É que nós mandamos encadernar e enviamos pro Sedex.	16
<b>E19-----AR51?</b>	<b>E19:</b> Anna, vou trabalhar neste final de semana para colocar minhas tarefas em dia, Ok?	14
<b>AR53-----D25; E18</b>	<b>AR53:</b> Ah, ok. O "livro" é um material didático produzido pela Jacqueline, e que, como disse acima, foi enviado para dar exemplo de seqüência didática. Eu tenho um material sobre o artigo de opinião, mas é destinado a alunos universitários. Além disso, não vou enviá-lo antes de vocês fazerem a tarefa final	51
<b>D26-----E</b>	<b>D26:</b> Eva, preciso saber se vai participar do chat dia 19/10 de 19/20h, sobre a monografia. Lembre-se que dia 20/10 haverá também o último chat com a Anna.	27
<b>D26-----E</b>	<b>D26:</b> Eva, preciso saber se vai participar do chat dia 19/10 de 19/20h, sobre a monografia. Lembre-se que dia 20/10 haverá também o último chat com a Anna.	27
<b>AR54----- (em referência à D28); E</b>	<b>AR54:</b> Bem, nosso tempo está acabando, não? Eva, não hesite em me colocar problemas na sala de discussão, ok? Estarei esperando suas tarefas.	22
<b>E20-----AR54; D26</b>	<b>E20:</b> Tá bom. Anna, vou indo. Muito obrigada por tudo. Juliana, posso sim.	12
<b>AR55-----E20</b>	<b>AR55:</b> Um abraço	2
<b>E21----- (todos)</b>	<b>E21:</b> Um abraço para vocês! Até a próxima!	7
<b>D27-----E20</b>	<b>D27:</b> Abraços, Eva . Mas eu sou a Débora.	7
<b>AR56-----D</b>	<b>AR56:</b> Bom, Débora, o que achou?	5
<b>E22-----D27</b>	<b>E22:</b> Tá certo, Débora.	3
<b>D28-----AR56</b>	<b>D28:</b> Anna, lamento a pequena frequência. Não conseguimos falar com a Sílvia ontem. Mas, teve bons momentos.	16
<b>AR57-----D28</b>	<b>AR57:</b> Achei meio difícil no começo. Não engrenava nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?	22
<b>D29-----AR57</b>	<b>D29:</b> Tenho feito o possível para cobrar a presença delas , mas não tem surtido muito efeito!! Logo agora com uma disciplina tão boa Quanto a sua	26
<b>AR58-----D29</b>	<b>AR58:</b> Depois vc. me explica a questão da avaliação, porque não estou entendendo nada... Se depender da participação, vai ficar difícil para o pessoal ser bem avaliado, né?	27
<b>D30-----AR58</b>	<b>D30:</b> Pense em alguma mensagem para colocar em sala de aula. Redirrecionando e instigando-as a cumprirem as atrefas.	17
<b>D31-----AR58</b>	<b>D31:</b> A avaliação é feita através da entrega dos trabalhos.	9
<b>AR59-----D30</b>	<b>AR59:</b> Ok. Vou dar asas à imaginação para fazer uma publicidade. Bem, deixemos o papo para depois, né? Estou cansada. Vc vai ao Congresso de LA? Estou chatEADa de nÃO poder ir.	31
<b>D32-----AR59</b>	<b>D32:</b> Não sei se vaidar, estou em final de dissertação, brigando com a ansiedade. Qualquer	20

**AR60-----D32** coisa , escreva-me. Abraços e Obrigada.  
**AR60:** Grande abraço e MUITÍSSIMO OBRIGADA 10  
MAIS UMA VEZ. Bom domingo.Tchau.

publicado por Samira C Ribeiro on 09/10/2001 at 08:58:37 ZW3  
modificado por Samira C Ribeiro on 09/10/2001 at 09:04:38 ZW3

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)