

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP**

**ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI**



**ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO *MÉTIER* DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA:  
recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução  
ao sócia**

ARARAQUARA – SP

2015

ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI



**ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO *MÉTIER* DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA:  
recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução  
ao sócia**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira**

ARARAQUARA – SP  
2015

RICIOLLI, ANA MARIA BARBOSA VARANDA

ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO MÉTIER DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócia / ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI - 2015

234 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras ( Campus Araraquara )

Orientador: Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

1 . ARTEFATOS. 2. INSTRUMENTOS. 3. TECNOLOGIAS. 4. COMPUTADOR. 5. INTERNET. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA MARIA BARBOSA VARANDA RICIOLLI

**ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO *MÉTIER* DO PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA: recursos tecnológicos e  
o agir docente nos textos de instrução ao sócia**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**  
**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira**

Data da defesa: 06/03/2015

---

**Presidente – Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lília Santos Abreu-Tardelli**  
UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas  
Campus de São José do Rio Preto – SP

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ermelinda Barricelli**  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
Campinas – SP

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Mari Kaneko Marques**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara – SP

Em memória de minha mãe,  
Valdice Barbosa Varanda

A Deus, por ter me dado o dom da vida;  
Aos meus pais, Aires e Valdice (*in memoriam*), por ter me criado com amor, ternura e  
incentivo ao conhecimento;  
Ao meu esposo, Ataíde, pela paciência, carinho e apoio na minha vida acadêmica, logo,  
na profissional;  
Aos meus filhos e nora, Taísa, Matheus, Rafael e Victória, pelos momentos de ausência.

## AGRADECIMENTOS

À UNESP/Araraquara, instituição que colaborou na minha formação como pesquisadora.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, orientadora que colaborou para o meu aprendizado, acreditou em mim e estimulou a concretização deste trabalho, com suas ricas contribuições nos diferentes momentos desta tese.

Às participantes mais que especiais desta pesquisa, S1 e S2, pelas riquíssimas contribuições que proporcionaram a este estudo. Sem as manobras que realizam em seu *métier* docente, os resultados desta tese não teriam sido tão produtivos. Sempre lhes serei grata.

À Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto, por ter mais uma vez, me incentivado a pleitear uma vaga no doutorado, sempre serei eternamente grata pela sua paciência, amizade e confiança.

À Marília Dias Ferreira, que me acolheu em sua casa como parte de sua família nos momentos iniciais deste doutorado e que me incentivou ao longo de todo o curso. Pretendo manter o laço de nossa amizade por toda a vida.

À Eliana Moraes de Almeida Alencar, que me mostrou os caminhos a trilhar ao longo do curso de doutorado. Sem ela não teria tido forças para efetivar este trabalho. Sempre serei grata e feliz em fazer parte do rol de suas amigas.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lília Santos Abreu-Tardelli e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, pelas valiosas contribuições que possibilitaram o direcionamento deste trabalho, bem como o carinho com que explanaram suas posições e reflexões.

À professora debatedora do VI Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP – SELIN, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Gouvêa Lousada, que colaborou com sugestões preciosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores das disciplinas que cursei, que ajudaram a ampliar meu embasamento teórico e aprendizagem: Prof. Dr. Bento Carlos Dias da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário Gregolin, Prof<sup>ª</sup> Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, Prof. Dr. João Antônio Telles e Prof. Dr. Michael J. Ferreira e Prof. Dr. Galin Tihanov, Prof<sup>a</sup> Dra. Luciane de Paula, Prof<sup>ª</sup> Dra. Marina Célia Mendonça e Prof.<sup>a</sup> Dra. Renata Coelho Marchezan.

À Maira Coutinho Ferreira Giroto, que sempre se disponibilizou em me ajudar, principalmente nos abstracts.

À Fernanda Massi, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas correções em meu texto, sempre incentivando com uma palavra amiga.

Às sempre amigas, Cleuzira Custódia Pereira, Regina Félix e Walkíria França Vieira e Teixeira, pelo entusiasmo e confiança depositada em mim.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás e à Secretaria de Educação do Município de Joviânia, por terem me concedido licença remunerada e, dessa forma, oportunizaram meu aprimoramento profissional e acadêmico.

Ao Pe. Ilson Soares, pela oração e incentivo a mim; sou admiradora de sua homilia.

À querida Janaine Marques, competente nutricionista, que me ajudou com as figuras que elaborei para esta tese.

Aos meus amigos e familiares, pela compreensão por minha constante ausência no decorrer deste curso de doutorado.

Ao Grupo SOMA, que possui mulheres lindas, estudiosas, especiais, guerreiras e autênticas. Fazer parte dele é um motivo de orgulho e amor.



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

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2008, p. 12).

## RESUMO

Este trabalho analisou o agir de duas professoras de Língua Inglesa (LI) (nomeadas de S1 e S2), da rede pública municipal de Educação Básica da cidade de Joviânia (GO). Por meio do procedimento de “Instrução ao sócia” – IS (CLOT, 2007a), foram produzidos os textos de S1 e S2 em situação de uso da tecnologia, visando investigar qual é a representação manifestada no agir linguageiro das professoras e como transferem essa imagem para sua prática pedagógica no ensino de língua inglesa. Foi utilizada a ferramenta computacional AntConc para organizar a análise dos dados coletados. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi depreender, através dos elementos linguístico-discursivos encontrados nos textos, as dimensões da gênese instrumental, quais sejam, instrumentação e instrumentalização, à luz do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2009) e da abordagem instrumental (RABARDEL, 1995, 2002; RABARDEL & WAERN, 2003). Esta abordagem enfoca as ideias de Vygotsky, destacando que um instrumento compõe um elemento intermediário que se estabelece entre as operações psíquicas e o artefato. Operando sobre ele, é o instrumento que vai determinar a atividade humana. Mesmo que um recurso, material ou simbólico, esteja à disposição de um usuário para uma determinada tarefa, só terá utilidade se esse usuário souber quais tarefas se encaixam na atividade proposta e de que maneira o fazem (RABARDEL, 2002). No que se refere à linguagem e à tarefa educacional, Clot (2007a) destaca que o sujeito coloca em palavras suas reflexões sobre o trabalho e em situação de trabalho. Esses textos são relevantes para a compreensão do agir do professor, por isso, após a coleta dos dados, foram selecionados e classificados dentro do quadro teórico-metodológico do grupo ALTER, que está ancorado no interacionismo sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2007, 2008, 2009; BRONCKART, MACHADO, 2004; MACHADO *et al.*, 2009a, 2009b). Nos discursos produzidos pela IS, vê-se que tanto S1 quanto S2 relatam, em seu agir-linguageiro, o modo como utilizam os instrumentos tecnológicos, em especial o computador e a internet, a partir dos esquemas de uso tanto para preparar o material do conteúdo programático de LI quanto para a prática pedagógica no laboratório de informática. Os elementos linguístico-discursivos detectados nos textos da IS apontam que ambas, S1 e S2, estão instrumentadas, isto é, significa que a apropriação dos artefatos pelas professoras participantes produziu e reproduziu ações, atualizou, reformulou, assimilou e transformou suas tarefas e, assim, potencializou seus esquemas mentais de uso. De acordo com os resultados alcançados, entende-se que as professoras participantes têm uma imagem da tecnologia como uma “fórmula mágica” que auxilia o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Artefatos. Instrumentos. Gênese instrumental. Interacionismo sociodiscursivo. Agir docente.

## ABSTRACT

This work analyzed the acting of two English (LI) teachers (named S1 and S2) of municipal public Elementary schools from Joviânia (GO State). Whereby the Instruction to the Double – ID procedure (CLOT, 2007a), texts of S1 and S2 were produced in a context of use of technology, aiming at investigating which is the representation revealed in the language actions of those teachers and how they transfer that image to their pedagogical practice in English teaching. It was used computational tool AntConc to organize the analysis of the collected data. Therein, the aim of this work was to infer the dimensions of instrumental genesis from the linguistic-discursive elements found in the texts, such as instrumentation and instrumentalization, from the point of view of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2009) and instrumental approach (RABARDEL, 1995, 2002; RABARDEL & WAERN, 2003). This approach focuses on Vygotsky's ideas, emphasizing that an instrument consists of an intermediate element which stands between psychic operations and the device. Acting over it, it is the instrument that will determine human activity. Even if a material or symbolic resource is available to a user for a given task, it will only be useful if the user knows which tasks correspond to the proposed activity and how they do it (RABARDEL, 2002). When it comes to language and the educational duty, Clot (2007a) emphasizes that the subject expresses in words their thoughts about work and in work situation. These texts are relevant for the comprehension of the teacher's action, therefore, once collected, data were selected and classified according to the theoretical and methodological frame of ALTER group, which is anchored to the Socio-Discursive Interactionism – ISD (BRONCKART, 2006, 2007, 2008, 2009; BRONCKART, MACHADO, 2004; MACHADO *et al.*, 2009a, 2009b). From the speeches produced by the ID, it is possible to see that S1 and S2 both report, whereby their language-acting, the way they use technological instruments, specially the computer and internet, from the usage schemes, when preparing English programmatic content material and also in their pedagogical practice in the computer laboratory. The linguistic-discursive elements identified in the ID texts indicate that S1 and S2 are instrumented, which means that the appropriation of devices by the participant teachers has produced and reproduced actions, actualized, reformulated, assimilated and transformed their tasks and, thus, potentialized their usage mental schemes. According to the achieved results, the conclusion is that the participant teachers believe technology to be a “magical formula” which help the process of English teaching and learning.

**Key-words:** Devices. Instruments. Instrumental genesis. Socio-Discursive Interactionism. Teaching action.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Os três estratos do folhado textual.....	48
<b>Figura 2</b> –	A infraestrutura geral do texto.....	49
<b>Figura 3</b> –	Os mecanismos de textualização.....	52
<b>Figura 4</b> –	Coesão nominal e tipos de discurso.....	54
<b>Figura 5</b> –	Os mecanismos enunciativos.....	59
<b>Figura 6</b> –	O agir com instrumento de Mazzillo.....	64
<b>Figura 7</b> –	Atividade mediada pelo instrumento.....	76
<b>Figura 8</b> –	Processo de instrumentalização.....	78
<b>Figura 9</b> –	Processo de instrumentação.....	79
<b>Figura 10</b> –	Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional.....	86
<b>Figura 11</b> –	Esquema da atividade do professor em sala de aula.....	87
<b>Figura 12</b> –	Organograma hierárquico da Escola Municipal de Educação Básica.....	92
<b>Figura 13</b> –	Página inicial do programa AntConc.....	103
<b>Figura 14</b> –	Síntese dos textos de análise da pesquisa.....	105
<b>Figura 15</b> –	Esquema da abordagem tricotômica de S1.....	142
<b>Figura 16</b> –	Esquema da abordagem tricotômica de S2.....	147

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Os quatro mundos discursivos.....	47
<b>Quadro 2</b>	– Organizadores textuais dos mecanismos de conexão.....	52
<b>Quadro 3</b>	– Classes de verbos na aspectualidade.....	56
<b>Quadro 4</b>	– Os três graus de realização do processo (verbo).....	57
<b>Quadro 5</b>	– Conteúdo temático do texto de S1.....	113
<b>Quadro 6</b>	– Conteúdo temático de texto de S2.....	113
<b>Quadro 7</b>	– Ocorrências dos verbos no texto de S1.....	117
<b>Quadro 8</b>	– Temporalidade no texto de S1.....	118
<b>Quadro 9</b>	– Ocorrências dos verbos no texto de S2.....	121
<b>Quadro 10</b>	– Temporalidade no texto de S2.....	122
<b>Quadro 11</b>	– Organizadores textuais de S1.....	127
<b>Quadro 12</b>	– Organizadores textuais de S2.....	128
<b>Quadro 13</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas nominais do texto de S1.....	132
<b>Quadro 14</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas nominais do texto de S2.....	134
<b>Quadro 15</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa do texto de S1.....	136
<b>Quadro 16</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2ª e 3ª pessoa do texto de S1.....	137
<b>Quadro 17</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa do texto de S2.....	139
<b>Quadro 18</b>	– Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2ª e 3ª pessoa do texto de S2.....	140
<b>Quadro 19</b>	– Quantidade de atribuição do agir dos actantes do texto de S1.....	153
<b>Quadro 20</b>	– Quantidade de atribuição do agir dos actantes do texto de S2.....	156
<b>Quadro 21</b>	– Vocábulo de maior incidência sobre o tema computacional nos textos de S1 e S2.....	174
<b>Quadro 22</b>	– Ocorrência dos verbos ligados às tecnologias nos textos de S1 e S2.....	175

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> –	Agir genérico e agir com tecnologias dos actantes do texto de S1.....	154
<b>Gráfico 2</b> –	Agir genérico e agir com tecnologias do texto de S1.....	154
<b>Gráfico 3</b> –	Agir genérico e agir com tecnologias dos actantes do texto de S2.....	156
<b>Gráfico 4</b> –	Agir genérico e agir com tecnologias do texto de S1.....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ALTER	Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
EACI	Esquemas de ação coletiva instrumentada
EAI	Esquemas de ação instrumentada
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ERGAPE	Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação
EU	Esquemas de uso
GI	Gênese Instrumental
IS	Instrução ao sócia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IUFM	<i>Institut de Formation de Maîtres</i>
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAF	<i>Language Action Formation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MCOM	Ministério das Comunicações
MPOG	Ministério do Planejamento
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>O trajeto da investigação</b>	<b>20</b>
<b>1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD</b>	<b>29</b>
<b>1.1 O contexto sócio-histórico do ISD</b>	<b>29</b>
<b>1.2 A linguagem no ISD</b>	<b>33</b>
1.2.1 Linguagem e representação	36
<b>1.3 O agir humano</b>	<b>39</b>
1.3.1 Agentividade	41
<b>1.4 Texto</b>	<b>42</b>
1.4.1 Os quatro mundos discursivos e tipos psicológicos	45
<b>1.5 Arquitetura interna dos textos</b>	<b>48</b>
1.5.1 A infraestrutura geral do texto	49
1.5.2 Os mecanismos de textualização	51
1.5.3 Os mecanismos enunciativos	58
1.5.3.1 Posicionamento enunciativo e vozes	59
1.5.3.2 As modalizações	60
1.5.3.3 Nível semântico	62
<b>2. RECURSOS TECNOLÓGICOS: ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO MÉTIER DOCENTE</b>	<b>66</b>
<b>2.1 Recursos, artefatos e instrumentos</b>	<b>66</b>
<b>2.2 O computador e a internet na gênese instrumental</b>	<b>70</b>
<b>2.3 Instrumento na abordagem instrumental</b>	<b>73</b>
<b>2.4 As duas dimensões da gênese instrumental: instrumentalização e instrumentação</b>	<b>76</b>
<b>3. O TRABALHO DO PROFESSOR</b>	<b>81</b>
<b>3.1 A concepção geral do trabalho e o trabalho no ISD</b>	<b>82</b>
<b>3.2 O trabalho prescrito e o trabalho realizado</b>	<b>88</b>
<b>4. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>90</b>
<b>4.1 Natureza da pesquisa</b>	<b>90</b>
<b>4.2 Cenário da pesquisa</b>	<b>91</b>
<b>4.3 Sujeitos da pesquisa</b>	<b>95</b>
4.3.1 Participantes da pesquisa	96
4.3.1.1 Perfil das participantes	96

4.3.1.2 Perfil do S1	97
4.3.1.3 Perfil do S2	97
4.3.1.4 Perfil da pesquisadora	98
<b>4.4 A instrução ao sócia</b>	<b>98</b>
<b>4.5 Procedimentos para coleta dos dados</b>	<b>100</b>
<b>4.6 Procedimento de análise e interpretação dos dados</b>	<b>103</b>
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>107</b>
<b>5.1 O contexto sociointeracional de produção</b>	<b>107</b>
<b>5.2 Progressão temática</b>	<b>112</b>
<b>5.3 A análise do nível organizacional dos textos de IS</b>	<b>116</b>
5.3.1 O plano geral dos textos: tipos de discursos e sequências	116
5.3.2 Mecanismos de textualização	126
5.3.2.1 Mecanismos de conexão	126
5.3.2.2 Mecanismos de coesão nominal	131
5.3.2.3 Mecanismos de coesão verbal	140
5.3.3 Mecanismos enunciativos	150
5.3.3.1 As marcas de pessoa	152
5.3.3.2 As vozes	158
5.3.3.3 As modalizações	163
<b>5.4 As dimensões do agir e as representações dos sujeitos em relação aos artefatos</b>	<b>166</b>
5.4.1 Figuras representativas do agir no texto de S1	167
5.4.2 Figuras representativas do agir no texto de S2	171
<b>5.5 Relação da terminologia com as dimensões da gênese instrumental</b>	<b>174</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE C</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE D</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE E</b>	<b>229</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>233</b>

## INTRODUÇÃO

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

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

O interesse pelo tema desta tese surgiu quando a escola em que a pesquisadora trabalha recebeu, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)<sup>1</sup>, um laboratório de informática. A comunidade escolar ficou muito satisfeita, mas grande parte dos professores ficou apreensiva, pois não tinha capacitação para trabalhar com aqueles recursos nas suas disciplinas.

No início, os computadores disponíveis no laboratório de informática não eram conectados à internet e isso só aconteceu posteriormente, com o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)<sup>2</sup>, que poderia facilitar o aprendizado de outra língua, além da Língua Portuguesa. Saber digitar, pesquisar e enviar *e-mails* são tarefas aparentemente

---

<sup>1</sup> “É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias”. Informações obtidas no site [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244&Itemid=462](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462) em junho de 2013.

<sup>2</sup> “O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) tem como objetivo conectar todas as escolas públicas urbanas à internet, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no País. O Programa Banda Larga nas Escolas foi lançado no dia 04 de abril de 2008 pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público – PGMU (Decreto nº 4.769). Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas trocam a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025. A gestão do Programa é feita em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15808&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808&Itemid=823) Acesso em: 13 jun. 2013.

simples para os professores, porém, ensinar o conteúdo programático aos alunos utilizando as ferramentas tecnológicas é bem mais complexo.

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

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

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

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

que oriente o uso das ferramentas computacionais e garanta a efetivação desse processo no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Após a conclusão desse estudo, a pesquisadora voltou ao seu local de origem, a cidade de Joviânia (GO), e se deparou com as mesmas dificuldades, das escolas pesquisadas, quanto ao uso da tecnologia. Assim, deu continuidade ao trabalho docente em uma escola pública de ensino médio de Educação Básica, na tentativa de colocar em prática o aprendizado adquirido em relação aos meios digitais durante o mestrado. No entanto, a pesquisadora percebeu que ainda não estava conseguindo utilizar as ferramentas computacionais de maneira ideal, ou seja, proporcionando aos alunos um contato autêntico com a língua inglesa, por meio de *e-mails*, *chats*, fórum etc. Além disso, as condições oferecidas por essa escola não eram boas: as máquinas, embora em número suficiente, apresentavam problemas constantes; faltavam técnicos disponíveis para resolver rapidamente os problemas; não havia um responsável pelo laboratório de informática; havia problemas de conexão, entre outros.

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

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

Neste início, é importante relatar as razões que ensejaram o projeto da pesquisa e que direcionaram o caminho percorrido. Assim, será apresentado o percurso desde o tema de investigação, a hipótese e as perguntas de pesquisa. Posteriormente, foi exposto o quadro teórico que sustenta este texto, o interacionismo sociodiscursivo e a

---

<sup>3</sup> A instrução ao sósia é um procedimento metodológico em que instruções sobre como agir no trabalho são passadas para o pesquisador pelo professor participante da pesquisa em uma situação hipotética de substituição. Esse procedimento será melhor explicado no capítulo 5.

abordagem instrumental, e os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa, a instrução ao sócia.

### **O trajeto da investigação**

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

No decorrer da pesquisa de mestrado realizada por essa pesquisadora (RICIOLLI, 2009) o interesse pelo processo de inclusão digital foi intensificado e culminou no desejo de investigar, agora em nível de doutoramento, em que extensão o professor se apropria dos artefatos tecnológicos e como esse processo revela-se pelas práticas languageiras que se realizam nos textos produzidos. Para empreender uma análise sobre o trabalho do professor e o papel da linguagem nesse agir docente, é preciso ter como pressuposto que não é suficiente a mera observação das condutas humanas, mas deve-se levar em consideração as representações desse agir perceptíveis nas interações sociais.

No que se refere a trabalhos envolvendo o tema como a tecnologia e/ou a língua inglesa, foram encontradas algumas pesquisas nos dois últimos anos (2013 e 2014) a partir de um levantamento feito no banco de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Francisco/Itatiba, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A dissertação intitulada “Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da Teoria da Atividade”, defendida por Pimenta (2013) na UFRJ analisou o desenvolvimento de uma disciplina semipresencial

de Inglês Instrumental à luz da Teoria da Atividade. Seu objetivo foi identificar conflitos que possam representar oportunidades de mudança e reconstrução na prática pedagógica da professora-pesquisadora, bem como avaliar o que foi feito diante de tais oportunidades. Para a geração de dados, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa: questionários, diários de pesquisa e registros de mensagens.

Araújo (2013), em “O Robô Ed é MEU AMIGO – Apropriação de tecnologia à luz da Teoria da Atividade”, defendida na UFRJ, analisa o processo de apropriação de uma tecnologia de Inteligência Artificial – um *chatbot* denominado Robô Ed – adotada e modificada por uma grande empresa brasileira para atender parte de seu público externo. Para a coleta de dados foram utilizados a plataforma de comunicação *Twitter*, entrevista coletiva, dados documentais e a reconstrução dos sistemas de atividade em rede ao redor do *chatbot*. O que chamou a atenção nesse trabalho foi a apropriação do artefato tecnológico pelo usuário.

A dissertação “Interação e Engajamento em Ambiente Virtual de Aprendizagem: um estudo de caso”, de Viter (2013), também defendida na UFRJ, investigou diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo) em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de um curso semipresencial. Verificou-se, também, o engajamento dos alunos nessas interações sob o ponto de vista dos participantes. Foi desenvolvido um estudo de caso de natureza etnográfica no contexto de uma disciplina de graduação destinada ao ensino de inglês para fins específicos. Os dados foram gerados por fóruns de discussão *on-line*, questionário, entrevistas e por um grupo focal *on-line*. O ensino de inglês por meio de um recurso tecnológico foi o ponto de contato dessa dissertação com a pesquisa aqui realizada.

No mesmo ano, na UFU, Silva (2013) apresentou a pesquisa “Discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as tecnologias no ensino de matemática”. O objetivo foi identificar a concepção de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre o que eles compreendem por tecnologia. Também buscou conhecer os desafios/entraves encontrados pelos docentes em relação à utilização das tecnologias nas suas práticas educativas no ensino de Matemática; descobrir se os professores consideram as tecnologias um meio eficaz nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e refletir sobre o uso das tecnologias nas práticas educativas de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta, utilizou-se o questionário e a entrevista gravada.

Menezes (2013) defendeu sua dissertação na UFU, intitulada “Desenvolvimento da cultura digital na formação inicial do professor de matemática”. Seu objetivo foi identificar, analisar e discutir os recursos tecnológicos que são utilizados para o desenvolvimento da cultura digital dos discentes na disciplina Informática e Ensino. Para isso, foi feito um estudo de caso único de múltiplas análises.

A tese “*MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*”, Costa (2013) defendeu na UFP. Seu objetivo foi investigar as potencialidades que emergiram da interação do aluno com o celular e que potencializaram o desenvolvimento das habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Por fim, a tese de Franco (2013), “Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade”, foi defendida na UFMG. Seu objetivo foi conhecer as experiências de aprendizagem, mais especificamente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês, de um grupo de alunos do Ensino Médio de uma instituição escolar federal localizada no Rio de Janeiro. Essas duas últimas teses também se primam por considerar importante a utilização da tecnologia no ensino de língua inglesa, assim como este trabalho.

Posteriormente, na PUC/SP desenvolveu-se a dissertação de Silva (2014), cujo título é “Professores usuários de tecnologias: concepções e usos em contextos educacionais”. Embora o foco dessa pesquisa não seja a língua inglesa, ela se aproxima da temática desenvolvida nesta tese, pois investiga se o fato de o professor ser um usuário das tecnologias garante em sua prática docente uma mediação desses recursos, de forma a promover um ambiente rico em colaboração, compartilhamentos e participação ativa do aluno na construção de conhecimentos. Seu procedimento de coleta de dados foi o uso de questionários com professores que utilizavam tecnologia, bem como entrevistas semiestruturadas com aqueles sujeitos, focando nas suas narrativas para obtenção de respostas às suas questões de pesquisa.

A tese de Almeida (2014), “Programa Um computador por Aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do *laptop*”, defendida na PUC/SP, investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que integram o *laptop* ao cotidiano escolar e quais práticas pedagógicas surgem com o uso do *laptop* educacional. Um aspecto relevante é a apropriação, pelos professores, dos recursos dessa ferramenta, a inserção dela nas atividades desenvolvidas em sala de aula e, por fim, os desafios



enfrentados no projeto Um Computador por Aluno (UCA). Esse trabalho também dialoga com a pesquisa aqui desenvolvida por tratar do uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem em escola pública.

No banco de teses e dissertações da USP foram encontrados os seguintes trabalhos: “Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional”, dissertação de Lameu (2013), e “O inglês para negócios no Brasil: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail”, dissertação de D’Elia (2014).

Lameu (2013) realizou dois questionários abertos e escritos em duas etapas, tanto com professores quanto com alunos, com o objetivo de investigar como a contradição e a ambiguidade estão afetando o processo de subjetivação de alunos e professores, sob a influência do discurso pedagógico e do uso das novas tecnologias da informação. Com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão sobre a realidade de uso da escrita corporativa em inglês no Brasil, o trabalho de D’Elia (2014) realizou um estudo de caso sobre o uso de *e-mails* em uma empresa brasileira de pequeno porte que ofereceu serviços de tecnologia de informação – TI. Ambas as pesquisas trabalham com a tecnologia, sendo que a segunda ainda engloba a língua inglesa.

No banco de teses e dissertações da UFRGS, foi encontrada a tese de Casarin (2014): “O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência”, com o objetivo de investigar a inclusão das pessoas com deficiência promovida pelo uso da tecnologia. Essa tese foi feita a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva.

Diante destes trabalhos citados, que focam a tecnologia e/ou ensino de língua inglesa, percebeu-se que há uma preocupação com o ensino-aprendizagem e a busca por melhores resultados foi feita por meio de tecnologias, no entanto, sem focar o trabalho do professor. Isso mostra que a tecnologia tem cada vez mais ocupado um espaço significativo na comunicação e, conseqüentemente, no aprendizado dos usuários. Vale dizer que o enfoque desta tese é focar o trabalho do professor que utiliza as ferramentas tecnológicas em busca de melhores resultados na aprendizagem do corpo discente.

Dentro desse universo, o projeto de pesquisa desta tese seria mais produtivo se fosse desenvolvido com os aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo

(doravante, ISD<sup>4</sup>), cujo foco é o trabalho do professor. O ISD é uma corrente das Ciências Humanas que procura desenvolver um programa de pesquisa direcionado à “construção de uma ‘ciência do humano’ para chegar a uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos” (MACHADO, 2009a, p. 47). O quadro do ISD, como vertente da psicologia vygotskyana (1998), tem como objetivo “a questão da (re)configuração do agir humano nos e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009a, p. 31).

Outro referencial teórico relevante para a construção da pesquisa encontra-se na abordagem instrumental de Rabardel (1995, 2002). Nesse campo, os recursos existentes, a princípio, são somente artefatos, precisam ser mobilizados pelos sujeitos em determinada atividade, que atribuem funções a esses, transformando-os a serviço do objetivo da atividade orientada; em decorrência, surge a gênese instrumental. Um artefato se transforma em instrumento quando o sujeito se apropria dele por si e para si a ponto de integrá-lo em sua atividade cotidiana, o que é nomeado de gênese instrumental por Rabardel (2002)<sup>5</sup>.

Para melhor entendimento entre as relações do trabalho do professor e linguagem, este trabalho foi ancorado nos estudos do Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER). Esse grupo tem como escopo, segundo Machado *et al.* (2009a), ampliar as bases teórico-metodológicas sobre o agir humano e suas relações com a linguagem, sobre a organização do trabalho na sociedade e sobre a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional e, ainda, pressupostos sobre a função da linguagem **nas** e **sobre** as situações de trabalho. O ALTER tem desenvolvido muitas pesquisas voltadas à “compreensão das relações entre trabalho do professor e linguagem, com foco em diferentes textos que prefiguram ou avaliam esse trabalho ou que são produzidos na situação efetiva de trabalho” (MACHADO, 2009a, p. 58)<sup>6</sup>.

No que se refere ao trabalho docente, a ideia que permeia os estudos do Grupo ALTER é a de que nos textos e pelos textos é que se constroem representações sobre esse trabalho; os referidos textos são constituídos como lugares do agir do professor em

---

<sup>4</sup> ISD é uma corrente da Psicologia da Linguagem que tem como pioneiro o pesquisador belga Jean-Paul Bronckart. O quadro do interacionismo sociodiscursivo – ISD será apresentado posteriormente.

<sup>5</sup> Este processo de elaboração do instrumento pelo usuário é nomeado de gênese instrumental, o que posteriormente será esclarecido por meio de explicações e figuras no capítulo 2.

<sup>6</sup> No capítulo 3 há alguns exemplos de teses com esse tema.

sua atividade docente. Assim, esses textos criados em situações de trabalho seriam contundentes “para criar condições para manutenção ou transformação de suas formas de agir” (MACHADO, 2009a, p. 58).

Algumas teses e dissertações também primam seus estudos sobre o trabalho docente, tendo como referencial teórico o quadro do ISD, que explicita as relações entre linguagem e trabalho e, mais especificamente, entre linguagem e trabalho educacional. Pelas pesquisas estudadas verificou-se o quanto o trabalho educacional tem sido objeto de estudo, desde o trabalho do professor em sala de aula presencial ou a distância, em níveis fundamental, médio e superior. Entre elas, pode-se citar Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Tognato (2009), Melo (2010). No que se refere às (re)configurações construídas em textos sobre o trabalho do professor, produzidos por cronistas e jornalistas de revistas, pode-se destacar Geraldini (2003) e Buttler (2009) na formação de professores reflexivos com perspectivas de atuação no ambiente digital.

A respeito dos instrumentos de geração de dados em pesquisas, a partir de diferentes situações de trabalho, formação inicial e contínua de professores, o Grupo ALTER, que tem uma estreita parceria com a Ergonomia da Atividade e a Psicologia do Trabalho<sup>7</sup>, utiliza a **instrução ao sócia** (CLOT, 2001, 2007a; CLOT *et al.* 2002) como um dos instrumentos de coleta de dados.

Há pesquisas sobre o trabalho do professor tendo como referencial o ISD e os procedimentos metodológicos propostos pela Ergonomia e a Clínica da Atividade, adotados nesta pesquisa<sup>8</sup>. São eles: Cristovão (2001), Baraldi (2006), Barricelli (2007 e 2012), Correia (2007), Chiapinotto (2009), Santos (2011), Gomes (2011) e Mascanhi (2013). Entretanto, não foram encontradas referências nas áreas humanas e sociais que analisassem a gênese instrumental a partir dos textos produzidos pelo professor em situação de instrução ao sócia.

Formas de apropriação de algum objeto tecnológico e o seu uso na prática pedagógica do professor foram encontradas na área de matemática, trazendo a teoria instrumental de Rabardel como principal abordagem. Como exemplo, citamos as teses em Educação Matemática de Salazar (2009) cujo intuito foi observar como os estudantes do segundo ano do Ensino Médio apropriam-se das transformações geométricas no espaço, quando interagem com o ambiente de Geometria Dinâmica

---

<sup>7</sup> Desenvolvida principalmente pelos pesquisadores Yves Clot e Daniel Faïta da Clínica da Atividade do CNAM de Paris.

<sup>8</sup> No capítulo 3, tópico 3.3, serão retomadas as teses de Mazzillo, Abreu-Tardelli, Bueno, Buzzo, Tognato, Buttler e Melo para uma explanação sobre o trabalho docente.

*Cabri 3D*, e ainda qual raciocínio mobilizam quando desenvolvem atividades que abrangem esse conteúdo.

A outra é a de Jesus (2012) que objetivou analisar, com base nas ações de dois professores, como o artefato abstrato mediatrix transforma-se em instrumento na resolução de problemas geométricos e como esse processo poderia contribuir para a aprendizagem de conteúdos geométricos por parte desses professores. Essa tese tratou da gênese instrumental, que consistiu no processo de elaboração do instrumento pelo sujeito.

Há artigos que falam dessa abordagem instrumental voltada ao estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática (BITTAR, 2011; GREGIO E BITTAR, 2011), de investigação de gênese instrumental do *Superlogo* para o ensino de geometria plana por acadêmicos de um curso de pedagogia (ROCHA E BITTAR, 2012) e de estudo sobre como alunos integram a calculadora gráfica na atividade matemática ao trabalharem o tema “Funções Racionais”, como acontece com a caracterização do processo de gênese instrumental usando esse artefato (ALMEIDA E OLIVEIRA, 2009).

Diante de todos os posicionamentos presentes nos trabalhos apresentados nesse estado da arte, não foram encontradas pesquisas com o viés da abordagem instrumental (RABARDEL, 2002). Essa abordagem é apropriada para identificar o agir docente e as relações que o professor possui com seus alunos no que se refere à utilização e apropriação de artefatos digitais, como por exemplo o computador e a internet, e de que forma essas relações são representadas no discurso do professor. Este trabalho se diferencia já que foca a operacionalização de tecnologias computacionais, uma vez que o professor está enquadrado na gênese instrumental e é capaz de se apropriar dos artefatos (computador e internet) a ponto de integrá-los em seu *métier*.

O objetivo desta tese é investigar as dimensões da gênese instrumental (RABARDEL, 2002), quais sejam, instrumentação e instrumentalização, no *métier* do professor de Língua Inglesa (LI). Com essa investigação, pretende-se verificar qual é a representação que os professores fazem da tecnologia, especialmente o computador e a internet, e como transferem essa imagem para sua prática pedagógica no ensino de língua inglesa, reproduzindo, aos alunos, a ideia de que a tecnologia garante a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

O pressuposto teórico deste estudo é a possibilidade de evidenciar os elementos que manifestam as dimensões da gênese instrumental nos textos produzidos pelos

sujeitos da pesquisa, quando recorrem aos artefatos disponíveis no laboratório de informática. As questões que norteiam a construção desta pesquisa são:

- 1) Como o agir das professoras, em situação de uso de tecnologias, é percebido e representado em textos e que mecanismos linguístico-discursivos manifestam esse agir?
- 2) Que elementos podem dar indícios das dimensões de gênese instrumental (instrumentação e instrumentalização) nos textos produzidos?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa baseou-se nos pressupostos metodológicos e nas orientações do ISD, com contribuições da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade<sup>9</sup>. Inicialmente, seguindo os procedimentos de instrução ao sócia (IS), desenvolvidos no âmbito da Clínica da Atividade (CLOT, 2007a), foi possível ter acesso aos textos produzidos em situação de trabalho. Em seguida, esta pesquisa valeu-se do quadro de análise da infraestrutura textual proposto por Bronckart (2004, 2006, 2009) para chegar às figuras interpretativas do agir do professor, bem como aos índices que demonstram as dimensões da gênese instrumental (instrumentação e instrumentalização) nos textos produzidos pelos professores.

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

Por isso, enfatiza-se o caráter inovador deste trabalho e sua colaboração para a área de Linguística, visto que mostra uma dessas representações da tecnologia no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa, a partir dos textos produzidos por professores em situação de IS. Além disso, foi reconstruída a imagem que o professor de língua inglesa tem de seu *métier* **no** e **pelos** textos produzidos pela IS, por meio de seu agir languageiro.

No primeiro capítulo desta tese, são apresentados os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), o que inclui o contexto sócio-histórico do ISD, a linguagem no ISD, linguagem e representação, o agir humano, agentividade, o texto e

---

<sup>9</sup> Desenvolvida principalmente pelos pesquisadores René Amigues e Frédéric Saujat do Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) sediado no IUFM (Institut de Formation de Maitres) de Marselha.

sua arquitetura interna. Esses pressupostos teóricos sustentam as análises dos textos produzidos em situação de instrução ao sócia pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, são abordados os recursos, artefatos e instrumentos na atividade docente, considerando o computador e a internet na gênese instrumental. Também é apresentada a concepção de instrumento para Rabardel, bem como a distinção entre as duas dimensões da gênese instrumental: instrumentalização e instrumentação. O foco desta pesquisa é investigar, a partir dos textos produzidos em situação de IS, qual das dimensões da gênese instrumental são evidenciadas no discurso dos sujeitos e qual é a relação dessas dimensões com a representação de tecnologia que eles têm.

Considerando que esta tese analisa a representação que os professores pesquisados fazem de seu *métier*, no terceiro capítulo, é vista a concepção geral do trabalho, o trabalho no interacionismo sociodiscursivo (ISD), o trabalho prescrito e o realizado (CLOT, 2007<sup>a</sup>, 2007b).

Os aspectos metodológicos são apresentados no capítulo 4, incluindo a natureza, o cenário e os sujeitos da pesquisa, bem como a explanação do procedimento de instrução ao sócia e os procedimentos para coleta, análise e interpretação dos dados.

No capítulo cinco, está o resultado da análise dos textos dos sujeitos participantes, incluindo o contexto sociointeracional de produção, a progressão temática, a análise do nível organizacional, as dimensões do agir e as representações dos sujeitos em relação aos artefatos e, enfim, a relação da terminologia com as dimensões da gênese instrumental.

Por fim, estão as considerações finais de acordo com os objetivos e as perguntas que nortearam as discussões apresentadas nesta tese, seguido dos apêndices e anexos. Nos apêndices, é possível encontrar as normas para transcrição (NURC – Norma Urbana Culta – Apêndice A) e as transcrições dos textos de S1 e de S2 (primeira e segunda parte – Apêndices B, C, D e E) produzidos pelo procedimento de instrução ao sócia - IS. Nos anexos, estão os termos de consentimento livre e esclarecido da direção da escola e das professoras participantes.

## 1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD

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

### 1.1 O contexto sócio-histórico do ISD

Nesta seção será apresentada a base teórica que orienta esta tese bem como a origem do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e o trajeto que percorreu até chegar onde esse quadro teórico-metodológico se encontra atualmente. O ISD originou-se de uma psicologia da linguagem que tem como princípios epistemológicos a orientação do interacionismo social. Esse interacionismo é formado por correntes da filosofia e das ciências humanas.

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

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

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

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

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

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

Em relação às formações sociais, Bronckart (2006, p. 128) explica que estas se constituem de processos estabelecidos em estreita relação com os fatos sociais que as geram, tendo sua fonte em instituições, valores, normas sociais.

Os textos são resultado da materialização das atividades de linguagem que comentam as atividades gerais, merecem especial atenção e serão posteriormente tratados em todos os seus aspectos.

A partir da abordagem de Habermas (1987), Bronckart (2006) explicita o conceito de mundos formais, “estruturas de conhecimentos coletivos que tendem a se abstrair dos determinismos da atividade e da textualidade, para se organizarem segundo diferentes regimes lógicos.” (BRONCKART, 2006, p. 129). Para compreender melhor todas as implicações dessa visão para a construção do ISD, abordar-se-á, posteriormente, esta questão de forma mais abrangente.

Em se tratando da linguagem e das línguas, Bronckart salienta que somente pode se apoiar “na análise saussuriana do arbitrário radical do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano”



(BRONCKART, 2009, p. 23). Para Bronckart, Piaget e Vygotsky, essas relações são importantes para os processos de construção do psicológico. Piaget destaca a relevância que as intervenções sociais e as condições desse ambiente podem proporcionar na formação das capacidades cognitivas da criança (BRONCKART, 2009, p. 24). Vygotsky, por sua vez, tem papel principal na abordagem interacionista em psicologia.

Desse modo, o ISD segue as formulações vygotskianas que são voltadas às outras ciências humanas e tem como princípio a dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano (BRONCKART, 2009, p. 24). Vygotsky ressalta que (*apud* BRONCKART, 2009, p. 24)

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

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

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

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

Para Bronckart (2009) a relação do homem com o meio social só é possibilitada pela língua, que é um dom da espécie humana, isso desde as gerações antigas. Como

professor de “Psicopedagogia das Línguas”, Bronckart (2006) se sente incomodado diante de sua situação de trabalho. Esse pesquisador se confrontou com o problema de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas em relação à realidade das salas de aula, bem como o trabalho do professor.

Dessa inquietação emergiu o projeto do ISD em parceria com um grupo de colaboradores (BRONCKART, 2006, p. 13). Pode-se dizer que o ISD se delineou a partir de 1980, tendo como precursores um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, como Schneuwly, Bain, Dolz, Plazaola, dentre outros, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 9).

Devido a resistência à ditadura, a década de 1980 foi marcada por lutas políticas concretizadas pelo “Movimento Diretas Já”, em 1983. Em 1985 morre o presidente Tancredo Neves; antes de sua posse, seu vice José Sarney ocupa o cargo na presidência até 1989. Em 1988 foi promulgada a nova Constituição e na década de 1990 aconteceu a primeira eleição direta para a presidência da República, desde o golpe de 64, sendo Fernando Collor de Melo o presidente eleito. Esse ficou no poder até 1992, quando saiu por *impeachment*, sendo substituído por Itamar Franco, que deixou o cargo para concorrer ao governo de Minas Gerais e foi substituído por Fernando Henrique Cardoso. A década de 90 se destaca por ter tido três presidentes sucessivamente.

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

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

Em 1995, instauração do Exame Nacional de Cursos Superiores; em 1996, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático; em 1997, publicação dos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e

quarto ciclos' e instauração do Exame Nacional do Ensino Médio e, em 1999, publicação dos 'Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio' (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 25).

Com o início da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, documentos de prescrição e regulação do sistema educacional, várias modificações foram estabelecidas nas políticas educacionais. As ideias do ISD influenciaram a construção dos PCNs, a pesquisa em Linguística e em Linguística Aplicada (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 19). Machado e Guimarães (2009) fazem uma longa explanação sobre o contexto-histórico-cultural da entrada das ideias do ISD no país, que foram sintetizadas nesta tese.

Voltando à filiação do grupo da Universidade de Genebra ao grupo ALTER, é importante destacar que o Grupo ALTER/LAEL<sup>10</sup>, “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, sediado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPG em LAEL da PUC-SP) foi coordenado pela Professora Anna Rachel Machado, até 2012, ano de seu falecimento<sup>11</sup>.

O ISD, que ancora esta pesquisa, está integrado por muitas áreas humanas, como a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a Educação, entre outras. Sua base teórica e metodológica não é um modelo fechado e se serve de outras teorias, quando necessário, desde que sejam compatíveis e que essa junção seja importante.

## 1.2 A linguagem no ISD

O ISD é uma abordagem inscrita no movimento do interacionismo social de linguagem (BRONCKART, 2006; 2009), em que as condutas humanas são analisadas e as propriedades funcionais e estruturais são frutos da socialização.

Seu quadro epistemológico se baseia na perspectiva herdada de Vygotsky (2005, p. 23) que mostra que “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social”. Assim, “as condutas humanas” são

---

<sup>10</sup> Grupo coordenado pela Prof<sup>a</sup> Anna Rachel Machado, associado ao Groupe LAF (*Language-Action-Fomation*), da Universidade de Genebra. Em 1994, firmou-se um Acordo Interinstitucional entre as duas universidades, PUC-SP e a Universidade de Genebra). A professora-pesquisadora Anna Rachel Machado, em 1995, defendeu no LAEL a primeira tese de doutorado brasileira que adotava os pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

<sup>11</sup> Um texto em homenagem a Prof<sup>a</sup> Dra. Anna Rachel Machado foi criado por amigos e pesquisadores após seu falecimento em 2012, cuja referência é: ÉRNICA, M.; LOUSADA, E.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Homenagem a Anna Rachel Machado. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 219-236, julho 2012.

formadas em atividades dentro de um determinado contexto histórico-social e “as condutas verbais” são elaboradas como meios de ação da linguagem (BRONCKART, 2009).

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

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

Por essa razão, Bronckart (2006; 2009), com a preocupação de estudar o ser humano como um todo, acha necessário para o desenvolvimento dos projetos incorporar outras áreas, inclusive os pressupostos do interacionismo social vygotskyanos e a concepção de Volochinov de linguagem. Dessa junção, é possível construir uma “ciência do humano, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos” (MACHADO, 2009, p. 47). Bronckart (2006, p. 10, grifo do autor) explica que o foco central do ISD é a linguagem, decisiva para a ciência do humano, e destaca:

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

Bronckart (2006, p. 10) nos alerta que essa posição assumida pode ser considerada **logocêntrica** por alguns, mas ele diz que pode ser um **logocentrismo**

**moderado**, “que nega qualquer determinismo definitivo do sociolinguageiro”. Segundo o autor,

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

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

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

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

### 1.2.1 Linguagem e representação

Ao revisar as contribuições do Interacionismo social, a partir da perspectiva vygotskyana do pensamento consciente, Bronckart (1998) aborda o papel mediador da linguagem e a questão da elaboração das representações sociais. A noção de representação está intimamente ligada à constituição da própria concepção de linguagem que Bronckart apresenta em suas obras.

De acordo com esse estudioso, as concepções sobre a gênese das representações humanas se distribuem em duas correntes radicalmente opostas, uma representada pelo pensamento piagetiano e a outra ligada ao interacionismo social.

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

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

Nesta abordagem, a capacidade mental humana seria a partir do organismo-indivíduo por conta própria, e em seguida, se aplicariam às propriedades do mundo circundante. O movimento de desenvolvimento será do interno para o externo, do biológico ao psicológico e social. Ao fazê-lo, as primeiras representações humanas têm propriedades gerais, derivadas de mecanismos biológicos do organismo em interação com o meio ambiente, e que seriam apenas secundariamente de propriedades diferenciais, a partir do confronto do organismo com as formas de atividades culturais e linguísticas-linguageiras específicas de seu grupo (BRONCKART, 1998, p. 2, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Há, porém, algumas lacunas que tal abordagem apresenta, pois a principal dificuldade desta posição é que não se pode compreender de onde emanam as

---

<sup>12</sup> Dans cette approche, les capacités psychiques humaines seraient donc issues de l'organisme individu, et s'appliqueraient ensuite aux propriétés du monde environnant. Le mouvement développemental va de l'interne vers l'externe, du biologique au psychologique puis au social. Ce faisant, les représentations humaines auraient d'abord des propriétés générales, issues des mécanismes biologiques d'interaction de l'organisme avec son milieu, et elles n'auraient que secondairement des propriétés différentielles, issues de la confrontation de l'organisme aux formes d'activités culturelles et langagières particulières de son groupe.

diversidades social, cultural e linguageiras que caracterizam objetivamente o funcionamento humano.

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

As características biológicas superiores do ser humano tornam possível a cooperação na atividade coletiva. Esta atividade implica a distribuição de tarefas e papéis sociais e ela é a mais produtiva dos objetos sociais (instrumentos adaptados para tarefas comuns e obras resultantes dessas tarefas). Sua organização requer, por fim, a existência de meios de acordo-compreensão ou negociação sobre o que são as situações concretas de interação e os papéis que os indivíduos são designados para representar (BRONCKART, 1998, p.2, tradução nossa)<sup>13</sup>.

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

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

---

<sup>13</sup> Les caractéristiques biologiques supérieures de l'être humain rendent possible la coopération dans l'activité collective. Cette activité implique une distribution des tâches et des rôles sociaux et elle est de plus productrice d'objets sociaux (d'instruments adaptés aux tâches communes et d'œuvres résultant de ces tâches). Son organisation nécessite, enfin, l'existence de moyens d'entente ou de négociation sur ce que sont les situations concrètes d'interaction et sur les rôles que les individus sont censés y jouer.

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

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

As representações humano-sociais podem ser qualificadas como coletivas, quando elas têm sua sede em obras humanas (ambiente construído, as instituições sociais, ciências, artes, etc.). Mas essas obras não são, no entanto, elas mesmas interpretáveis somente através de textos (orais ou escritos) que os comentem, textos que são também as únicas manifestações empíricas da linguagem verbal humana. Se este último constitui, portanto, um grande repositório de representações coletivas, ele não condiciona seus arranjos organizacionais gerais (BRONCKART, 1998, p.3, tradução nossa)<sup>14</sup>.

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

Por esta razão, as representações estão sujeitas a situações concretas em que os indivíduos podem expressar verbalmente seus julgamentos, crenças e conhecimentos. Mas assim que as diversas práticas textuais se enfrentam e são respondidas, eventualmente também é possível desenvolver um conhecimento “tendenciosamente independente do contexto social e regras de organização de textos orais ou escritos” (BRONCKART, 1998, p.3).

Tais representações descontextualizadas, em seguida, organizam-se coletivamente de outras maneiras; tomam lugar nos "mundos formais" postulados por Habermas (op. cit.), isto é, nos sistemas estritamente lógicos de regras que estruturam o

---

<sup>14</sup> Les représentations humaines-sociales peuvent être qualifiées de collectives lorsqu'elles ont leur siège dans les oeuvres humaines (milieu aménagé, institutions sociales, sciences, arts, etc.). Mais ces oeuvres ne sont cependant elles mêmes interprétables qu'au travers des textes (oraux ou écrits) qui les commentent, textes qui sont par ailleurs les seules manifestations empiriques du langage verbal humain. Si ce dernier constitue donc bien le réceptacle majeur des représentations collectives, il ne conditionne cependant pas l'ensemble de leurs modalités d'organisation.



conhecimento adquirido pela humanidade. Mundos formais que são incorporados nas teorias científicas e filosóficas, mas também em todas as doutrinas políticas e religiosas. Será preciso retomar, portanto, mais adiante, a visão de Habermas de forma mais completa.

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

No que se refere ao termo “representação”, Bronckart e Pasquier (1988) destacam, num sentido amplo, que esse termo diz respeito a vários processos pelos quais um organismo amplia o conhecimento de seu ambiente, o conteúdo dos mundos, sob o aspecto de substitutos.

Bronckart e Pasquier (1988) dizem que os produtores do discurso contam com duas formas de representação do referente: representações primárias e arbitrárias de natureza verbal. As representações primárias (verbais ou cognitivas) são consequentes de experiências práticas ou lógicas, providas das imagens mentais que não estão agregadas a qualquer unidade linguageira e tem caráter individual. Ao contrário disso, as representações secundárias são resultado de interações linguísticas e estabelecem expressões verbais de tamanhos e naturezas diversas e, praticamente, de caráter social.

### **1.3 O agir humano**

Como visto na seção 1.2, a linguagem é própria da espécie humana, construída por meio de interações verbais por membros de uma comunidade. A linguagem ocorre por meio de trocas, uma cooperação ativa, em que recursos do pensamento são elevados a representações sonoras. Por meio disso, acontecem as organizações semióticas e a comunicação incide e o ser humano inserido no âmbito das relações sócio-históricas linguageiras detém elementos que permitem o seu agir.

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

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

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

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

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

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

O outro ponto de vista é o **psicológico**, em que a ação humana precisa ser separada do fluxo das ações sociais, ou seja, separar os procedimentos que podem ser atribuídos a um agente. Bronckart (2006, p. 49) afirma que nesse segundo ponto, o

psicológico, o problema é o de avaliar as intenções e motivos do agente no decorrer da ação, bem como o de avaliar as determinações externas desse agente.

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

O desenvolvimento de qualquer atividade ocorre no mundo físico, onde é necessário possuir conhecimento apropriado, “e são esses conhecimentos sobre o universo material, tais como são construídos na sócio-histórica humana, os elementos constitutivos do *mundo objetivo*”<sup>15</sup>. Qualquer atividade é também desenvolvida no conjunto de regras, convenções e sistemas de valores traçados por um determinado grupo, o que é manifestado sobre “as condições de organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros nelas implicados”. A junção dos conhecimentos coletivos referentes a essas regras, convenções e sistemas são os componentes do *mundo social*. No *mundo subjetivo*, qualquer atividade mobiliza pessoas, compostas de características particulares e psíquicas, que “foram também objeto de processos ‘públicos’ de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p. 22).

### 1.3.1 Agentividade

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

---

<sup>15</sup> O destaque das palavras em itálico é do autor, o negrito é da pesquisadora.

**agente**. No que se refere a esses termos, Machado e Cristovão (2009, p. 123, grifo do autor) complementaram:

Em relação aos seres humanos envolvidos no agir, pode haver, nos textos, uma menção a vários *actantes*, isto é, a qualquer pessoa implicada no agir (ou a qualquer elemento não humano que é elevado a essa categoria no texto analisado). Esses actantes só são considerados por nós como sendo construídos no texto como verdadeiros *atores*, quando são representados pelas formas textuais como sendo a fonte de um processo, com capacidades, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos, ou como meros *agentes*, quando essas mesmas formas não lhes atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

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

#### 1.4 Texto

Bronckart centra-se na hermenêutica de Ricoeur, estudo focado na questão da interpretação dos signos, tanto geral como os signos languageiros. Para Ricoeur é pelos textos que as figuras interpretativas humanas podem ser compreendidas. Os textos, dentro do quadro do ISD, são tidos como a materialização do agir humano, em que existe a prioridade da atividade discursiva do desenvolvimento humano no âmbito das atividades sociais.

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

Cada texto produzido possui uma relação de interdependência com as propriedades do contexto externo (ambiente extraverbal) e do cotexto (ambiente

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

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

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

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

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

Bronckart (2006, p. 140) acrescenta que o discurso “designa a operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. A realidade da linguagem acontece por meio de práticas situadas e, portanto, o ideal é que se use a expressão “atividade de linguagem” ao invés de “atividade discursiva”, e assim “o uso da noção concorrente de ‘discurso’ poderia levar a pensar que a linguagem se manifesta de outra

maneira que não seja na prática, pois é possível atribuir ao termo ‘discurso’ um sentido ao mesmo tempo mais preciso e profundo (BRONCKART, 2006, p. 141).

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

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

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

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

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

em uma ou outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético.

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

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

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

O autor complementa que os tipos de discurso como formas linguísticas são reconhecidos nos textos que transcrevem os mundos discursivos específicos e o número desses tipos é finito (BRONCKART, 2007). Para conferir coerência sequencial e configuracional ao texto é necessária articulação entre si e isso ocorre por meio de mecanismos de textualização e de enunciação.

#### 1.4.1 Os quatro mundos discursivos e tipos psicológicos

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

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

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

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

Bronckart (2009) explora as oposições entre **mundo narrado** e **mundo comentado** e discerne os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR. Na ordem do NARRAR as coordenadas que regulam o conteúdo semiotizado são explicitamente dispostas à distância das coordenadas gerais da situação do actante (disjunção). Bronckart ressalta que é como se o mundo discursivo dessa ordem fosse situado em um “outro lugar”, embora seja um mundo que deve ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que terão contato com o texto. Na ordem do EXPOR, que é uma relação de proximidade (conjunção) entre as coordenadas que organizam o texto, constituem-se o conteúdo temático e as coordenadas gerais.

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

Como exemplo de relação do ato de produção de implicação pode-se citar: **Nós usaremos o laboratório de informática amanhã**. O discurso é implicado uma vez que o **nós** representa o agente-produtor, que é o responsável pela ação de linguagem;



**usaremos o laboratório de informática** confere a situação no espaço, lugar; e **amanhã** faz referência ao tempo. Como exemplo de um texto autônomo, pode-se aduzir: **Computadores podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem**. Neste exemplo não há marcas de agente-produtor, interlocutor eventual ou sua situação no espaço-tempo.

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

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

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

**Quadro 1** – Os quatro mundos discursivos

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

Fonte: Bronckart (2009, p. 157)

Como procedente, esses mundos discursivos “são expressos por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que chamamos, respectivamente, de *relato interativo*, *narração*, *discurso interativo* e *discurso teórico*”<sup>16</sup> (BRONCKART, 2009, p. 91, grifo do autor).

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

A expressão *tipo linguístico* designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares. A expressão *tipo psicológico*, por sua vez, designa essa entidade abstrata ou esse

<sup>16</sup> Esses quatro tipos de discurso serão apresentados no tópico 1.5.1.

*construto* que é tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo.

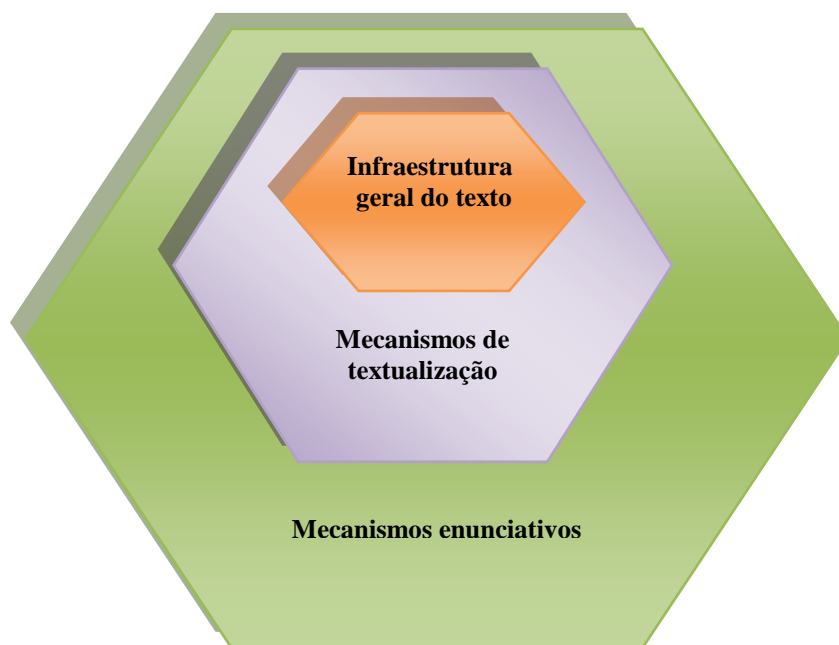
Portanto, Bronckart destaca que a partir das formas de realização observáveis em línguas naturais é possível identificar as propriedades da linguagem humana por abstração-generalização.

### 1.5 Arquitetura interna dos textos

Bronckart (2009) entende a organização de um texto como um folhado formado por três camadas superpostas: 1ª) A infraestrutura geral do texto; 2ª) Os mecanismos de textualização; 3ª) Os mecanismos enunciativos.

Bronckart afirma que essa distinção de níveis de análise supre a necessidade metodológica de entender a trama complexa da organização textual e o seu caráter hierárquico.

**Figura 1** – Os três estratos do folhado textual

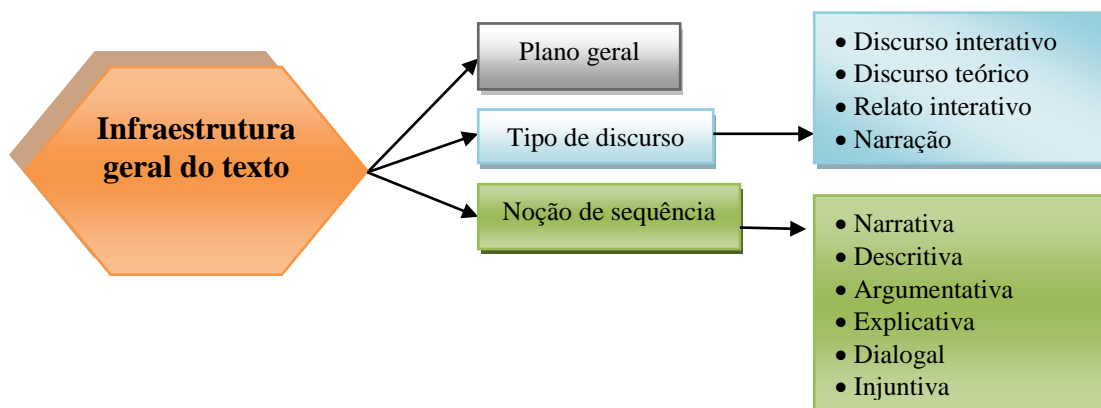


**Fonte:** Bronckart (2009, p. 119)

### 1.5.1 A infraestrutura geral do texto

Bronckart (2009) mostra que esse nível é profundo e composto pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e, ainda, pelas sequências que podem aparecer no texto. Nesta pesquisa, a interpretação da infraestrutura geral do texto deu origem à figura 2, sobre a qual essa seção irá discorrer.

**Figura 2** – A infraestrutura geral do texto



**Fonte:** Adaptada de Bronckart, 2009.

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

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

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

produzidos em situação de instrução ao sócia, em que o **discurso interativo** predomina, as características desse tipo de discurso serão explanadas a seguir.

No **discurso interativo** há a presença de unidades que tomam como referência a própria interação verbal, que pode ser real ou encenada, “e ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 2009, p. 168). O discurso se apresenta em forma de diálogo ou de monólogo (oral ou escrito). A interação é marcada pelos turnos de fala nas formas dialogais. Há nos diálogos e nos monólogos a presença de frases interrogativas, imperativas e exclamativas. Nesta tese, os textos produzidos pela instrução ao sócia se caracterizam como diálogos entre a pesquisadora/sócia e o professor/instrutor.

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

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

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

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

interação verbal co-construído) e encerramento (retoma o caráter fático colocando fim à interação verbal).

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

Bronckart (2009, p. 219) destaca que

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

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

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

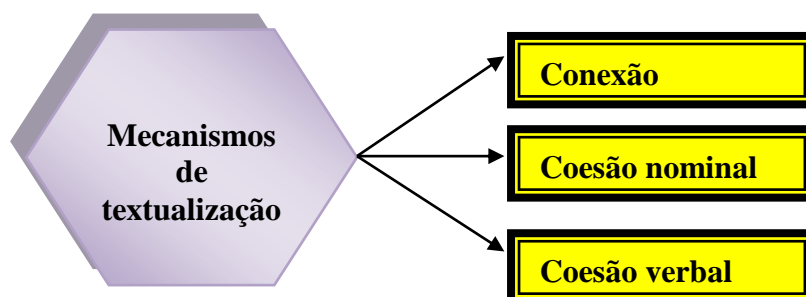
Essa seção acabou de explanar sobre a primeira camada do folhado textual. A próxima camada, denominada de “os mecanismos de textualização”, será apresentada na seção seguinte.

### 1.5.2 Os mecanismos de textualização

Bronckart (2009) salienta que os mecanismos que trabalham no nível dos mecanismos de textualização versam em produzir unidades linguísticas (séries isotópicas) que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Estes mecanismos são articulados à linearidade do texto que se “destina a ser compreendida e

interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 2009, p. 259). A organização dessa camada é composta por três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Para uma melhor visualização dessa segunda camada do folhado textual, foi criada figura 3, que destaca os mecanismos de textualização.

**Figura 3** – Os mecanismos de textualização



**Fonte:** Bronckart (2009)

a) Mecanismos de conexão

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

**Quadro 2** – Organizadores textuais dos mecanismos de conexão

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

**Fonte:** Elaboração própria

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

trabalho, os organizadores textuais dos mecanismos de conexão utilizados pelos sujeitos de pesquisa para a produção de seus textos foram apresentados nos quadros 11 e 12.

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

#### b) Mecanismos de coesão nominal

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

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

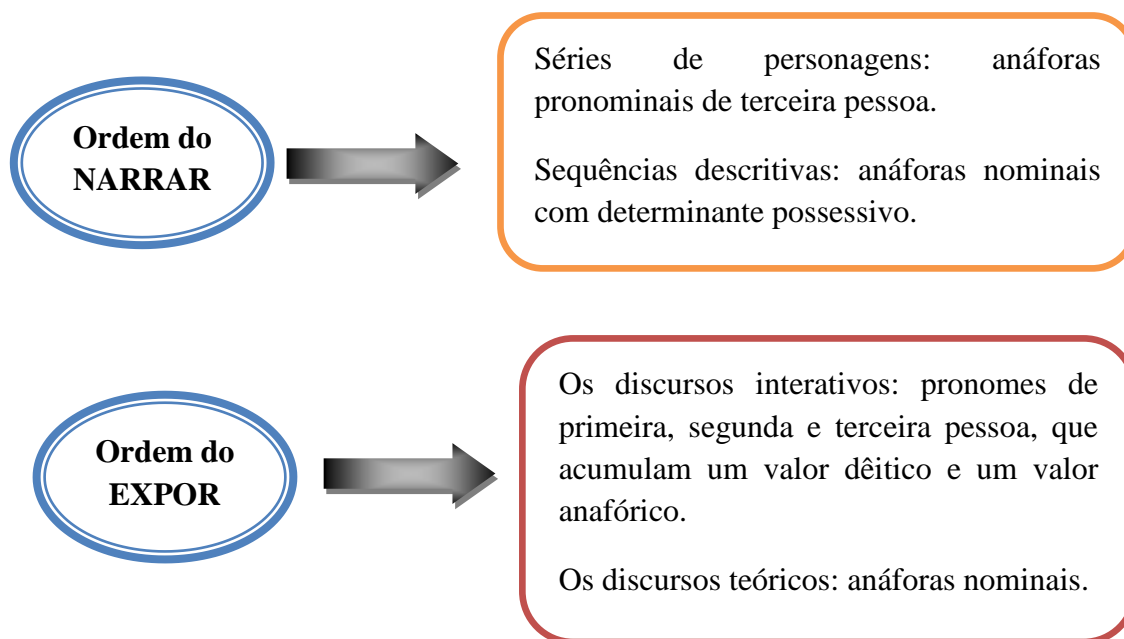
A marcação da coesão nominal acontece por meio de duas categorias de anáforas:

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

Como a escolha das unidades anafóricas e das unidades de conexão dependem do tipo de discurso em que aparecem, foram elaborados os quadros 15, 16, 17 e 18 para interpretação dos dados desta pesquisa.

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

**Figura 4** – Coesão nominal e tipos de discurso



**Fonte:** Bronckart (2009, adaptado).

### c) Mecanismos de coesão verbal

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

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

No quadro da organização dos textos e dos discursos são abordadas as concepções-padrão sobre o valor dos verbos e de seus determinantes em que há um quadro geral de análise que pondere a dimensão textual de seu funcionamento. Para



Bronckart (2009, p. 274) as concepções gramaticais-padrão, a respeito dos constituintes do sintagma verbal, colaboram para “a expressão de relações temporais, de matizes aspectuais, assim, como de algumas modalizações”.

Visto que os mecanismos de coesão verbal colaboram nas relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição entre os elementos de sentido e são revelados pelos sintagmas verbais, foram analisados os mecanismos de coesão verbal nos textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa nas figuras 15 e 16.

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

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

Os valores precisam ser analisados no que se constituem as relações entre o momento da fala, ou momento da realização da produção textual e o momento do processo expresso pelo verbo. Então, são reconhecidas as relações de simultaneidade entre os dois momentos (Presente), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento de produção (Passado) e de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (Futuro) (BRONCKART, 2009, p. 275).

Bronckart (2009) explica que na medida em que se expressa qualquer análise da temporalidade é necessário considerar três parâmetros para as ocorrências dos tempos verbais nas produções textuais:

- o momento da produção (mP);
- o momento do processo (mV);
- o momento psicológico de referência (mR).

Esses três parâmetros para as análises da temporalidade são designados de concepção tricotômica ou abordagem tricotômica. A tricotomia dos momentos, ou seja, a relação entre o momento do processo com o momento da fala ou o momento de

referência psicológica acontece somente sobre frases simples, extraídas do contexto, e é aplicável à análise das funções temporais que existem nos textos.

Neste trabalho, encontrou-se um exemplo atípico em relação ao modelo pré-estabelecido por Bronckart (2009, p. 276): “a aula hoje vai ser um pouquinho diferente”. Nessa sentença, o advérbio **hoje** marca o momento psicológico de referência, entretanto, como o verbo encontra-se no futuro perifrástico (**vai ser**), ele é posterior ao momento de produção. Nos exemplos de Bronckart (2009, p. 276), só existem duas possibilidades para o uso de advérbios temporais: concomitância, com verbo no presente (“Hoje, Maria arruma seu quarto”) ou anterioridade, com verbo no passado (“Hoje, Maria arrumou seu quarto”). A posterioridade, segundo Bronckart, só poderia ser expressa por meio de um advérbio de tempo futuro (“Amanhã, Pedro vai a Lausanne” e “Amanhã, Pedro irá a Lausanne”).

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

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

**Quadro 3** – Classes de verbos na aspectualidade

<b>CLASSES DE VERBOS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
<b>verbos de estado</b> remetem a processo estáveis, excluindo qualquer forma de mudança	saber, ser, estar etc.
<b>verbos de atividade</b> remetem a processos dinâmicos, durativos e que não implicam resultado	escrever, digitar, andar, tricotar etc.
<b>verbos de realização</b> remetem a processos dinâmicos, durativos e resultativos	fumar (um cigarro), correr (uma maratona), lavar (uma escola) etc.
<b>verbos de acabamento</b> remetem a processos dinâmicos não durativos e resultativos	cair, saltar (uma barreira), chegar, sair etc.

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

Os verbos de atividade encontrados nos textos produzidos pelas instruções ao sócia dos sujeitos S1 e S2 relacionados à tecnologia, que é o escopo desta pesquisa, foram subdivididos em verbos de comando (referentes aos comandos disponíveis no computador) e verbos de ações mediadas pelo instrumento. Esses verbos foram apresentados no quadro 22, no capítulo 5, “Análise dos dados”.

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

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

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

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

Nos segmentos dos discursos interativos<sup>17</sup> a coesão verbal mostra-se em um mundo muito próximo do enunciador do texto, por isso apresentam como tempo de base o presente, com valor de simultaneidade (momento do processo de aplicação verbal é o mesmo do momento da fala). Nesses segmentos encontram-se verbos com valor de anterioridade, pretérito perfeito em relação ao momento de tomada da palavra e, ainda, um valor de posterioridade em relação ao momento, havendo ocorrências do futuro do pretérito (BRONCKART, 2009, p. 129). “O discurso interativo baseia-se em um mundo conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor e, portanto, não é, [sic] ancorado em nenhuma origem” (BRONCKART, 2009, p. 303). Como visto em outro momento, o mundo ordinário se refere ao mundo objetivo, social e subjetivo.

<sup>17</sup> Para saber sobre a coesão verbal na narração, no relato interativo e no discurso teórico, conferir o capítulo 8 de Bronckart (2009, p. 273).

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

### 1.5.3 Os mecanismos enunciativos

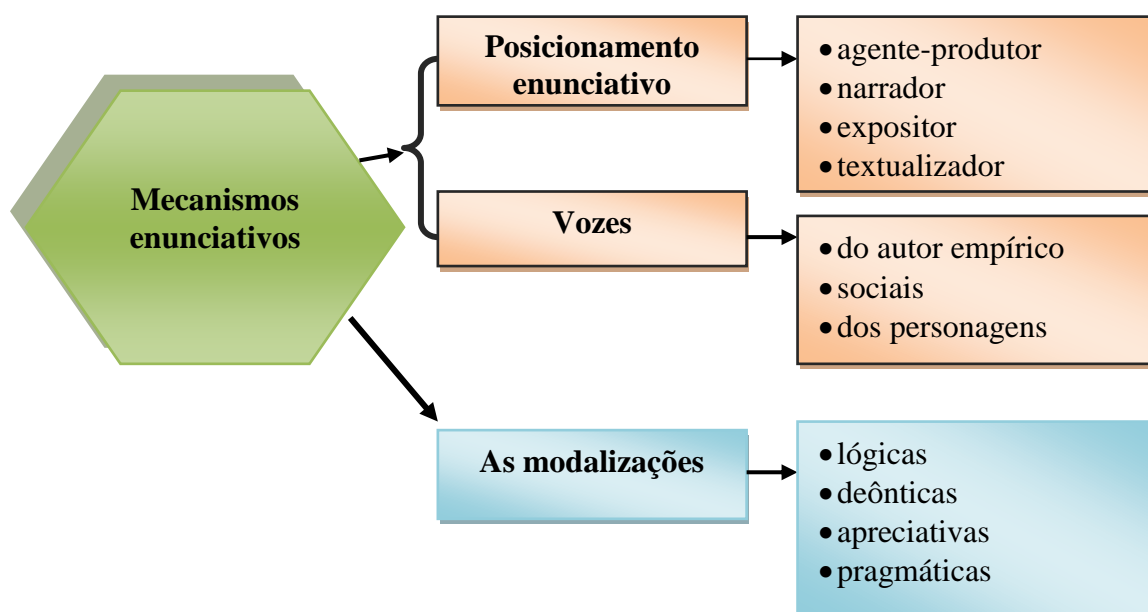
Os mecanismos enunciativos promovem um melhor entendimento do texto, criam condições de interpretação pelos seus destinatários e agem independentemente da progressão do conteúdo temático. Não há organização de séries isotópicas (unidades linguísticas) e podem ser conformadas como mecanismos configuracionais.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

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

Nessa contribuição da coerência pragmática textual há a emissão de certas avaliações, como julgamentos, opiniões, sentimentos, que transparecem a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, ainda, as instâncias que são assumidas ou responsabilizadas no texto pelo autor. É necessário acrescentar que nos mecanismos enunciativos há distribuição de vozes e explicitação de modalizadores, como será visto a seguir.

A figura 5, a seguir, foi elaborada para explicitar os mecanismos enunciativos.

**Figura 5 – Os mecanismos enunciativos**



**Fonte:** Bronckart (2009, adaptado)

#### 1.5.3.1 Posicionamento enunciativo e vozes

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

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

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

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

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

- As **vozes sociais** (pessoas, instituições, instâncias governamentais, grupos etc., de ordem externa ao conteúdo temático do texto);
- As **vozes dos personagens** (de pessoas ou instituições diretamente envolvidas no percurso temático).

Independente de qual subconjunto essas vozes estão inseridas, elas podem ser implícitas, ou seja, não são reproduzidas por marcas linguísticas específicas e sim inferidas na leitura do texto. Essas vozes podem ser explicitadas por meio de formas pronominais, sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases.

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

Nos textos gerados por meio do procedimento de instrução ao sócia, analisados nesta tese, foram encontradas vozes diretas, que são típicas dos discursos interativos dialogados, e vozes indiretas, pertencentes ao contexto sociointeracional das professoras participantes.

### 1.5.3.2 As modalizações

As modalizações têm o propósito principal de interpretar os diversos comentários ou avaliações estabelecidas sobre determinados elementos do conteúdo temático, a partir de qualquer voz enunciativa. Os mecanismos de textualização funcionam para assinalar a progressão e a coerência temáticas e são articulados à linearidade do texto. Já as modalizações são praticamente independentes dessa linearidade do texto, as avaliações exprimidas são locais e discretas e podem se situar nos diferentes da arquitetura textual (BRONCKART, 2009). Dessa forma, as modalizações concernem à dimensão configuracional do texto assegurando a coerência pragmática ou interativa e contribuindo para a interpretação do conteúdo temático.

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

a) As modalizações **lógicas** são baseadas em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático, em conhecimentos e critérios estabelecidos nas coordenadas que determinam o **mundo objetivo**. Versam, ainda, em julgamentos a respeito do valor de verdade das proposições enunciadas. São tidas como corretas, certas, possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessárias etc. e são marcadas por unidades como: “produziria talvez”, “necessariamente isto”, “é evidente que” etc.

b) As modalizações **deônticas** são fundamentadas em uma avaliação de certos elementos do conteúdo temático, da qual se sustentam em valores, opiniões e regras formadas e organizadas no **mundo social**. E, ainda, expõem elementos das proposições enunciadas como se fosse permitido, da obrigação e/ou da conformidade com as normas em uso. São marcadas por unidades como: “poder”, “ter obrigação de”, “dever”, “é preciso que”, entre outros).

c) As modalizações **apreciativas** apresentam uma avaliação mais subjetiva de alguns elementos do conteúdo temático e do **mundo subjetivo**. Mostra-os como benéficos, infelizes, maus, estranhos na visão da instância que avalia. São marcadas por unidades como: “felizmente”, “infelizmente”, “ai de mim” etc.

d) As modalizações **pragmáticas** colaboram na clarificação de certos aspectos da responsabilidade de uma entidade que constitui o conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, entre outros) a respeito do processo que é agente, sobre as capacidades de ação, a intenção e as razões. São marcadas por unidades como: “quis”, “pôde”, “pretender”, “pudesse”, “devia” etc.

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

etc. E, também, orações adverbiais que regem uma oração completiva: sem dúvida que..., etc.

Buscou-se compreender o papel dos modalizadores nas produções textuais analisadas neste trabalho, tendo em vista as particularidades do *métier* docente por meio de seu agir linguageiro representado pelo discurso.

O próximo tópico abordará o nível semântico e as figuras interpretativas do agir.

### 1.5.3.3 Nível semântico

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

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

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

Para Machado *et al.* (2004), o termo **trabalho** deve ser empregado para designar o conjunto global do agir em situações de trabalho, sendo esse agir sujeito a inevitáveis coerções institucionais. As autoras completam que o trabalho é composto por condutas verbais (explicação de um conteúdo) ou não verbais (movimentos corporais). As condutas verbais e as não-verbais podem ser **prescritas** (dar uma aula, participar de reunião) ou **não prescritas** (sorrir para os alunos, andar pela classe), sendo que ambas, se prescritas, são designadas pela terminologia “tarefa”. Então, normalmente, a **tarefa** é composta por tipos de **atos**, o que significa que quando o professor introduz um texto ou



trabalha um debate acontecem atos. As autoras enfatizam que “dizemos que estamos diante de uma **atividade**, quando o agir coletivo representado no texto apresenta-se como um agir que envolve razões e intencionalidade” (MACHADO *et al.*, 2004, grifo do autor).

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

Alguns pesquisadores têm identificado, em relação ao nível semântico, figuras interpretativas do agir humano. Bulea (2010) e Bulea & Fristalon (2004) identificaram cinco tipos de figuras do agir: ação-ocorrência”, “ação-experiência”, “ação-canônica”, “ação-acontecimento passado” e “ação-definição”. Neste trabalho, foi utilizada essa perspectiva para analisar o *métier* docente das professoras pesquisadas. As figuras detectadas foram: ação-ocorrência, ação-experiência e ação-canônica, que serão discutidas a seguir.

a) A figura da **ação-ocorrência** se apresenta em segmentos de discurso interativo e o conteúdo temático tem ligação com os parâmetros da situação de interação e o seu eixo temporal de referência é o da própria situação. É uma figura contextualizada em torno do agir-referente e sobre elementos de natureza muito diferentes, como atos anteriores, regras, obrigações etc., que se mostram sem ordem aparente de importância na produção textual e sem a marcação cronológica dos organizadores temporais.

b) A figura da **ação-experiência** é quase exclusiva no quadro de discursos interativos, porém há eixo de referência temporal não limitado, marcado com advérbios (normalmente, sempre) e por verbos no presente com valor genérico (funciono, instalo, previno etc.). É uma figura descontextualizada no que se refere ao agir-referente específico e se mostra com ação-tipo habitual. Nesta figura, as orações são justapostas, sendo a ordem estabelecida pela cronologia dos atos neutralizados. É comum o agente-produtor utilizar modalizações (às vezes) ou construções condicionais (se + presente). Essa figura possui uma temporalidade “elástica” que a diferencia da ação-canônica; a implicação do agente-produtor é menor do que na ação-ocorrência e ele é tido como ator.

c) A figura da **ação-canônica** é apresentada no quadro do discurso teórico e possui um eixo de referência temporal não limitado, também marcado por verbos no presente com valor genérico. Há uma organização oracional (sujeito – verbo – complemento) e um encadeamento por justaposição de frases simples. É apresentada como um protótipo do agir do agente-produtor, cuja agentividade fica anulada, remetendo à ordem do procedimento e é a-contextualizada, não deixa espaço para imprevisto e para nenhuma bifurcação. A ação é realizada por uma lógica imutável oriunda das normas gerais do trabalho na instituição.

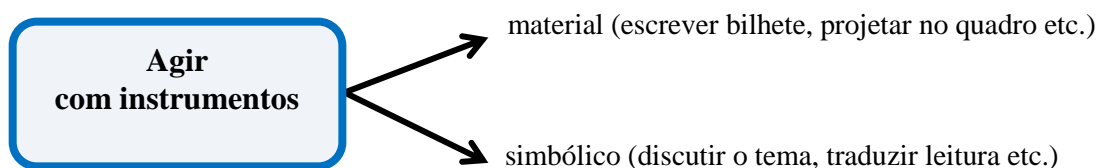
Bronckart (2008, p.174) enfatiza que o uso dessas figuras de ação deriva de escolhas, “ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir, sendo sua distribuição claramente dependente dos tipos de discurso que são mobilizados e dos eixos temporais que os organizam”.

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

Embora a figura da ação-canônica seja própria do discurso teórico, ela foi encontrada nos textos produzidos pelas professoras participantes (discurso interativo), visto que elas devem seguir normas prescritas ou veladas.

Ao pesquisar sobre diários de aprendizagem a respeito de aulas de língua estrangeira, Mazzillo (2006, p. 109-114) identificou outras figuras do agir, baseando-se nos predicados que exibiam verbos de dizer. Nesta pesquisa, considerou-se apenas o agir com instrumentos visto que o foco eram os recursos tecnológicos, computador e internet, vistos como ferramentas de apoio ao *métier* docente nas aulas de língua inglesa dos sujeitos participantes.

**Figura 6** – O agir com instrumentos de Mazzillo



**Fonte:** Elaboração própria

Bueno (2009) ressalta que o agir com instrumentos permite perceber o caráter instrumental do trabalho docente e pode ser encontrado no interior do texto em qualquer figura ou em fragmentos produzidos fora dessa figura.

No próximo capítulo, apresentaremos os recursos tecnológicos como artefatos ou instrumentos na atividade do professor.

## 2. RECURSOS TECNOLÓGICOS: ARTEFATOS OU INSTRUMENTOS NO *MÉTIER* DOCENTE

A tecnologia não substituirá o professor... professores que usam a tecnologia provavelmente substituirão aqueles que não usam (Ray Clifford, tradução nossa<sup>18</sup>).

### 2.1 Recursos, artefatos e instrumentos

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

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

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

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

O professor, ao criar condições de uso dos artefatos digitais na escola pública e apropriar-se deles, mostra que isso não é apenas um modismo, mas uma necessidade.

---

<sup>18</sup> Technology will not replace teacher... teachers who use technology will probability replace those who do not.

Oferecer aos alunos o acesso aos instrumentos, independentemente de classe social, econômica ou de diferenças individuais, e dar um maior espaço de possibilidades de conhecimento e de diminuição das barreiras de exclusão social é muito importante para o processo de aprendizagem. Vale lembrar, ainda, que esse cenário composto pelas tecnologias digitais “vem sendo palco de inúmeras experiências educativas”, pois “um dos principais meios de comunicação da sociedade contemporânea, a internet, vem criando condições para que seus usuários troquem e produzam textos eletronicamente, de maneira cooperativa” (MARQUES NETO, 2003, p. 59).

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

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

A abordagem instrumental propõe uma distinção entre artefato e instrumento. Um artefato é um meio social, individual e cultural estabelecido pela atividade humana. Segundo Rabardel (2002, p. 107, tradução nossa)<sup>19</sup>, “o artefato é, primeiro, elaborado de acordo com as ações e esquemas do sujeito para ser, então, gradualmente adaptado às características dos objetos e às restrições da situação”.

Esse pesquisador ressalta que os artefatos, ao longo do tempo, vão sendo aprimorados e adaptados tanto ao homem quanto ao trabalho e essas transformações não acontecem somente aos instrumentos, mas também aos usuários que manipulam esses objetos. Assim, de acordo com as necessidades do sujeito na lida com o artefato, o indivíduo pode atribuir propriedade e transformação a esse artefato, que se estabelece como instrumento.

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

---

<sup>19</sup> The artifact is first elaborated in line with the subject's actions and schemes to be then progressively adapted to the characteristics of the objects and the constrains of the situation.

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

Os artefatos que são alvos deste estudo são o computador e a internet, que serão abordados no próximo tópico. Esses artefatos são úteis tanto para o *métier* docente quanto para qualquer trabalhador. A multiplicidade de funções do computador e da internet dificulta o processo de instrumentalização pelo sujeito, pois readaptar, relacionar, reagrupar e modificar suas propriedades já existentes é uma tarefa complexa.

Ainda, no que se refere aos instrumentos, Rabardel (1995, p. 1, tradução nossa)<sup>20</sup> salienta que

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

A escola é o local para adequação e aprimoramento da capacidade intelectual e da linguagem da criança, é uma continuidade do ambiente de conhecimento que ela possui desde bebê, nas relações sociais de interação e de produção de funções psíquicas, de acordo com Vygotsky (2005). Segundo Davydov (1988), o compromisso da escola contemporânea incide em educar os alunos a buscar de forma autônoma a informação científica; ela procura ensiná-los a pensar, por meio de um ensino que estimule o desenvolvimento mental. Formas de construir essa autonomia tão almejada têm sido trabalhadas por muitos educadores e, diante disso, Moran (2008, p. 7) nos esclarece que

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

---

<sup>20</sup> Les instruments ont un double usage au sein des activités éducatives. Chez les élèves, ils influencent profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques.

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

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

Educar é colaborar para que professores e alunos nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2008, p. 1).

Em relação a essa concepção de Moran, esta pesquisa valeu-se do pensamento vygotskyano, segundo o qual a tarefa da escola é criar condições de ensino aos alunos para desenvolver competências e habilidades de aprender por si mesmos. A fim de oferecer condições de ensino aos alunos, alguns recursos, materiais e simbólicos, têm sido oferecidos por parte do Governo (nos âmbitos federal, estadual e municipal) para as escolas públicas do país e laboratórios de informática têm sido implantados nas escolas.

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

## 2.2 O computador e a internet na gênese instrumental

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

A escola pública tem oferecido alguns recursos didáticos e tecnológicos para que o professor utilize e possibilite meios para que o conhecimento do aluno seja ampliado. Para muitos educadores, o uso de certas ferramentas, os chamados artefatos, é uma grande dificuldade, por se tratar de recursos com os quais não estão acostumados ou não foram capacitados para utilizá-los (RICIOLLI, 2009) e, ao invés de ajudá-los, tornam-se um problema em sua prática pedagógica.

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

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

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



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

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

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

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

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

A possibilidade de interagir com o outro no mundo digital é, hoje, uma realidade para muitos que têm acesso ao computador e à internet. Essa interação, a cada dia, tem

quebrado barreiras geográficas, culturais e pessoais e proporcionado a oportunidade de compartilhar novos pensamentos e conhecimentos. Entretanto, de acordo com Lopes (2004), dos 170 milhões de pessoas de nosso país, apenas “20 milhões têm acesso a um computador”.

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

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

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

Temos o foco na apropriação dos usuários de seus computadores como artefatos. Perguntamos como os usuários desenvolvem suas atividades, bem como adaptam artefatos de seus computadores para as novas condições que o uso dos artefatos implica ou permite (RABARDEL; WAERN, 2003, p. 1, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Por melhor ou mais inovador que seja o recurso disponível em escolas, a fim de potencializar o trabalho docente, agilizando e aperfeiçoando seu dia-a-dia, se não for bem utilizado não colaborará na tarefa do indivíduo. É fundamental usá-los com

---

<sup>21</sup> In this special issue we focus on users' appropriation of their computers as artefacts. We ask how users develop their own activities, as well as adapt their computer artefacts to the new conditions that use of the artefacts implies or allows.

consciência, autonomia e responsabilidade, tornando-os uma ponte entre o discente e o conhecimento. Nessa perspectiva, Warschauer (2006, p. 206) aponta que há os que não participam da inclusão e não se beneficiam com as ferramentas tecnológicas:

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

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

### **2.3 Instrumento na abordagem instrumental**

Uma ferramenta ou artefato ao serem construídos pelos projetistas não recebem o *status* de instrumentos. Para Rabardel (2002) desde a criação dos artefatos pelos construtores, estes já possuem um *status* social que vai além do que o sujeito concedeu ao associá-lo à sua ação. Rabardel diz que muitas vezes os artefatos são utilizados aquém das suas propriedades e seu potencial não é realmente explorado como um todo. O artefato é estabelecido no(s) uso(s) que o sujeito efetua dele. Folcher e Rabardel (2007, p. 213) ressaltam que um novo artefato não se transforma em um órgão funcional, mas é uma potencialidade que prevê “a construção de uma articulação com a atividade do(s) sujeito(s)”.

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

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

- a) **EU**: equivalem às atividades relativas ao nível das propriedades e características particulares do artefato;
- b) **EAI**: equivalem às atividades que vão além do que é prescrito nos EU, ou seja, agrupam as características do EU e tem os artefatos como forma de realização da atividade;
- c) **EACI**: equivalem ao uso simultâneo ou combinado de um instrumento em situação de atividades comuns e coletivas.

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

Bittar (2011), também embasada por Rabardel (2002), afirma, referente à noção central da abordagem instrumental (os esquemas desenvolvidos pelos sujeitos durante seu agir), que “os esquemas de uso são relativos às tarefas ligadas diretamente ao artefato, tais como ligar o computador, localizar os aplicativos, e colocar atalhos na tela” (BITTAR, 2011, p. 161). Já os esquemas de ação instrumentada possuem ligação direta ao objeto da ação e esses esquemas de ação instrumentada constituem técnicas que possibilitam sanar de maneira eficiente certas tarefas, de forma evolutiva. Um exemplo dado por Bittar sobre isso é o uso de um editor de texto, “então ao aprender a usar as ferramentas do aplicativo para realizar a tarefa (o objetivo da ação do sujeito), este estará desenvolvendo um esquema de ação instrumentada” (BITTAR, 2011, p. 161). Ao se referir a esses esquemas, Bittar (2011) lembra que, se em um momento um sujeito se encontra no esquema de ação instrumentada, em um momento posterior pode transformar-se em esquema de uso para o mesmo sujeito.

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

- a) **em direção ao objeto da atividade**, pode ser diferenciada em duas formas: as mediações visam a aquisição de conhecimento do objeto como principal meta (um exemplo, um filme educativo disponível na internet, após

baixado, assistido e avaliado, pode ser visto e se decidir por mantê-lo ou descartá-lo ou, até mesmo, encontrar outro<sup>22</sup>) seguida de mediações que visam a ação sobre o objeto, em que há transformação, gestão, regulação etc. (o conjunto dos comandos do computador que possibilita a manipulação, a edição ou exclusão do filme é um exemplo).

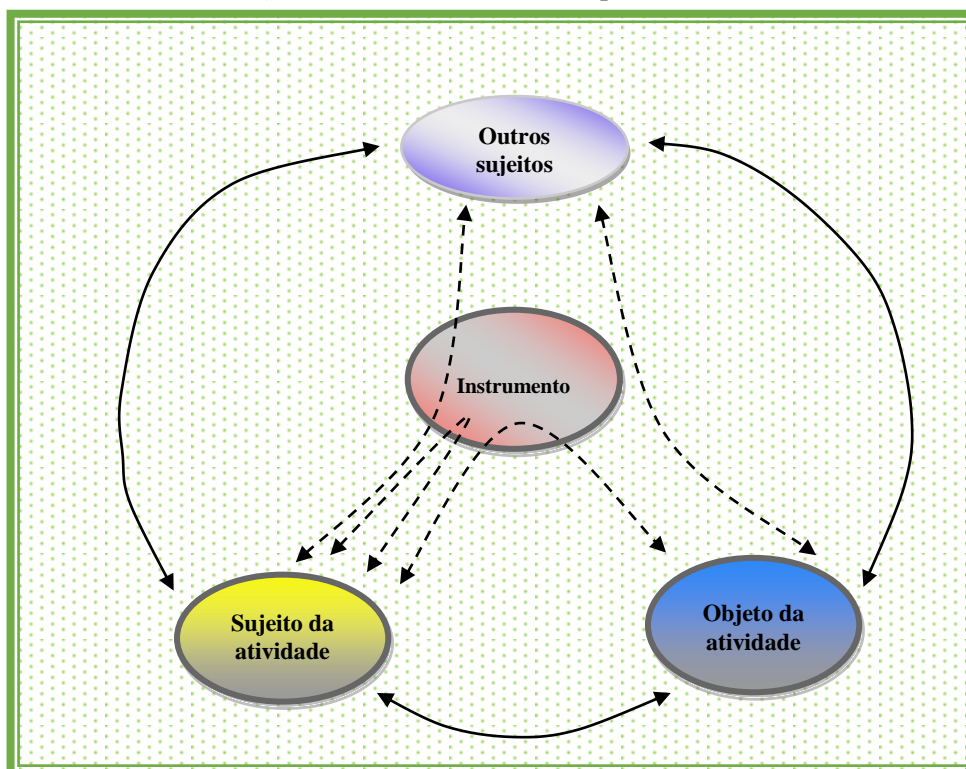
b) **em direção aos outros sujeitos**, as atividades podem ser coletivas e individuais e são compostas de mediações interpessoais, de acordo com o conhecimento da outra pessoa, o que influencia a ação do sujeito (como exemplo, o filme educativo baixado na internet possibilita relações com os alunos diferentes daquelas que os filmes alugados em locadoras proporcionavam. Hoje, o aluno participa da exibição do filme, examina-o, além de ter o olhar dirigido do professor sobre o aluno, numa mediação interpessoal).

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

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) afirmam que o homem faz parte de realidades heterogêneas e todo instrumento estabelece potencialmente um mediador para essas três direções, “que podem estar co-presentes no interior de cada atividade instrumental” (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 213). A atividade mediada pelo instrumento proposta por Folcher e Rabardel (2007) pode ser visualizada na figura 7.

---

<sup>22</sup> Esse exemplo foi extraído do texto produzido pela instrução ao sócia por uma das professoras participantes desta pesquisa (S2).

**Figura 7** – Atividade mediada pelo instrumento

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

Na figura 7 as flechas pontilhadas mostram as três orientações da mediação pelos instrumentos (em direção ao objeto da atividade, em direção aos outros sujeitos e, enfim, em direção a si mesmo). A flecha pontilhada que vai dos outros sujeitos para o objeto da atividade não está mediada pelo instrumento, ou seja, trata-se de uma relação entre os outros sujeitos e o objeto da atividade, sem que se perpassasse o instrumento. Já as flechas contínuas representam as relações não mediadas pelo instrumento.

#### **2.4 As duas dimensões da gênese instrumental: instrumentalização e instrumentação**

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

desse sujeito. Cabe ressaltar aqui que a apropriação de instrumentos pelo homem por meio do processo de gênese instrumental resulta em duas dimensões do processo de apropriação desses instrumentos, instrumentalização e instrumentação.

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

Este processo é apresentado, por este autor<sup>23</sup>, como um duplo movimento: um movimento de instrumentalização dirigido para o artefacto (o sujeito toma o artefacto em mãos e adapta-o aos seus hábitos de trabalho) e um movimento de instrumentação dirigido para o utilizador (os constrangimentos do artefacto contribuem para estruturar a atividade do utilizador).

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

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

Tanto o processo de instrumentalização quanto o de instrumentação nascem do sujeito; “os dois processos juntamente contribuem para o surgimento e evolução de instrumentos, ainda que dependam das situações, um deles pode ser mais desenvolvido, dominante ou até um único implementado”<sup>24</sup> (RABARDEL, 2002, p. 103-104).

No que se refere ao processo de instrumentação, o autor mostra que ele é relativo à evolução de esquemas de utilização e às restrições que influenciam as ações e

---

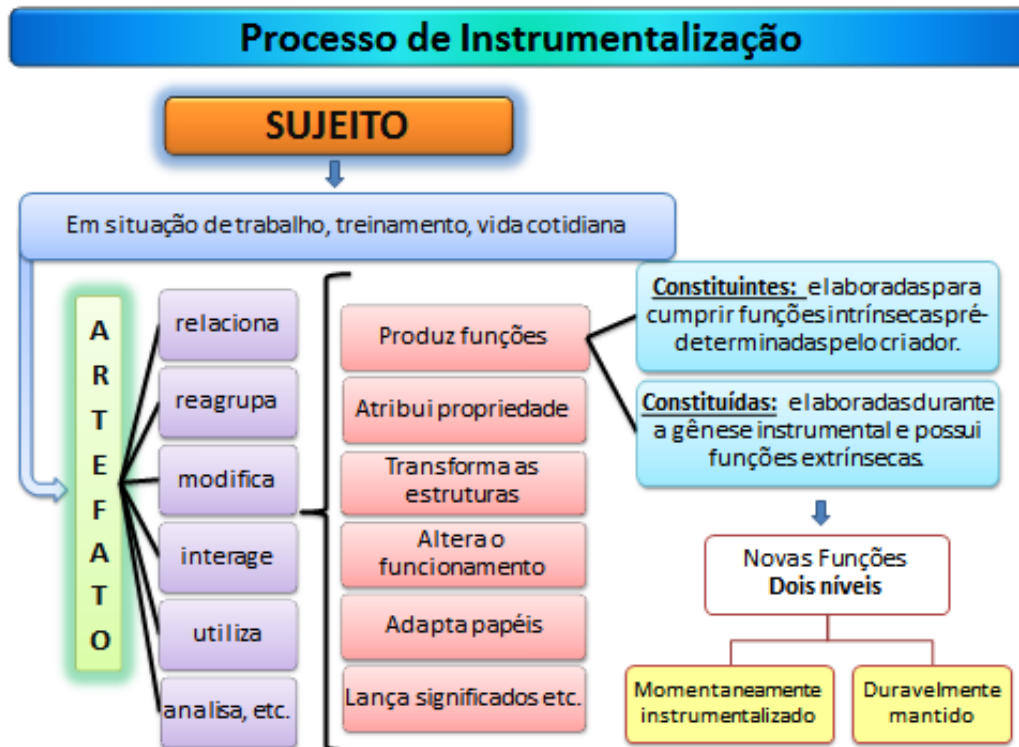
<sup>23</sup> Vale destacar aqui, que as autoras fazem referência ao pesquisador francês Pierre Rabardel e a sua obra **Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, de 1995. Nesta tese, foi utilizada a mesma obra deste autor traduzida para o inglês, de 2002.

<sup>24</sup> The two processes jointly contribute to the emergence and evolution of instruments, even though, depending on the situations, one of them may be more developed, dominant or even the only one implemented.

atividades do sujeito. Vale destacar que nesse processo há uma evolução gradativa no uso de artefato, que o faz evoluir por adaptação, inclusão e assimilação de novos artefatos para esquemas já constituídos, potencializando os esquemas psíquicos e cognitivos do sujeito. São processos dirigidos ao próprio sujeito.

Um melhor entendimento dessas duas dimensões, instrumentalização e instrumentação, pode ser visualizado nas figuras 8 e 9.

**Figura 8 – Processo de instrumentalização**



Fonte: Elaboração própria



Figura 9 – Processo de instrumentação



Fonte: Elaboração própria

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

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

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

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

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

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

### 3. O TRABALHO DO PROFESSOR

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

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

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

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

Ainda, referente a textos produzidos, Bronckart (2009) ressalta que o contexto de produção possui um conjunto de parâmetros que podem influenciar a maneira como

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

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

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

Os artefatos que assumem o foco desse estudo são o computador e a internet nas aulas de língua inglesa. As atividades mediadas pelo uso dos artefatos pelos professores podem tornar esses artefatos verdadeiros instrumentos, desde que apropriados pelos usuários, “é uma potencialidade que pressupõe a construção de uma articulação com a atividade do(s) sujeito(s) (FOLCHER; RABARDEL, 2007, p. 213).

### **3.1 A concepção geral do trabalho e o trabalho no ISD**

Para Bronckart (2008, p. 93, grifo do autor), “o trabalho é uma forma de *agir*, ou uma *prática*, que seria própria da espécie humana”. Para que houvesse a garantia da espécie humana, os membros do grupo criaram atividades coletivas organizadas. Essas atividades se tornavam diversificadas e complexas e muitas possuíam o objetivo de produção de bens materiais, denominadas de atividades econômicas.

Bronckart (2008) enfatiza que nem sempre as atividades econômicas eram vistas como um trabalho e que Taylor é tido como criador da “ciência do trabalho”, tendo como fundamento assegurar grande rentabilidade nas empresas, atendendo aos

interesses dos patrões e operários conjuntamente, princípios esses que vingaram até a metade do século XX. Isso tudo induziu a psicologia do trabalho que além de harmonizar as funções dos trabalhadores às suas tarefas, também promovia sua adaptação a um cargo que colaborasse ainda mais para os lucros da empresa.

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

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

Clot desenvolve duas noções: a noção de gênero e a de estilo de atividade. O gênero é tido como o sistema aberto das normas impessoais não documentadas (escritas) que determinam o uso dos objetos e a interação entre os membros do grupo. É um corpo intermediário entre os sujeitos, entre os quais há o objeto do trabalho. Clot (2007a, p. 44) salienta que “o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela” e, também, “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (p. 41). O autor enfatiza que “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal” (CLOT, 2007a, p. 49).

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

desenvolvimento humano que, segundo Bronckart (2009), estão associadas às atividades sociais humanas, sobre o agir das pessoas e, assim, o agir do trabalho docente.

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

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

- a) **Pessoal** e única, pois envolve o trabalhador em suas dimensões físicas, mentais, emocionais etc.;
- b) **Interacional** porque quando o trabalhador age sobre o meio, ele o transforma e é também, transformado pelo meio;
- c) **Mediada por instrumentos**, o trabalhador executa seu trabalho obtendo recursos materiais e simbólicos;
- d) **Interpessoal**, pois o trabalhador interage direta ou indiretamente com outros indivíduos, presentes ou ausentes;
- e) **Impessoal**, uma vez que o trabalhador recebe de instâncias externas as tarefas prescritas ou prefiguradas;
- f) **Transpessoal**, visto que o trabalhador é orientado por modelos do agir próprio da cada *métier*.

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

Dois tipos de condutas são estabelecidas: as verbais, em que o actante fala de alguma coisa que não estava planejada, e as não-verbais, em que usa os movimentos

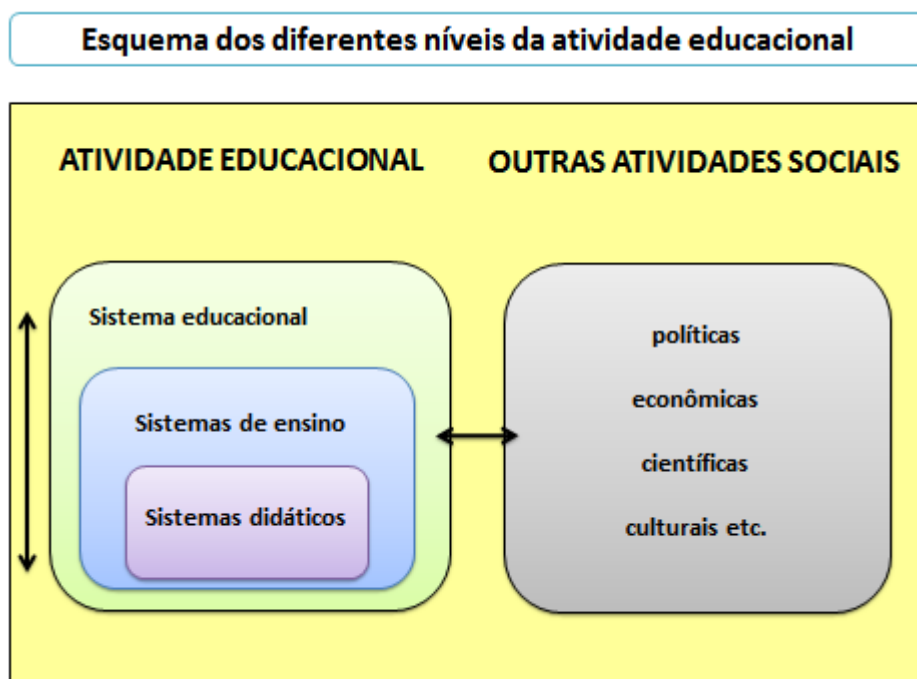
corporais, como sair da sala, por exemplo. Essas condutas verbais e as não-verbais são prescritivas ou não-prescritivas e as interações verbais e as não-verbais se prescritas são nomeadas de tarefa, realizada por atos.

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

O segundo nível de análise, de acordo com Machado *et al.* (2009b, p. 22), é chamado de interpretativo, em que há uma leitura interpretativa dos dados e, ainda, “que as representações/interpretações/avaliações detectáveis nos textos podem (ou não) referir-se a três elementos do agir: às razões que levam a ele, à intencionalidade e aos recursos para o agir”.

Os textos/dados produzidos pelos actantes possuem determinantes externos (razões exteriorizadas que induzem o indivíduo a agir de determinada forma) ou motivos (razões internas, que uma ou mais pessoas levam a praticar determinada ação ou atividade). No que se refere à intencionalidade do agir, as autoras dizem que aparecem nos textos de duas formas: como finalidades ou como intenções. Já aos recursos para o agir, as autoras salientam que podem ser “são instrumentos/ferramentas ou capacidades do agente” (MACHADO *et al.*, 2009b, p. 23).

Para Machado (2009a), embasada pelos pressupostos teóricos de Bronckart, os três níveis da atividade educacional global são essenciais para a discussão sobre o trabalho do professor, conforme podem ser visualizados na figura 10:

**Figura 10** – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional

**Fonte:** Machado (2009a, p. 50)

Para Machado (2009a), para discutir as relações entre linguística e ensino é necessário levar em consideração os três níveis apontados na figura 10. O nível dos sistemas educacionais é aquele em que são formuladas “as diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela”, o MEC, as secretarias e subsecretarias de ensino são alguns exemplos. O outro nível, o dos sistemas de ensino, é o “das instituições construídas para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino etc.”. O último nível é o dos sistemas didáticos “envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três pólos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento” (MACHADO, 2009a, p. 51).

De acordo com Machado (2009a, p. 51), é no cerne desse sistema didático que “se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor, que, com inspiração em Clot (2006) e Amigues (2004), representamos” na figura 11.



**Figura 11** – Esquema da atividade do professor em sala de aula



**Fonte:** Machado (2009a)

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

Por esse esquema proposto por Machado (2009a) na figura 11, vê-se que o professor deve ter como objetivo oferecer condições e meio propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento do corpo discente. Nessa figura de Machado (2009a, p. 51), para produzir seu objeto, o professor tem à sua disposição artefatos sócio-historicamente construídos, sejam materiais ou simbólicos.

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

### 3.2 O trabalho prescrito e o trabalho realizado

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

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

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

Para analisar as situações de trabalho foi necessário recorrer aos conceitos procedentes da ergonomia e da ergologia, que definem o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o trabalho real. Nesta tese, as análises dos textos produzidos em situação de instrução ao sócio, pelos sujeitos participantes, apresentaram apenas o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Por isso, não será discutido o trabalho real da atividade.

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

- a) **Trabalho prescrito:** é aquele que segue normas, instruções, modelos predefinidos em documentos, prescritas pelas instituições ou empresas. Portanto,

pode ser considerado como a tarefa dada, estabelecida como uma representação de como precisa ser o trabalho, antes de sua efetivação;

- b) **Trabalho realizado:** é aquele que tem a atividade efetivamente realizada refletida pelas prescrições dadas.

A exemplo disso, pode-se apontar algumas pesquisas, tanto de ordem governamental quanto acadêmica, que contemplam o trabalho docente. Os trabalhos das esferas acadêmicas possuem o aporte do interacionismo sociodiscursivo, o qual rege esta tese. Pesquisas têm sido realizadas referentes ao trabalho docente por instituições superiores de ensino, em nível nacional e internacional, e por órgãos governamentais. Muitos desses estudos têm o foco voltado à prática pedagógica e como esta pode interferir, tanto positiva como negativamente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa, intencionou-se verificar quais são as pré-ocupações, ocupações e pós-ocupações das professoras em sua atividade docente em aulas de língua inglesa utilizando as ferramentas tecnológicas. A apropriação desses artefatos na prática pedagógica dos sujeitos participantes pode ser verificada com as pré-ocupações, ocupações e pós-ocupações, para assim entender a gênese instrumental. É importante para este estudo conhecer o tipo de trabalho, analisar o trabalho e tudo o que trabalhador realiza, como dificuldades, sucessos, erros, acertos, adaptações, entre outros, com base na Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

Essa subseção colaborou para que fossem feitas as análises, por meio do agir linguageiro, do trabalho prescrito e do trabalho realizado das professores participantes desta pesquisa, cujos dados foram obtidos através do procedimento de instrução ao sócia.

## 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho está, portanto, menos no centro e, em termos paradoxais, mais no centro. Menos no centro porque a vida profissional faz dele a parte de um todo que o ultrapassa amplamente. Mais no centro porque ele deve oferecer agora a cada um o poder de fazer algo de sua própria vida, de ser sujeito de sua história (CLOT, 2007a, p. 73).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos, como a natureza da pesquisa, o contexto, a descrição das características dos sujeitos participantes, os instrumentos e procedimentos para coleta dos dados desse trabalho.

### 4.1 Natureza da pesquisa

Os estudos empreendidos no contexto do Grupo ALTER, no Brasil (autores), e o LAF, na Suíça (autores), revelaram a necessidade de trabalhos que tomassem como foco central de análise o agir, especialmente o agir docente, considerando o papel instituidor das interações humanas no âmbito individual e nas interações coletivas. Tais pesquisas tomam como pressuposto o papel representado, de um lado, pelas dimensões comportamentais e de outro pela linguagem como prática social. Assim, interessa aos estudiosos da linguagem as relações entre o agir humano e a linguagem, buscando compreender essas relações.

Esta pesquisa segue os pressupostos epistemológicos da abordagem teórico-analítica, no quadro teórico metodológico do ISD. Por isso, este trabalho se inscreve no campo da linguística aplicada, explorando métodos de análise dos elementos organizacionais e semânticos envolvidos nas atividades de linguagem, cujo objetivo é repensar o trabalho do professor e os meios de que se utiliza no desenvolvimento de sua atividade docente e na interação com seus alunos.

Diante de suas diferentes representações, analisadas nos textos dos professores, pode-se identificar indícios do desenvolvimento das dimensões, quais sejam instrumentação e instrumentalização, nos textos produzidos por meio do procedimento de IS. Esse procedimento pode ou não revelar as reflexões acerca do *métier* do professor para ele mesmo.

Nesse contexto de discussão, nosso trabalho de pesquisa será norteado pelos seguintes questionamentos:

- 1) Como o agir das professoras, em situação de uso de tecnologias, é percebido e representado em textos e que mecanismos linguístico-discursivos manifestam esse agir?
- 2) Que elementos podem dar indícios das dimensões de gênese instrumental (instrumentação e instrumentalização) nos textos produzidos?

## **4.2 Cenário da pesquisa**

A escola é um espaço para interação e descobertas entre as pessoas. Segundo Smolka (2012), o professor tem um papel muito importante nas relações de ensino, pois mostra, desenha, aponta, indica, e o aluno é co-participante nessa atividade de ensinar, “elabora processos e conceitos, produz conhecimentos na e pela linguagem”. Embasada por Vygostky, Smolka (2012, p. 10) diz que

A escola potencializa, assim, o conhecimento e o saber do aluno e sua capacidade de ação, seu poder fazer. A educação se evidencia como desenvolvimento artificial da criança, no sentido de um trabalho de (trans)formação do homem sobre o homem.

A escola selecionada para esta pesquisa está localizada na cidade de Joviânia, no interior do estado de Goiás, na região centro-oeste e pertence à rede pública municipal de Educação Básica, de 6º ao 9º ano de Ensino Fundamental (EF). De acordo a Proposta Pedagógica, seu objetivo principal é proporcionar ao educando a formação necessária para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e/ou qualificação, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.

Em sua infraestrutura a escola é composta por vinte e quatro dependências, entre elas, seis salas de aula e um laboratório de informática, utilizado como telecentro pela comunidade local. Há ainda biblioteca, sala de professores e de coordenação, banheiros, depósitos, secretaria e quadra coberta.

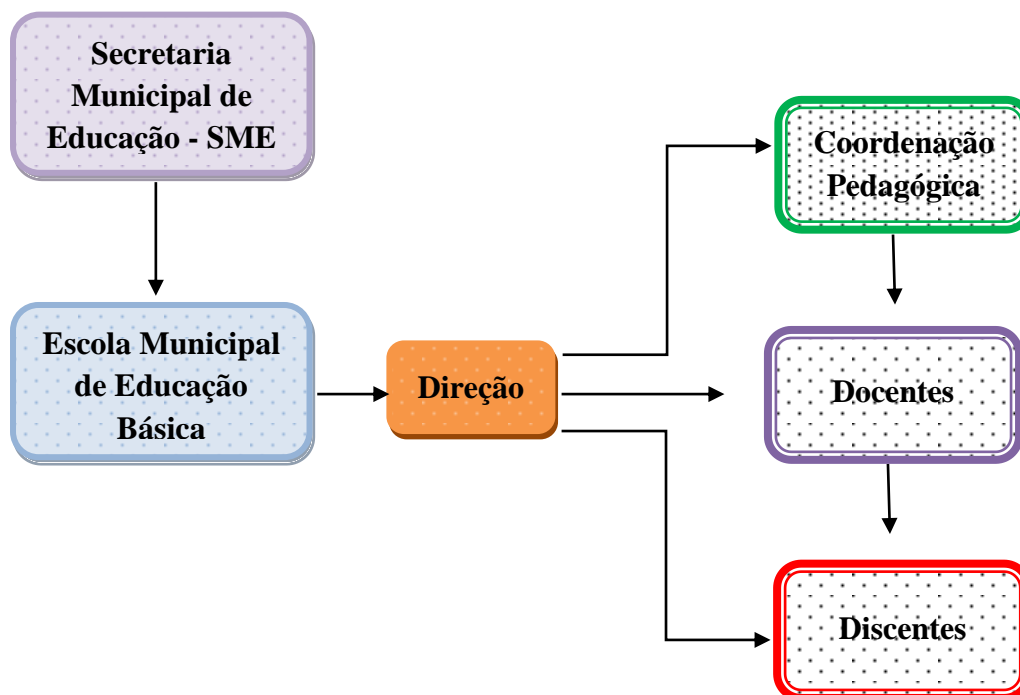
O laboratório de informática possui nove computadores, todos com acesso à internet, e um funcionário responsável por agendar seu uso com os professores, ligar e desligar as máquinas. As professoras de língua inglesa utilizam os recursos tecnológicos

(computador e internet) em suas aulas para trabalhar o conteúdo programático com os alunos, entretanto, não há computadores nem cadeiras suficientes, sendo necessário retirar as cadeiras da sala de aula e trabalhar em duplas ou trios. Mesmo diante dessas condições precárias, o laboratório de informática isola o espaço físico em que é usada a tecnologia digital.

Vale lembrar que a escola possui recursos como retroprojektor, aparelho de som, televisão e aparelho de DVD que podem ser levados para a sala de aula e também oferecem oportunidade de conhecimento para os alunos, fazendo com que o conteúdo programático seja repassado de forma mais atrativa. No entanto, as professoras participantes desta pesquisa preferem utilizar o laboratório de informática a fim de que os alunos tenham contato com o computador e a internet.

Na figura 12 há um organograma que apresenta a hierarquia da escola participante desta pesquisa.

**Figura 12** – Organograma hierárquico da Escola Municipal de Educação Básica



**Fonte:** Proposta Pedagógica da escola participante

A escola atende a um grupo heterogêneo, oriundo da zona urbana e rural, sendo de classes média, média-baixa e baixa. Embora não possua estrutura adequada e professores capacitados em educação especial, a escola recebe alunos portadores de

necessidades educacionais especiais. Em 2012, a escola atendeu no turno matutino 141 alunos e 91 no vespertino, sendo 232 no total. O turno de funcionamento do matutino compreende o período das 7h às 11h25 e no vespertino, das 13h às 17h25. O quadro funcional é composto por 31 servidores, sendo 22 professores e 9 do quadro administrativo.

Há 7 professores graduados em Letras, entretanto apenas duas ocupam a cadeira de língua inglesa (LI), sendo uma no matutino e a outra no vespertino. É interessante observar que o município possui um número considerável de professores na área de linguagens, como se constata no organograma da proposta pedagógica da escola, porém poucos atuam efetivamente na disciplina de Língua Estrangeira – LE.

A escolha desta pesquisa em acompanhar as professoras de língua inglesa aconteceu pois a pesquisadora também trabalha com esta disciplina e tem grande interesse nesse idioma. A LI tem cada vez mais ocupado espaço nas comunidades linguísticas.

De acordo com Moita Lopes (2008) nenhuma outra língua conheceu o poder do inglês em termos de domínio planetário. Moita Lopes enfatiza que o Conselho Britânico<sup>25</sup> estima que mais de 1 bilhão de pessoas aprendam o inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões como segunda língua. Crystal (2005) diz que a rápida expansão da língua não aconteceu porque o inglês é uma língua “intrinsecamente maravilhosa”. Ao contrário, não é uma língua de pronúncia simples comparada a outras, possui uma gramática complexa – embora o que falte na morfologia (em casos e gêneros) seja compensado pela sintaxe (ordem das palavras) – e a ortografia também não é fácil. Crystal (2005, p. 23), como especialista em línguas, entende que uma língua se torna mundial devido a uma única razão: “o poder das pessoas que a falam”. Ele se refere ao poder que pode ser o “político (militar), tecnológico, econômico e cultural”. Crystal vê que inspirou o crescimento desse idioma em determinados tempos, dito de outra forma, o inglês atingiu seu patamar atual oriundo de diferentes épocas. Para Graddal (2006) se o desenvolvimento da LI continuar nesse ritmo, dentro de uma década haverá mais de 2 bilhões de novos falantes do inglês, totalizando 3 bilhões de falantes no mundo.

Utilizar as ferramentas digitais do laboratório de informática, como o computador e a internet, em busca de aprendizagem da LI dos alunos ou de qualquer

---

<sup>25</sup> <http://www.britishcouncil.org/> e [www.weforum.org](http://www.weforum.org)

outra disciplina da grade curricular da escola, pode colaborar no trabalho do professor, como dito alhures. Dessa forma, a Proposta Pedagógica da escola traz um dado relevante sobre o uso do espaço e dos equipamentos que compõem o laboratório de informática. No documento é estipulado o horário de funcionamento, das 7h às 11h30 e das 13h às 17h30, e é enquadrado como usuário todo e qualquer integrante do corpo docente e discente, devidamente matriculado. No documento é vedada a utilização concomitante da mesma sala por outros usuários, que deve ser devidamente agendada por antecipação, conforme o dia e horário de programação de atividades acadêmicas. A Proposta ressalta que o usuário é responsável pelos recursos tecnológicos do laboratório de informática durante sua utilização.

O professor, de acordo com o documento, deve orientar os alunos para que, ao sair, deixem o ambiente limpo, organizado e com todos os recursos computacionais devidamente desligados e, ainda, respeitem os funcionários do laboratório de informática. Por fim, a Proposta Pedagógica conta com uma lista de proibições relacionadas ao uso do computador e da internet, à segurança lógica dos dados, à conduta, às punições e aos funcionários responsáveis pelo laboratório. No entanto, durante o procedimento de instrução do sócio - IS, percebeu-se que a realidade é diferenciada, pois os professores participantes ressaltaram que não ligam nem desligam esses computadores já que a escola disponibiliza um profissional para atender esse ambiente.

No que se refere aos recursos financeiros, a escola conta com alguns previstos no Art. 212 da Constituição Federal, também das Leis 9.494 e 9.394 de 1996<sup>26</sup>. São eles:

- PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar);
- PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), para compra de materiais de consumo a curto e longo prazo;
- FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica), para pagamento de professores e servidores gerais da Educação, manutenção de transporte e da escola;
- Recursos comunitários adquiridos através da comunidade e eventos diversos.

---

<sup>26</sup> São informações retiradas da Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa.



Ao se referir ao currículo, a Proposta Pedagógica ressalta que o aluno deverá ser capaz de saber usar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. No que se refere às tecnologias, não foi explanado com exatidão como os recursos digitais deveriam ser usados pelos professores. Entretanto, há prescrições veladas de que esses recursos serão utilizados, basicamente, para o acesso à internet como forma de pesquisa.

Neste estudo, considerou-se que se os professores incentivarem os alunos a participar de *chats*, *e-mails*, *e-groups* com falantes nativos da língua inglesa, entrar em *sites* e *links* escritos no idioma estrangeiro, sairão da rotina de uma aula tradicional no laboratório de informática, em que os alunos apenas pesquisam temas relacionados à disciplina. Com isso, os professores estarão explorando as funções das ferramentas digitais e, assim, ultrapassando as prescrições veladas. Por meio de um contato direto com a língua inglesa, os discentes terão mais possibilidades de se interessar pelo idioma e potencializar seu aprendizado de forma autêntica.

Além disso, o professor deve utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio de construir, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicações. O documento mostra ainda que o currículo procura desenvolver nos alunos o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética e inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimentos e exercício de cidadania.

Para que isso ocorra, é importante que no agir dos professores haja apropriação desses artefatos. Amigues (2004, p. 47), ao se referir ao uso dos recursos pelos alunos, mostra que “a apropriação designa a reconstrução ativa e intencionalmente compartilhada desse meio, que abre novas possibilidades de ação”. Isso pode se estender ao professor, pois ambos fazem parte do processo de interação. Ao se apropriar dos instrumentos, novas ações podem ser desenvolvidas pelo professor em seu *métier*.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

A proposta inicial desta pesquisa tinha como foco apenas um sujeito (denominado de Sujeito 1 – S1), uma professora que lecionava em uma turma do 9º ano

havia alguns anos e desenvolvia seu trabalho ainda em 2013. No entanto, no segundo semestre, iniciado em agosto daquele ano, ela se candidatou à presidência do sindicato dos servidores municipais e, com as eleições, precisou deixar de lecionar para assumir o sindicato. Em seu lugar, assumiu outra professora, aqui denominada de Sujeito 2 – S2, da mesma escola municipal de ensino.

Após a saída de S1 da escola, pensou-se em realizar uma instrução ao sócio-piloto com S1 utilizando o procedimento de Clot (2007a). Posteriormente, havia necessidade de verificar se a IS seria conduzida adequadamente pela pesquisadora ou se necessitava ser novamente aplicada. Porém, como essa primeira experiência foi muito produtiva, decidiu-se agrupá-la ao *corpus* desta pesquisa, mesmo sabendo, na época, que o fato de S1 não estar mais lecionando naquela escola poderia interferir no texto gerado pela IS, caso ela não se lembrasse exatamente de algum detalhe.

Mesmo assim, os dados com as características individuais de cada professor, analisados e confrontados, contribuíram muito para alcançar os objetivos propostos no trabalho.

#### 4.3.1 Participantes da pesquisa

##### 4.3.1.1 Perfil das participantes

Nesta pesquisa, optou-se por escolher professores que já usavam o computador e a internet no cotidiano escolar para trabalhar os conteúdos programáticos de língua inglesa com o corpo discente. Desta forma, pretendia-se verificar como os docentes estavam utilizando as funções do computador e da internet na sua prática pedagógica, ou seja, se usavam apenas as funções básicas desses recursos ou se abrangiam e davam novas funções a essas ferramentas digitais.

As participantes da pesquisa são duas professoras de língua inglesa da rede pública municipal de ensino fundamental de 6º ao 9º ano, S1 e S2, que se mostraram muito solícitas quando convidadas para participar deste trabalho. Para se situarem melhor acerca de suas participações, S1 e S2 questionaram suas obrigações, a linha de pesquisa, o tema abordado e o envolvimento delas nesta tese. S1 e S2 queriam saber se suas aulas seriam observadas e filmadas, se precisariam responder outros questionamentos futuros, quantos dias teriam que disponibilizar para a pesquisa etc.

Nesse sentido, dois aspectos importantes da pesquisa foram esclarecidos para as professoras. O primeiro é que o principal interesse era investigar a gênese instrumental das colaboradoras e interpretar o papel dos artefatos e instrumentos no agir representado nos textos produzidos em situação de trabalho por meio da instrução ao sócia. O segundo esclarecimento tem relação com os tipos de artefatos, computador e internet, como recursos colaboradores na atividade docente.

#### 4.3.1.2 Perfil do S1

S1 é uma professora de língua inglesa, licenciada em Letras no ano de 2007, fez especialização em “Ensino de Língua Inglesa” em 2009. Ingressou na rede municipal de ensino de Educação Básica em agosto de 2002. S1 trabalhou com a 1ª e 2ª série da primeira fase<sup>27</sup> do ensino fundamental no início de sua carreira. Embora ainda não tivesse concluído sua graduação em Letras, em 2004 começou a lecionar língua inglesa e língua portuguesa de 5ª a 8ª série<sup>28</sup> na segunda fase do Ensino Fundamental, Educação Básica.

Quando foi feita a instrução ao sócia, S1 não estava mais lecionando, pois havia pleiteado a presidência do sindicato dos servidores públicos municipais por meio de eleição e, inclusive, já tinha tomado posse daquele cargo. Entretanto, percebeu-se que ela não conseguiu se desvincular de seu *métier* como professora de língua inglesa, ou seja, o fato de S1 não dar mais aula, não influenciou nos dados desta pesquisa, como pode ser verificado nas análises e nos Apêndices B e C.

#### 4.3.1.3 Perfil do S2

No início de sua vida profissional, em 1994, S2 trabalhou com a primeira fase do ensino fundamental, na 4ª série, na rede municipal de ensino. Somente em 1998, S2 lecionou língua inglesa e matemática na segunda fase do ensino fundamental. Em 1999, S2 também ingressou na rede estadual no ensino médio para lecionar matemática, física, química e língua inglesa.

A primeira graduação de S2 foi em 2001, em Letras. S2 trabalhou um ano com língua portuguesa apenas quando ainda fazia sua graduação, lecionando na 5ª série do ensino fundamental na rede municipal e um semestre na Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>27</sup> Hoje, com a nova nomenclatura, diz-se ano, ao invés de série.

<sup>28</sup> Hoje, 6º e 9º ano.

– EJA do ensino médio<sup>29</sup> na rede estadual. Especializou-se em “Língua Portuguesa com estudos linguísticos e literários” em 2003.

A segunda licenciatura plena de S2 foi em 2012. Ela cursou matemática, uma licenciatura que sempre almejou visto que trabalha com essa disciplina desde 1998.

Pelo perfil de S2, percebe-se que ela trabalha mais com a área de exatas, o que pode ser um fator responsável pela objetividade em sua explanação na instrução ao sócia, como será verificado nas análises dos dados e nos Apêndices D e E.

#### 4.3.1.4 Perfil da pesquisadora

Em 1995, a pesquisadora ingressou na rede municipal de ensino para trabalhar com a primeira fase do ensino fundamental (Alfabetização e 1ª a 4ª série, na antiga nomenclatura) e na educação infantil, em uma creche municipal.

Em 1996, ingressou na graduação em Pedagogia. Em 1999, começou a trabalhar na rede estadual de ensino médio com as disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa e como professora de ensino fundamental de segunda fase (6º ao 9º ano) na rede municipal das mesmas disciplinas. Em 2000, fez especialização em “Metodologia de ensino” e ingressou na graduação em Letras.

De 2003 a 2004, a pesquisadora lecionou no ensino superior na Universidade Estadual de Goiás, no polo de Vicentinópolis, nas disciplinas de “Estágio supervisionado de Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira”. De 2005 a 2007, lecionou na Universidade Estadual de Goiás, em Itumbiara.

Em 2007, entrou no mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Finalmente, em 2011, ingressou no doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Araraquara.

## 4.4 A instrução ao sócia

Para a análise do trabalho do professor em uma pesquisa, é importante um instrumento que proporcione a reflexão da ação docente e incentive o professor a estabelecer um diálogo sobre o seu agir. Para isso, esta pesquisa se apropriou de um procedimento oriundo da Clínica da Atividade proposto por Clot (2007a, p. 139), que

---

<sup>29</sup> Naquela data, o termo era “série”, hoje é “ano” na nova nomenclatura.

tem a meta de criar um diálogo entre pesquisador e professor participante (sujeito), uma vez que o “sujeito põe em palavras a partir da reflexão sobre o vivido”, para, posteriormente, analisar à luz do interacionismo sociodiscursivo - ISD.

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

Esta seção visa a explicar o método de coleta de dados da pesquisa, denominado de Instrução ao Sósia – IS. Nesse método, o pesquisador pede ao sujeito de pesquisa que lhe forneça as instruções necessárias para substituí-lo em um dia normal de trabalho, sem que ninguém perceba que houve essa troca, dando-lhe a seguinte tarefa: “*Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2007a, p. 144). O pesquisador/sósia deve estar “voltado mais para a questão do ‘como’ ao invés do ‘por que’” (CLOT, 2007a, p. 144). O sósia tem que tomar o lugar do sujeito e executar suas funções como se fosse ele, agindo da mesma forma.

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

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

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

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

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

#### **4.5 Procedimentos para coleta dos dados**

Para a coleta de dados foi feita uma exploração dos possíveis sujeitos para esta pesquisa. A primeira professora escolhida, S1, atendia aos critérios de seleção pois utilizava as ferramentas tecnológicas dispostas no laboratório de informática da escola, trabalhava com a língua inglesa e lecionava em uma sala de nível avançado (9º ano). Em conversa informal, foi questionada suas atividades trabalhadas com os alunos, como

as máquinas computacionais podiam auxiliar sua prática pedagógica. Após isso, a professora foi convidada a participar como o sujeito desta tese. Ela prontamente aceitou e assim foi o primeiro contato entre pesquisadora e colaboradora desta pesquisa.

Foi informado ao sujeito que seria utilizado o procedimento de IS para a geração de dados e que este iria acontecer posteriormente, após leituras diversas sobre o referencial teórico adotado e o procedimento que seria utilizado. Em agosto de 2013 foi feito contato com o sujeito para agendar a primeira etapa da IS. No entanto, esse sujeito não estava mais atuando como professora, pois havia pleiteado a presidência do sindicato dos servidores públicos municipais por meio de eleição e, inclusive, já havia tomado posse daquele cargo.

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

A princípio, pensou-se em realizar este estudo somente com o segundo sujeito, S2. Assim, foi decidido que o procedimento de IS seria realizado com aquele primeiro sujeito, S1, que agora estava na presidência do sindicato, como IS-piloto, como se fosse um treinamento para quando fosse fazer a definitiva com o sujeito que assumiu a turma.

Isso decidido, foi marcado o primeiro encontro para outubro para realização do procedimento de IS. Essa IS-piloto foi muito produtiva e as respostas eram pertinentes ao objetivo da pesquisa. Na mesma semana foi feita a outra instrução ao sócia com o sujeito que assumiu a turma de língua inglesa (S2), ambas gravadas por um aparelho próprio para esse tipo de atividade. Após a transcrição das duas IS, resolveu-se utilizar ambas, por entender que esta pesquisa se tornaria muito mais rica tendo o paralelo de dois sujeitos. Dessa forma, com dois colaboradores, pensou-se que seria mais produtivo investigar como se revela a gênese instrumental no contexto de uma sala de aula na disciplina de língua inglesa de Educação Básica – EB.

Para este trabalho, a pesquisadora pediu à professora participante, por meio do procedimento de instrução ao sócia, que descrevesse, detalhadamente, um dia da sua prática pedagógica, em outras palavras, que o professor participante pudesse delinear sua rotina de trabalho.

Na primeira seção de IS tudo é gravado em áudio, transformado em arquivos e posteriormente transcrito, utilizando as normas de transcrição do NURC-SP (Norma Urbana Culta – São Paulo). Tendo em vista que o trabalho docente é muito mais

complexo do que as situações mecânicas nas quais a IS vinha sendo aplicada (por exemplo, a operacionalização na fábrica da Fiat), foram feitas intervenções por parte da pesquisadora para estimular a fala do sujeito-instrutor, principalmente, no que se refere às tecnologias utilizadas no laboratório de informática em aulas de língua inglesa.

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

Depois dos textos de S1 e S2 serem transcritos pela pesquisadora, foi utilizado o programa computacional AntConc<sup>30</sup> para organizar a análise dos dados coletados. Trata-se de uma ferramenta de multiplataforma gratuita para a realização de pesquisa linguística de *corpus* e aprendizado baseado em dados. É uma ferramenta leve e roda em qualquer computador com *Microsoft Windows* (testado no *Win 98/Me/2000/NT, XP, Vista, Win 7*), *Macintosh OS X* (testado em 10.4.x , 10.5.x , 10.6.x) e *Linux* (testado no Ubuntu 10).

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

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

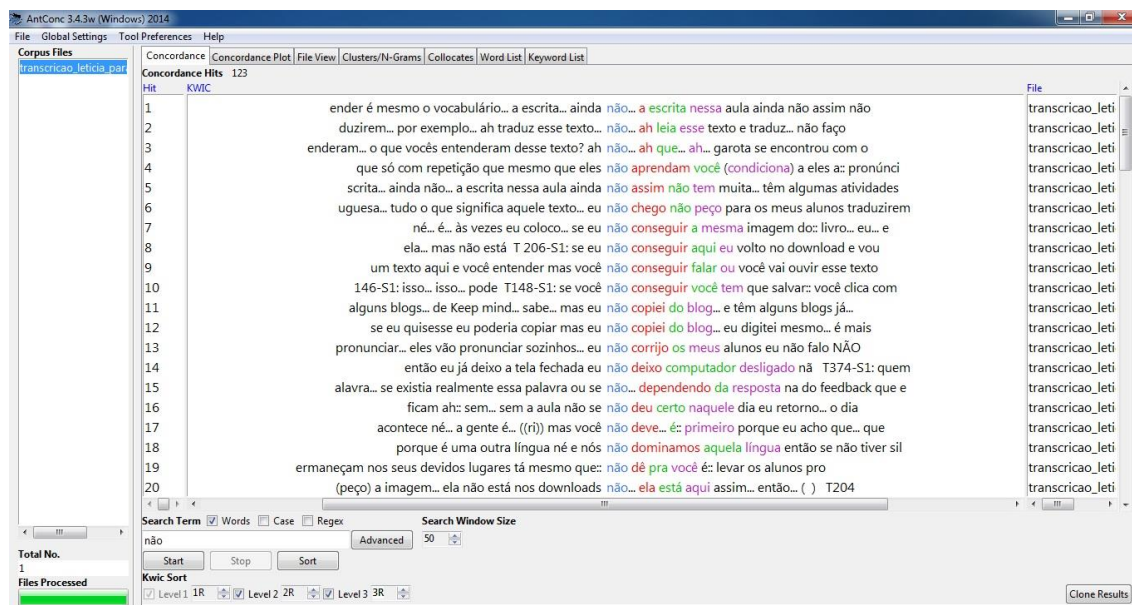
---

<sup>30</sup> Criado por Laurence Anthony, Ph.D. Center for English Language Education in Science and Engineering, School of Science and Engineering, Waseda University, 3-4-1, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8555, Japan, November 10, 2011. Para acessar a ferramenta: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> e para ler as instruções do AntConc : [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/README\\_AntConc3.2.4.pdf](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/README_AntConc3.2.4.pdf)



enunciativos (as marcas de pessoa, as vozes e as modalizações), entre outros. A figura 13 mostra a página do programa AntConc com um exemplo.

**Figura 13** – Página do programa AntConc



**Fonte:** Anthony (2011)

A utilização da ferramenta computacional AntConc como colaboradora das análises dos dados coletados nos textos de S1 e S2 conferiu um maior rigor para esta tese, visto que esse programa destaca com precisão os mecanismos de textualização, enunciativos, ocorrências nominais e verbais, entre outros, que o usuário quer e necessita encontrar e contabilizar no decorrer dos textos.

#### 4.6 Procedimento de análise e interpretação dos dados

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

[...] as pesquisas do grupo recorrem a conceitos e categorias de outros autores e de outras disciplinas, quando necessário, para a análise das características do contexto de produção sócio-histórico mais amplo e mais restrito, das características mais globais e das mais especificamente enunciativo-discursivas dos textos e, sobretudo, para a interpretação das análises (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2010, p. 2).

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

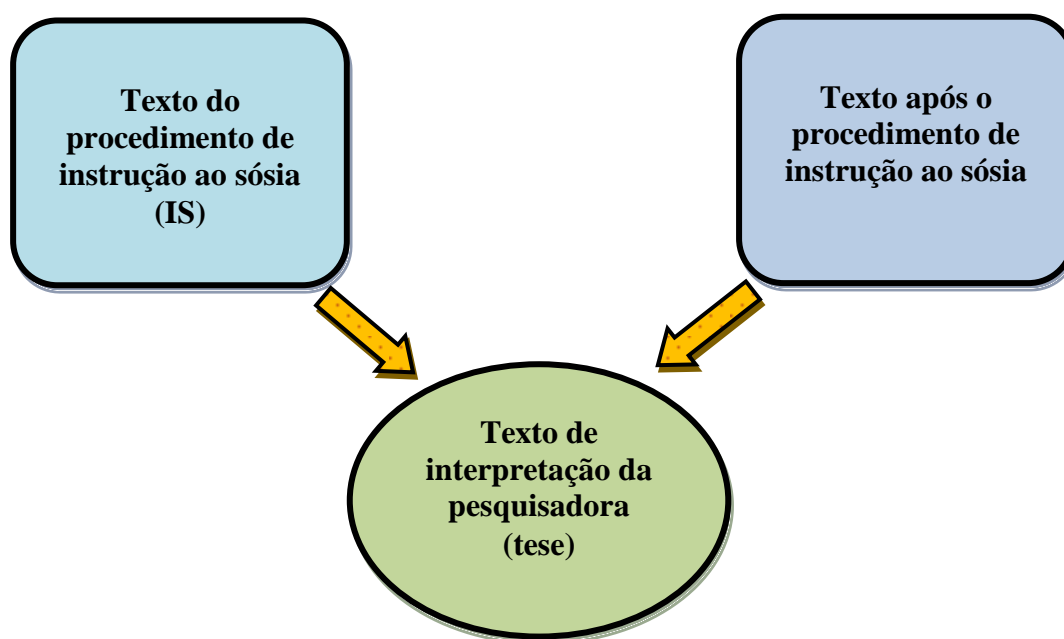
[...] só seria possível interpretá-la *nas* e *através* das produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos, utilizando-nos de uma metodologia compreensiva/interpretativa, inspirada na de Ricoeur (1977; 1983; 1990), já que é através da análise de textos e discursos que as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 1997). Justifica-se, assim, a necessidade de analisarmos os textos produzidos *sobre e no* trabalho, pois seria essa análise que nos poderia fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais (MACHADO; FERREIRA & LOUSADA, 2010, p. 6, grifo do autor).

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

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

sujeito “trazem o desenvolvimento do indivíduo e da própria atividade” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 51). Essa pesquisadora esquematizou os textos para análise de sua pesquisa fazendo a síntese numa figura; assim, inspiradas naquele esquema, foi elaborada a figura 14.

**Figura 14** – Síntese dos textos de análise da pesquisa



**Fonte:** Elaboração própria

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

O texto gerado pela IS foi analisado dentro do referencial que embasa esta tese e dessas análises obteve-se novas interpretações sobre o trabalho do professor. De acordo com Bronckart e Machado (2004, p. 135), os textos além de trazer explicações, podem contribuir “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”. Bronckart e Machado (2004) reforçam isso com uma citação do próprio Bronckart em outro momento, segundo a qual é pelas produções textuais que as representações são produzidas e isso possibilita se situar e apreciar a contribuição de cada indivíduo na execução de uma determinada atividade.

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

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

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

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

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

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

Como explanado antes (RABARDEL, 2002, FOLCHER; RABARDEL, 2007), a gênese instrumental é duplamente orientada: para o sujeito (instrumentação) e para o artefato (instrumentalização). Acredita-se que o estudo dos textos da instrução ao sócia - IS, produzidos em situação de trabalho pelas professoras de língua inglesa no contexto do uso dos artefatos tecnológicos, possibilitou desvelar elementos linguístico-discursivos que apontam para as dimensões da gênese instrumental.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, **Como o agir das professoras, em situação de uso de tecnologias, é percebido e representado em textos e que mecanismos linguístico-discursivos manifestam esse agir?**, foram analisados: o contexto sociointeracional de produção, a progressão temática e o nível organizacional dos textos produzidos em situação de IS (plano geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

### 5.1 O contexto sociointeracional de produção

Nesta seção será exposto o contexto de produção do texto do Sujeito 1 (S1) e do Sujeito 2 (S2), abrangendo o contexto físico e sociossubjetivo em que os textos das IS

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

O primeiro texto foi produzido na sede de um sindicato que representa os servidores públicos municipais, em Joviânia (GO), a pedido da professora participante, aqui denominada de Sujeito 1 – S1. A instrução ao sócia ocorreu numa tarde do dia 22 de outubro de 2013.

Vale ressaltar que a entrevista-piloto realizada com S1 apresentou algumas inadequações, que foram corrigidas na IS de S2. Uma delas é o fato de S1 não estar mais lecionando naquela escola, como já foi dito na seção 4.3 (Sujeitos da pesquisa). Outra inadequação na IS de S1 é referente à permissão de uso do computador (*notebook*) para demonstrar na prática sua forma de utilizar esse instrumento na preparação do material. Além disso, há algumas interferências da pesquisadora nas perguntas que induziram determinadas respostas de S1.

O texto da segunda professora participante, denominada de Sujeito 2 – S2, foi produzido em sua casa, numa manhã de sábado, 26 de outubro de 2013. Dessa vez, a pesquisadora corrigiu as inadequações da IS feita com a outra participante, visto que escolheu a professora que estava atuando no lugar de S1. Nessa entrevista, a pesquisadora conduziu a IS de forma adequada, solicitando as informações necessárias para ser a sócia. Por isso, a professora/instrutora não cogitou, durante a entrevista, a possibilidade de utilizar um computador para demonstrar como agia na elaboração de seu material para trabalhar com os alunos em aulas de língua inglesa.

Antes do exemplo convém destacar que nas citações a seguir o **T** indica turno e o numeral que segue é a sequência numérica utilizada durante a IS. Os trechos em negrito, nos turnos destacados, foram feitos para análise da pesquisadora. As demais regras podem ser verificadas no Apêndice A – Normas para transcrição.

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

T36-S1: geralmente... eu... preparo não uma aula né eu preparo geralmente eu preparo a aula da semana e são duas aulas... por semana

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

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

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

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

No entanto, no trecho “você tem que colocar no seu plano também”, S1 consegue passar as instruções ao sócia, tanto que aconselha a pesquisadora/sócia a elaborar um plano de aula como ela faz. Percebe-se, portanto, que S1 oscila entre o uso dos pronomes “eu” e “você” pois ora ela incorpora o procedimento da IS e dá as instruções à pesquisadora (quando usa “você”), ora ela a vê como uma colega de trabalho para quem ela não consegue passar instruções (quando usa “eu”), apenas dizer como ela faria na sua prática docente.

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

T58-S2: eu leio com eles... eles leem eu leio e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... **terminando isso aí nós temos uma tarefa termino mais ou menos dez a quinze minutos [...]** eu avalio... **eu avalio a participação deles na aula...** dou avaliação... quantitativa

e qualitativa avaliação de participação uma... **aquela avaliação contínua...** (eu fico) assim... fica dessa forma... e aí essa aula... mais ou menos uma aula e meia fica concluído essa parte do...

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

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

O processo de substituição de professor em casos que o mesmo precisa se ausentar de suas aulas por qualquer motivo encontra-se bem estabelecido na rotina escolar do município onde esta pesquisa foi realizada, por meio de prescrições veladas. O professor deixa preparado o plano de ensino correspondente àquela aula ou dias em que estará ausente (conteúdos, atividades, recursos, orientações). Embora essa prescrição não esteja oficializada nas instituições escolares, todos os professores entendem que isso é necessário e esperado pelo coletivo. Tal situação talvez possa ser motivada pelo fato de que, na maioria das vezes, quem vai assumir a tarefa do professor nem sempre é titular ou possui formação específica naquela área de conhecimento. O professor substituto é um profissional responsável por atender as necessidades de alguma lacuna das escolas, independente de sua formação acadêmica.

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

Essa imagem da pesquisadora-sócia construída pelas participantes de certa forma interferiu na instrução ao sócia, pois elas estavam dando instrução para quem já sabia, uma professora tão experiente quanto elas. Em muitos momentos, S1, por exemplo,



dialoga com a pesquisadora (chamando-a pelo nome), esquecendo-se do procedimento de instrução ao sócia.

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

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

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

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

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

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

De acordo com o contexto sociointeracional de produção, composto pelo contexto físico e pelo contexto sociossubjetivo, o agir das professoras participantes é representado por sujeitos experientes em sua prática pedagógica na disciplina de língua inglesa. Já em relação às tecnologias, S1 e S2 procuram utilizar as ferramentas digitais que a escola oferece, pois acreditam que suas aulas se tornarão mais atrativas e prazerosas tanto para elas quanto para os alunos. Isso mostra de que forma o contexto sociointeracional pode interferir no agir das professoras.

## **5.2 Progressão temática**

Nesta seção, serão apresentadas as particularidades da progressão temática abordadas pelos produtores dos textos da instrução ao sócia. Para reproduzir o texto gerado por meio da IS, foram feitas as transcrições e, para isso, optou-se pelo modelo do sistema de transcrição do Projeto NURC<sup>31</sup> (Norma Urbana Culta).

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

A progressão temática de IS de S1 organiza-se da seguinte maneira:

---

<sup>31</sup> Apêndice A.

**Quadro 5** – Conteúdo temático do texto de S1

<b>TURNOS</b>	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b>
T2 a T6	Contextualização da posição como titular da disciplina.
T6 a T10	Conteúdo programático e preparação do material para a aula de língua inglesa.
T10 a T14	Reserva do equipamento tecnológico.
T14 a T18	Questões gerais referentes à organização da aula.
T16 a T20	O papel das tecnologias na rotina no planejamento do professor.
T22 a T26	Os diferentes sistemas operacionais disponíveis.
T36	Plano de emergência para aula.
T36 a T354	Motivações para o uso das tecnologias nas aulas de língua inglesa.
T46 a T48 e T374	Auxílio da coordenação em relação aos alunos do laboratório de informática.
T54 a T66	Os recursos tecnológicos utilizados numa aula de língua inglesa.
T68 a T78 T116 a T266	Preparação do conteúdo programático de língua inglesa usando os recursos do computador e da internet.
T94 a T96	Fluência na língua inglesa.
T338 a T340	Problemática em relação à internet e a quantidade de computadores no laboratório de informática.
T336 a T344	Ações que realiza caso não haja problemas.
T368	Manuseio das ferramentas tecnológicas.

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

**Quadro 6** – Conteúdo temático do texto de S2

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

A contextualização da posição de professora titular da disciplina começa praticamente igual para as duas, S1 e S2. Elas cumprimentam os alunos e dizem o que vão trabalhar naquele dia. Ambas as participantes falam do conteúdo programático de língua inglesa que está preparado para que a pesquisadora/sócia assumo o seu lugar. Pelas perguntas da pesquisadora/sócia, a destinatária das instruções, verifica-se que tanto S1 como S2 preparam com antecipação as aulas de língua inglesa que terão no

laboratório de informática. Neste momento, vê-se o trabalho prescrito no *métier* docente, ou seja, o trabalho planejado com antecipação sobre o que devem realizar na aula daquele dia.

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

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

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

T23-P: Linux?

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

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

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

T87-P: o Linux?

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

Embora elas não se lembrem do nome do sistema *Linux*, conseguem trabalhar com ele e sabem também que é preciso testar o arquivo feito em outro sistema pois muitas vezes são incompatíveis e pode haver desconfiguração dos arquivos. As duas atendem as exigências da escola sobre o monitoramento da coordenação do laboratório de informática, não “mexendo” nas máquinas para que não haja dano (o monitor já fica ligado ao computador da mesa principal que está conectado à internet e ao *Data show*). As professoras/instrutoras mostram-se incomodadas por não ter uma melhor

infraestrutura no laboratório de informática, como cadeiras e computadores em número maior que consiga atender a uma turma de vinte alunos.

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

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

No decorrer da IS, ao dar suas instruções ao sócia, S1 cita várias palavras na língua inglesa, palavras essas que fazem parte do conteúdo programático de LI, como a gramática: *simple present* e *third person*. Algumas expressões: *how do you say in English? looking listening and repeating, feedback*. Título do livro trabalhado na turma, *Keep in mind*, e palavras soltas que tratam do conteúdo, como *blue, brown, black eyes*. E utiliza os termos em inglês voltados às tecnologias digitais de trabalho, nome de programa, dispositivo, entre outros, como *Movie maker, PowerPoint, pendrive, download, Word, Windows, CD-player, scanner, internet, link, e-mail, slide, Google, smart, enter, blog, touchpad* etc. Apesar disso, S1 diz que seu domínio da língua inglesa está no nível intermediário, não é fluente em inglês, mas trabalha as quatro habilidades da língua<sup>32</sup>, pois quer passar aos alunos os mesmos conhecimentos que ela tem. Relata, ainda, ficar triste quando os alunos ignoram e mostram desinteresse pelo idioma.

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

S1 salienta que é importante deixar o laboratório de informática organizado, levar as carteiras de volta à sala de aula e evitar atrasos para não atrapalhar a aula do

---

<sup>32</sup> As quatro habilidades são a fala (*speaking*), a leitura (*reading*), a escrita (*writing*) e a compreensão auditiva (*listening*).

próximo professor. Isso mostra que além das pré-ocupações, há também pós-ocupações no *métier* docente.

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

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

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

### **5.3 A análise do nível organizacional dos textos de IS**

#### **5.3.1 O plano geral dos textos: tipos de discursos e sequências**

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

Nesse sentido, Rodrigues (2010, p. 121-122) explana em seu trabalho que esse EXPOR dialogado, que se realiza nesse mundo conjunto (mundo discursivo e mundo

ordinário), constitui-se no texto da IS. A ausência de perguntas cuja natureza incida sobre o porquê, uma das características do procedimento da IS que enfatiza apenas o como da atividade, justifica a presença predominante do discurso interativo.

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

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

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

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

**Quadro 7** – Ocorrências dos verbos no texto de S1

<b>VERBOS</b>	<b>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</b>
Fazer	58 (45,66%)
Ir + infinitivo	22 (17,32%)
Ir	15 (11,81%)
Colocar	10 (7,87%)
Chegar	08 (6,29%)
Preparar	07 (5,51%)
Verificar	04 (3,14%)
Explicar	02 (1,57%)
Pretender	01 (0,78%)
	<b>127 (100%)</b>

No quadro 8 há exemplos dos verbos, do tempo verbal e seus respectivos segmentos no texto gerado pela IS de S1. No quadro 8, nos turnos T22, T28 e T346, S1

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

**Quadro 8** – Temporalidade no texto de S1

VERBO	TEMPO VERBAL	SEGMENTOS
Fazer	1ª pessoa do plural Presente do indicativo	T14-S1: [...] então nós <b>fazemos</b> a oração do Pai Nosso EM português mesmo... [...]
Ir + infinitivo	1ª pessoa do singular Presente do indicativo + futuro perifrástico	T22-S1: então eu <b>vou usar</b> o quê... eu <b>vou usar</b> um projetor de multimídia... [...]  T28-S1: [...] que é diferente e quando eu <b>vou... fazer</b> o... a... <b>vou salvar</b> o... aquele arquivo... [...]  T346-S1: então essa aula eu <b>vou encerrar</b> usando novamente o <u>listening and repeating</u> com eles né eles nesse dia eles não vão usar:: caderno
Ir	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T42-S1: uhn uhn... na fila... então eu faço quatro... quatro... quatro a cinco filas né e <b>vou</b> colocando um atrás do outro de maneira em que eles não sentam no lugar que eles querem não... [...]
Colocar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T264-S1: geralmente eu <b>coloco</b> esse efeito aqui... esse que eu estou te mostrando primeiro
Chegar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T10-S1: [...] ...eu <b>chego</b> na escola por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego sou uma das... [...]  T14-S1: [...] ... <b>chego</b> ... primeira coisa que eu faço... a gente tem esse costume na primeira aula de fazer a oração... [...]  T46-S1: [...] então só depois que eu <b>chego</b> na sala é que eles saem...
Preparar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T10-S1: [...] sou uma das primeiras a chegar na escola... e já <b>preparo</b> meu material... já observo porque eu já deixo o... [...]  T22-S1: então eu vou usar o quê... eu vou usar um projetor de multimídia... né... ah:... já <b>preparo</b> minha aula em um <u>pendrive</u> e já levo num <u>pendrive</u> com MUITO cuidado porque... [...]  T36-S1: [...] <b>preparo</b> não uma aula né eu <b>preparo</b> geralmente eu <b>preparo</b> a aula da semana e são duas aulas... por semana... [...]
Verificar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T14-S1: isso já <b>verifico</b> se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né... então eu <b>verifico</b> isso... [...]  T48-S1: [...] aí eu chego entro <b>verifico</b> se eles estão sentados... [...]
Explicar	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T14-S1: [...] passo pra chamada... e já <b>explico</b> pra eles... um dia... na aula anterior eu já... [...]  T16-S1: então... <b>explico</b> pra eles que... nós vamos fazer um texto... [...]



Pretender	1ª pessoa do singular Presente do indicativo	T2-S1: vamos lá... ah:: eu <b>pretendo</b> dar uma aula... um texto... é um texto em inglês... é:: sétimo ano tá... do período matutino...
-----------	---	--

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

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

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

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

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

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

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

A sequência predominante na IS é a injuntiva, a qual se constitui, no dizer de Bronckart (2009, p. 237, grifo do autor), a partir de um objetivo próprio ou autônomo em que “o agente produtor busca **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. As marcas linguísticas que vão indicar as propriedades dessa sequência envolvem o uso de verbos no imperativo, no infinitivo, ausência de estruturação espacial ou hierárquica dentre outras. No interior da sequência injuntiva, reconhecemos a sequência dialogal. Por se tratar de uma instrução oral de S1 para a pesquisadora/sócia, há as três fases da sequência dialogal: abertura, transação e encerramento.

Diante das ocorrências apresentadas na IS de S1, observadas nos exemplos anteriores, percebe-se que o texto não traz todas as propriedades da sequência injuntiva

esperadas para o procedimento da IS. Isso pode ser explicado pela imagem positiva que S1 tem da pesquisadora/sócia como um par experiente a quem ela não consegue (porque se sente “ridícula”<sup>33</sup>) passar as instruções usando o pronome “você”. A grande quantidade de “eu” que S1 utiliza em sua produção textual demonstra um maior distanciamento em relação à pesquisadora/sócia, como se S1 não quisesse impor as instruções a alguém mais experiente.

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

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

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

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

---

<sup>33</sup> Conferir o Apêndice C.

**Quadro 9** – Ocorrências dos verbos no texto de S2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Quadro 10** – Temporalidade no texto de S2

VERBO	TEMPO VERBAL	SEGMENTOS
Ir + infinitivo	1ª pessoa singular do presente do indicativo + futuro perifrástico	T30-S2: digita aí eles vão... aí <b>vai abrir</b> vários filmes... [...] T70-S2: aí o <u>pendrive</u> você... ele <b>vai ficar</b> ... [...] T72-S2: salva... você <b>vai clicar</b> ... clicar em salvar... [...]
Clicar	3ª pessoa do presente do indicativo	T50-S2: copia... <b>clica</b> nela você clica T54-S2: dois botões você <b>clica</b> com... com o indicador e aparece assim salvar imagem como... [...]
Ir	3ª pessoa do singular Presente do indicativo	T32-S2: salvar aí a hora que ele <b>vai</b> quando ele baixa... baixa no computador ele <b>vai</b> direto pro seus lá pros documentos lá pros vídeos... ele fica lá... naturalmente... fica lá... [...]
Poder	3ª pessoa do presente do indicativo	T24-S2: nesse caso você <b>pode</b> pedir também pra alguém da coordenação [...]
Ter	1ª pessoa do presente do indicativo	T56-S2: [...] eu já <b>tenho</b> uma lista de animais (aquáticos) que quero trabalhar aí eu vou [...]

		T98-S2: [...]eu já... já <b>tenho</b> em mão essa tarefa... impressa... pra eles... [...]
Falar	1ª pessoa do presente do indicativo	T10-S2: ( ) então eles respondem em inglês se eles não respondem eu <b>falo</b> de novo BOM DIA [...]  T110-S2: aí... aí terminou... terminou venceu o horário <b>falo</b> gente... aí nós encerramos a aula assim... <b>falo</b> pra eles amanhã despeço... [...]
Baixar	1ª pessoa do presente do indicativo	T16-S2: você vai no:: eu <b>baixo</b> sempre no <u>catch</u> eu <b>baixo</b> e gravo no <u>pendrive</u>  T22-S2: [...] aí eu <b>baixo</b> aquele filme no meu computador... [...]
Passar	1ª pessoa do presente do indicativo	T12-S2: [...] em inglês primeiro <b>passo</b> eu vou passar o filme pra eles que dura em torno de dez minutos [...]
<b>VERBO</b>	<b>TEMPO VERBAL</b>	<b>SEGMENTOS</b>
Chegar	3ª pessoa do presente do indicativo	T42-S2: você <b>chega</b> você chega na sala pra começar a sua aula [...] T90-S2: [...]a gente chega... você chega na escola... vai pra dar o sinal [...]
Ler	1ª pessoa do presente do indicativo	T58-S2: eu <b>leio</b> com eles... eles lêem eu <b>leio</b> e eles repetem a palavra em inglês pra fixar a pronúncia... [...]

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

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

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

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

Não há nas ocorrências apresentadas no texto da IS de S2 a totalidade das particularidades da sequência injuntiva, visto que no procedimento da IS é o esperado. Além das descrições relatadas pelo agente-produtor, as sequências injuntivas têm um objetivo próprio, bem como os verbos no imperativo e infinitivo, sem estruturação espacial ou hierárquica. Por se tratar de um discurso oral realizado pela IS, há, ainda, no texto de S2, a sequência dialogal tendo suas três fases que são a abertura, a transação e o encerramento.

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

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

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

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

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

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

As inquietações encontradas nos textos das enunciantoras, S1 e S2, trazem à tona a questão do trabalho proposto por Clot e influenciam seu agir. Clot salienta que ocupações e pré-ocupações devem ser distinguidas e vinculadas: “Se a atividade realiza a tarefa transformando-a em tarefa efetiva que *ocupa* o sujeito, inversamente, a tarefa efetiva realiza também – melhor ou pior – as inquietudes e conflitos vitais de sua atividade, as motivações pessoais e coletivas que o *pré-ocupam*” (CLOT, 2007b, p. 272, grifo do autor). Há ainda as pós-ocupações, que surgem na ação do sujeito ao longo de sua atividade e que advêm de conflitos interiores que devem ser enfrentados.

Nesta pesquisa, as pré-ocupações foram visualizadas nos discursos das professoras/instrutoras quando, por exemplo, S1 confere se o laboratório de informática está de fato reservado para ela e S2 precisa levar as cadeiras para o laboratório, visto que não há lugares suficientes. Já as pós-ocupações podem ser verificadas quando, por exemplo, S1 deixa o laboratório de informática organizado, minutos antes do término da

aula para não atrapalhar o próximo professor, e S2 aplica atividades relacionadas ao conteúdo de língua inglesa para verificar se o aprendizado foi efetivado.

Quando S1 e S2 descrevem uma pré-ocupação direcionada ao objeto, sobre como as ocupações deverão ser realizadas, utilizam o “eu” ao invés de “você”, ao contrário do que diz a IS. De acordo com Clot (2007a, p. 66), esse desacordo entre a ocupação direcionada para o objeto e a pré-ocupação direcionada para si causa um conflito que busca uma saída. Nesse sentido, o instrumento tem uma função central na atividade do trabalhador, pois ele é um mediador das relações do sujeito com o objeto da atividade, do sujeito com os outros sujeitos e de si mesmo.

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

Tanto S1 quanto S2 destacam durante a IS algumas pré-ocupações e seu modo de agir diante das adversidades. Como o laboratório de informática não tem cadeiras suficientes, elas têm que pedir para os alunos levarem as cadeiras da sala de aula. Como não há máquinas suficientes para a quantidade de alunos, eles precisam trabalhar em dupla ou trio. Como não podem preparar a aula na própria escola, pois o laboratório sempre está em uso pela escola ou pela comunidade (telecentro), precisam fazer isso em casa, no período noturno. Como o sistema operacional da escola (*Linux*) é diferente do delas (*Windows*), têm que verificar o funcionamento do *pendrive* quando chegam no laboratório. Como podem surgir alguns contratemplos no dia em que a aula estava agendada, têm que verificar se o laboratório está, de fato, reservado para aquela aula etc.

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

As estratégias encontradas tanto por S1 quanto por S2 para reverter problemas tecnológicos, como a diferença entre o sistema operacional da escola (*Linux*) e o sistema de seu computador pessoal (*Windows*), demonstram que ambas estão instrumentadas (RABARDEL, 2002). É o próprio sujeito que deve atualizar seus esquemas de

utilização; produzir e reproduzir suas ações instrumentadas; reformular, coordenar e assimilar suas tarefas; transformar seus esquemas de utilização do artefato, integrando-os a novos artefatos (ver figura 9). Com isso, o sujeito potencializa seus próprios esquemas mentais de uso do artefato.

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

### 5.3.2 Mecanismos de textualização

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

#### 5.3.2.1 Mecanismos de conexão

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

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



Quadro 11 – Organizadores textuais de S1

CATEGORIAS DE MARCADORES	OCORRÊNCIAS <sup>34</sup>	SEGMENTOS
já	83 (30,85%)	T8-S1: <b>já</b> chego direto NA sala de aula eu peço pra T10-S1: [...] ... e <b>já</b> preparo meu material... <b>já</b> observo porque eu <b>já</b> deixo o... laboratório ((laboratório de informática)) <b>já</b> ... reservado...
mas	61 (22,67%)	T36-S1: [...] a próxima aula SE for possível né agora se for uma continuidade não tem como... <b>mas</b> pela minha experiência eu já tenho... [...] T88-S1: [...] eles já ouviram uma vez ou duas né... eu não passo mais de uma duas no máximo duas vezes sem o... sem eles estarem acompanhando com a escrita né... com o texto escrito... <b>mas</b> quando eles acompanham o texto... [...]
porque	52 (19,33%)	T14-S1: isso já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim <b>porque</b> muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... [...] T74-S1: eu copio digitando... <b>porque</b> muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de <u>Scanner</u> ... [...]
às vezes	43 (15,98%)	T18-S1: mas::... <b>às vezes</b> os alunos... estão meio dispersos... assim <b>às vezes</b> eles estão em outra página né... [...] T344-S1: <b>às vezes</b> eu mando alguma coisa pra eles no <u>e-mail</u> sabe é:: [...]
como	24 (8,92%)	T74-S1: eu copio digitando... porque muitas vezes na minha casa eu não tenho o aparelho de <u>Scanner</u> ... então não tem <b>como</b> eu digitalizar aquele texto e às vezes também não encontra ele na internet... [...] T124-S1 isso... eu... <b>como</b> eu tenho muitas fotografias eu tenho muita coisa... eu tiro fotografia de tudo praticamente... [...]
mesmo que	04 (1,48%)	T302-S1: né eu acho que só com repetição que <b>mesmo que</b> eles não aprendam você... [...] T386-S1: tá? que já permaneçam nos seus devidos lugares tá <b>mesmo que</b> :: não dê pra você é:: levar os alunos pro laboratório de informática... [...]
por mais que	02 (0,74%)	T42-S1: [...] que às vezes tem aquele colega... <b>por mais que</b> que é nono ano... <b>por mais que</b> é uma série... éh... [...]

<sup>34</sup> As porcentagens foram calculadas a partir do número total de ocorrências dos organizadores textuais apresentados no quadro 11 (269).

Quadro 12 – Organizadores textuais de S2

CATEGORIAS DE MARCADORES	OCORRÊNCIAS <sup>35</sup>	SEGMENTOS
já	32 (68,08%)	T12-S2: são insuficientes... devido ao número da turma... bom chegando lá no laboratório... <b>já</b> devia estar ligado o <u>Data show</u> a aula <b>já</b> está preparada pra iniciar... [...]  T62-S2: na tela... todo computador ele <b>já</b> tem na tela dele <b>já</b> tem lá o micro/ é: <u>Microsoft PowerPoint</u> tem o <u>Word</u> então você vai pegar no <u>PowerPoint</u>
porque	07 (14,89%)	T58-S2: [...]sempre eu tenho uma tarefa escrita uma tarefa pra eles escrita <b>porque</b> o livro deles não é muito bom ele não tem muita... [...]  T80-S2: não ele não abre no... no laboratório da escola <b>porque</b> os computadores são... o <u>Data show</u> os computadores de lá são...
como	04 (8,51%)	T106-S2: nesse finalzinho... terminou... terminou a:: a aula no laboratório... <b>como</b> nós não podemos acessar a internet... nós... [...]
às vezes	03 (6,38%)	T58-S2: [...] <b>às vezes</b> uma aula não dá pra fazer tudo... é necessário usar duas aulas... aí eu faço... [...]  T90-S2: [...] <b>às vezes</b> é a segunda ou a terceira... até que eu saio de uma sala vou pra outra... chego lá converso com os meninos pra levá-los pro laboratório já vão cinco minutos mais ou menos
mas	01 (2,12%)	T76-S2: <b>mas</b> está escrito lá salvar <u>slide</u> ?... você sim salvou... pra passar ele pro <u>pendrive</u> ... [...]
mesmo que	00	
por mais que	00	

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

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

<sup>35</sup> As porcentagens foram calculadas a partir do número total de ocorrências dos organizadores textuais apresentados no quadro 12 (47).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

T84-S2: tem que ter cuidado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

T52-S2: clica e aparece copiar

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

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

Na próxima seção, será visto o papel da coesão nominal e verbal no desenvolvimento do texto.

### 5.3.2.2 Mecanismos de coesão nominal

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

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

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

FORMAS NOMINAIS	OCORRÊNCIAS <sup>36</sup>	SEGMENTOS
aula	51 (28,17%)	T386-S1: [...] se a sua <b>aula</b> foi dentro da sala de <b>aula</b> ... os alunos podem sentar juntos podem sentar em círculo... podem mas quando termina a sua <b>aula</b> você volta [...]
alunos	23 (12,70%)	T46-S1: [...] esperando esses <b>alunos</b> recebendo esses <b>alunos</b> ... [...]
<i>PowerPoint</i>	21 (11,60%)	T68-S1:[...] ... ou o <b>PowerPoint</b> eu geralmente eu uso mais o <b>PowerPoint</b> ... então eu já levo ele preparado [...]
computador	17 (9,39%)	T40-S1: eu também trabalho com o <b>computador</b> ... mas essa aula... nesse momento... eles vão trabalhar com a:: só de observação... depois eles vão ter contato sim com o <b>computador</b> ... [...]
aluno	15 (8,28%)	T36-S1: [...] ... eu já coloco assim... o <b>aluno</b> A o <b>aluno</b> B e o <b>aluno</b> C o D e o E de maneira em que esse <b>aluno</b> A... [...]
laboratório	11 (6,07%)	T36-S1: [...] já reservei o <b>laboratório</b> né... então enquanto eu estou na sala de aula explicando pra eles é... que a aula hoje vai ser um pouquinho diferente vai ser no <b>laboratório</b> e que:: eu já combino com eles... [...]
escola	07 (3,86%)	T10-S1: [...] eu chego na <b>escola</b> por volta das seis e quarenta... seis e trinta e oito... é o horário que eu chego sou uma das primeiras a chegar na <b>escola</b> ... [...]
aulas	07 (3,86%)	T36-S1: [...] preparo a aula da semana e são duas <b>aulas</b> ... por semana né... <b>aulas</b> de inglês... [...]
<i>Google</i>	07 (3,86%)	T128-S1: o <b>Google</b> você:: abre a página do <b>Google</b>
<i>pendrive</i>	05 (2,76%)	T22-S1: [...]:... já preparo minha aula em um <b>pendrive</b> e já levo num <b>pendrive</b> com MUITO cuidado porque... [...]
tecnologias	05 (2,76%)	T28-S1: [...] um recurso uma tecnologia essas novas <b>tecnologias</b> qualquer recurso... então você tem que colocar no seu plano também... né... e como eu ia usar na minha casa o... as minhas <b>tecnologias</b> ... [...]
computadores	03 (1,65%)	T336-S1: então você vai terminar essa aula com o quê? Com o:: o vocabulário mesmo né... se há possibilidade e se OS <b>computadores</b> estiverem ok... geralmente eu
<i>slides</i>	03 (1,65%)	116-S1: ahn ahn então eu já trabalho com eles... os <b>slides</b> aí por exemplo eu já tenho no <b>PowerPoint</b> ... é:: esses <b>slides</b> dos OLHOS... [...]
<i>slide</i>	03 (1,65%)	T78-S1: [...] se a pessoa usa aparelho nos dentes né se a pessoa usa óculos então esse vocabulário eu achei muito importante muito interessante... então eu preparei também... pra essa aula eu preparei outro::... <b>slide</b> com essas... com esse vocabulário... bom mas voltando lá...
planejamento	03 (1,65%)	T28-S1: [...] os professores fazem um <b>planejamento</b> ... a escola em que eu trabalho TAMBÉM... ela cobra um <b>planejamento</b> diário dos professores né... por aula... então a:: quando a gente faz esse planejamento [...]

<sup>36</sup> As porcentagens foram calculadas a partir do número total de ocorrências das formas nominais apresentadas no quadro 13 (181).

Machado e Bronckart (2009b) consideram que essa repetição lexical idêntica (ou quase idêntica) é considerada a **anáfora fiel** e quando o referente não é idêntico temos a **anáfora infiel**. Há um alerta por parte dos estudiosos que dizem que até as anáforas consideradas “fiéis” podem trazer novos significados (professor, ora como formador, ora como professor-destinatário, ora como generalizador etc.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FORMAS NOMINAIS	OCORRÊNCIAS <sup>37</sup>	SEGMENTOS
aula	28 (28,57%)	T90-S2: [...] eu geralmente eu já planejo uma <b>aula</b> de laboratório... eu já planejo ela pra duas aulas... uma <b>aula</b> e meia duas aulas porque uma <b>aula</b> só não dá até a gente sai da sala (às vezes) a gente chega... você chega na escola... vai pra dar o sinal e vai pra sala... geralmente não é minha primeira <b>aula</b> nessa sala... [...]
<i>pendrive</i>	10 (10,20%)	T76-S2: [...] você sim salvou... pra passar ele pro <b>pendrive</b> ... coloca o <b>pendrive</b> ... [...]
laboratório	09 (9,18%)	T10-S2: [...] nós vamos trabalhar no <b>laboratório</b> ... vocês vão... pegar a cadeira - - nosso <b>laboratório</b> não tem cadeira o suficiente - - vamos pegar e vamos pra sala de informática
computador	08 (8,16)	T22-S2: [...] aí eu baixo aquele filme no meu <b>computador</b> ... baixo o filme depois eu gravo ele no meu <b>pendrive</b>
<i>PowerPoint</i>	08 (8,16)	T46-S2: o <b>slide</b> ele é feito no: <b>PowerPoint</b> no computador no <b>PowerPoint</b> e vai aparecer as etapas todas... [...]
computadores	06 (6,12%)	T80-S2: não ele não abre no... no laboratório da escola porque os <b>computadores</b> são... o <b>Data show</b> os <b>computadores</b> de lá são... [...]
<i>slides</i>	06 (6,12%)	T56-S2: forma os <b>slides</b> ... aí nesses <b>slides</b> ah... lá você clica pra[...]
escola	05 (5,10%)	T40-S2:[...] na nossa <b>escola</b> é a coordenação nós não temos muito acesso pelo fato de que tecnologia muita pe/ ... muitas pessoas mexerem... pode dar problema pode estragar então lá quem quem faz isso é a coordenação... já tem uma pessoa na <b>escola</b> que é encarregada de do laboratório
aulas	05 (5,10%)	T90-S2: vai eu já tenho essa experiência de de dessas <b>aulas</b> eu eu já... eu geralmente eu já planejo uma aula de laboratório... eu já planejo ela pra duas <b>aulas</b> ... uma aula e meia duas <b>aulas</b> porque uma aula só não dá até a gente sai da sala (às vezes) a gente chega... [...]
<i>slide</i>	05 (5,10%)	T76-S2: mas está escrito lá salvar <b>slide</b> ?... você sim salvou... pra passar ele pro <b>pendrive</b> ... coloca o <b>pendrive</b> ... abre os seus documentos... e o <b>slide</b> ele aparece com:: formato diferente do <b>Word</b> ... [...]
<i>Google</i>	04 (4,08%)	T20-S2: primeiro você vai abrir o <b>Google</b>
alunos	02 (2,04%)	T2-S2: você vai chegar na sala e conversar com os <b>alunos</b>
tecnologia	02 (2,04%)	T4-S2: não a sala que vou trabalhar a parte de:: <b>tecnologia</b>
aluno	00	
planejamento	00	

No desenvolvimento da produção de texto por meio da IS, S2 também utiliza muitos referentes idênticos em sua progressão temática. As maiores incidências das

<sup>37</sup> As porcentagens foram calculadas a partir do número total de ocorrências dos organizadores textuais apresentados no quadro 14 (98).



formas nominais são as relacionadas às aulas e à preparação de material de língua inglesa utilizando os recursos computacionais de que dispõe. No texto de S2, há a repetição de anáforas fiéis com lexemas próprios da linguagem computacional (T76 e T46).

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

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

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

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

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

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

T66-S2: só colar o **desenho**

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

Vale dizer que durante a progressão temática de S2, o lexema “imagem” apareceu em três ocorrências (T54 e T68) e foi usado pois faz parte da nomenclatura do

artefato (no computador, o comando é “salvar imagem” e o arquivo é “imagens”). Em seguida, apareceu “foto” com duas ocorrências (T56) em que o sentido era próprio da fotografia (“foto mesmo”). Por último, mas com quatro eventos, surgiu o lexema “desenho” (T58, T64, T66 e T68) para se referir ao objeto antes chamado de “imagem” e de “foto”.

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

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

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

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

**Quadro 15** – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa do texto de S1

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

**Quadro 16** – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2ª e 3ª pessoa do texto de S1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Quadro 17** – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 1ª pessoa do texto de S2

FORMAS PRONOMINAIS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	SEGMENTOS
eu	63	T12-S2: [...] <b>eu</b> vou passar o filme pra eles que dura em torno de dez minutos [...]
nós/nos	10	T10-S2: [...] tá bom gente hoje a nossa aula vai ser especial <b>nós</b> vamos trabalhar no laboratório... vocês vão... pegar a cadeira - - nosso laboratório não tem cadeira o suficiente - - vamos pegar e vamos pra sala de informática
a gente	09	T44-S2: [...] um fala (um) nome do animal o outro comenta <b>a gente</b> comenta se conhece ou não alguns falam se já viu se já foi num circo se já viu...
nosso(s)/nossa(s)	06	T40-S2: o <u>pendrive</u> é colocado no <u>Data show</u> ... vai ver que quem faz isso pra gente na <b>nossa</b> escola é a coordenação [...]
meu(s)/minha(s)	05	T22-S2: [...] eu baixo aquele filme no <b>meu</b> computador... baixo o filme depois eu gravo ele no <b>meu</b> <u>pendrive</u> [...]
este(s)/esta(s)	00	
isto	00	
<b>TOTAL</b>	<b>93 (40,60%)</b>	

**Quadro 18** – Mecanismos de coesão nominal – Formas pronominais de 2ª e 3ª pessoa do texto de S2

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

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

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

Na próxima subseção, serão vistos os mecanismos de coesão verbal presentes na produção textual de S1 e S2.

### 5.3.2.3 Mecanismos de coesão verbal

Com relação à coesão verbal, serão tratados de forma abrangente os aspectos da temporalidade e aspectualidade dos verbos e das relações com os tipos de discurso da IS. Como foi exposto, são os mecanismos de coesão verbal que estabelecem a

temporalidade dos processos expressos no texto, seja da ordem dos estados, dos acontecimentos ou da ordem das ações, verbalizados no texto e efetivados pelos tempos verbais.

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

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

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

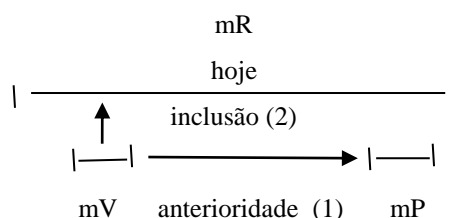
Numa abordagem tricotômica referente à temporalidade do texto de S1, foi encontrada uma única frase simples retirada de seu cotexto, onde há um advérbio com função temporal que pode ser analisada.

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

Neste exemplo, foram estabelecidos duas sequências: 1) “então enquanto eu estou na sala de aula...”, que corresponde ao momento da instrução ao sócia, e 2) “a aula hoje vai ser um pouquinho diferente”, que corresponde ao momento da aula propriamente dita. A sequência 1 corresponde, no esquema de Bronckart, ao momento

de produção (mP). A sequência 2 corresponde ao momento do processo (mV). O momento de referência (mR) é marcado pelo advérbio “hoje”. Segue o esquema adaptado de Bronckart (2009, p. 277).

**Figura 15** – Esquema da abordagem tricotômica de S1



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

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

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

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

T292-S1: então... aí depois... eu vou trabalhar com eles... depois que eu trabalhei eh:: o vocabulário né... é:: nessa aula o intuito dela é... o



listening né... é o repeating é a pronúncia é a audição a pronúncia o vocabulário né que eles vão aprender é mesmo o vocabulário...

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

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

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

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

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

Ainda nessa primeira função, há verbos de atividade, como “preparar”, “preparo”, “digito”, “escrevo”, “tento”, que remetem a processos dinâmicos e que

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

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

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

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

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

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

Vale lembrar que para ser fiel nesse processo (conclusivo) era necessário haver verbos com marcas específicas dos tempos compostos (passado composto, passado

simples composto etc.) sem dependência sintática com as formas simples correspondentes.

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

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

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

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

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

No T12 de S2 pode-se visualizar verbos marcados pelo momento da produção e o momento do processo expresso pelo verbo. Nesse panorama, identificam-se as relações de simultaneidade entre os dois momentos, numa abordagem binária. Nesse turno, os verbos são marcados pelas formas do presente (está, passo, dura, conhecemos),

pelo infinitivo pessoal (acomodarem, verem), gerúndio (chegando) e pelo futuro perifrástico (vou explicar, vou passar), entre outros.

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

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

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

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

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

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

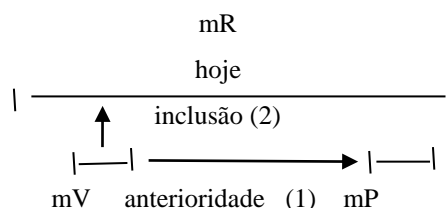
Bronckart (2009) enfatiza o quanto a abordagem tricotômica é decisiva, pois evidencia que qualquer análise da temporalidade passa pelo crivo do parâmetro estabelecido pela “referência temporal psicológica” – sem esquecer que é necessário ser uma oração simples, extraída do cotexto do enunciador e aplicável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

A seguir, será analisado um turno de S2:

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

Nesse exemplo de S2, foram estabelecidos duas sequências: 1) “assim que eles acomodarem nos seus lugares...”, que corresponde ao momento da instrução ao sócia, e 2) “vou explicar no Data show hoje”, que corresponde ao momento da aula propriamente dita. A sequência 1 corresponde, no esquema de Bronckart, ao momento de produção (mP). A sequência 2 corresponde ao momento do processo (mV). O momento de referência (mR) é marcado pelo advérbio “hoje”. Segue o esquema adaptado de Bronckart (2009, p. 277).

**Figura 16** – Esquema da abordagem tricotômica de S2



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

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

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

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

conjugado na 3ª pessoa do singular (“é”). Isso significa que entre as funções da aspectualidade (tipos de processo e graus de realização do processo) o “é”, um verbo de estado, transmite processos estáveis, omitindo qualquer forma de mudança e se encaixando na primeira função, intitulada de **tipos de processo**.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Há uma representação nesse turno de que a mudança do espaço físico da aula é condição diferente e que se torna “especial” pelo fato de ser realizada no laboratório de informática, onde os alunos terão acesso ao computador e à internet. O laboratório de

informática é visto, portanto, como um espaço físico isolado em que se pode usar as tecnologias computacionais.

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

Os elementos que demonstram a relação dos professores com o uso do computador e da internet serão estudados na próxima seção, assim como os posicionamentos dos agentes-produtores acerca do uso dessas ferramentas computacionais.

### 5.3.3 Mecanismos enunciativos

No nível dos mecanismos enunciativos estão os posicionamentos que o autor do texto assume no decorrer da construção linguística, estabelecida como coerência pragmática do texto, como já foi mencionado nos aportes teóricos deste trabalho (BRONCKART, 2009, p. 319). Nesse ponto, serão verificadas, então, as marcas linguísticas que evidenciam esse nível enunciativo: marcas de pessoa, as vozes e as modalizações.

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

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

Assim como todos os conhecimentos humanos, tais representações são produzidas na interação com as ações e com os discursos dos outros indivíduos. Os



textos de IS dos enunciadores S1 e S2 permitem a identificação de elementos que evidenciam as dimensões da gênese instrumental, instrumentação ou instrumentalização.

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

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

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

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

T4-S1: hum:: pode

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

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

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

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

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

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

Por esses segmentos apresentados, vê-se que o autor do texto (agente-produtor) é o protagonista do enunciado, em ambos os casos, de S1 e S2. No que se refere ao mundo físico, vale lembrar que ambos os sujeitos são do sexo feminino e são professoras da rede pública municipal há muitos anos, contratadas por meio de concurso público. No segundo plano, a interação comunicativa implicada no mundo social, vê-se professoras compromissadas com a preparação da aula de língua inglesa e que utilizam os artefatos tecnológicos, como computador, internet, *Data show*, *retroprojeto*r, *CD-player* etc. Há uma representação de professoras que passam uma imagem de sujeitos cuja experiência foi adquirida ao longo de sua prática educativa.

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

Na próxima seção, serão exibidos os actantes postos em cena nos textos dos agentes-produtores, S1 e S2.

#### 5.3.3.1 As marcas de pessoa

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

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

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

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

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

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

representa S1 e os alunos da turma pesquisada, “eu” é S1, “eles” e “alunos” são os alunos de S1. Outras marcas podem ser visualizadas nos segmentos de S1.

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

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

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

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

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

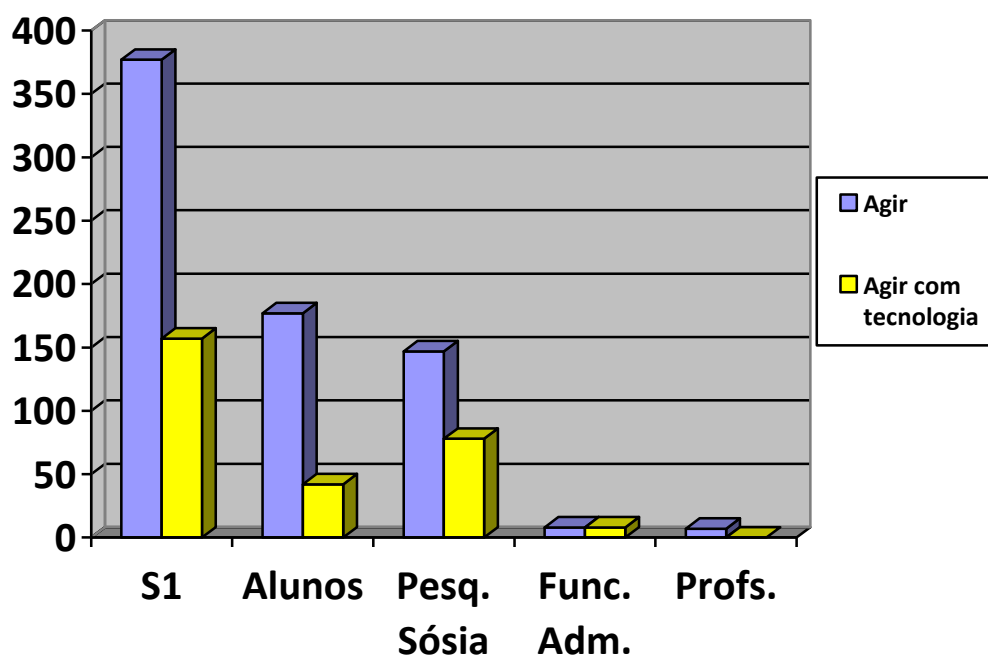
Nos turnos de S1, “professores” foi encontrado em sentido genérico, como exemplificação ou em comentários entre parênteses da pesquisadora/sócia (momentos descritivos do transcritor). “Alguém” (T46) e “eles” são funcionários da instituição escolar na qual S1 trabalha, que podem ser representados pelo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

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

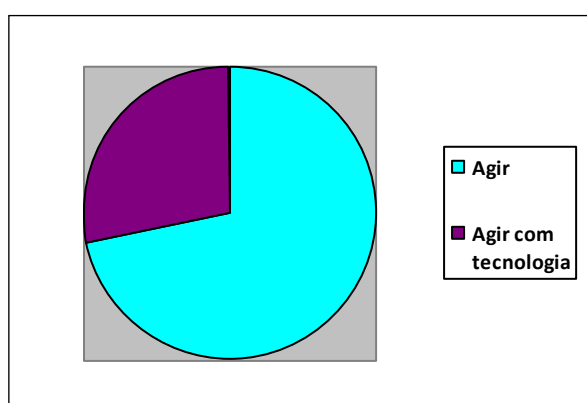
Actantes	Ocorrências de agir atribuído a cada actante	Ocorrências de agir ligado à tecnologia
S1 (eu)	377 (52,65%)	157 (55,08%)
Alunos (eles)	177 (24,72%)	42 (14,75%)
Pesquisadora/sócia (você)	147 (20,53%)	78 (27,37%)
Funcionário administrativo	08 (1,12%)	08 (2,80%)
Professores	07 (0,98%)	00
Total: 05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

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

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



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



No quadro 19, vê-se que S1 é o protagonista posto em cena no texto de IS que interage com todos os outros **actantes**. Pelo agir de S1, vê-se que ele é a fonte de um processo e é composto de capacidades, motivos e intenções, ou seja, é um **ator**. Os

actantes que estão implicados no agir-referente são **agentes**, pois não detêm as propriedades do ator. Isso acontece com a pesquisadora/sócia, os alunos, os funcionários administrativos e os professores.

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

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

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

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

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

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

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

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

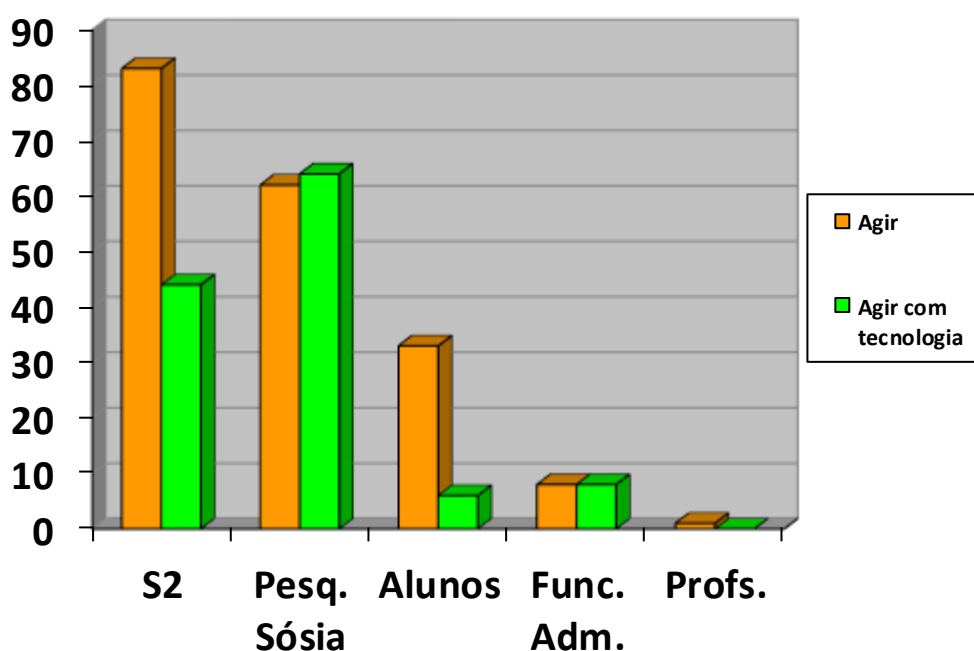
Na interação verbal dos turnos apresentados, há “alunos” indicando os alunos de S2. O “pessoal” pode ser representado pelo coordenador do laboratório de informática, o secretário ou o coordenador pedagógico, nesse caso, chamados de funcionário administrativo. “Alguém” é o funcionário administrativo e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

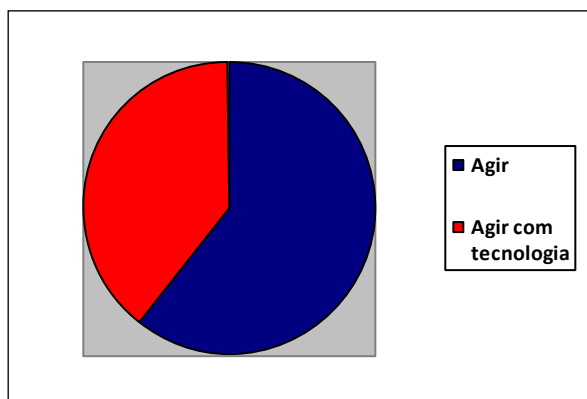
No quadro 20, serão observados os actantes inseridos no texto na ordem de quantidade que se apresentam na produção textual de S2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na próxima subseção, serão vistas as vozes representadas nas produções textuais de S1 e S2.

### 5.3.3.2 As vozes

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

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

Segue um exemplo da voz de S1.

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

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

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

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



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

T96-S1: eu já fiz vários testes... **eu não sou a básica não sou a inicial...** mas também não sou a ... né a avançada... **meu inglês é o intermediário...** e... então eu trabalho com eles... vou explicando pra eles na língua portuguesa... [...]

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

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

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

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

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

No T36, S1 mostra mais uma vez uma representação de funcionário dedicado ao trabalho, que busca recursos para sua atividade profissional, para isso, mostra sua necessidade de um instrumento (*CD-player*) de uso “EXCLUSIVO” para as aulas de inglês. Assim, “eles” (gestores), nesse ato, representado pela instituição escolar, acataram a demanda de S1, o que ofereceu maiores condições de trabalho ao profissional.

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

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

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

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

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

A voz do autor empírico passa uma representação de quem está acostumado a trabalhar em meio aos problemas que ocorrem na instituição, como cadeiras insuficientes no laboratório de informática, sistema operacional diferente, reserva antecipada do laboratório, impossibilidade de os alunos trabalharem com os recursos computacionais etc. Assim, S2 instrui de forma objetiva o que deve ser feito.

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

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

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

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

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

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

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

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

Dentre as dificuldades apontadas por S1 a respeito do uso dos recursos digitais que há no laboratório de informática, a enunciadora cita que há falha de conexão da internet, número insuficiente de máquinas por aluno (nove computadores e quase vinte alunos) e poucas cadeiras, sendo necessário que os alunos levem suas próprias cadeiras para complementar as da sala de informática. Outros obstáculos foram registrados em

diferentes turnos, como: ter que conferir se o arquivo colocado no *pendrive* vai funcionar, visto que foi feito em um sistema operacional diferente do que há no laboratório, e, ainda, aferir se o agendamento da sala de informática está assegurado, pois a escola pode mudar seus planos.

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

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

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

T98-S2: {olha não está reservado... então eu não reservei pra mim O Data show pra mim naquele dia... naquela AULA... **os computadores não têm nenhum ligado... quem liga é o monitor... eu não posso mexer... mexer neles então eles não estão ligados...** aí então nesse caso não posso ( ) se sobraram dez minutos... vamos entrar na internet... **não podemos fazer isso porque os computadores não estão ligados na internet só está ligado O Data show** e:: ligá-los são:: doze? computadores? demora bastante... [...]

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

Independentemente da razão, vê-se que S2 não frequenta muito o laboratório, assim, ela não tem certeza do número de máquinas que há para os alunos – no final do T98 a enunciadora se pergunta sobre a quantidade (doze?). Vale lembrar que S1 disse que eram nove computadores no laboratório para quase vinte alunos. O fato de não poder “mexer” nos computadores para não danificá-los pode ser uma das razões para que S2 não visite assiduamente o local; é necessário que o professor trabalhe com

liberdade para lidar com as ferramentas computacionais. Vale salientar a importância de haver um funcionário que ajude na execução das máquinas, no entanto, a falta dele não poderia ser um empecilho para a tarefa do professor.

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

### 5.3.3.3 As modalizações

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

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

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

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

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

T98-S1: não mas eu falo pra eles assim... eu não peço para traduzirem... por exemplo... ah traduz esse texto... não... ah leia esse texto e traduz... não faço isso... porque pra mim o... você **tem que** ler entender você **tem que**... ter... interpretação... oral você **tem que** ter também interpretação também auditiva né... e você também **tem que** ter a pronúncia correta né...

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

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

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

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

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

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

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

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

T54-S2: dois botões você clica com... com o indicador e aparece assim salvar imagem como... pode ser na outra parte... quando você vai

salvar lá nas suas imagens mesmo... eu salvo todas a que eu **quero**... todas que eu preciso depois eu passo elas para o Word do Word que eu passo pra o... pra o:: no PowerPoint pra formar... formar os slides

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

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

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

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

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

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

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

Ainda para responder a primeira pergunta da pesquisa (**Como o agir das professoras, em situação de uso de tecnologias, é percebido e representado em textos e que mecanismos linguístico-discursivos manifestam esse agir?**) foi analisado nesta seção 5.3 o nível organizacional dos textos produzidos pelas professoras participantes em situação de IS (incluindo o plano geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos).

O agir das professoras em aula de língua inglesa com o uso de ferramentas digitais são manifestados pelos seguintes mecanismos linguístico-discursivos: os verbos e sua temporalidade; os mecanismos de textualização, incluindo os de conexão, coesão nominal e coesão verbal; e os mecanismos enunciativos, que englobam as marcas de pessoa, as vozes e as modalizações.

A seguir, serão abordados os resultados sobre a análise das representações do agir de S1 e S2 para responder a segunda pergunta de pesquisa: **Que elementos podem dar indícios das dimensões de gênese instrumental (instrumentação e instrumentalização) nos textos produzidos?** Por meio do agir linguageiro, foram analisadas as ações do professor, suas representações acerca da tecnologia enquanto ferramenta de trabalho e de que forma a terminologia utilizada pelas professoras participantes evidencia as dimensões da gênese instrumental.

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

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

Os trabalhos do grupo LAF<sup>38</sup> (BULEA, 2010; BULEA, FRISTALON, 2004; BRONCKART, 2008) consideram que as produções verbais geradas por procedimentos como a instrução ao sócia podem fornecer interpretações do trabalho desenvolvido, bem como as representações que os indivíduos têm ou constroem sobre si e seu trabalho. Qualquer atividade articulada por conhecimentos comuns contribui para criação, transformação e até expansão de representações coletivas. Esses conhecimentos são situados nos três mundos de Habermas, que são o objetivo, o social e o subjetivo.

---

<sup>38</sup> *Language Action Formation*



#### 5.4.1 Figuras representativas do agir no texto de S1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

S1 reafirma em seu texto os deveres que fazem parte da atividade docente. Planejar uma aula é considerado como um pressuposto do agir do professor, um procedimento necessário e singular da prática docente. Dessa maneira, compreende-se que faz parte da rotina de S1 a elaboração do planejamento para as aulas de língua inglesa. Além do conteúdo programático, S1 acrescenta que quando utiliza os recursos tecnológicos para trabalhar com os seus alunos, reforça a importância dessa utilização no plano que deve ser entregue à instituição escolar. Ao utilizar o organizador textual “também”, S1 inclui a tecnologia (recurso) no rol dos elementos que compõem o planejamento.

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

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

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

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

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

Rabardel (2002) e Folcher e Rabardel (2007) enfatizam que o uso do termo instrumento indica o artefato em situação em uso pelo sujeito como sendo um meio da ação. O instrumento é uma unidade mista composta por dois elementos, sendo o artefato (material ou simbólico), o primeiro, produzido pelo sujeito ou por outro indivíduo. Os esquemas de utilização, o segundo elemento, são denominados pelos autores de esquemas de uso (EU), esquemas de ação instrumentada (EAI) e esquemas de ação coletiva instrumentada (EACI), e a explanação de cada um encontra-se no capítulo 2, tópico 2.3.

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

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

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

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

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

Por esses exemplos vê-se que S1 operacionaliza os artefatos em prol da sua aula, ou seja, os utiliza para que seus alunos visualizem o conteúdo de língua inglesa nos recursos tecnológicos e em um ambiente diferente da sala de aula, de forma mais

atrativa. S1 acredita que assim eles vão gostar mais de língua inglesa e, como consequência, aprender o conteúdo prescrito. Pode-se dizer por meio desses elementos que, quando S1 operacionaliza os recursos no nível das propriedades e características particulares dos artefatos de acesso, encontra-se na dimensão denominada de instrumentação da gênese instrumental.

#### 5.4.2 Figuras representativas do agir no texto de S2

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

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

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

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

No T90, encontra-se a figura da ação-experiência de S2, cuja implicação é menor do que a da ação-ocorrência. A enunciadora é posta como ator também, designada ora pelos pronomes “eu”, “você” e até “a gente” e não há verbos de

pensamento. Sua rotina é uma sucessão de atos-padrão e aparece no quadro do discurso interativo, marcado pelo advérbio “geralmente” e com verbos no presente do indicativo. Essa figura da ação-experiência se apresenta como uma ação-tipo habitual e é descontextualizada em relação ao agir-referente.

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

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

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

T46-S2: o slide ele é **feito no**: PowerPoint no computador no PowerPoint e vai aparecer as etapas todas pra você montar você vai é: **eu copio** as imagens eu copio também da internet  
T68-S2: o desenho que você **JÁ copiou** do Google já **colocou** já **arquivou** nos seus documentos nas suas imagens... você vai **abrir** essa página... **colocá-los** no Word... Word mesmo de digitação... aí de lá você vai **clicar** e **passá-los copiá-los** e **passá-los** para o PowerPoint... facilita o... facilita sim...

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

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

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

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

Não é possível que os alunos pesquisem individualmente nos computadores, pois até que o funcionário do laboratório de informática ligue as máquinas, o tempo de aula já expirou, assim, os alunos voltam à sala de aula e passam a realizar uma atividade impressa do conteúdo de língua inglesa. S2 operacionaliza as ferramentas computacionais, no entanto, não vai além do que está prescrito no esquema de uso, usando os artefatos como forma de realização da atividade.

**T44-S2: iniciar e vai começar passar o filme...** depois terminado o filme... eu faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... um fala (um) nome do animal o outro comenta a gente comenta se conhece ou não... [...] terminado terminado esse vídeo **é mais ou menos dez minutos é cronometrado dez minutos de filme não pode ser mais não passo vídeo maior de dez minutos não...** aí cronometrou o tempo terminou... esse comentário de todos os alunos... mais ou menos uns dez a quinze minutos da aula a gente começa a... **já montou o slide... os slides com os nomes dos animais... só que aí em inglês**

A partir das análises das figuras representativas do agir no texto de S2, embasadas no quadro do interacionismo sociodiscursivo, vê-se que a dimensão predominante da gênese instrumental de S2 é a instrumentação. As ações de S2 ao utilizar os artefatos mostram sua adaptação às características das ferramentas tecnológicas, ou seja, ela transformou os artefatos em instrumentos na sua prática pedagógica para trabalhar o conteúdo programático de língua inglesa.

Os textos produzidos em situação de IS por S1 e por S2 utilizam o discurso interativo e, por isso, apresentam as seguintes figuras representativas do agir: o agir-ocorrência, o agir-experiência, o agir-canônico e o agir com instrumentos. O uso de advérbios temporais indicando frequência, o uso de pronomes pessoais de primeira

pessoa, os esquemas de uso e os verbos de pensamento mostraram que as duas professoras participantes se colocam como atores da ação instrumentada.

### 5.5 Relação da terminologia com as dimensões da gênese instrumental

Visto que o alvo desta pesquisa foi investigar como S1 e S2 utilizam e se apropriam das ferramentas tecnológicas, como o computador e a internet, em suas aulas de língua inglesa, foi criado um quadro comparativo (21) que mostra os vocábulos (explícitos) de maior incidência sobre o tema computacional nos textos de S1 e de S2.

**Quadro 21** – Vocábulos de maior incidência sobre o tema computacional dos textos de S1 e S2

S1		S2	
VOCÁBULOS	OCORRÊNCIAS	VOCÁBULOS	OCORRÊNCIAS
imagem(s)	37 (25,17%)	imagem	09 (9,68%)
<i>PowerPoint</i>	21 (14,28%)	<i>PowerPoint</i>	08 (8,07%)
computador(es)	20 (13,60%)	computador(es)	14 (15,06%)
<i>download(s)</i>	14 (9,52%)	<i>download(s)</i>	00
<i>Data show</i>	00	<i>Data show</i>	07 (7,53%)
laboratório	11 (7,48%)	laboratório	09 (9,68%)
<i>slide(s)</i>	06 (4,08%)	<i>slide(s)</i>	11 (11,83%)
<i>pendrive</i>	05 (3,40%)	<i>pendrive</i>	10 (10,75%)
<i>Google</i>	07 (4,76%)	<i>Google</i>	04 (4,30%)
projektor(es)	06 (4,09%)	projektor(es)	00
internet	05 (3,40%)	internet	06 (6,45%)
tecnologia(s)	06 (4,09%)	tecnologia	02 (2,15%)
<i>Scanner</i>	02 (1,37%)	<i>Scanner</i>	00
desenho(s)	00	desenho(s)	04 (4,30%)
vídeo(s)	01 (0,68%)	vídeo(s)	07 (7,52%)
multimídia	02 (1,36%)	multimídia	00
<i>blog</i>	04 (2,72%)	<i>blog</i>	02 (2,15%)
<b>TOTAL</b>	<b>147</b>	<b>TOTAL</b>	<b>93</b>

Pelas ocorrências vê-se que as duas professoras utilizam, praticamente, os mesmos vocábulos referentes às tecnologias digitais. Quando os enunciadores organizam ou instruem como preparar um material de língua inglesa utilizando o computador e a internet, ambos falam do recurso para fazer *slides* que há no sistema operacional que acessam. Explanam, ainda, que se valem do *Google* para buscar ilustração para seus *slides*.

Em relação ao uso dos termos, enquanto S2 usa um maior número do vocábulo “desenho” para indicar sua ilustração dos *slides*, S1 usa “imagem”, visto que esse termo é o comando do meio computacional (“salvar imagem”). Vale lembrar que “imagem” ocorreu 24 vezes no texto de S1 e foi a palavra mais usada relacionada ao tema.



No quadro 22, encontram-se as ocorrências de alguns verbos relacionados ao uso das tecnologias (abrir, apresentar, clicar, colar, copiar, digitalizar, digitar, escanear, inserir, mandar, pesquisar, projetar, salvar). Incluiu-se os verbos “mandar”, para “enviar e-mail”, e “abrir”, no sentido de abrir um arquivo, conforme os objetivos desta pesquisa.

Esses verbos foram organizados no quadro 22 de acordo com a ocorrência, o que demonstra a hierarquia criada por S1 e por S2 em relação ao uso dos instrumentos (computador e internet). Foram verificadas as ocorrências no tempo presente (discurso interativo), na primeira pessoa do singular (eu) e na terceira pessoa do singular (conjugação usada para “você”), visto que na IS há um sujeito (eu) dando instruções ao destinatário (você). As ocorrências desses verbos no infinitivo também foram analisadas, pois podem ser usadas no futuro perifrástico (ir + verbo no infinitivo), nas hipóteses (se + infinitivo) e junto com o imperativo (expressando ordem, conselho ou pedido).

**Quadro 22** – Ocorrências dos verbos ligados às tecnologias nos textos de S1 e de S2

<b>VERBOS DE COMANDO</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S1</b>	<b>%</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S2</b>	<b>%</b>
abrir, abro, abre, abra	8, 0, 3, 0, (11)	15,28	5, 1, 6, 0 (12)	17,14
colar, colo, cola, cole	0, 0, 1, 0 (1)	1,39	2, 0, 0, 0 (2)	2,86
copiar, copio, copia, copie	4, 6, 1, 0 (11)	15,28	2, 2, 1, 0 (5)	7,14
digitalizar, digitalizo, digitaliza, digitalize	2, 0, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 0, 0 (0)	0
inserir, insiro, insere, insira	5, 0, 0, 0 (5)	6,94	0, 0, 0, 0 (0)	0
salvar, salvo, salva, salve	11, 2, 0, 0 (13)	18,05	7, 3, 4, 0 (14)	20
<b>SUBTOTAL</b>	<b>43</b>	<b>59,72</b>	<b>33</b>	<b>47,14</b>
<b>VERBOS DE AÇÕES MEDIADAS PELO INSTRUMENTO</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S1</b>	<b>%</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S2</b>	<b>%</b>
acessar, acesso, acessa, acesse	0, 0, 0, 0 (0)	0	1, 1, 0, 0 (2)	2,86
apresentar, apresento, apresenta, apresente	3, 0, 0, 0 (3)	4,17	0, 0, 0, 0 (0)	0
baixar, baixo, baixa, baixe	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 6, 4, 0 (10)	14,29
clicar, clico, clica, clique	2, 3, 9, 0 (14)	19,44	8, 1, 10, 0 (19)	27,14
digitar, digito, digita, digite	0, 2, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 3, 0 (3)	4,29
escanear, escaneio, escaneia, escaneie	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 0, 0 (0)	0
gravar, gravo, grava, grave	0, 0, 0, 0 (0)	0	0, 2, 0, 0 (2)	2,86
ligar, ligo, liga, ligue	0, 1, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 1, 0 (1)	1,42
<b>VERBOS DE COMANDO</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S1</b>	<b>%</b>	<b>OCORRÊNCIAS DE S2</b>	<b>%</b>
mandar, mando, manda, mande	2, 2, 0, 0 (4)	5,55	0, 0, 0, 0 (0)	0
pesquisar, pesquiso, pesquisa, pesquise	1, 0, 0, 0 (1)	1,39	0, 0, 0, 0 (0)	0
projetar, projeto, projeta, projete	2, 0, 0, 0 (2)	2,78	0, 0, 0, 0 (0)	0
<b>SUBTOTAL</b>	<b>29</b>	<b>40,28</b>	<b>37</b>	<b>52,86</b>
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

O quadro 22 mostra verbos que correspondem aos comandos do computador (abrir, colar, copiar, inserir, digitalizar e salvar) e outros que são usados para designar ações mediadas pelo instrumento (acessar, apresentar, baixar, clicar, digitar, escanear, gravar, ligar, mandar, pesquisar e projetar).

O verbo mais utilizado tanto por S1 quanto por S2 é “clicar”, que não corresponde a um comando do computador, mas indica uma função disponível nesse instrumento. S1 e S2 utilizam essa função para elaborar seu material do conteúdo programático de língua inglesa, ou seja, são sujeitos que produzem e reproduzem seus esquemas de uso.

Na instrução ao sócia, S1 teve vantagem em relação ao uso dos artefatos computacionais, pois usou um *notebook* durante parte da entrevista e pode demonstrar para a pesquisadora-sócia como fazia na prática. Por isso, vê-se que no texto de S1 há uma ocorrência maior dos verbos de comando (abrir, colar, copiar, digitalizar, inserir e salvar), 59,72%, do que no texto de S2 (47,14%).

No texto de S1, há uma ocorrência significativa do verbo “inserir” (6,94%) contra uma ocorrência baixa do verbo “colar” (1,39%). Já no texto de S2, vê-se que não há ocorrência do verbo de comando “inserir”, entretanto, S2 faz uso do verbo “colar” (2,86%). Como já dito, grande parte de seu texto foi produzido tendo a ferramenta a seu dispor (*notebook*), ou seja, S1 podia visualizar o comando “inserir”, o que facilitou o fornecimento das instruções para a pesquisadora/sócia.

Outro par de verbos de comando que foi analisado é “salvar” e “digitalizar”. No texto de S1, vê-se uma ocorrência alta do verbo “salvar” (18,05%) e uma ocorrência baixa do verbo “digitalizar” (2,78%). No texto de S2, o verbo “salvar” aparece em 20% das ocorrências, sendo que o verbo “digitalizar” não aparece nenhuma vez. Isso mostra que durante o processo de elaboração do material pedagógico para as aulas de língua inglesa, ambas salvam arquivos (imagem, filme). Porém, S1 também utiliza a digitalização, enquanto S2 apenas salva arquivos pesquisados na internet.

No que diz respeito aos comandos mais comuns, “salvar” e “abrir”, vê-se que S2, mesmo não tendo acesso a um computador durante a IS, usa esses verbos com uma frequência maior que S1, que possuía naquele momento a ferramenta computacional. Isso demonstra que esses comandos estão incorporados ao vocabulário de quem já se apropriou de um artefato.

Em relação aos verbos que indicam ações mediadas pelo instrumento (acessar, apresentar, baixar, clicar, digitar, escanear, gravar, ligar, mandar, pesquisar e projetar), vê-se que S1 distribui mais as ocorrências dos verbos, enquanto S2 utiliza apenas alguns com uma frequência maior (baixar 14,29%, clicar 27,14% e digitar 4,29%) que S1 (baixar 1,39%, clicar 19,44% e digitar 2,78%). Isso demonstra que S1 ficou presa aos verbos de comando (59,72%) uma vez que estava usando um *notebook* durante a instrução ao sócia. S2, por sua vez, não ficou presa aos verbos de comando, com 47,14% das ocorrências.

Na segunda parte da instrução ao sócia, em que as professoras/instrutoras leem seus textos de IS, refletem e escrevem sua interpretação, S2 afirmou que não foi muito precisa e objetiva nas instruções. Segundo ela, as “instruções seriam mais adequadas e eficazes se fossem feitas na prática, em vez de só falar” (APÊNDICE E). Isso também justifica o uso menor dos verbos de comando feito por S2.

Assim, tanto S1 quanto S2 utilizam com frequência verbos relacionados às ferramentas computacionais, o que demonstra que elas transformam os artefatos (recursos tecnológicos que o computador e a internet oferecem) em instrumentos, fazendo com que uma das dimensões da gênese instrumental, que é a instrumentação, se manifeste.

Ao analisar a terminologia usada nos textos produzidos por meio do procedimento de IS pelas professoras participantes, foi encontrada uma incidência recorrente dos vocábulos ligados à tecnologia, bem como dos verbos de comando, que indicam ações mediadas pelo instrumento. Isso demonstra que tanto S1 quanto S2 estão instrumentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas também pela diminuição, ou até a destruição da capacidade de agir, do poder fazer, percebida como atentado à integridade de si. (P. Ricoeur)<sup>39</sup>

Nesta tese, verificaram-se as representações de uso da tecnologia no ambiente escolar por meio do procedimento de instrução ao sócia, à luz do interacionismo sociodiscursivo, bem como da abordagem instrumental de Rabardel (2002). Foram analisados os textos produzidos em situação de Instrução ao sócia – IS por duas professoras, denominadas S1 e S2, que trabalham com a disciplina de língua inglesa no nono ano do ensino fundamental de Educação Básica, numa escola pública municipal na cidade de Joviânia (GO).

Essas professoras, quando foram escolhidas, já trabalhavam com os recursos digitais disponíveis no laboratório de informática da escola em sua prática pedagógica. Tal escolha se deu para que fossem verificadas a representação que elas faziam das ferramentas computacionais e as dimensões da gênese instrumental, instrumentação e instrumentalização.

Este trabalho se prima pelo suporte que os artefatos podem proporcionar ao professor em sua prática pedagógica e como o professor utiliza os artefatos (computador e internet) disponibilizados em seu ambiente de trabalho.

Como foi demonstrado nos capítulos iniciais desta pesquisa, os trabalhos desenvolvidos abordando a temática do *métier* docente contribuíram para a compreensão do “modo de dizer o agir” e o próprio agir desses actantes, nas palavras de Bueno (2007). Desde as pesquisas realizadas por Bronckart (2009), Bulea e Fristalon (2004) no âmbito do LAF, até os resultados demonstrados pelo Grupo ALTER e outros (BUENO, 2007; MAZZILO, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006) percebeu-se que esse agir docente encontra-se revestido de aspectos “cognitivo, instrumental e interacional”. É justamente o caráter instrumental que focou esta tese, cujo interesse partiu de um olhar mais abrangente sobre o agir com instrumentos (MAZZILO, 2006), mais especificamente, os recursos tecnológicos na didática do professor de língua inglesa.

---

<sup>39</sup> É uma citação feita por Clot (2007b).

Por essa razão, num primeiro momento, como em todas as pesquisas, foi utilizado o procedimento de análise dentro do quadro do ISD proposto por Bronckart (2009) que abrange os níveis organizacional, semântico e enunciativo para revelar as representações desse agir com instrumentos (computador e internet). Porém, para uma compreensão acerca das dimensões instrumentais e suas relações e implicações com o agir foi necessário recorrer à abordagem instrumental de Rabardel (2002). Trata-se de um passo adiante nas análises que já foram desenvolvidas, pois permite compreender desde o próprio conceito de artefato e instrumento até o modo de apropriação e engajamento do professor ao enunciar o seu agir nos textos. Para conferir mais rigor a esta tese, foi utilizada a ferramenta computacional AntConc, que colaborou decisivamente para o resultado final, proporcionando um aspecto inovador de análise.

Espera-se que tanto os recursos tecnológicos mais antigos quanto os mais modernos possam contribuir para o trabalho do professor e para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, o professor pode fazer dessa apropriação caminhos para novas descobertas e transformações por meio de instrumentos de apoio ao seu trabalho.

Com o advento das novas tecnologias digitais nas instituições escolares, estabeleceram-se mais formas de aprimorar o trabalho do professor. Os artefatos tecnológicos proporcionaram outras maneiras de trabalhar o conteúdo programático. Entretanto, isso não significa que somente o contato com tais artefatos tecnológicos leva, automaticamente, ao aprendizado. Na verdade, o grande desafio é proporcionar ao professor meios de romper com as limitações que lhes são impostas, desde os aspectos individual e coletivo, de infraestrutura até questões de ordem cognitiva.

Os resultados desta tese mostraram que o professor precisa saber conduzir o uso das ferramentas tecnológicas durante a atividade docente, visto que o uso dessas ferramentas disponíveis na escola não é garantia de conhecimento e nem que o professor familiarizado com essas mesmas tecnologias possa fazer com que os alunos aprendam mais. É importante que, ao desenvolver suas atividades, o professor tenha liberdade e autonomia para apropriar-se dos recursos tecnológicos, embora os resultados do trabalho tenham apontado que ainda há empecilhos que impedem um agir autônomo do professor.

Os artefatos, materiais ou simbólicos, desde que sejam integralmente apropriados pelos professores, ajudam em sua tarefa como complementos ao agir do professor. Ter um instrumento como mediador num processo faz parte da atividade do

professor e pode colaborar em uma determinada direção: para o próprio sujeito (instrumentação) ou para o artefato (instrumentalização).

O percurso realizado nesta tese conduz a uma reflexão a respeito do papel dos recursos tecnológicos no contexto da escola pública. O próprio uso da tecnologia no sentido de contribuir para o sucesso ou incremento da didática docente implica em apropriar-se desse artefato em sua prática. Isto significa que o grau de engajamento, motivação quanto ao uso da tecnologia para o ensino de línguas, quaisquer que sejam, tem relação direta com o modo como se revela esse agir do professor. A forma como o artefato seria modificado no desenvolvimento dessa prática poderia revelar a criatividade e o estilo de cada indivíduo, podendo ultrapassar os modos e limites comuns do uso desses recursos, não apenas operando-os, mas atribuindo-lhes novas funções, atualizando-os, reformulando-os etc. trazendo importantes transformações para a prática do professor.

As análises realizadas mostraram o agir dos sujeitos desta pesquisa, S1 e S2, em situação de uso da tecnologia em aulas de língua inglesa. Observou-se que S1 troca o livro didático, que é um recurso mais antigo, por recursos mais atuais, computador, internet, projetor de multimídia etc. e utiliza as ferramentas para chamar a atenção dos alunos e, também, por gostar delas para dar suas aulas de língua inglesa.

No agir de S2 é demonstrado que usar o computador e a internet em aulas de língua inglesa, nessa escola, não é tarefa fácil. Segundo S2, o professor não pode executar as ferramentas tecnológicas, ou seja, falta liberdade para o seu agir. Ambos os sujeitos, nos textos da IS, explanaram seus esquemas de utilização dos recursos tecnológicos, desde o computador e as funções do sistema operacional, bem como a preparação do material com o conteúdo programático de língua inglesa.

Observou-se que tanto S1 quanto S2 se deparam com muitos obstáculos, de diferentes ordens, no que se refere à utilização das ferramentas computacionais: número restrito de máquinas e cadeiras para os alunos, espaço reduzido, sistema operacional diferente (*Linux*), desorganização no agendamento do laboratório de informática, exclusividade do funcionário para ligar os computadores, entre outros.

A função dominante do instrumento, desenvolvida por S1 e S2 no decorrer da gênese instrumental, foi orientada para elas mesmas (instrumentação). Pelos esquemas de utilização, o artefato é a princípio organizado de acordo com as ações do usuário e seus esquemas e aos poucos é adaptado às propriedades dos objetos de acordo com as situações encontradas. Cabe ao usuário ir além ou não das propriedades de cada

artefato. Pelos elementos que foram apontados nos textos produzidos em situação de IS, tanto de S1 quanto de S2, pode-se dizer que o agir de ambos demonstra que estão instrumentados.

Pelo agir linguageiro de S1 e S2, percebeu-se que há muitos entraves ligados ao uso das tecnologias, computador e internet, que interferem no *métier* docente. Embora as duas professoras participantes desta pesquisa se destaquem pelas manobras que fazem para superar esses problemas, viu-se que há uma diminuição ou até a destruição da capacidade de agir (cf. epígrafe desta seção). Como elas não podem mudar as prescrições (veladas ou não) da própria escola, o contexto sociointeracional, a infraestrutura do laboratório de informática, as condições e a frequência com que usam o laboratório de informática, resta-lhes mudar a si mesmas.

Esse mudar a si mesmo foi identificado nos textos produzidos em situação de instrução ao sócia, por meio de mecanismos linguístico-discursivos, quando percebeu-se que tanto S1 quanto S2 estavam instrumentadas. Isso significa que mesmo mudando seus próprios esquemas de uso dos artefatos, agora instrumentos, S1 e S2 não conseguem mudar os esquemas de uso do laboratório de informática prescrito pela escola. Por meio do procedimento de IS, os sujeitos revelaram para si mesmos suas reflexões acerca de seu *métier* docente.

Essa consciência de que precisam vencer muitas barreiras para utilizar o laboratório de informática pode ser verificada na segunda parte do procedimento da instrução ao sócia (Apêndices C e E). Isso demonstra o quanto esse procedimento é eficiente, pois faz com que o educador reflita a respeito da sua própria prática pedagógica. Quando é questionado sobre seu *métier*, o professor percebe o que ele tem de diferencial positivo ou negativo. Visto que o sócia é uma representação do próprio sujeito, o professor, em seu discurso (texto da IS), se esforça para construir uma imagem positiva de si mesmo, de acordo com seus ideais de professor competente e com o papel social que ele representa.

No que concerne às representações construídas pelo agir linguageiro, também foi possível identificar a visão de tecnologia das professoras participantes (S1 e S2), dos funcionários administrativos e da pesquisadora.

S1 e S2 se encontram em um mundo subjetivo no qual a tecnologia é considerada uma “fórmula mágica”, como se o fato de oportunizar aos alunos um contato precário com as ferramentas computacionais pudesse oferecer-lhes autonomia digital. Logo, o conhecimento seria absorvido pelos alunos de forma rápida e eficaz,

resolvendo os problemas do processo de ensino e aprendizagem bem como os da inclusão digital.

Os funcionários administrativos não se encontram diretamente envolvidos com o uso dos artefatos computacionais, visto que apenas cumprem prescrições estipuladas pela instituição escolar. Com isso, sustentam uma representação positiva da tecnologia como símbolo da competência dos professores, ou seja, aqueles que levam os alunos ao laboratório de informática com mais frequência são melhores do que os que não fazem isso. Além disso, eles acreditam que tais professores têm autonomia quanto ao uso do computador e da internet apenas por agendarem as aulas no laboratório de informática com frequência.

Nesse mundo subjetivo construído pelos funcionários administrativos e pelos professores participantes desta pesquisa, o coordenador do laboratório, por exemplo, representa a garantia de proteção da “preciosidade” que é a tecnologia. O laboratório de informática, por sua vez, é o reduto dessa comunidade escolar, cujas prescrições são incontestáveis.

A pesquisadora, por sua vez, refletiu a respeito da representação de tecnologia que tinha antes do início deste trabalho e a que tem agora, ao seu término. A inquietação que tinha *a priori* fez com que buscasse conhecimentos acerca desse tema para introduzir as tecnologias de forma mais segura em sua prática docente, sempre almejando a contribuição dos artefatos computacionais no aprendizado dos alunos. Ao longo deste trabalho, o envolvimento da pesquisadora com os sujeitos participantes e com seu contexto sociointeracional a impedia de enxergar uma realidade obstruída pelo mundo mágico da tecnologia.

A certeza de que a tecnologia contribuía de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que por meio de um contato precário, camuflava a necessidade de saber usar os instrumentos computacionais de forma autônoma. A pesquisadora sentia-se satisfeita em oportunizar aos alunos o contato com o computador e a internet para trabalhar seu conteúdo programático de língua inglesa. Ela não tinha consciência da importância da terminologia, do conhecimento sobre os diversos comandos disponíveis, das funções e propriedades desses recursos para que o sujeito se revele na dimensão da instrumentação na gênese instrumental.

Com esses conhecimentos, os professores conseguiriam utilizar as ferramentas computacionais de forma mais produtiva, visto que poderiam explorar as multitarefas disponíveis no computador e na internet. Isso significa que desenvolveriam outros



esquemas de uso além dos já prescritos, refazendo constantemente os esquemas de ação instrumentada e saindo dessa estagnação na qual se contentam com um uso insuficiente dos instrumentos computacionais.

Dessa forma, os alunos poderiam ter contato com a língua inglesa por meio de ambientes de conversação *on-line*, *chats*, *e-mails*, *e-groups*, *fotologs*, listas de discussão, fóruns, entrar em *sites* e *links* próprios da língua inglesa. Assim, os discentes vivenciariam uma relação direta e autêntica com falantes nativos de uma língua estrangeira, promovendo troca de experiências e conhecimentos.

Enfim, para atingir os seus objetivos, foi necessário, nas etapas iniciais da tese, abordar os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) visto que ele permite enxergar as representações do agir humano por meio da linguagem. Em seguida, explanaram-se as duas dimensões da gênese instrumental de Rabardel (2002), instrumentalização e instrumentação, buscando respostas para o agir com instrumentos.

Pensando no professor, discutiu-se a concepção de trabalho de modo genérico e para o interacionismo sociodiscursivo. O que serviu, posteriormente, para que fossem identificadas as representações da tecnologia no *métier* docente, contextualizadas de acordo com o cenário e os sujeitos da pesquisa. A explanação dos aspectos metodológicos conduz o leitor a uma compreensão do percurso explorado nesta tese.

Por fim, as análises dos textos dos sujeitos participantes respondem às perguntas levantadas inicialmente pela pesquisadora, visto que apresentam os mecanismos linguístico-discursivos que manifestam o agir das professoras, em situação de uso de tecnologias. Além disso, mostram os elementos encontrados nos textos produzidos que indicam a dimensão da instrumentação na gênese instrumental.

Ao final desse estudo, uma nova perspectiva se abre em relação ao trabalho de formação de professores que utilizam os recursos tecnológicos. Um desafio no sentido de desmistificar o uso da tecnologia como uma “fórmula mágica”, e demonstrar que essas ferramentas podem ser tão eficientes quanto as antigas enquanto colaboradoras do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, seria necessário criar um projeto coletivo visando o uso da tecnologia de forma autônoma, que incluísse um aprendizado inicial sobre as diferentes possibilidades de esquemas de uso do computador e da internet.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes. **Programa Um computador por Aluno**: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do *laptop*. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Ana Cristina; OLIVEIRA, Hélio. O processo de gênese instrumental e a calculadora gráfica na aprendizagem de funções no 11º ano. **Quadrante**, v. XVIII, n. 1 e 2, 2009, p. 87-118.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, Eduel, 2004, p. 35-54.

ARAÚJO, José Paulo. “**O Robô Ed é MEU AMIGO**” – Apropriação de tecnologia à luz da Teoria da Atividade. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARALDI, Glaucimara da Silva. **Interpretações e avaliações do agir em textos de opinião**. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da Educação infantil**. 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação infantil**: um estudo do genealógico. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BAX, S. CALL: past, present and future. **System**, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

BITTAR, Marilena. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial 1/2011, p. 157-171, 2011. Editora UFPR.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Version PDF, no *site* <<http://www.mec.gov.br>>. Consultado entre 28 maio a 29 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> ou <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de *l'interactionnisme socio-discursif*. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, jul./dez., 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-160.

BRONCKART, Jean-Paul & PASQUIER, Amandine. Elaboration et gestion des représentations. *In*: Jean-Louis Chiss *et al.* (Ed.). **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles, Duculot, 1988, p. 211-222.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

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

BULEA, Ecaterina. FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans le entretiens sur le travail infirmier. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. GROUPE LAF (eds.),

**Agir et discours en situation de travail.** Genebra: FAPSE, UNIGE (Les cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Théories et pratiques, 103, 2004, p. 213-262.

BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUZZO, Marina. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:** modos de fazer semelhante ou diferente? 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CESARIN, Melânia de Melo. **O programa um computador por aluno (PROUCA) e a inclusão de alunos com deficiência.** 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. **Acompanha a filosofia da Educação a tecnologia?** Campinas, 2000. Disponível em: [http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm#\\_Toc485448951](http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm#_Toc485448951). Acesso em: 13 mar. 2008.

CHIAPINOTTO, Diego. **O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a Educação superior a distância.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, Pierre. (Org.). **Ergonomia.** São Paulo: Blucher, 2007b, p. 265-277.

\_\_\_\_\_. Comunicação oral. **Uma Psicologia histórico-cultural para a compreensão do trabalho em geral e das práticas educativas como trabalho.** (20/09/2004 a 24/09/2004). São Paulo: PUC.

\_\_\_\_\_. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues,** Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhares Barker. Disponível em: <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>. Acesso em 20 jun. 2013.

CLOT, Yves *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes,** Paris, v. 2, n. 1, 2002, p. 1-7.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs.** 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Giselda dos Santos. **MOBILE LEARNING**: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRYSTAL, David. **A Revolução da Linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

D'ELIA, Carlo Cruz. **O inglês para negócios no Brasil**: um estudo de caso do uso da escrita por e-mail. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, p. 55-80, 2004.

FOLCHER, Viviane; RABARDEL, Pierre. Homens, artefatos, atividades: perspectiva instrumental. *In*: FALZON, Pierre. (Org.). **Ergonomia**. São Paulo: Editora Blucher, 2007, p. 207-222.

FRANCO, Cláudio de Paiva. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski** : mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2012.

GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Docência no ambiente digital**: ações e reflexão. 2003. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, Kátia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GRADDOL, David. **English Next**. Why global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'. Plymouth: The British Council, 2006. 130p.

GREGIO, Bernardete Maria Andrezza; BITTAR, Marilena. As tecnologias no ensino da matemática nos anos iniciais. **XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática** – IACME, Recife, Brasil, 2011.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel. Apresentação. *In: O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-16.

JESUS, Gilson Bispo de. **As construções geométricas e a gênese instrumental: o caso da mediatriz**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAMEU, Paula Cristina. **Os conflitos do discurso disciplinar pedagógico e do discurso tecnológico educacional**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOPES, Bruno. Apartheid digital. **JB ON-LINE**, 2004. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/cps/bd/MID/Site/PanoDeFundo/Internet/Internet26.pdf>> Acesso em: 21 mar. 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Latudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 627-640, mai-ago 2011.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: José Luiz Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Org.). Gêneros: teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio**. v. 2, n. 2, jul/dez 2004, p. 89-96.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 43-70.

\_\_\_\_\_. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos & CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009b, p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In: Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009a, p. 17-42.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Pierre. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In: Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, V. L. L. Representações sobre o trabalho do professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In: Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 117-136.

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira; LOUSADA, Eliana Gouvêa. **Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor**. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARQUES NETO, Humberto Torres. A Tecnologia da Informação na Escola. *In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 51-63.

MASCANHI, Izidoro Wilson. **Análise de sequências didáticas de gêneros direcionadas ao ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental: aportes do interacionismo sociodiscursivo**. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística em Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, Glenda Cristina Valim de. **Um estudo sobre a autonomia docente e o trabalho do professor universitário**. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENDES, Regina Maria Gonçalves. **O ensino de LI na escola pública: interação e prazer**. Disponível em: <<http://www.teachingchildren.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

MENEZES, Douglas Carvalho. **Desenvolvimento da cultura digital na formação inicial do professor de matemática**. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. D.E.L.T.A., 24:2, 2008, p. 309-340.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2008. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/uber.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf). Acesso em: 29 jun. 2013.

NORMAS para transcrição do NURC. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/231609225/Normas-Para-Transcricao-NURC>. Acesso em: 23 out. 2013.

PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. Elaboration et gestion des représentations. In: CHISS, J.-L. *et al.* (Ed.). **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles, Duculot, 1988, p. 211-222.

PIMENTA, Bruna Scheiner Gomes. **Reconstrução da prática pedagógica em uma disciplina semipresencial: uma pesquisa-ação à luz da teoria da atividade**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RABARDEL, Pierre. **Qu'est-ce qu'un instrument?** appropriation, conceptualisation, mises em situation. Le Mathématicien, le physicien et le psychologue. Outils pour le calcul ET le traçage de courbes. CNDP- DIE – Mars, 1995.

\_\_\_\_\_. People and Technology a cognitive approach to contemporary instruments (Traduzido por Heidi Wood). 2002. 182p.

RABARDEL, Pierre; WAERN, Yvonne From artefact to instrument. **Editorial Interaction with Computers**. Elsevier, 2003. Disponível em: <http://iwc.oxfordjournals.org/content/15/5/641.extract>. Acesso em: 2 set. 2011.

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. **O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ROCHA, Katiane de Moraes; BITTAR, Marilena. Um estudo do processo de gênese instrumental do software *Superlogo* por acadêmicos de um curso de pedagogia para o ensino de matemática. **Em Teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 3, n. 3, 2012.



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

SALAZAR, Jesus Victoria Flores. **Gênese instrumental na interação com Cabri 3D**: um estudo de Transformações Geométricas no Espaço. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Fernando Antônio Fragoso dos. **O professor de língua inglesa no audiolingual**: uma abordagem sociointeracionista acerca dos textos sobre o trabalho docente. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. A Evolução da instrução em salas de aula ricas em tecnologia. In: \_\_\_\_\_. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 46-63.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**; une approche clinique du travail du professeur. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université de Aix-Marseille I, 2002.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor nas pesquisas em Educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004, p. 3-34.

SILVA, Marta do Carmo. **Professores usuários de tecnologias**: concepções e usos em contextos educacionais. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) – Programa de Pós-Graduação em Processos Cognitivos e Ambientes Digitais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Valéria Gomes. **Discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as tecnologias no ensino de matemática**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003. 48p.

SMOLKA, Ana Luiza. Prefácio. In: **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas-SP : Mercado de Letras, 2012, p.7-10.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A reconstrução do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na Educação**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED/UNICAMP. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php>. Acesso em: 05 out. 2008.

VITER, Luciana Nunes. **Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem**: um estudo de caso. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

## APÊNDICES

Apêndice A – Normas para transcrição .....

Apêndice B – Transcrição do texto da instrução ao sócia com a professora participante da escola pesquisada – S1/ 1ª Parte.....

Apêndice C – Transcrição do texto da instrução ao sócia com a professora participante da escola pesquisada – S1/ 2ª Parte.....

Apêndice D – Transcrição do texto da instrução ao sócia com a professora participante da escola pesquisada – S2/ 1ª Parte.....

Apêndice E – Transcrição do texto da instrução ao sócia com a professora participante da escola pesquisada – S2/ 2ª Parte.....

## APÊNDICE A

### Normas para transcrição obtidas no NURC/SP (Norma Urbana Culta)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"....

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D2.

#### Observações<sup>40</sup>

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

<sup>40</sup> As observações que seguem são de autoria do NURC/SP e não da pesquisadora.

## APÊNDICE B

### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA INSTRUÇÃO AO SÓSIA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DA ESCOLA PESQUISADA – S1 1ª Parte

Joviânia, 22 de outubro de 2013.

P = Pesquisadora

S1 = Sujeito 1

T = Turno

T1-P: bem então vamos lá... para que você entenda esta pesquisa é embasada pelos estudos do grupo ALTER da PUC de SP... a sigla ALTER significa Análise de linguagem trabalho educacional e suas relações que foi liderado pela professora Dra. Anna Rachel Machado até seu falecimento em dois mil e doze.... o principal objetivo desse grupo está nos estudos das relações entre linguagem e trabalho focando o trabalho do professor que considera o ensino como trabalho... o grupo ALTER contribui para compreender melhor as dimensões do trabalho do professor ... utilizamos também pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que se preocupa com questões de trabalho em diversos setores... então o objetivo é contribuir para melhor compreender as dimensões do trabalho do professor... então tá vamos lá... professora imagine que amanhã eu vá te substituir no seu trabalho eu preciso que você me dê instruções para que eu possa realizar as suas tarefas como educadora e pesquisadora da mesma forma que você as realiza se possível para que ninguém perceba que está havendo essa mudança.... ah você vai partir das suas práticas pedagógicas para me passar todos os detalhes possíveis para que eu possa realizar as atividades planejadas para um dia de aula no laboratório de informática em que você utiliza ferramentas tecnológicas com seus alunos

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

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

T4-S1: hum:: pode

T5-P: pode?

T6-S1: pode ser... é um texto... então é no nono ano.... seria do matutino né... um sala com aproximadamente::... dezoito vinte alunos e:: o texto se chama:: she has brown eyes... éh::... a gente... o intuito desse texto... além da pronúncia né... além de trabalhar o listening o repeating né... é:: trabalhar o verbo third person... então a gente vai trabalhar a terceira pessoa do singular no simple present... ahn... então é o seguinte eu chego na sala de aula...

T7-P: direto na sala de aula?

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

T9-P: { não passo na sala dos professores antes? ... suponho que eu tenho que ficar que ninguém vai reparar... então eu tenho que ir direto para sala?<sup>41</sup>

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

T11-P: ah::... na véspera você...

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

T13-P: {eu tenho que reservar antes?

T14-S1: isso já verifico se realmente o laboratório está reservado pra mim porque muitas vezes acontece de chocar uma aula com a outra... falta de de atenção do pessoal né... então eu verifico isso... bate o sinal né... a primeira aula É no nono ano... e::: então eu já vou direto pra sala de aula... chego... primeira coisa que eu faço... a gente tem esse costume na primeira aula de fazer a oração... a oração ... porque todos são cristÃOS... não existe outra religião... então nós fazemos a oração do Pai Nosso EM português mesmo... e:: passo pra chamada... e já explico pra eles... um dia... na aula anterior eu já... tenho explicado pra ele o que que ia acontecer... o que que vai acontecer na ... ((nesse momento a filha da professora participante diz baixinho alguma coisa para sua mãe))... na próxima aula né... aí eu já começo a... explicar pra eles... olha nós vamos pra a sala de informática ago::ra... enquanto eu estou explicando pra eles o pessoal já está abrindo a sala de informática já tá... organizada... é... geralmente lá na sala não tem muitas cadeiras... então eles têm que levar né...

T15-P: ah... e como eu preparo os alunos?

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

T17-P: {uhn

T18-S1: mas::... às vezes os alunos... estão meio dispersos... assim às vezes eles estão em outra página né... então pra eu chamar mais a atenção deles eu estou de frente pra eles eu estou chamando... o... o mesmo... a mesma ilustração que tem no livro ESTÁ:: ali...

T19-P: ali?

T20-S1: no:: projetor de multimídia...

T21-P: uhn

---

<sup>41</sup> Toda vez que aparecer o símbolo chave ({} significa que houve superposição/simultaneidade de vozes no início da fala.

T22-S1: então eu vou usar o quê... eu vou usar um projetor de multimídia... né... ah::... já preparo minha aula em um pendrive e já levo num pendrive com MUITO cuidado porque... ah:: o sistema operacional que eu uso em casa é o Windows e lá já é o::... deixe-me lembrar... esqueci o nome...

T23-P: Linux?

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

T25-P: uhn uhn como eu preparo antes então? pra não ter esse problema

T26-S1: eu já tive problema assim... (nesse momento há uma pequena interrupção))

T27-P: professora você estava falando... é:: que eu devo preparar antes um pendrive... porque o sistema operacional ... lá é Linux e em casa é com o Windows... como que é?

T28-S1: então aí eu tenho... quando for salvar a ... minha aula... porque:: todas as escolas pressupõem-se que os professores fazem um planejamento... a escola em que eu trabalho TAMBÉM... ela cobra um planejamento diário dos professores né... por aula... então a:: quando a gente faz esse planejamento quando a gente vai usar um... um recurso uma tecnologia essas novas tecnologias qualquer recurso... então você tem que colocar no seu plano também... né... e como eu ia usar na minha casa o... as minhas tecnologias... na minha casa e... que é diferente e quando eu vou... fazer o... a... vou salvar o... aquele arquivo... a minha aula... eu tenho que salvar de uma maneira que é reconhecido pelo sistema Linux... então geralmente eu salvo no Word documento Word dois mil e sete... geralmente eu salvo

T29-P: {eu devo salvar no Word documento dois mil e sete?

T30-S1: isso... aí pra depois eu poder abrir... às vezes quando eu me esquecia de ... salvar eu não me esquecia de mandar por e-mail

T31-P: ah... já

T32-S1: aí às vezes eu mandava por e-mail... já aconteceu... e... o pessoal da escola abriu o e-mail da escola e salvava já pra mim... só que é mais difícil né... o melhor é você já levar tudo de casa

T33-P: eu devo... me prevenir?

T34-S1: uhn uhn... e mesmo assim tem dia que não sai né... tem dia que você tem que fazer outra coisa

T35-P: quando é assim como eu devo fazer? quando... se acontecer comigo de... que eu vou dar aula no seu lugar... e não acontecer que dá certo nem um e nem outro... como eu devo fazer?

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

pela minha experiência eu já tenho... o plano mais ou menos flexível e outra coisa eu faço...quando eu preciso de faltar eu tenho um plano que eu chamo de plano EMERGENCIAL... então quando acontece isso eu uso o plano emergencial ou eu dou um jeitinho mesmo na hora ou eu... faço aquela aula que tá no livro mesmo do jeito que eu sempre... fazia né na sala de aula mesmo... mas sem usar outras tecnologias mais avançadas como é o caso do projetor o computador eu uso muito o... CD... então eu tenho um:: CD Player SÓ meu... ele é de uso EXCLUSIVO das aulas de inglês porque eu sou muito chata então eu vivia reclamando... tal... eu preciso desse... desse aparelho... então eles compraram um aparelho de uso EXCLUSIVO para as aulas d inglês... então... eu sempre dou um jeitinho né os alunos não ficam ah:: sem... sem a aula não se não deu certo naquele dia eu retorno... o dia que der certo faço aquela aula com eles... mas voltando... suponhamos que deu certo... porque eu já reservei o laboratório né... então enquanto eu estou na sala de aula explicando pra eles é... que a aula hoje vai ser um pouquinho diferente vai ser no laboratório e que:: eu já combino com eles... é que eu preciso de... aulas é silêncio principalmente aulas de inglês... tem que ter cem por cento silêncio porque é uma outra língua né e nós não dominamos aquela língua então se não tiver silêncio absoluto cem por cento de atenção naquela língua você não vai conseguir entender e você muitas vezes né como o aluno não vai perguntar também... a maioria dos alunos não gosta de inglês... eu fico muito magoada com isso porque eu amo inglês... é:: então... eu tento fazer com que eles gostem... é:: esses recursos que eu uso é na tentativa de CHamar a atenção dos alunos... primeiro é porque eu gosto também de tecnologias... e segundo porque eu quero chamar a atenção... eu quero fazer com que eles aprendam pelo menos o que eu sei... bom... então você... depois que você explica você pede pra eles...eu costumo pedir pra... pra sair... da seguinte maneira... eles formam... filas... eu geralmente eu coloco cinco ou quatro filas e eu já coloco assim... o aluno A o aluno B e o aluno C o D e o E de maneira em que esse aluno A não tenha muito contato com o B não tenha aquela amizade com o D ou aquele aluno que às vezes tem problema de disciplina... na segunda fileira também... na segunda fileira também... na segunda linha ali também eu faço do mesmo jeito

T37-P: {por enquanto eles não estão ah... eh... olhando para o computador não eles estão olhando para

T38-S1: {eles estão olhando pra tela...

T39-P: ah...

T40-S1: eu também trabalho com o computador... mas essa aula... nesse momento... eles vão trabalhar com a:: só de observação... depois eles vão ter contato sim com o computador... mas primeiro olhando pra tela

T41-P: na fila?

T42-S1: uhn uhn... na fila... então eu faço quatro... quatro... quatro a cinco filas né e vou colocando um atrás do outro de maneira em que eles não sentam no lugar que eles querem não... muitas vezes eu já coloco de uma maneira em que um não vá atrapalhar o outro... que às vezes tem aquele colega... por mais que é nono ano... por mais que é uma série... éh... eles são ( ) adolescentes né... éh... mais velhos... são... quase saindo da adolescência mas ... às vezes tem aquele que:: é mais imaturo que fica cutucando o



outro fica atrapalhando muito então eu... já observo isso e já coloco de... dessa maneira...

T43-P: bom eu devo fazer isso?

T44-S1: eu acho que você deve fazer isso você que é ((riso da professora participante))

T45-P: eu tenho que fazer igual a você para que ninguém vá notar a diferença

T46-S1: uhn uhn... então... depois que a gente chega na sala eu... SÓ vou para a sala de informática depois que todos saírem... eu vou mandando... já tem alguém lá na sala de informática ou o coordenador lá do laboratório já fica lá é... esperando esses alunos recebendo esses alunos... então só depois que eu chego na sala é que eles saem...

T47-P: o coordenador?

T48-S1: o coordenador de sala o coordenador do laboratório né então eu sou a última a sair da sala de aula depois que todos já foram... aí eu chego entro verifico se eles estão sentados... mais ou menos do jeito que eu pedi pra sentar e só inicio a aula depois que todos estão sentados comportados do jeito que eu pedi pra que eles ficassem

T49-P: então eu devo aguardar isso... e quando todo mundo tiver nos seus lugares... posicionados dessa forma é:: sem um contato muito um com o outro o A o B e o C

T50-S1: uhn uhn

T51-P: para que não haja dispersão né... e então eu devo colocar nessa posição... só depois que estiver nessa posição eu DEIXo a sala de aula e vou para o laboratório de informática

T52-S1: isso... isso... só depois que eles estão nessa posição que eu começo... eu já estou na... eu... eu já peço pra eles... já vou organizando desde a sala de aula... vai sair você você você ( )

T53-P: eu já devo instruir?

T54-S1: isso aí depois quem... o aluno... tem aluno A B C D e E tá... são cinco alunos... o aluno F... o aluno F vai sentar atrás do aluno A e assim por diante... sabe... já... seu já tento todas as estratégias pra chamar a atenção deles pra que eles... pra que eles... prestem atenção... LÁ na frente... pra que eles prestem atenção no que eu vou projetar... e olha eu não vou usar nesse dia eu não vou usar não é só o computador e o projetor... eu uso uma caixa acústica e levo também o:: o texto né... é porque já tem o áudio desse texto... então eu levo o texto... e:: já ligo esse texto na:: na caixa acústica também já tem uma caixa lá na sala de informática

T55-P: { uhn uhn

T56-S1: então... então você tem também que verificar tem que colocar no ponto do play também

T57-P: certo... então nesse dia eu vou usar o retroprojektor

T58-S1: { uhn uhn

T59-P: né que já tem a tela...

T60-S1: o projetor (de mídia)

T61-P: o projetor de multimídia... o CD... com o áudio desse texto... logicamente o som... então eu vou usar esses três recursos?

T62-S1: isso... isso... e o computador né... também né

T63-P: computador também

T64-S1: o computador o pendrive também

T65-P: ah

T66-S1: é porque você tá levando o::... a sua aula no pendrive né

T67-P: várias tecnologias eu devo usar... vou usar esse dia

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

T69-P: como eu preparo esse texto no PowerPoint... ou no Movie Maker?

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

T71-P: uhn

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

T73-P: primeiro como eu devo copiar esse texto?

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

T75-P: não poderia... é... achar esse texto e dar... uma copiada lá da internet? eu poderia?

T76-S1: poderia...só que eu não encontrei... você encontra às vezes você encontra o livro pra você comprar... mas o texto em separado... eu já encontrei alguns blogs... de Keep in mind... sabe... mas eu não copieei do blog... e têm alguns blogs já... eh:: mas é mais a tradução do texto... mas o texto tá lá se eu quisesse eu poderia copiar mas eu não copieei do blog... eu digitei mesmo... é mais demorado... mas... é o que consegui... dessa maneira que foi... aí então... eu analiso eu faço a análise com eles do:: da imagem né pra eles verem... o que será que esse texto vai falar... sobre o que esse texto vai falar?

T77-P: quando você copiou ou você digitalizou... como você copiou a imagem?

T78-S1: bom... a imagem às vezes eu peço pra alguém ah:: às vezes na escola... digitalizar aquela imagem pra mim... ou eu copio... vou no Google imagens... e copio uma imagem parecida... tanto é que copieei várias imagens depois... porque quando a gente foi trabalhar... além da gente trabalhar o simple present é... eu trabalhei também:: vocabulário... né então nesse texto ele fala de... cabelo... de cor de olhos cor de cabeça se o cabelo é liso encarac/ ((esta palavra foi difícil para ser pronunciada)) en-ca-ra-co-la-do... se ele é longo... se ele é curto..... se a pessoa usa aparelho nos dentes né se a pessoa usa óculos então esse vocabulário eu achei muito importante muito interessante... então eu preparei também... pra essa aula eu preparei outro::... slide com essas... com esse vocabulário... bom mas voltando lá... primeiro então eu peço para eles analisarem a::... nós fazemos a análise juntos... da imagem... né e o que vai falar desse texto... e aí... depois que eles fazem as inferências deles... a gente passa pro texto... eu coloco o texto... numa primeira vez... né aí eu faço... têm duas maneiras de eu fazer... às vezes eu coloco o texto já diretamente... e eu gosto muito mais de passar o listening pra eles ouvirem sem eles estarem lendo... porque (muitos falam) ah não entendi nada

T79-P: como eu passo... esse listening?

T80-S1: eu acho importante... ((há uma interrupção por causa de um telefone que tocou e a filha atendeu))

T81-P: e como eu passo esse listening?

T82-S1: então o listening ele tá naquele CD que eu te falei o CD de áudio... aí o que que eu faço? ((outra interrupção desta instrução ao sócia)) então... eu passo o CD pra eles então eu peço pra eles... olha eu vou passar o:: texto eu quero que vocês façam silêncio... que vocês prestem bastante atenção eu peço pra eles prestarem bastante atenção e sempre... falo pra eles quase que a mesma coisa todas as aulas... se você dispersar dois segundos sequer você perde o fio da meada... então você precisa de ter muita (atenção)... eu passo a primeira vez pra eles... eles só vão ouvir... eles não têm contato com a escrita... eles ouvem... aí... muitos ali... porque:: como o texto... ele... ele é uma sequência... é... ele só vai aprofundando né... então muitos ali já viram é... algum vocabulário... algumas palavras que vão ser usadas nesse... nesse texto... que você vai dar

T83-P: uhn uhn

T84-S1: então alguns... que prestaram atenção... eles vão reconhecer... primeiro eu pergunto pra eles... quando eu termino... o:: de passar o áudio eu pergunto pra eles... o que vocês entenderam? aí alguns entendem... ah eu entendi a palavra tal outro ah essa palavra ( ) palavra

T85-P: eu devo fazer isso?

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

T87-P: eu tenho que ser sua sócia eu tenho que ser idêntica a você

T88-S1: então... então aí depois que:: eles disseram ah que eu não entendi essa palavra tal aí... às vezes eu nem falo... se a palavra... se existia realmente essa palavra ou se não... dependendo da resposta na do feedback que eles me dão... eu passo até uma outra vez... SEM apresentar o texto escrito pra eles... e peço pra eles analisarem e agora vocês olham o texto... analisem o texto que vocês viram... quando eles olham o texto... eles conseguem entender mais ainda... por quê? eles já ouviram uma vez ou duas né... eu não passo mais de uma duas no máximo duas vezes sem o... sem eles estarem acompanhando com a escrita né... com o texto escrito... mas quando eles acompanham o texto... ah:: essa palavra tal... às vezes eles não sabem a pronúncia mas sabem que essa palavra significa tal coisa... aí... depois... que eles analisaram eu passo o listening novamente com eles acompanhando o texto... aí eu digo pra eles... vocês vão acompanhando com os olhos... prestando bastante atenção... como que cada palavra é pronunciada... aí eles... novamente... eu passo novamente... play de novo né e aí eles vão ouvindo e vão acompanhando... depois ((ela ri)) num outro momento... ah eles fazem o listening e o repeating... aí eles vão ouvindo... lendo... e repetindo... aí eles vão fazer três coisas né... ouvir... é o looking listening and repeating porque eles vão olhar eles vão ouvir vão repetir

T89-P: uhn uhn

T90-S1: né... então primeiro é só o listening... segundo é looking and listening e o terceiro é looking listening and repeating... eles ouvem... olham e ouvem... olham ouvem e repetem... depois que... eles fizerem tudo isso aí eu vou trabalhar com eles ( ) na língua portuguesa e aí o que que o que que é isso

T91-P: eu devo falar na língua portuguesa?

T92-S1: eu falo com eles na língua portuguesa

T93-P: uhn uhn

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

T95-P: uhn uhn

T96-S1: eu já fiz vários testes... eu não sou a básica não sou a inicial... mas também não sou a ... né a avançada... meu inglês é o intermediário... e... então eu trabalho com eles... vou explicando pra eles na língua portuguesa... tudo o que significa aquele texto... eu

não chego não peço para os meus alunos traduzirem e... eu também gostaria que você não pedisse pra eles ficarem traduzindo

T97-P: então eu não devo traduzir?

T98-S1: não mas eu falo pra eles assim... eu não peço para traduzirem... por exemplo... ah traduz esse texto... não... ah leia esse texto e traduz... não faço isso... porque pra mim o... você tem que ler entender você tem que... ter... interpretação... oral você tem que ter também interpretação também auditiva né... e você também tem que ter a pronúncia correta né... então essa coisa de você só pegar um texto aqui e você entender mas você não conseguir falar ou você vai ouvir esse texto porque você não vai entender né... então eu tento fazer... todos esses... todas essas habilidades eu tento atingir... as quatro principais habilidades... eu tento atingir com eles... e aí vou explicando pra eles peço pra eles que não precisam... não precisam de traduzir o texto né às vezes eu peço pra eles falarem o que entenderam... o que vocês entenderam desse texto? ah não... ah que... ah... garota se encontrou com o garoto e ele falou que ela tem um cabelo bonito e... e tal e isso tudo bem mas... aquele negócio... bom dia... bom dia ( ) eu uhn... isso pra mim não... eu não faço isso com meus alunos... né

T99-P: eu não devo fazer essa tradução também?

T100-S1: não... não

T101-P: aquela tradução engessada

T102-S1: não uhn uhn... eu não faço isso... bom... eu acho que eu estou indo muito e voltando né ((a professora ri))

T103-P: não mas eu estou... perguntando é pra isso mesmo

T104-S1: ahn ahn... bom então depois que eu fiz essa análise com eles... eles entenderam o texto eu pergunto né...dificilmente vão te falar que não entendeu

T105-P: uhn uhn

T106-S1: dificilmente... então quer dizer... você já trabalhou... eu já trabalhei exaustivamente ali com eles... listening várias vezes repeating às vezes a gente... a gente faz o listening e o repeating... duas vezes três vezes

T107-P: uhn uhn

T108-S1: né... é:: e depois a gente fez essa análise né oral mesmo... aí eu vou passar pra eles a:: o vocabulário né eu sempre passo o vocabulário com eles o vocabulário daquele texto... e nesse vocabulário eu trabalho o vocabulário nesse... nesse texto também... trabalho no projetor... eu já preparei uma... outro slide né e vou... com uma... o físico né a:: ( ) o trabalho também um:: fator... como que a gente diz... é... nossa... me sumiu aqui... me sumiu a palavra

T109-P: { uhn uhn

T110-S1: mas eu procuro trabalhar com eles também vivência... é... é o dia a dia... sabe ahn por quê... porque é:: a gente... nesse caso desse texto... a gente vai trabalhar:: os aspectos físicos de uma pessoa né... então:: o trabalho ahn... tem como você trabalhar com o (conjunto) né com eles... porque se eu tiver que trabalhar com... óculos... pessoas que usam óculos... as pessoas que são (gordinhas) que são magrinhas né... pessoa que usa aparelho né então... têm esses... gente... como é que chama... tema transversal... eu trabalho os temas transversais com eles

T111-P: eu devo aproveitar o gancho e trabalhar... e trabalhar... já que o texto condiz né... então eu posso trabalhar os temas transversais?

T112-S1: {você deve trabalhar inclusive você pode usar os seus próprios alunos né porque têm muitos ali que...

T113-P: que têm esses aspectos

T114-S1: que têm né... então aí eu preparo

T115-P: eu devo preparar então outro slide? é isso que você falou... no PowerPoint né

T116-S1: ahn ahn então eu já trabalho com eles... os slides aí por exemplo eu já tenho no PowerPoint... é:: esses slides dos OLHOS... então eu peguei imagens de várias cores de olhos né... brown eyes... blue eyes né... black e:: gray... eu acho que eu devo ter umas três quatro cores de olhos...

T117-P: já devo colocar lá?

T118-S1: isso

T119-P: eu já devo ter copiado essas imagens

T120-S1: isso... já tá pronto o::

T121-P: isso que eu copieei... dessas imagens de onde mesmo?

T122-S1: do Google... geralmente eu... é bom que você coloque também essa (ponte) né

T123-P: ahn:: então... é importante saber

T124-S1 isso... eu... como eu tenho muitas fotografias eu tenho muita coisa... eu tiro fotografia de tudo praticamente... é... eu procuro mais das minhas imagens pessoais do meu arquivo pessoal mas tem muita coisa por exemplo os olhos eu copieei do Google

T125-P: uhn uhn

T126-S1: né Google imagens

T127-P: como eu faço... como eu devo fazer pra... eu copiar lá do Google?

T128-S1: o Google você:: abre a página do Google

T129-P: uhn

T130-S1: têm imagens né... você clica... primeiro têm aqueles sublinks ali tem... não é o sublink... o espaço ali da pesquisa né... onde você vai colocar a sua pesquisa... você coloca... se você quiser colocar até português você coloca... senão você já coloca em inglês que já... já vai aparecer as imagens e aí você copia as imagens

T131-P: {ahn ahn eu devo clicar lá em imagens

T132-S1: uhn uhn

T133-P: vai sair uma tela?

T134-S1: uhn uhn as imagens aí você (cola)

T135-P: aí como eu faço pra copiar?

T136-S1: bom... aí você vai lá... clica na imagem... é bom você salvar... algumas imagens não sai direto... algumas você tem que salvar no seu computador... ou

T137-P: tá... como eu faço pra salvar?

T138-S1: você clica na imagem... aí tem lá copiar salvar como ... você vai (em) salvar como

T139-P: eu clico... com o mouse

T140-S1: uhn uhn

T141-P: e...

T142-S1: botão direito

T143-P: botão direito

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

T145-P: eu posso tentar... eu posso tentar copiar diretamente para o PowerPoint?

T146-S1: isso... isso... pode

T147-P: tá e se eu não conseguir?

T148-S1: se você não conseguir você tem que salvar:: você clica com o botão direito... salvar como... aí você dá um nome pra ela... um nomezinho... como eu tenho muitas imagens...

T149-P: salvar como... aí eu dou um nome

T150-S1: você dá um nome e lá ela já vai descer na sua pasta de download...

T151-P: ah tá

T152-S1 aí você vai no::

T153-P: e como eu vou saber onde que tá essa pasta de download depois?

T154-S1: então... você vai no PowerPoint aí têm várias telas de PowerPoint né... você vai... você... você escolhe uma tela em que você possa... a... colocar a fotografia né... aí você clica... tem um... um um iconezinho... aí você clica aí... fotografias né... pra você carregar a fotografia... aí... já abriu uma outra janela você vai na sua pasta de download... quando você vai na pasta de download se você QUIser você já pode colocar o próprio nomezinho da foto que ela vai aparecer...

T155-P: uhn uhn

T156-S1: vai (estar) mais fácil ou então você vai procurando pelos seus downloads e

T157-P: e aí depois que eu salvei lá como que eu devo fazer?... eu salvei naquela lugar que você disse... depois como que eu faço o PowerPoint oficial?

T158-S1: então aí você abre seu PowerPoint... é:: aí tem um... uma tela do PowerPoint que você pode carregar vídeo... você pode carregar foto... né então você vai nessa telinha de carregar foto você clica no ícone e carregar foto vai abrir a janela pra você carregar... então ali na janela vai aparecer em seu COMputador... né aí você vai ou nessa pasta de downloads... lógico que você tem que ir (nessa pasta de) download que você baixou né... então você vai na pasta de download e procura a imagem... baixada ali

T159-P: ahn... aí eu procuro novamente para

T160-S1: {clica nela... clica naquela imagem né aí e... coloca abrir... ela já vai abrir direto na sua...

T161-P: vai abrir direto?

T162-S1: no PowerPoint

T163-P: no PowerPoint... uhn uhn

T164-S1: bom... aí você vai apresentando... mas já está pronto tá bom Ana Maria? o PowerPoint

T165-P: tá ((risos)) eu tenho que preparar porque eu vou ser sua sócia

T166-S1: ahn ahn ((risos))

T167-P: sua sócia



T168-S1: então aí é:: você vai apresentando né... eu geralmente eu preparo meu PowerPoint assim... é:: eu formato pra aparecer a imagem... primeiro... depois aparecer a palavra

T169-P: ah:: mas como eu faço isso?

T170-S1: ((risos)) bom vou te mostrar na prática ((risos))

T171-P: mas... mas você me mostra na prática

T172-S1: uhn

T173-P: eu não vou... vou ter que ... intervir...

T174-S1: então você vai lá no PowerPoint TUDO tá dentro do PowerPoint... tudo isso aqui... tá dentro do PowerPoint... aí você tem... tem várias... na barra de ferramentas... né aí você vai... eu não sei se a apresentação... não é a apresentação de PowerPoint não...

T175-P: mas tem acho na apresentação

T176-S1: deixa eu ver aqui

T177-P: pode me mostrar se você quiser ((a professora mostra na tela do notebook para facilitar sua explicação e meu entendimento sobre o que estava falando))

T178-S1: ahn então

T179-P: já que fica mais fácil até pra eu entender como eu devo fazer

180-S1: então... deixe eu abrir aqui de novo... esse aqui não é o meu computador... esse computador é

T181-P: esse é o do Sindserj?<sup>42</sup>

T182-S1: é... todos os programas...

T183-P: quando não é o computador da gente... a gente... estranha

T184-S1: éh... mas

T185-P: mas mesmo assim quando você lida com outro que você não está habituada... você consegue achar as ferramentas que você

T186-S1: consigo... consigo mas... ele é mais... mais demorado né

T187-P: é

---

<sup>42</sup> Sindicato dos Servidores de Joviânia (GO).

T188-S1: mas eu sou curiosa

T189-P: hum

T190-S1: ( ) então tá...

T191-P: mas nossa... você já chegou no PowerPoint... mas eu não sei chegar até aí professora

T192-S1: você vem aqui... nesse botão

T193-P: ah:: isso é o que eu queria saber... no botão inicial isso... no botão iniciar

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

T195-P: como que eles falam... é um... atalho

T196-S1: um atalho... aí quando ... não tem pelo atalho né então eu venho aqui... cliquei PowerPoint aí abri essa... essa aqui é a tela básica do PowerPoint... essa aqui se você for copiar do:: direto da internet... às vezes você consegue colocar aqui mas não essa tela que eu uso pra colocar imagem... eu venho aqui oh novo slide... tá vendo... e eu uso essa aqui... por quê... como eu te falei oh tá vendo oh

T197-P: ah::

T198-S1: tem aqui pra você colocar tabela... pra você inserir tabela... pra você inserir gráfico né... elemento gráfico do smart... então eu venho aqui oh... inserir imagens... então eu venho clico aqui vai abrir uma outra telinha tá vendo?

T199-P: ah:: estou

200-S1: então oh... a minha imagem está na pasta de download... né então eu venho na pasta de download

T201-P: eu devo seguir tudo isso?

T202-S1: abre a pasta de download... né se eu quiser... ((conversa consigo mesma baixinho)) oh... bom vamos supor que eu quero a imagem do Sindserj... eu já (pego) a imagem... ela não está nos downloads não... ela está aqui assim... então... ( )

T203-P: ah eu devo escrever lá em cima

T204-S1: é se eu quiser eu procuro aqui... vamos ver se ela... mas não está

T205-P: e se eu não conseguir aí?

T206-S1: se eu não conseguir aqui eu volto no download e vou procurar

T207-P: ah:: ah tá

T208-S1: oh tabela da UNIMED<sup>43</sup> ... nova pasta... vamos supor que ... está aqui nesta nova pasta

T209-P: sei

T210-S1: oh isso aqui é download tá vendo? Greve dos profeSSOres aí você quer colocar ((a professora participante ri visto que está dando só um exemplo))

T211-P: suponhamos que eu devo trabalhar esse tema? ((estava fazendo referência ao conteúdo dos alunos e não ao tema citado por ela... que na verdade era só um exemplo para eu entender o procedimento))

T212-S1: isso então você vem greve dos professores é download isso aqui então você... clicou aqui ela já vai aparecer aqui e você vem em inserir

T213-P: ah:: entendi

T214-S1: inserir ela apareceu aqui

T215-P: uhn::

T216-S1: bom... aí aqui oh... né

T217-P: como chama isso aí?

T218-S1: ah::: esse aqui é a barra de título né

T219-P: ah::

T220-S1: você vai dar um título pra ele... então você vem você vai colocar aqui professores né

221-P: uhn uhn

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

T223-P: isso... nós falamos aquela hora... então como eu devo fazer isso professora?

T224-S1: então você vem em animações

T225-P: ah... animações

T226-S1: aí você vem animações personalizadas... eu venho aqui... óh

T227-P: ah tá

---

<sup>43</sup> Sociedade Cooperativa de Trabalho Médico. A professora participante estava dando exemplo, por isso ela usou essa tabela que encontrou no arquivo.

T228-S1: adicionar efeito... eu estou aqui não é... mas eu vou personalizar aqui primeiro... que tipo de efeito que eu quero... de entrada? aí de entrada eu tenho vários efeitos... óh... persianas... surgir... né... óh

T229-P: isso... é só clicar lá no ladinho que vai sair esses ícones aí?

T230-S1: isso... óh

T231-P: ah e com numerozinho

T232-S1: ahn ahn... aí olha eu venho aqui clico aqui e vou adicionar também um outro efeito

T233-P: ah::::

T234-S1: oh eu venho em mais efeito... só não me lembro qual era o nome desse efeito... ah:: eu não me lembro o nome dele... que era o que... aparecia de uma vez... vamos pegar qualquer um que né

T235-P: uhn uhn

T236-S1: (ótimo) vamos pegar uma onda aqui... aí... aí... vamos supor que... é esse aqui né... aí... óh só que ele chegou primeiro tá vendo... e eu não quero ele primeiro... por quê? eu fiz esse aqui primeiro... então eu volto

T237-P: volto... como que eu volto?

T238-S1: volta no Esc

T239-P: ah na tecla Esc?

T240-S1: é

T241-P: devo voltar na tecla Esc?

T242-S1: aí eu venho aqui

T243-P: ah comum... embaixo ahn::

T244-S1: aí eu venho aqui

T245-P: é esse que vai ser primeiro... o teacher?

T246-S1: é... ah desculpa peguei no ( ) aqui adiciona efeito... entrada... caixa... surgir... xadrez ou persiana?... ah esse computador tem dia que tá... aí foi vamos ver se agora ele vai vou apertar o F5... óh

T247-P: F5?

T248-S1: isso

T249-P: uhn::

T250-S1: tá vendo?

T251-P: eu devo apertar o F5?

T252-S1: o F5 pra você iniciar

T253-P: e visualizar se ficou do jeito que eu (fiz)?

T254-S1: mesmo quando você iniciar sua apresentação lá com os alunos né...

T255-P: uhn uhn

T256-S1: porque... tudo você tem que testar

T257-P: quando eu estiver com os alunos eu devo fazer isso?

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

T259-P: sei

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

T261-P: pode dar problema?

T262-S1: pode dar MUITO problema

T263-P: eu devo colocar efeitos em todos os slides?

T264-S1: geralmente eu coloco esse efeito aqui... esse que eu estou te mostrando primeiro

T265-P: a imagem

T266-S1: a imagem

T267-P: pra depois...

T268-S1: isso

T269-P: depois a escrita?

T270-S1: uhn uhn... por quê? porque eu vou trabalhar a imagem com eles NOVAMENTE

T271-P: ahn:: entendi::

T272-S1: certo?

T273-P: ahn ahn

T274-S1: aí... por exemplo... eu... eles... eles vão... novamente fazer inferências... que que é isso né... ah (é) um professor? tá eu como você fala um professor? how do you say professor in English? né como que eu falo professor em inglês? aí

T275-P: aí eles sabem

T276-S1: aí eles vão falar... ( )

T277-P: qual é a teclinha que eu tenho que teclar para depois aparecer a escrita?

T278-S1: geralmente o Enter

T279-P: uhn::

T280-S1: teacher... tá vendo... então... se eles acertaram... aí eles vão falar né... teacher ou teachers né porque aqui no caso professores... e... quando eu:: eu... aparecer o nome... a:: eu vou pronunciar... eles vão pronunciar sozinhos... eu não corrijo os meus alunos eu não falo NÃO é assim que fala... é assim... eu não falo isso

T281-P: por que professora não deve fazer isso?

T282-S1: de vez em quando acontece né... a gente é... ((ri)) mas você não deve... é:: primeiro porque eu acho que... que eles... eles já ficam assim... inibidos... ah... de estar falando numa outra língua... então quanto mais desinibidos mais à vontade você deixá-lo... melhor... então quer dizer aqueles que falam TEAcher ((a professora pronuncia com o t chiado) né... tá existe teacher? existe mas você não quer aquilo... você quer a pronúncia seja mais... clara possível né a mais aproximada possível do que você está trabalhando... seu inglês britânico seu inglês americano... então aí... muito bem... TEAcher ((pronúncia do t com a ponta da língua com o som sem chiado)) né... eu sempre... eu faço elogiando

T283-P: eu devo usar essa estratégia?

T284-S1: ah:: ah professora eu sei é teacher ((diz imitando um aluno)) muito bem teacher... né então quer dizer eu... fiz essa estratégia... eu usei essa estratégia com eles... por quê... ele não vai ficar:: constrangido... né e eu vou mostrar pra ele o quê? vou mostrar pra eles a pronúncia... eu não mostrei não falei que ele estava errado né inclusive eu até elogiei... certo... e muitas vezes eu gosto até de apresentar o PowerPoint sentada...

T285-P: por que eu devo apresentar sentada?

T286-S1: porque eu acho que estou de igual por igual com eles

T287-P: hum... no mesmo nível

T288-S1: uhn uhn... uhn uhn... lógico que eu dou aula em pé mas... quando eu posso eu sento... não é porque eu tenho preguiça ((ri)) não é porque... não é preguiça não... às vezes eu estou passando o listening lá dentro da sala de aula com eles e coloco o:: aparelho no meu colo eu estou de frente... né e como a gente é professora a gente sabe que trinta alunos... se aquele pronunciou de uma maneira diferente às vezes você não sabe que é aquele você sabe que é naquela fila... você sabe que alguém pronunciou... então eu tenho isso comigo então por isso faço várias vezes... mas eu não... procuro não ( ) nunca faço isso mas eu procuro ( ) não é assim... é assim ((imitando professora corrigindo aluno)) não ... eu procuro repetir com eles

T289-P: eu devo tomar esse cuidado?

T290-S1: ahn ahn... bom ok aqui?

T291-P: ok

T292-S1: então... aí depois... eu vou trabalhar com eles... depois que eu trabalhei eh:: o vocabulário né... é:: nessa aula o intuito dela é... o listening né... é o repeating é a pronúncia é a audição a pronúncia o vocabulário né que eles vão aprender é mesmo o vocabulário... a escrita... ainda não... a escrita nessa aula ainda não assim não tem muita... têm algumas atividades mas eu posso até passar pra casa... eu quase não passo atividade pra casa... de inglês...

T293-P: então eu não devo passar nenhuma atividade pra casa?

T294-S1: dificilmente só se for uma atividade assim... que:: você já:: mesmo que você já tenha uhn nossa... amassado aquilo lá... mas eu costume não passar atividade pra casa... às vezes muito às vezes a atividade pra casa que passo pra eles... é quando a gente vai ter prova... oral... aí eu peço que pra eles vão... estudando porque eles também têm os próprios CDs então pra que eles vão ouvindo o CD

T295-P: devo orientá-los pra que

T296-S1: { uhn uhn... bom aí... depois eu acho que pra essa aula é isso mas terá né ainda essa semana

T297-P: a continuidade

T298-S1: isso vai ter a continuidade então a gente vai trabalhar nesse dia provavelmente eles não vão trabalhar eles mesmos no computador...

T299-P: ahn::

T300-S1: certo? então vai...vai PRECISAR... vai ser preciso de ... de:: como que eles vão... entender né porque às vezes é:: você passa uma vez eles... você já notou que eles entenderam mas às vezes você tem que:: ficar repetindo muita coisa porque inglês é muita repetição

T301-P: uhn uhn

T302-S1: né eu acho que só com repetição que mesmo que eles não aprendam você (condiciona) a eles a:: pronúncia né... eu penso assim... bom depois disso a gente vai pro... verbo... geralmente eu... eu gosto muito de:: (clicar) oral mesmo o verbo... depois... que eu faço... que eu faço essa... essa explicação oral eu procuro preparar também aquelas regrinhas que são chatas mas

T303-P: eu devo falar isso dentro do laboratório ainda de informática?

T304-S1: se der tempo você pode começar a introduzir os verbos com eles

T305-P: os verbos que eu trabalhei

T306-S1: o simple

T307-P: o simple present?

T308-S1: é o simple present então por quê? porque eles... eles... esse texto aqui ele vai tá falando de hábitos

T309-P: uhn::

T310-S1: de fatos do cotidiano e tal né e você vai trabalhar já é a terceira pessoa com eles

T311-P: ah tá por isso que o título é she has brown eyes?

T312-S1: ahn ahn brown eyes

T313-P: tá... eu devo então trabalhar... dando tempo eu vou trabalhar no laboratório em um desse verbos que apareceram neste texto

T314-S1: neste texto

T315-P: que está no multimídia

T316-S1: isso

T317-P: ainda vai... ah não já está no PowerPoint

T318-S1: isso também (tudo) no PowerPoint

T319-P: e como eu devo trabalhar esses verbos assim... na oralidade ou

T320-S1: eu trabalho geralmente eu trabalho na oralidade mas depois eu faço alguma coisa... mas primeiro eu trabalho na oralidade com eles ahn:: primeiro pra eles entenderem né porque que a gente uso o simple present? então eu trabalho muito com eles com fatos... lógico né simple present é isso fatos do cotidiano né éh:: nesse caso aqui ah:: eu reviso com eles... porque se eles já estão no third person é porque ele já foram introduzidos ao simple present mas mesmo assim eu reviso com eles né o que são os fatos do cotidiano né então e:: quando eu reviso de que maneira? vou perguntando



pra eles... que horas que eles levantam né é... o café da manhã que hora que vem pra escola e:: eu posso trabalhar isso na oralidade... se eu estiver em sala de aula... quando eles vão me respondendo eu escrevo as frases deles no quadro em inglês

T321-P: então se eu estiver na sala de aula eu escrevo no quadro

T322-S1: {uhn uhn

T323-P: essas frases com esses verbos que eu trabalhei na aula anterior?

T324-S1: ahn ahn... mas se eu não tiver na sala de aula... lá não tem um:: quadro

T325-P: {quadro né

T326-S1: mas geralmente eu apresento depois que eu fiz essas explicações né é:: pra eles que:: o:: revisei com eles que o simple present trata de hábitos geralmente né... coisas habituais é:: eu faço assim uma regrinha eu (passo) umas regrinhas pra eles mas não pra eles copiarem mas a regrinha do da terceira pessoa... é interessante né e ainda já passo já chamando a atenção pra que essa regrinha se eles forem observar é a mesma regra pra você:: usar o:: o plural né lógico que você está trabalhando com uma classe gramatical mas se você for trabalhar (como você diz) fazer o plural deles né... terminou em o terminou em...

T327-P: ahn ahn

T328-S1: então eu sempre chamo a atenção deles

T329-P: ahn ahn

T330-S1: ahn o que mais?

T331-P: então como eu devo então terminar essa aula?

T332-S1: bom essa aula você vai terminar:: aí é difícil porque:: o tempo né

T333-P: ninguém pode perceber que eu não sou você

T334-S1: é então vamos ver aqui eu acho que você vai até:: o:: o vocabulário nessa aula são cinquenta minutos mas se você já gastou uns dez minutos... pra você fazer chamada pra você colocá-los então na verdade são quarenta minutos dessa aula

T335-P: uhn uhn

T336-S1: então você vai terminar essa aula com o quê? com o:: o vocabulário mesmo né... se há possibilidade e se OS computadores estiverem ok... geralmente eu

T337-P: (o que você faz com) o computador?

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

T339-P: uhn::

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

T341-P: uhn uhn

T342-S1: mas eu trabalho muito com eles assim às vezes eu mando alguma coisa pra eles na:: nos e-mails deles...

T343-P: ah então eu posso mandar?

T344-S1: às vezes eu mando alguma coisa pra eles no e-mail sabe é:: ultimamente a gente não estava trabalhando muito com e-mail não mas eu já trabalhei sim de mandar... é alguma atividade pra eles... pra eles fazerem pelo e-mail pra fazerem em casa

T345-P: tá aí eu encerro como essa aula?

T346-S1: então essa aula eu vou encerrar usando novamente o listening and repeating com eles né eles nesse dia eles não vão usar:: caderno

T347-P: não vão?

T348-S1: é a aula é mais expositiva... MESMO né

T349-P: isso eu utilizo então todas essas tecnologias que você

T350-S1: {uhn uhn

T351-P: me apontou

T352-S1: {uhn uhn

T353-P: pra trabalhar e pra:: o objetivo é mais pra chamar a atenção deles

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

T355-P: uhn uhn

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

T357-P: é o tátil

T358-S1: então a gente tem esses vários tipos de alunos então eu acho que a aula não pode ser igual... esse dia foi assim um outro dia a gente escreve

T359-P: eu devo fazer isso porque eu não tenho o mesmo tipo de aluno não é?

T360-S1: ahn ahn porque não tem

T361-P: tem que variar essa minha aula

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

T363-P: eu devo então agora desligar todas as aparelhagens pegar meu pendrive como que eu tiro?

T364-S1: {aí como

T365-P: e vou e tiro o pendrive de uma vez?

T366-S1: isso da mesma maneira que você... pediu pra eles... virem pra sala eles vão voltar... então aqueles últimos ali serão os primeiros senão teve tempo de você usar o computador ali pra eles pesquisarem alguma coisa na internet relacionado a isso aqui às vezes eu deixo à vontade se tiver um tempinho deixa à vontade lá no Google e:: coloca a palavra brown eye aí eles vão né ah:: na imagem... entendeu? mas a gente tem muito cuidado porque vai abrir todo tipo de imagem... né mesmo que seja brown eyes mas né vai abrir né vários tipos de imagens é::: se eles não tiveram tempo de eles mesmos manusear o computador então eu mesma que já vou desligando então eles vão voltando pra sala... aí nesse momento às vezes eu deixo eles passarem no bebedouro tomar uma água né e eles vão voltando pra sala enquanto isso eu vou desligando ou clicar com o botão lá pra tirar o meu... o meu pendrive né vou fechar

T367-P: tá como é que eu tiro o pendrive?

T368-S1: então às vezes você você vem aqui e ejeta né tem é::

T369-P: aqui embaixo?

T370-S1: às vezes tem aqui embaixo às vezes eu já fecho e já pode... como que é... remover mídia com segurança acho que é isso né

T371-P: uhn uhn

T372-S1: ai tem um tempinho que eu me esqueci... mas é mais ou menos assim então eu já deixo a tela fechada eu não deixo computador desligado não

T373-P: ahn::

T374-S1: quem faz isso é o:: coordenador

T375-P: então eu não preciso desligar... as ferramentas? alguém vai estar lá depois?

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

T377-P: isso... você me falou... que eu devo mandar os alunos com a cadeira deles porque lá só tem é::... dezenove dezoito cadeiras

T378-S1: é... mais ou menos dezoito cadeiras então às vezes não na maioria das vezes eu peço pra que eles levem as próprias cadeiras... mas alguns às vezes chegam atrasados já chegam na sala no laboratório de informática e ou às vezes pegam cadeira pra encostar né e eles não têm que ficar estáticos é:: eu peço pra eles voltarem para esses lugares e já levar as cadeiras pra sala... é bom que você seja pontual que você não tome a aula de outros professores

T379-P: ah::

T380-S1: porque do mesmo jeito que eu não gosto

T381-P: {então eu devo ter esse cuidado... não tomar a

T382-S1: tem uhn uhn às vezes acontece de bater o sinal e nossa né às vezes acontece você tá tão... ligada ali tão entretida com

T383-P: eu não posso me atrasar de jeito nenhum...

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

T385-P: tá

T386-S1: tá? que já permaneçam nos seus devidos lugares tá mesmo que:: não dê pra você é:: levar os alunos pro laboratório de informática... se a sua aula foi dentro da sala de aula... os alunos podem sentar juntos podem sentar em círculo... podem mas quando termina a sua aula você volta

T387-P: tá então eu devo fazer isso

T388-S1: você deve fazer isso se possível também deixar o quadro apagado

T389-P: então quando eu já tirei meu dispositivo com segurança

T390-S1: uhn uhn

T391-P: os alunos já foram pra sala... eu devo ir lá na sala ainda antes de bater o sino?

T392-S1: {eu devo eu devo ir pra sala assim me despeço... quando acontece de:: de o:: eu me atrasar mas isso é raramente mas quando acontece de eu me atrasar com os alunos às vezes eu vou só até a porta da sala peço desculpas pro professor e... olha professor né é porque a gente tem que dar uma satisfação pro colega da gente tá e:: aí eu já vou porque eu tenho outra sala né então eu já tenho que ir pra outra

T393-P: então é isso que eu devo fazer?

T394-S1: é isso

T395-P: então muito obrigada professora

T396-S1: nada

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DA ESCOLA PESQUISADA – S1 2ª Parte

Ao iniciar a leitura da transcrição, notei como uma pessoa, em momentos de descontração (descontração sim, pois a pesquisadora deixou-me à vontade) tende a se aproximar de uma linguagem bem informal. Minha ansiedade é facilmente percebida quando não completo as frases e já inicio outras ou interrompo a pesquisadora. E a repetição do “né”? O prolongamento do “a:” é a busca por palavras certas para completar meu raciocínio.

Apesar de ser uma transcrição de uma conversa informal entre uma professora letrada e pós-graduada e uma pesquisadora “doutoranda”, meu vocabulário é minha maneira de se expressar não denota minha formação, pois utilizo de vocabulário “pobre” e tenho dificuldade em me expressar, embora tendo conhecimento das formas de linguagens, continuei com minha linguagem digamos, pobre, enquanto poderia ter utilizado uma linguagem mais adequada ao momento. Porém, em sala de aula não apresento esta mesma dificuldade. Sou bem segura do que faço.

Mas foi muito interessante ver essa transcrição. É uma ótima oportunidade para tentar melhorar. Quanto à aula que foi citada na entrevista, não tenho dúvidas de que foi bem ministrada. Na verdade, ela aconteceu, realmente.

Com relação às instruções dadas à sózia, penso que foram as melhores possíveis, pois sempre que lembrava de algo que poderia ser importante para que a pesquisadora pudesse utilizar para não ser “descoberta”, eu dizia, inclusive, citei até como me posicionava ao utilizar o *CD-player*, como organizar os alunos para irem ao laboratório.

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

Espero que esse trabalho tenha contribuído para os estudos da pesquisadora e que eu venha a melhorar meu desempenho em sala de aula e na vida também, me comunicando com mais facilidade.

## APÊNDICE D

### TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DA ESCOLA PESQUISADA – S2 1ª Parte

Joviânia, 26 de outubro de 2013.

P = Pesquisadora

S2 = Sujeito 2

T: Turno

T1-P: bem então vamos lá... para que você entenda esta pesquisa é embasada pelos estudos do grupo ALTER da PUC de SP... a sigla ALTER significa Análise de linguagem trabalho educacional e suas relações que foi liderado pela professora Dra. Anna Rachel Machado até seu falecimento em dois mil e doze.... o principal objetivo desse grupo está nos estudos das relações entre linguagem e trabalho focando o trabalho do professor que considera o ensino como trabalho... o grupo ALTER contribui para compreender melhor as dimensões do trabalho do professor ... utilizamos também pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que se preocupa com questões de trabalho em diversos setores... então o objetivo é contribuir para melhor compreender as dimensões do trabalho do professor... então tá vamos lá.... professora imagine que amanhã eu vá te substituir no seu trabalho eu preciso que você me dê instruções para que eu possa realizar as suas tarefas como educadora e pesquisadora da mesma forma que você as realiza se possível para que ninguém perceba que está havendo essa mudança.... ah você vai partir das suas práticas pedagógicas para me passar todos os detalhes possíveis para que eu possa realizar as atividades planejadas para um dia de aula no laboratório de informática em que você utiliza ferramentas tecnológicas com seus alunos

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

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

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

T5-P: na aula de língua inglesa?

T6-S2: na aula de língua inglesa você vai

T7-P: {que ano? pode falar tudo

T8-S2: nono ano nono ano A ((houve uma pequena interrupção feita pela filha da professora participante))... você vai chegar é:: cumprimentá-los... eu cumprimento assim bom dia pra que eles falem em inglês

T9-P: uhn::

T10-S2: ( ) então eles respondem em inglês se eles não respondem eu falo de novo BOM DIA aí eles já sabem né falam as respostas... tá bom gente hoje a nossa aula vai ser especial nós vamos trabalhar no laboratório... vocês vão... pegar a cadeira - - nosso laboratório não tem cadeira o suficiente - - vamos pegar e vamos pra sala de informática

T11-P: então eu devo... eu devo pedir pra eles que já levarem as cadeiras pro laboratório de informática porque as cadeiras lá são insuficientes é isso?

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

T13-P: é:: como eu vou ser sua sócia... e esse filme... como eu consigo esse filme antes pra eu passar?

T14-S2: esse filme ele pode ser baixado da internet

T15-P: ah é? como que eu faço pra baixar esse filme?

T16-S2: você vai no:: eu baixo sempre no catch eu baixo e gravo no pendrive

T17-P: você pode me explicar como que é?

T18-S2: eu baixo... você vai clicar na... na... no que baixo filmes é catch se vo/ clica lá

T19-P: eu clico...

T20-S2: primeiro você vai abrir o Google

T21-P: isso abro o Google

T22-S2: e digita o filme lá pode ser animais selvagens... vai aparecer vários... vários filmes aí eu sempre escolho aquele mais adequado pro momento... escolho assisto assisto dois ou três... daqueles eu escolho um o que eu gostar o que for mais adequado aí eu baixo aquele filme no meu computador... baixo o filme depois eu gravo ele no meu pendrive

T23-P: mas eu não sei fazer isso

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

T25-P: mas... você pode me explicar me passar os passos por exemplo? o que... eu vou abro uma página da internet



T26-S2: da internet Google

T27-P: hum

T28-S2: digita o tema do filme é:: animais selvagens por exemplo

T29-P: tá

T30-S2: digita aí eles vão... aí vai abrir vários filmes... vários lá... vários vídeos vários vídeos aí você escolhe assiste e escolhe o que você acha adequado para os meninos

T31-P: tá mas eu não sei é salvar

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

T33-P: certo

T34-S2: aí ele tá tá salvo

T35-P: tá então eu devo levar esses alunos para o laboratório posicioná-los...

T36-S2: certo

T37-P: e... e como eu passo esse filme lá?

T38-S2: aí você

T39-P: eu pego um pendrive? e como que eu devo fazer?

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

T41-P: tá

T42-S2: você chega você chega na sala pra começar a sua aula ele já tá lá é só clicar em iniciar que vai começar

T43-P: tá eu clico em iniciar?

T44-S2: iniciar e vai começar passar o filme... depois terminado o filme... eu faço uma:: como eles o:: tipo um debate assim... um fala (um) nome do animal o outro comenta a gente comenta se conhece ou não alguns falam se já viu se já foi num circo se já viu... que lugar que conheceu a gente faz esse... só pra ver o co/ o nível de conhecimento

deles... o nível de conhecimento científico mesmo... biológico... geográfico nesse sentido... terminado terminado esse vídeo é mais ou menos dez minutos é cronometrado dez minutos de filme não pode ser mais não passo vídeo maior de dez minutos não... aí cronometrou o tempo terminou... esse comentário de todos os alunos... mais ou menos uns dez a quinze minutos da aula a gente começa a... já montou o slide... os slides com os nomes dos animais... só que aí em inglês

T45-P: eu gostaria que você me explicasse como que eu monto esses slides

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

T47-P: ah então... aí eu devo fazer como pra ir lá copiar essas imagens pela internet?

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

T49-P: e eu copio... que jeito?

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

T51-P: ah

T52-S2: clica e aparece copiar

T53-P: eu clico... porque são dois botões

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

T55-P: ahn:: entendi

T56-S2: forma os slides... aí nesses slides ah... lá você clica pra (anotar) você vai clicar e escrever EM inglês o nome desses animais eu já tenho uma lista de animais (aquáticos) que quero trabalhar aí eu vou ( ) eu coloco uma foto de animal... foto mesmo e um nome em inglês por ex/ eles já relacionam o nome em ing/ à imagem com o nome em inglês... fazer esse relacionamento... e ne/ e nessa... e terminando essa parte também... esse é mais ou menos um plano pra uma aula... aula de cinquenta minutos

T57-P: uhn uhn

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

tarefa na folha... essa tarefa tem lá os animais pra colorir... vem uns nomes deles em inglês pra transcrever embaixo de cada desenho então a gente faz dessa forma... essa tarefa eu não... eu avalio... eu avalio a participação deles na aula... dou avaliação... quantitativa e qualitativa avaliação de participação uma... aquela avaliação contínua... (eu fico) assim... fica dessa forma... e aí essa aula... mais ou menos uma aula e meia fica concluído essa parte do... de animais... essa parte de:: desse conteúdo né que seria os animais aquáticos e selvagens...

T59-P: e:: com relação você disse que eu tenho que fazer esses slides mas é:: eu... eu precisava saber como é que... os passos

T60-S2: os passos do slide... você clica lá no computador no PowerPoint

T61-P: tá eu clico no computador já vai estar lá na tela?

T62-S2: na tela... todo computador ele já tem na tela dele já tem lá o micro/ é:: Microsoft PowerPoint tem o Word então você vai pegar no PowerPoint

T63-P: tá

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

T65-P: tá

T66-S2: só colar o desenho

T67-P: aí eu pego esse desenho... de onde?

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

T69-P: tá... daí eu eu faço o que pra passar... o pendrive?

T70-S2: aí o pendrive você... ele vai ficar... terminou de fazer seus slides... montou o último... você vai é:: salvá-los

T71-P: ah:: como que eu salvo?

T72-S2: salva... você vai clicar... clicar em salvar... vem lá salvar como... PowerPoint dois mil... noventa e sete dois mil e três

T73-P: pra eu salvar eu clico?

T74-S2: clica clica no... no... na naquela parte ( ) no mesmo lugar que você salva o... as digitações... mesmo lugar que salva... salva:: filmes... tudo todos... no mesmo lugar

T75-P: uhn::

T76-S2: mas está escrito lá salvar slide?... você sim salvou... pra passar ele pro pendrive... coloca o pendrive... abre os seus documentos... e o slide ele aparece com:: formato diferente do Word... ele tem uma... uma geralmente ele tem uma... alguma coisinha vermelha... tem uma coisa diferente... você clica nele... e já envia pro pendrive e já fica salvo

T77-P: e aí?

T78-S2: tem que salvar no noventa e sete dois mil e três porque senão não abre em qualquer computador se abrir

T79-P: {interessante eu saber porque eu vou ser sua sócia então eu preciso

T80-S2: não ele não abre no... no laboratório da escola porque os computadores são... o Data show os computadores de lá são... outra... outro Word... o Word deles é o::... não é Word que fala gente é::...

T81-P: outro sistema operacional?

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

T83-P: tá... então eu tenho que tomar esse cuidado?

T84-S2: tem que ter cuidado

T85-P: porque por exemplo... na minha casa trabalho com o sistema operacional da Microsoft... que é o Windows... lá não é?

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

T87-P: o Linux?

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

T89-P: então... professora você disse que eu tenho que:: trabalhar então esses slides... eu converso com os alunos... eu eu... interajo com eles... tá mas isso aí vai a aula toda? você acredita que eles...

T90-S2: vai eu já tenho essa experiência de de dessas aulas eu eu já... eu geralmente eu já planejo uma aula de laboratório... eu já planejo ela pra duas aulas... uma aula e meia duas aulas porque uma aula só não dá até a gente sai da sala (às vezes) a gente chega... você chega na escola... vai pra dar o sinal e vai pra sala... geralmente não é minha primeira aula nessa sala... às vezes é a segunda ou a terceira... até que eu saio de uma sala vou pra outra... chego lá converso com os meninos pra levá-los pro laboratório já vão cinco minutos mais ou menos

T91-P: então quando eu levá-los para o laboratório ele vão estar posicionados de que forma lá?

T92-S2: lá geralmente eles ficam na mesma forma que ficam na sala de aula... só que não ficam...

T93-P: não ficam de frente para o computador?

T94-S2: não... eles ficam... posicionados de frente pro Data show lá eles não ficam assim... é de círculo... porque o espaço também é pequeno e também não tem a mesinha... então só as cadeiras ficam com... lá parece um cinema... a sala de vídeo nossa parece até um cinema... o jeito das c/ a.: colocação das cadeiras o jeito que eles ficam posicionados... parece

T95-P: uhn:: se sobrar tempo professora eu posso deixá-los trabalhar com o computador e a internet fazendo pesquisa de repente desse tema dos animais selvagens?

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

T97-P: ah:: então é importante eu saber isso

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

T99-P: tá é:: seria o caso de repente... eu posso passar uma atividade também por e-mail e eu tendo acesso a esses e-mails pros alunos ou não?

T100-S2: pode... pode também pode fazer isso...

T101-P: aí como seria?

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

T103-P: ah tá

T104-S2: então precisa de fazer pra gente postar essas atividades... e é interessante que estou pensando em fazer isso mesmo porque:: pra ver se realmente eles estão participando mesmo

T105-P: então... professora... igual eu vou te substituir assim... você diz que tá... está encerrando a aula... o que que eu faço nesse final aí? vou pra sala... já levo os alunos... como que eu devo fazer? porque ninguém pode observar que eu não sou você

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

T107-P: lá na sala?

T108-S2: lá na sala... aí não terminou deu o sinal... não terminou... pode... leva pra casa devolve amanhã... que a minha próxima aula - - tenho duas aulas por semana - - na próxima aula vocês devolvem... até bom que dá uma adiantada e faz em casa... quando está faltando cinco minutos só... aí é o prazo quase de chegar na sala... de colocar... de organizar as cadeiras de novo... de organizar... pra que... pro próximo professor aí a gente faz o seguinte... cinco minutos só eu não dei/ eu deixo a tarefa pra próxima aula que eu vou estar na sala... aí eu não deixo levar pra casa não... na próxima aula nós resolvemos as atividades

T109-P: então como você encerra agora então essa aula?

T110-S2: aí... aí terminou... terminou venceu o horário falo gente... aí nós encerramos a aula assim... falo pra eles amanhã despeço... see you tomorrow vejo vocês... senão... senão eu... ou eu falo pra eles tchau e eles respondem em inglês... já acostumaram com a minha maneira... eu cumprimento... eu falo pra eles vamos combinar eu falo em português e vocês respondem em inglês... eles já acostumaram assim né... eu falo... gente até amanhã... até amanhã... é até amanhã que fala? aí eles já sabem... então ih encerra a aula aí

T111-P: tá certo

## APÊNDICE E

### **TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE DA ESCOLA PESQUISADA – S2 2ª Parte**

Em se tratando de instruções para substituições, ou melhor, ser sózia, achei que ficou meio vago alguns aspectos. Como por exemplo: para montar os slides, as instruções não foram muito precisas. Era necessário que elas fossem mais claras e objetivas e tivessem instruções passo a passo (onde clicar, o que fazer em seguida e assim por diante).

As outras partes ficaram bem entendidas, restando apenas ser mais concisa nas palavras e mais culta.

Entretanto, estas instruções seriam mais adequadas e eficazes se fossem feitas na prática, em vez de só falar.

Quanto ao uso da tecnologia e ao término da aula, acredito que foi bem sucedida, pois ficou bem elaborada as instruções para seguir.

Então, esse trabalho foi para mim de extrema importância, pois aprendi que não é só instruir ou passar instruções para os alunos. É preciso que eles entendam o que queremos dizer.

**ANEXOS**

Anexo A – TCLE– Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da Escola Pública Municipal ) .....230

Anexo B – TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da Escola Pública Municipal) .....232



## ANEXO A

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido (Direção da Escola Pública Municipal )

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>
---

**“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res.196/96).**

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de tese de doutorado, cujo título é **“O processo de gênese instrumental no âmbito do trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”** sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Fclar/Unesp – Campus de Araraquara, Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação da Profª Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira. Você foi selecionado por ser o diretor (a) desta instituição de ensino. Sua participação não é obrigatória.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, residente à Av./Rua  
nº \_\_\_\_\_,  
Complemento \_\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_,  
estado de \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa científica vinculada na linha  
“Aquisição da linguagem e socialização (Ensino/aprendizagem de línguas)”.

Artefatos estão disponíveis nas instituições escolares como ferramentas que podem auxiliar a atividade docente. A apropriação das tecnologias digitais no cotidiano escolar pode ser importante processo de ensino e aprendizagem, em nosso estudo, os conteúdos programáticos de LI.

O foco principal deste estudo é o de investigar como se dá o processo de gênese instrumental no âmbito do trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, sendo esta pesquisa realizada em escola pública municipal de Educação Básica no interior de Goiás.

Então, este projeto se justifica a partir da importância e necessidade de tornar o processo de inclusão digital algo ainda mais possível, especificamente, na segunda língua, e que a inserção das novas tecnologias, como o computador e a internet, sejam inseridas, de fato, nos projetos e práticas pedagógicas, em que tanto professores como os alunos sejam incentivados a utilizarem dessas ferramentas como algo tão natural como são outros recursos, como a caneta, o quadro-giz, livros e outros.

Nesta pesquisa buscamos investigar como se dá o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica na visão do Interacionismo Sociodiscursivo. Verificaremos por meio de uma abordagem colaborativa a mudança da prática pedagógica do professor participante e consequentemente da pesquisadora, no sentido de (re) analisar esta prática; Criaremos em processo colaborativo um banco de recursos e textos adequados do ponto de vista

motivacional para trabalhar com o professor participante; Incentivaremos o processo de inclusão digital em aulas de Língua Inglesa aos participantes, por meio de recursos disponibilizados no laboratório de informática da escola e que tragam melhorias nas ações dentro do contexto escolar; Conferiremos o avanço dos envolvidos, professor participante, alunos e pesquisadora, na pesquisa no que se refere à apropriação das ferramentas tecnológicas para aprimorar o conhecimento.

Sua participação poderá contribuir permitindo que seja entrevistado e que, pelo menos, oito aulas sejam observadas nesta instituição de ensino. Será consentida para análise sua entrevista. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de mostrar a sua prática da habilidade de direção de uma instituição de ensino pública e suas regras; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital. Acreditamos não haver riscos, físico, psicológico ou moral, aos participantes, apenas disponibilidade de tempo. Não citaremos o nome real dos envolvidos na pesquisa.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

**Pesquisadora:** Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / **Professora Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira/ **Endereço:** **FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA** - RODOVIA ARARAQUARA-JAÚ KM 1 Campus Universitário - CEP 14800901 - Tel. (16) 3301-6212 - e-mail: [pgling@fclar.unesp.br](mailto:pgling@fclar.unesp.br) Comitê de Ética: (16) 3334-6466 ou 3334-6224.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Araraquara, ..... de .....de 2013.

.....

**Participante da Pesquisa ou seu respectivo representante legal**

## ANEXO B

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor da Escola Pública Municipal)

<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>
---

**“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Res.196/96).**

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa de tese de doutorado, cujo título é **“O processo de gênese instrumental no âmbito do trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa”** sob a responsabilidade da aluna pesquisadora de pós-graduação – Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – Fclar/Unesp – Campus de Araraquara, Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli e sob a orientação da Profª Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira. Você foi selecionado por ser o professor (a) de uma sala de aula de Educação Básica desta instituição de ensino. Sua participação não é obrigatória.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, residente à Av./Rua  
nº \_\_\_\_\_.  
Complemento \_\_\_\_\_ na cidade de \_\_\_\_\_,  
estado de \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa científica vinculada na linha  
“Aquisição da linguagem e socialização (Ensino/aprendizagem de línguas)”.

O incentivo à apropriação das tecnologias digitais no cotidiano escolar é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Então, este projeto se justifica a partir da importância e necessidade de tornar o processo de inclusão digital algo ainda mais possível, especificamente, na segunda língua, e que a inserção das novas tecnologias, como o computador e a internet, sejam inseridas, de fato, nos projetos e práticas pedagógicas, em que tanto professores como os alunos sejam incentivados a utilizarem dessas ferramentas como algo tão natural como são outros recursos, como a caneta, o quadro-giz, livros e outros.

Nesta pesquisa buscamos investigar como se dá o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica na visão do Interacionismo Sociodiscursivo. Verificaremos por meio de uma abordagem colaborativa a mudança da prática pedagógica do professor participante e consequentemente da pesquisadora, no sentido de (re) analisar esta prática; Criaremos em processo colaborativo um banco de recursos e textos adequados do ponto de vista motivacional para trabalhar com o professor participante; Incentivaremos o processo de inclusão digital em aulas de Língua Inglesa aos participantes, por meio de recursos disponibilizados no laboratório de informática da escola e que tragam melhorias nas ações dentro do contexto escolar; Conferiremos o avanço dos envolvidos, professor participante, alunos e pesquisadora, na pesquisa no que se refere à apropriação das ferramentas tecnológicas para aprimorar o conhecimento.

Sua participação poderá contribuir permitindo que sejam realizadas sessões de trabalho e uso de textos de apoio em sua prática pedagógica, observação e gravação de pelo menos oito aulas com nota de campo da pesquisadora, entrevista semi-estruturada, sessões reflexivas e gravadas em áudio. Os dados serão classificados e categorizados e estes serão analisados e interpretados, levando em consideração o contexto da sala de aula, o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa e, ainda, a inserção das tecnologias digitais nos projetos e práticas pedagógicas. Os benefícios de sua participação nesse estudo serão: a) oportunidade de trocar experiências de sua prática pedagógica com a professora pesquisadora; b) oportunidade de construção de conhecimento e participação de um estudo, preservando sua identidade; c) valorosa contribuição em uma pesquisa no que se refere no contexto de inclusão digital. Acreditamos não haver riscos, físico, psicológico ou moral, aos participantes, apenas disponibilidade de tempo. Não citaremos o nome real dos envolvidos na pesquisa.

Sua participação na pesquisa não terá ônus e/ou ganho financeiro, considere-se “livre” para não aceitar participar da coleta de dados proposta e para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará a sua disposição, qualquer dúvida a respeito da pesquisa entre em contato com:

**Pesquisadora:** Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli / **Professora Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira/ **Endereço:** **FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA - RODOVIA ARARAQUARA-JAÚ KM 1** Câmpus Universitário - CEP 14800901 - Tel. (16) 3301-6212 - e-mail: [pgling@fclar.unesp.br](mailto:pgling@fclar.unesp.br) Comitê de Ética: (16) 3334-6466 ou 3334-6224.

Por concordar em participar da pesquisa assino o termo:

Araraquara, ..... de .....de 2013.

.....  
**Participante da Pesquisa ou seu respectivo representante legal**