

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves**

**O TRABALHO DOCENTE INTERPRETADO EM UM  
MANUAL DE INSTRUÇÃO AO PROFESSOR SOBRE A  
EDUCAÇÃO DIGITAL**

**Taubaté - SP**

**2015**

**Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves de Abreu**

**O TRABALHO DOCENTE INTERPRETADO EM UM  
MANUAL DE INSTRUÇÃO AO PROFESSOR SOBRE A  
EDUCAÇÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

**Taubaté- SP**

**2015**

**Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves de Abreu**

**O TRABALHO DOCENTE INTERPRETADO EM UM MANUAL DE INSTRUÇÃO  
AO PROFESSOR SOBRE A EDUCAÇÃO DIGITAL.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 17 / 04 / 2015

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr.<sup>a</sup>: Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.<sup>a</sup>: Claudete Moreno Ghiraldelo

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr.<sup>a</sup>: Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Universidade Estadual de Londrina

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Dedico este trabalho:**

A meu marido Sérgio,

E a meus filhos Larissa e Luís Felipe,

Que caminharam a meu lado na conquista deste sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, a quem confiei minhas decisões importantes, inclusive a de ingressar no curso de Mestrado, e que é meu refúgio nos momentos de dificuldades e de desânimo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Cintra de Carvalho Pinto por todo apoio e carinho com que direcionou a construção de meu conhecimento e de minha pesquisa em uma teoria totalmente nova para mim e, acima de tudo pela agradável convivência que cultivamos ao longo de dois anos de trabalho.

À saudosa Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elzira Yoko Uyeno pela disponibilização de uma inesgotável fonte de conhecimento e de lições de vida e simplicidade que permearam suas aulas.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Rossi, pelo modelo exemplar de docência e pelo zelo com que apontou caminhos metodológicos para a escrita dos gêneros acadêmicos e científicos e, ao mesmo tempo, mantendo-se presente para auxiliar nas dúvidas e dificuldades encontradas.

Às professoras Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo e Dra. Vânia Moraes, pelas valiosas contribuições e correções apresentadas no Exame de Qualificação, que me auxiliaram na continuidade e conclusão da pesquisa.

À professora Vera Lúcia Lopes Cristóvão pela leitura atenta de minha pesquisa e pelas correções e apontamentos significativos apresentados na minha Defesa.

Ao apoio da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, efetivado através de bolsa parcial de estudos, que permitiu a concretização de meus estudos.

Aos estimados colegas de turma, em especial a Maria Isabel Claro, com quem tive a alegria de conviver durante dois anos e dividir momentos de satisfação e de angústias, na aventura do conhecimento.

Aos meus irmãos e amigos que compreenderam meu afastamento durante os dois anos de estudo e me apoiaram no cuidado com as crianças e nos momentos de dificuldade.

Aos meus pais, Luiz e Joseline, que apesar de já terem partido desta vida, me deixaram o legado da fé, da força e da capacidade de superação, que foi essencial para a realização desse sonho.

Finalmente, agradeço a todos os colegas professores com os quais troquei experiências de vida e de trabalho, ao longo de minha carreira no magistério e que me impulsionaram a estudar o trabalho docente.

*Se queremos mudar alguma coisa,  
devemos saber como funciona.*

Goran Therborn, apud Bronckart/Machado, 2004.

## RESUMO

Compreender a natureza dos programas e projetos que têm a finalidade de inclusão digital no espaço escolar torna-se primordial para que o docente reflita sobre a abrangência de sua atuação, a expectativa em relação a ela e a possibilidade ou não de realização plena. É necessário também refletir sobre a estreita relação entre a linguagem e o trabalho do professor, compreendendo que os textos que precedem a sua atividade, os chamados prescritivos, trazem consigo uma concepção do que seja a atividade desse profissional. Diante desse contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar o manual de instrução “Material Prático para Professores”, utilizado na implementação da educação digital de uma rede municipal do Vale do Paraíba paulista. Para tanto, foram utilizados os procedimentos desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), que por sua vez, comunga das teses centrais do grupo Linguagem, ação e formação (LAF). Esses procedimentos podem ser divididos em dois grupos: o que parte da análise dos aspectos linguístico-discursivos, com foco no contexto mais amplo para se chegar a análise do texto à frase e aos morfemas; e outro mais interpretativo, construído com base em categorias de uma semântica do agir, para identificar o agir do professor no texto oficial. Para embasamento teórico foram utilizados os princípios e fundamentos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, para o qual todo texto é veículo da reconfiguração do agir humano. Além disso, foram utilizados fundamentos das ciências do trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, assim como de autores que versavam sobre as Tecnologias digitais. Os resultados demonstraram que a tecnologia é apresentada como a figura central do manual, a protagonista das ações observadas e o trabalho docente é compreendido como uma aplicação de conteúdos e procedimentos prescritos por uma instância superior. Ao professor, é subtraída a capacidade reflexiva do processo de ensino, já que é apresentado como secundário, à margem da tecnologia e de seus aplicativos. A análise permitiu concluir que as pesquisas sobre os textos que antecedem a prática educacional são de suma importância para que se compreenda as representações nele veiculadas, em contraponto à complexidade exigida para a realização desta profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Inclusão digital. Interacionismo Sociodiscursivo.

## **ABSTRACT**

Understanding the nature of the programs and projects that are pro digital inclusion at school becomes primordial for the teacher to understand the scope of his praxis, the expectancy in relation of the praxis and how much can be done. It is also necessary to reflect about the close relation between the language and the role of the teacher, understanding that the texts that comes before their job, the prescriptive texts, bring a conception about these professional activity. For that, this research aims to analyze the “Practical Manual for Teachers”, utilized on its implementation on the Education System. To do so, some procedures were utilized, such as the ones developed by the LAEL (Applied Linguistics and Language Studies) group, which takes their core theses from the LAF (Formation Language and Action) Group. Such procedures can be divided in two groups: analysis of lingual-discursive aspects, focusing on a broader context; and the other group follows a more interpretative approach, built around semantics, to identify the praxis of the teacher. For the theoretical foundation we have been used the principles and basis developed by the Social-discursive Interacionism. Besides that, we also have taken theories from Ergonomics and Labor Psychology, such as the ones developed by researchers in the Activity Clinic and authors that talked about Digital Technology. Results show that technology is seen as protagonist of the manual, and the work of a teacher is understood as the application of contents and procedures enlisted by a higher instance. The teacher seems removed from himself the reflexive capacity of the teaching process, since it is seen as secondary, marginalized by technology and its applications. The analysis also allowed us to conclude that research about the texts about educacional praxis are of the utmost importance for the understanding of the representations expressed in it, offsetting the complexity demanded for the completion of this job.

**KEYWORDS:** Teaching Jobs. Digital Inclusion. Social Discursive Interacionism

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Representação dos elementos do Trabalho Docente e suas relações .....	30
<b>QUADRO 2:</b> Tipos psicológicos .....	63
<b>QUADRO 3:</b> Tipos básicos de sequência .....	66
<b>QUADRO 4:</b> Classificação das modalidades, de acordo com a função que exercem .....	72
<b>QUADRO 5:</b> Elementos do agir .....	73
<b>QUADRO 6:</b> Organização do conteúdo temático do manual .....	91
<b>QUADRO 7:</b> Síntese dos parágrafos e tipos de discurso da Carta de Apresentação .....	93
<b>QUADRO 8:</b> Síntese dos parágrafo e tipos de discurso do texto “Características da Produção Textual .....	96
<b>QUADRO 9:</b> Análise sintático-semântico dos protagonistas .....	107

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Abordagem de Atividade para Wisner .....	26
<b>FIGURA 2:</b> Exemplo de ilustração de orientações .....	99
<b>FIGURA 3:</b> Exemplo de questões de preparação .....	100
<b>FIGURA 4:</b> Modelo de dicas aos alunos .....	100

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. CAPÍTULO 1: O TRABALHO DOCENTE</b> .....	23
1.1 Ciências do Trabalho, da Ergonomia e da Clínica da Atividade .....	23
1.2 O que é trabalho docente .....	28
1.3 Contexto sócio-histórico em que se desenvolveu o trabalho do professor do Ensino Fundamental no Brasil .....	32
<b>2. CAPÍTULO 2: A INCLUSÃO DIGITAL E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	37
2.1 As tecnologias e o contexto educacional .....	37
2.2 A Inclusão Digital .....	39
2.3 Exclusão e Inclusão Digital.....	41
<b>3. CAPÍTULO 3: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	48
3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: aspectos teóricos.....	48
3.1 O Agir nos textos .....	51
3.2.1 A natureza do agir .....	57
3.3 Procedimentos de Análise do Agir nos textos.....	58
3.3.1 Condições de produção dos textos .....	59
3.3.2 Infraestrutura textual .....	60
3.3.3 Mecanismos de Textualização .....	68
3.3.4 Mecanismos Enunciativos .....	70
3.3.5 Análise Semântica .....	73
<b>4 CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	75
4.1 Contextualização da Pesquisa .....	75
4.2 Das questões de pesquisa e da metodologia .....	77
4.2.1 Contexto de Produção dos textos .....	78
4.2.2 Reflexão sobre o gênero ao qual pertencem os textos .....	79
4.2.3 Nível Organizacional .....	79
4.2.4 Análise Enunciativa .....	80
4.2.5 Análise Semântica .....	81
<b>5 CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES</b> .....	83

5.1	Análise do Contexto de Produção dos textos .....	83
5.2	Reflexão sobre o gênero ao qual pertencem os textos .....	88
5.3	Análise do Nível Organizacional .....	91
5.4	Análise do Nível Enunciativo .....	102
5.5	Análise do Nível Semântico .....	106
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro vem sofrendo mudanças, ao longo dos anos, impulsionadas por demandas políticas, sociais, econômicas e culturais, que interferem diretamente na transformação do fazer do profissional da educação sobre o seu papel, sobre o objetivo de seu trabalho, sobre os instrumentos que poderiam ser utilizados por ele. As interferências do contexto sócio-político, no qual esteve e está inserida a educação, desencadearam novas demandas no âmbito educacional, principalmente na década de 1990, com a expansão da *internet*<sup>1</sup>, trazendo uma nova expectativa para o fazer do professor, com a utilização dos artefatos digitais.

A partir de 1997, iniciou-se no Brasil uma nova fase na *internet* brasileira, uma vez que houve um aumento de acesso à rede e a necessidade de uma infraestrutura mais veloz e segura levou a investimentos em novas tecnologias. O surgimento acelerado de provedores de acesso e portais de serviços *online*<sup>2</sup> contribuíram para esse crescimento. Diversos segmentos sociais passaram a fazer uso da *internet*.

A preocupação com a inclusão digital, no âmbito educacional, foi desencadeada por iniciativas das esferas federais, realizadas pelo Ministério da Educação, tendo como Projeto principal o Programa Nacional de Informática na Educação, o PROINFO. Criado através da portaria nº 522 em 09/04/1997, tinha como finalidade promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Com o decreto nº 6300, o PROINFO passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas da educação básica<sup>3</sup>.

De acordo com Ferreira (2011, p. 29), “o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>4</sup> não é mais uma opção ou um gosto, mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo”, presente nas mais variadas atividades humanas, incluindo-se o trabalho educacional.

Diante desse cenário de transformações, novas significações, pelo menos em tese, surgem para o trabalho do professor. Essas novas significações, em confronto com uma

---

<sup>1</sup> Rede de computadores.

<sup>2</sup> Advindo do uso da *internet*, significa estar pronto para a transmissão imediata de dados, seja por meio falado ou escrito.

<sup>3</sup> Site [www.fn.de.gov.br](http://www.fn.de.gov.br)

<sup>4</sup> Doravante, utilização da sigla TIC.

multiplicidade de outras construídas sócio-historicamente, colocaram os professores em situação de conflito. Afinal, o que é o nosso trabalho considerando a era digital?

O trabalho como professora na Rede Municipal de Ensino da cidade de São José dos Campos me permitiu observar, ao longo dos anos, as recorrentes indagações dos professores sobre a afirmação de que a melhoria da educação no país se concretizaria com a informatização do ensino. Os docentes mostravam-se contrários ao discurso de que o computador tinha o poder de melhorar a educação no país, tema que vem ao encontro das pesquisas realizadas por Bonilla (2011). Esse discurso amplamente divulgado no meio educacional fez surgir uma série de questionamentos entre os educadores.

Os professores, inseridos há anos na rede educacional da qual pertencem, afirmavam que o computador, por si só não tinha esse poder. Pontuavam que as orientações e diretrizes advindas dos discursos oficiais, na forma de legislação ou prescrições didáticas eram vagas e imprecisas quanto à implantação das novas tecnologias, de forma que tinham dúvidas sobre o que realmente vinha a ser a inclusão digital e de que maneira poderiam transpor para a prática os objetivos estabelecidos.

Com a introdução dos laboratórios de informática nessas escolas de ensino público municipal, outra questão emergia: a inclusão digital se concretizaria no treino dos alunos para o uso dos recursos tecnológicos, em especial o computador e o acesso à internet? Tais laboratórios equipados com quantidades de computadores inferior ao número de alunos (um computador para dois ou três alunos), não garantia um aprendizado desejado, pois o acesso à rede de internet era moroso quando todos os alunos acessavam ao mesmo tempo. Os educadores tinham pouco conhecimento de como auxiliar os alunos a explorar os conteúdos e ferramentas que essa tecnologia permitia.

As normatizações feitas para os docentes não levavam em consideração a real situação de trabalho vivida por esses profissionais, de forma que se sentiam excluídos do processo de elaboração das metas e diretrizes.

Havia uma grande discussão a respeito da necessidade de um conjunto integrado de medidas, uma vez que o cerne da questão não se tratava da simples disponibilidade de computadores e internet na escola. Como afirma Bonilla (2011), deve haver um plano maior, uma complexa rede com vários elementos articulados, partindo da formação de professores com essas novas tecnologias da informação, infraestrutura da escola com uma rede de acesso à internet de qualidade, gestão educacional que compreenda e apoie o trabalho nessa vertente. Era nítido o descontentamento diante da responsabilização exclusiva dos educadores pelo processo de inclusão digital no país.

Havia, igualmente, incertezas quanto à realização da inserção dos alunos nas redes digitais, quando ainda uma quantidade significativa de educadores não estava inserida, ou nem mesmo tinha acesso à rede de computadores. Os educadores consideravam que a tecnologia, por si só, não melhoraria a educação.

Com o advento de recursos tecnológicos, como o *data show* e a lousa digital para o uso dos docentes e, posteriormente os *tablets* para os alunos na rede municipal da qual faço parte, o chamado para que os profissionais da educação que lá atuam empreguem as tecnologias digitais é cada vez maior. Como afirma Ferreira (2011, p. 30), “tolerantes ou não, apreciadores ou não, tais artefatos precisam ser instrumentalizados”. Enquanto a tecnologia não passa a fazer parte do cotidiano de trabalho do professor, apropriando-se dos recursos como um instrumento efetivo de trabalho, ela é apenas um artefato, ou seja, um meio material e simbólico disponível no meio social.

Nesse sentido, a presente pesquisa insere-se em um projeto maior, que visa a interpretar e avaliar como o trabalho do professor de línguas aparece representado em textos escritos por, para e sobre ele, com intuito de descobrir e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho e discutir as influências que essas significações podem trazer à formação contínua desse profissional da educação. Esse projeto, coordenado pela professora doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto tem como objetivos centrais: análise do professor de línguas representado em textos institucionais que prescrevem seu agir; análise do trabalho do professor de línguas representado em textos didáticos e paradidáticos; análise do trabalho do professor de línguas representado em textos orais e escritos produzidos pelo próprio professor em situação de trabalho; análise do trabalho do professor de línguas representado em textos produzidos durante procedimentos desenvolvidos pela Psicologia do trabalho e a Clínica da Atividade, como a instrução ao sócio; análise do trabalho do professor de línguas representado em textos jornalísticos; análise do trabalho do professor de línguas representado em textos publicitários; análise do professor de línguas representado em textos literários.

Como fruto das pesquisas desse projeto maior estão os seguintes trabalhos em desenvolvimento: “Interpretações do trabalho do professor de Educação Infantil em textos para e sobre esse profissional”, Claro (2013), “O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada”, Barachati (2013), “A interpretação do professor alfabetizador revelada no guia de planejamento e orientações didáticas Ler e Escrever”, Siqueira (2013) e “O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo”, Ribeiro (2013).

De acordo com o que se pretende nesta pesquisa, a análise recai sobre as representações do professor do Ensino Fundamental presentes em um texto institucional que prescreve o seu agir, no âmbito da educação digital, uma vez que as representações interferem de forma direta no trabalho desse profissional, construindo o seu imaginário, não sendo possível “desvincular a linguagem das atividades humanas, seja qual for a especificidade e a dimensão da atividade envolvida”, como explica Brait (2002, p.31).

Diante desse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o manual de instrução “Material Prático para Professores”, utilizado na implementação da educação digital de uma rede municipal do Vale do Paraíba paulista. De uma maneira mais específica busca-se identificar como o professor é apresentado no manual de instrução, identificar as representações que o documento traz sobre o trabalho docente e compreender como o trabalho com a inclusão digital é apresentado ao professor.

O documento em questão intitulado *Maxwal Educação – Material Prático para professores*, foi elaborado pela empresa Maxwal, que se apresenta com o objetivo de oferecer soluções tecnológicas de alta qualidade para ambientes corporativos e educacionais, como *hardware*, *software*, infraestrutura e manutenção técnica. De acordo com o *site*<sup>5</sup> da empresa, as Ferramentas Educacionais por ela desenvolvidas teriam o objetivo de transformar a sala de aula em um ambiente interativo, para motivar a interação e a participação dos alunos nos conteúdos apresentados, a fim de alcançar um ensino completo e de alta qualidade, acompanhando a evolução tecnológica.

O manual de instrução foi entregue aos professores do ensino fundamental, particularmente os dos anos finais, com a finalidade de inseri-los, assim como seus alunos, nas atividades digitais. O documento é composto das seguintes seções: Apresentação, Maxwal Educação-Aplicativos Educacionais, Maxwal Educação-Plataforma Adaptativa, Maxwal Educação-Produção de Textos, Maxwal Educação-Sistema de gestão, Maxwal Educação-Windows 8 e Maxwal Educação-Tablet. Nesta pesquisa a análise tem como foco a Carta de Apresentação e a seção Maxwal Educação-Produção de Textos. Para nortear a análise da interpretação do trabalho docente nas duas partes do documento foram elaboradas as seguintes perguntas:

- a. Que concepção de professor é prefigurada no manual?
- b. Como o trabalho docente é representado no documento?

---

<sup>5</sup>[www.maxwall.com.br](http://www.maxwall.com.br)

- c. Que representações o documento traz sobre o trabalho com as ferramentas tecnológicas no âmbito educacional?

A pesquisa se justifica pela atualidade do tema, uma vez que o processo de informatização que vem ocorrendo no âmbito educacional sobre o fazer digital, no que se refere à utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, ainda necessita de maior reflexão por parte dos educadores, como forma de avaliarem a necessidade do uso desses artefatos na prática de ensino-aprendizagem. A justificativa também abrange a emergente necessidade de se compreender como o agir desse profissional é visto, assim como as expectativas de seu trabalho com os artefatos digitais, buscando compreender e refletir o que um texto oficial, em nosso caso, um manual, espera de seu trabalho. Não podemos negar que a interação com o mundo atual, seja no âmbito intelectual, cultural ou social, vem se tornando cada vez mais mediada pela tecnologia. Desta forma, é de primordial importância buscar as interpretações do trabalho docente para que se chegue a uma nova compreensão sobre o trabalho desse profissional, “tanto em relação ao seu agir concreto, quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele”, explicam Bronckart e Machado (2004). Uma vez que as ações para o fazer do professor sobre a educação digital constituem-se num documento previamente elaborado, as discussões sobre esses textos favorecem, de um lado o melhor conhecimento do trabalho docente e, de outro, a melhor compreensão da prescrição em si, como meio para que se realize esse trabalho, afirmam Lousada e Barricelli (2011).

As teses centrais nas quais se baseiam as pesquisas do nosso grupo são as mesmas do grupo LAEL, sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que por sua vez, comunga das teses centrais do LAF (Linguagem, Ação e Formação), com sede em Genebra, que reúne pesquisadores de diferentes disciplinas, como Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística e Filologia, afirma Bronckart (2008, p. 11). As teses tomam o Interacionismo Sociodiscursivo como sua fonte de referência maior, conjugando conceitos e métodos de coleta desenvolvidos pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade. Sua base central é o agir humano e sua reconfiguração nos textos, de acordo com Bronckart (2008), compreendendo que as ações humanas não podem ser apreendidas apenas pela observação das condutas perceptíveis. Nessa vertente, elas são apreendidas através da análise das interpretações dessas condutas, materializadas pela linguagem em textos produzidos na própria situação de trabalho, ou mesmo em outras situações, sobre a atividade profissional, explica Machado (2004). Esses textos que se referem a uma atividade social específica, em

nosso caso o trabalho educacional, refletem interpretações e avaliações sociais sobre essa mesma atividade. Assim, os objetos de análise que contribuem para a melhor compreensão desse “metier” são os textos produzidos *no e sobre* o trabalho educacional, continua a autora.

A pesquisa se fundamenta no trabalho do Grupo LAEL em relação à problemática, objetivo e aos procedimentos de análise, que se baseiam no grupo LAF, mas trazem renovações de acordo com o desenvolvimento das pesquisas. Esse grupo desenvolveu seu trabalho a partir de 2002, embora já tivesse estabelecido, desde o começo dos anos 1990, relações com o grupo de Genebra, o que consolidou a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como a base dos estudos. Seu objetivo de trabalho é “desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, tomadas no quadro da problemática maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações” (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 133). O contexto das diferentes pesquisas que constituem o projeto de estudo do grupo é o da instituição educacional em geral, abrangendo tanto as instituições públicas, como privadas, em seus diferentes níveis de escolarização.

O grupo busca analisar textos produzidos no e sobre o trabalho e outros que tematizam situações de trabalho, para melhor compreender o trabalho do professor em suas diferentes situações. “A coleta e a seleção dos dados partem de uma categorização desenvolvida inicialmente pelo grupo LAF, da universidade de Genebra”, explicam Machado e Lousada (2013). As pesquisas realizadas buscam identificar “as figuras interpretativas do agir”, o modo como se constitui o agir do professor nos textos de prescrição (documentos produzidos por uma instância externa sobre as tarefas que os professores devem realizar) , nos de autoperfiguração (corresponde a um processo de transformação permanente das prescrições, pelo próprio professor, diante de suas necessidades específicas), nos produzidos em situação de trabalho e nos textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor, produzidos pelos próprios professores ou por instâncias externas, explica Machado (2007).

Segundo o ISD, não conseguimos ter acesso direto ou indireto à ação, em seu aspecto psicológico. Assim, a sua interpretação só é possível nas e através das produções verbais, segundo procedimentos interpretativos. De acordo com os autores “as representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade”. Além disso, partindo das pesquisas realizadas, busca-se contribuir para a prática docente e para a formação de professores, como afirma Abreu-Tardelli (2004). Desta forma, a análise de textos no e sobre o trabalho na esfera educacional é fundamental para a compreensão das ações efetivamente

desenvolvidas pelo professor, como também as representações externas sobre a finalidade e responsabilidade de seu trabalho.

Do ponto de vista metodológico, grande parte das pesquisas sobre o trabalho tem distinção entre três modalidades das relações entre linguagem e trabalho (NOUROUDINE, 2002, p. 17): “*linguagem como trabalho, linguagem no trabalho e linguagem sobre trabalho*”. Essa abordagem permite identificar mecanismos de funcionamento da relação trabalho/linguagem, afirma o autor. Na linguagem como trabalho, a linguagem não é vista somente como um discurso, mas como uma atividade complexa em que diferentes constituintes, como fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social estão relacionados. Nessa modalidade estão identificados dois níveis de linguagem: os gestos, as falas que o protagonista do trabalho utiliza ao se dirigir a seus colegas envolvidos na atividade e, as falas que o próprio protagonista do trabalho dirige a si mesmo para orientar e acompanhar seus gestos, enquanto realiza seu trabalho, explica Noroundine (2002).

Há no trabalho “uma parcela de linguagem que não participa diretamente da atividade específica por meio da qual um operador concretiza uma intenção de trabalho”, de acordo com Schwartz (1992 apud NOROUNDINE, 2002)<sup>6</sup>. A linguagem no trabalho é uma realidade da situação de trabalho, que para a ergonomia da atividade encontra-se no plano epistemológico. Pode veicular conteúdos de natureza variada, por vezes distinta da própria atividade realizada pelos atores. Uma conversa sobre a vida pessoal, sobre questões da política atual, jogo de futebol assistido na véspera: todos esses assuntos fazem parte da linguagem no trabalho, uma vez que favorecem trocas na situação de trabalho, explica Noroundine (2002).

A linguagem sobre o trabalho pode ser motivada em seu próprio interior, por exigências da equipe ou da própria empresa, entre colegas para comentar, justificar ou mesmo avaliar o trabalho. Ela compreende os textos que interpretam, avaliam, planejam as ações desenvolvidas na situação de trabalho.

Assim, são passíveis de serem analisados “as ações e os textos produzidos no interior de uma situação de trabalho e os textos produzidos em situações mais externas, sobre o trabalho educacional, sobretudo, dos textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações”, ensina Bronckart/Machado (2004). Nessa pesquisa, o texto selecionado para análise e compreensão do trabalho educacional com a educação digital é um texto produzido em uma situação externa ao trabalho. Tal documento, apresentado como uma nova prescrição ao

---

<sup>6</sup> *Ergonomie, philosophie et exterritorialité*. In DANIELOU, F. *L'ergonomie em quête de ses principes*. Toulouse, Octarès.

professor, tem a finalidade de trazer novos procedimentos que visam a orientar e a regular o agir docente, no âmbito da educação digital.

Para a interpretação das representações do professor trazidas nos e pelos textos, serão utilizados os aportes teórico-metodológicos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo para o qual todo texto é veículo da reconfiguração do agir humano, como afirma Bronckart (2008). O termo representação utilizado pelo ISD tem sua referência nos estudos de Ricoeur, que concebia que as condutas humanas eram discordantes, heterogêneas e não-racionalizáveis e, que através das narrativas tornava-se possível a organização dessas condutas, numa estrutura de sentido. De acordo com Bronckart (2008), há uma ampliação desse conceito, postulando que qualquer gênero pode contribuir no processo de reconfiguração do agir humano. Dessa forma, quando os estudos que tomam o Interacionismo Sociodiscursivo como base abordam os conceitos de representação, de reconfiguração ou de figuras interpretativas do agir há a referência às interpretações, avaliações e valores expressos nos textos pelos seus enunciadores, como afirma Ferreira (2011). Portanto, analisar um texto consiste em analisar as figuras interpretativas da ação, que levam à interpretação da ação humana.

Os procedimentos desenvolvidos pelos pesquisadores do LAF, que serão utilizados em nossa pesquisa, podem ser divididos em dois grandes grupos: o que parte da análise dos aspectos linguístico-discursivos e outro mais interpretativo, construído com base em categorias de uma semântica do agir, para identificar o agir do professor em textos oficiais. O primeiro grupo envolve o conhecimento de informações sobre o contexto sociointeracional de produção do texto a ser analisado e análise de suas características globais, assim como de aspectos da sua infraestrutura, como ensina Bronckart/Machado (2004). Já o segundo grupo, parte da noção de agir, que pode apresentar diferentes aspectos no plano motivacional, no da intencionalidade e no de recursos para agir.

Além disso, também serão utilizados fundamentos das ciências do trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade, assim como de autores que versem sobre Tecnologias Digitais, para a compreensão de um modelo de inclusão digital. Serão utilizados, outrossim, fundamentos da Sociologia e da Educação, que trazem outras perspectivas sobre o trabalho docente tal como se configura de modo particular no atual momento histórico brasileiro.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, o estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro, intitulado *O Trabalho Docente*, aborda, na primeira seção, algumas concepções e

conhecimentos produzidos pelas Ciências do Trabalho, da Clínica da Atividade e da Ergonomia que contribuem para a compreensão do que seja trabalho. A seguir, é explicitada a concepção de trabalho docente utilizado nessa pesquisa, resultado dos estudos desenvolvidos, a partir do final da década de noventa sobre a atividade educacional, que com base na abordagem ergonômica revelaram a complexidade do trabalho docente e o real funcionamento do professor enquanto trabalhador. A terceira seção abrange um histórico do professor do Ensino Público Fundamental no Brasil, como forma de expor o percurso do trabalho desse profissional ao longo de décadas e as recorrentes influências externas que motivaram modificações em seu fazer.

O segundo capítulo, chamado de *A Inclusão Digital e o Trabalho Docente*, busca inicialmente conceituar o que seja tecnologia, para a compreensão da atuação docente com o uso de artefatos digitais. A segunda seção traz fundamentos sobre o que seja inclusão digital, com a apresentação de um panorama de como esse conceito é visto na atualidade e seus desdobramentos, como forma de compreensão dessa nova tarefa atribuída ao professor. Na terceira, é apresentada uma breve discussão sobre o binômio inclusão e exclusão digital, a fim de estabelecer as dimensões de trabalho a serem desenvolvidas pelos diferentes entes sociais, no âmbito da inclusão digital, e uma posterior relação com o papel a ser desempenhado pela instituição escolar.

O terceiro capítulo, que tem como título *O Interacionismo Sociodiscursivo*, apresenta os aportes teórico-metodológicos que serviram de fundamentação para as análises realizadas nesta pesquisa. Na primeira seção, são apresentados os aspectos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e os estudos que serviram de base para sua constituição. Na segunda seção, é realizado um breve percurso da evolução do conceito de agir, até chegar a como é utilizado pelo Interacionismo Sociodiscursivo no momento atual e sua interpretação nos textos produzidos no e sobre o trabalho educacional. Na terceira seção, são explicitados os procedimentos de análise do agir nos textos, para que se alcance as interpretações do agir docente. Esses procedimentos foram desenvolvidos pelo grupo LAF e são de duas dimensões: a primeira busca uma análise partindo da práxis para o interior do texto e a segunda que se refere a uma semântica do agir.

No quarto capítulo, intitulado *Procedimentos metodológicos*, são apresentadas as questões de pesquisa e a metodologia utilizada.

No quinto capítulo, *Discussão dos resultados das análises*, é realizada a análise do Manual elaborado para o professor, a partir dos procedimentos apresentados. O estudo compreende a análise da carta de apresentação e as instruções fornecidas ao professor no eixo

Produção de textos. Após a discussão das análises, é apresentada a conclusão sobre a interpretação do trabalho do professor no manual, que corresponde ao objetivo dessa pesquisa. Por fim, é apresentada a lista de referências utilizada.

# CAPÍTULO I

## O TRABALHO DOCENTE

O presente capítulo constitui-se de três seções, apresentando na primeira delas a origem do trabalho e a necessidade de sua constituição como ciência, para uma melhor compreensão das principais fontes que serviram de base para a construção da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Com a apresentação do desenvolvimento do conceito de trabalho por essas ciências torna-se possível compreender os avanços no significado do trabalho docente, a partir das pesquisas que se iniciaram na década de noventa, considerando a atividade educacional como um trabalho complexo e concedendo ao professor o “status” de verdadeiro trabalhador, assunto abordado na segunda seção. Na seção seguinte, é apresentado um panorama de como o trabalho docente foi se constituindo ao longo de décadas e as implicações das mudanças sociais, políticas e culturais no fazer desse profissional.

### 1.1 Ciências do Trabalho, da Ergonomia e da clínica da atividade

O trabalho existe desde o início da humanidade, quando o homem começa a elaborar instrumentos, como forma de facilitar a sua vida e, posteriormente com a finalidade de assegurar a sobrevivência dos membros de seu grupo. As sociedades tradicionais tinham um único vocábulo para designar o agir – *ergon* – de origem grega. “O termo trabalho só aparece nas línguas românicas, a partir do século XVI”, devido à ocorrência do capitalismo industrial e da economia de mercado, explica Bronckart (2008, p. 94). A atividade econômica, até então inerente às relações sociais, de parentesco, religiosas, políticas, entre outras, foi progressivamente se tornando autônoma, ensina Billiard<sup>7</sup> (1993 apud BRONCKART, 2008).

De acordo com o autor, “o trabalho é uma *forma de agir*, ou uma *prática*, que seria própria da espécie humana”, (2008, p. 93). Com o desenvolvimento humano, a ação do homem sobre a natureza foi adquirindo um caráter intencional e planejado. Para a sobrevivência de sua espécie, o ser humano desenvolveu atividades coletivas organizadas, que ao longo dos anos foram se transformando em atividades complexas e diversificadas. Algumas delas passaram a ter o intuito de produzir bens materiais, sendo denominadas

---

<sup>7</sup> “Le travail: un concept inachevé”, in: Education permanente n.º 116, pp. 19-32

atividades econômicas, explica o autor (2008, p. 94). O trabalho é considerado como o centro na vida do ser social, é um ato coletivo, afirma Antunes (2010).

Essas atividades, que passaram a ser desenvolvidas dentro de fábricas ou empresas modernas, tiveram a sua organização em função dos preços, que dependiam tanto da situação de mercado, quanto dos ganhos necessários de seus proprietários. Para a execução do trabalho para a produção de bens eram contratados trabalhadores, que vendiam sua força de trabalho por uma retribuição – o salário. Existe então uma dualidade na relação de trabalho: de um lado os patrões preocupados com o crescimento constante de seus lucros; e de outro, os trabalhadores que mobilizam, por vontade própria ou obrigatoriamente, seus recursos comportamentais e psíquico-mentais, ensina Bronckart (2008, p. 95). O trabalho passa a se referir às atividades produtoras de bens materiais, e segundo Méda<sup>8</sup> (1995 apud MACHADO 2007, p. 84) essa concepção proposta por Smith, Say e Malthus estabelece uma diferença entre o que chamam de “trabalho produtivo” e “trabalho improdutivo”. O primeiro se referindo à produção de bens materiais e o segundo ao trabalho doméstico e ao intelectual.

No início do século XX, Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico, funda uma “ciência do trabalho” com o objetivo de estabelecer princípios de uma organização científica das usinas, vinculada à preocupação de crescente rentabilidade. Para tanto, Taylor analisou as condições de trabalho nas empresas e os procedimentos que deveriam proporcionar que os empregados produzissem cada vez mais. O método que tinha por objetivo a maximização da produção e do lucro ficou conhecido como “Taylorismo”. Segundo ele, o empregado era treinado por um mentor, que lhe fornecia uma lista de instruções para exercer sua tarefa em um menor tempo possível, durante o processo produtivo, sem a necessidade de conhecer como se chegava ao resultado final. As atividades desempenhadas pelo trabalhador eram simples e repetitivas e eram fiscalizadas por um gerente que controlava o tempo destinado a cada etapa de produção. Assim, o trabalho assume uma concepção de tarefa, sendo representado como uma fiel execução de prescrição, garantindo ao trabalhador o meio de subsistência.

O auge da aplicação dos princípios da organização científica do trabalho ocorre, na mesma época, com o fordismo, que foi aplicado, principalmente, na indústria automobilística norte-americana, constituindo-se em uma cadeia produtiva, na qual os trabalhadores recebiam tarefas extremamente divididas, de forma que com seu trabalho agregavam partes ao produto, até a montagem final do produto, explica Machado (2007).

---

<sup>8</sup> *Le travail: une valeur en voie de disparition?* Paris, Alto Aubier.

É possível vislumbrar uma precarização estrutural do trabalho, que tem o seu auge quando o capitalismo começa a dar sinais de um quadro crítico, que se evidencia com a queda do lucro, com o crescimento do número de trabalhadores em condições precárias e a degradação do meio ambiente, afirma Antunes (2010). No sistema capitalista o trabalho é a fonte de criação de riqueza. Entretanto, essa riqueza não se concentra nas mãos de quem a produz, já que quem se apropria dela não são os produtores, mas a classe que detém os bens materiais. Nesse sentido, o trabalho nas sociedades humanas constitui-se do binômio servidão-alienação, conclui o autor.

Tendo em vista essa racionalização extrema da produção, a Psicotécnica do Trabalho, com fortes preocupações sociais, inovou ao deslocar seu campo de atuação. Os psicólogos passaram a considerar que o melhor laboratório para compreender o homem em situação era a indústria, que estava em plena transformação no início do século XX, com a Revolução Industrial. Com a saída dos trabalhadores do campo para trabalhar nas usinas, ocorriam muitos acidentes e também problemas de saúde. Uma das importantes constatações dos psicólogos Pacaud e Lohy foi que o trabalho realizado não correspondia, em sua grande maioria, ao trabalho pretendido. De acordo com os estudos, defendiam que o homem não se manifestava tão somente no que fazia, mas também naquilo que ele não fazia. Essa abordagem permitiu reconhecer a diferença existente entre o trabalho predefinido e o trabalho que é realmente executado pelos trabalhadores; conceitos que se transformaram posteriormente em trabalho prescrito e trabalho real, explica Clot (2010).

Outros trabalhos desenvolveram-se nessa época, também preocupados com os trabalhadores: a Psicologia Cognitiva do Trabalho, a Ergonomia e a Psicopatologia do Trabalho. A Psicologia Cognitiva teve como expoentes Faverge e Leplat. Na obra publicada “A análise do Trabalho”, Faverge destaca que as aptidões dos sujeitos estão na situação de trabalho. Esse é o ambiente propício para o desenvolvimento das aptidões dos trabalhadores, explica Clot (2010).

Em 1949 a Ergonomia surgiu como disciplina, fundada por Murrel. Seu objetivo primeiro foi analisar “os problemas de funcionamento dos operadores humanos, tomando cuidado para que ficassem intactos e em boa saúde”, explicam Singelton, Easterby, Whitfield<sup>9</sup> (1967 apud BRONCKART 2008, p. 96). Com o surgimento dessa disciplina, a preocupação dos estudiosos passou a ser com os trabalhadores, buscando “a adaptação do trabalho e de

---

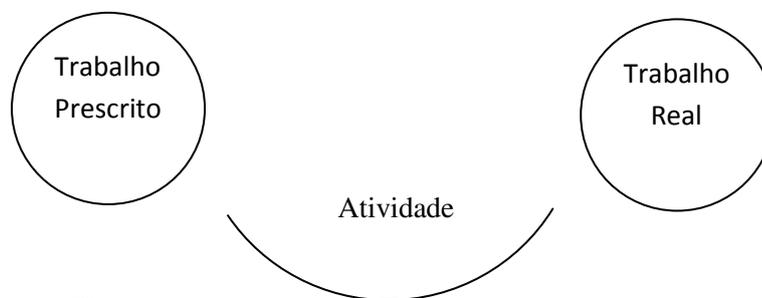
<sup>9</sup> The humans operator in complex system. Londres, Taylor and Francis.

suas condições às propriedades globais dos operadores humanos”, explica Ombredane, Faverge (1955 apud BRONCKART 2008, p. 97)<sup>10</sup>.

A Ergonomia surgiu numa vertente oposta à Psicologia Industrial que visava adaptar o homem ao trabalho. Nos estudos da Psicologia Industrial, o foco estava na disfunção, mas a dos trabalhadores e não da situação ou organização, de acordo com Clot (2006). Com inúmeras pesquisas, a Ergonomia demonstrou que a forma detalhada como eram prescritas as atividades aos trabalhadores tornava-a inexecutável, já que existia uma distância inevitável entre a prescrição e o fazer real do trabalhador, explica Machado (2007). Dessa forma, o não cumprimento integral das prescrições por parte dos trabalhadores passa a ser concebido como parte da própria atividade do trabalho, numa forma criativa de confrontar-se com a realidade.

Nessa mesma época, os trabalhos de Wisner, que têm como foco defender que a atividade e a saúde deveriam ser consideradas como sinônimo, ganham destaque na França, De acordo com o médico, o trabalhador deveria ser entendido como um sujeito e não um mero conjunto de aptidões. Em seus estudos, defendia que deveria ser diminuída a distância entre o que deve ser feito e a realidade. Para Wisner o trabalho é fonte de bem-estar para quem o faz, ainda que possam existir patologias decorrentes dele.

Figura 1- Abordagem de Atividade para Wisner.



Fonte: Clot (2010)

Teiger desenvolveu ainda mais esses conceitos, separando-os em três níveis:

O trabalho teórico, que está presente nas representações sociais; o trabalho prescrito ou esperado, no nível local de organização do trabalho que fixa regras ou objetivos que levam em conta as especificidades locais; o trabalho real, no nível da atividade de uma pessoa, em um determinado lugar, em um determinado tempo, em que se revelam o saber-fazer e os conhecimentos dos operadores. Teiger<sup>11</sup> (1993, apud BRONCKART, 2008, p. 97).

<sup>10</sup> L'analyse du travail. Paris, PUF.

<sup>11</sup> “L’approche ergonomique: du travail humain à l’activité des hommes et des femmes au travail”, in: Education permanente n.º 116, pp. 71-96.

A Psicopatologia, corrente que também se desenvolveu na época da Ergonomia e da Psicologia Cognitiva, pensava sobre a importância do trabalho, mas no âmbito da doença mental. Seu representante principal é o psiquiatra Louis Le Guillant. Para ele, o trabalho não é a execução de uma atividade, mas uma concepção social, na qual o trabalhador, ao se inserir aliena-se também, explica Clot (2010).

A Ergonomia manteve-se preocupada com a atividade, que é o próprio agir dos trabalhadores e que pode ser analisada a partir de alguns procedimentos de observação dos comportamentos e de outra forma, procedimentos que consistem na verbalização dos operadores, das representações das situações de trabalho. A atividade passa a ser então construída ou reconstruída com a participação dos operários, e também a partir da análise das exigências do trabalho predefinido e dos recursos que os trabalhadores possuem, explica Bronckart (2008).

Diante desse cenário de diversas correntes sobre o trabalho, surge a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que inspirou a Clínica da Atividade iniciada por Clot, explica Bronckart (2008). Em seus estudos, Clot aborda o trabalho de forma mais abrangente, concebendo a atividade econômica com o intuito coletivo, que contribui não só para a própria subsistência do trabalhador, como assumida nas sociedades capitalistas, mas para a de uma coletividade. O trabalho é abordado como contribuição para a construção permanente dos sujeitos, já que considera que as situações de trabalho são lugares coletivos que permitem desenvolver muitas situações de aprendizagem.

A Clínica da Atividade visa a desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional em que atuam, sendo um dispositivo de transformação da situação, segundo Clot (2006). A clínica é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. Os trabalhadores se transformam em sujeitos da interpretação e observação da atividade, um verdadeiro ator e não um mero cumpridor de tarefas.

Na Clínica da Atividade estuda-se como a ação se desenvolve; ela é o objeto científico. A atividade é aqui compreendida não somente como uma operação, ou um gesto visível; mas como o que é feito pelo trabalhador e o que ainda não foi feito. Há uma visão ampliada do trabalho, que ultrapassa o que é visível e observável, colocando em jogo a mobilização subjetiva de quem realiza a atividade – atividade impedida, desejada, recriada. Há, dessa forma, uma ampliação do conceito utilizado pela Ergonomia entre o trabalho prescrito e o realizado. A Clínica da Atividade concebe que há uma atividade prescrita e outra realizada, acrescentando a esses dois conceitos o real da atividade. De acordo com Machado (2011), a atividade prescrita é definida como uma tarefa, o que deve ser cumprido; já a

atividade realizada é compreendida como a atividade efetivamente concretizada em uma situação que pode ser observada. O real da atividade abrange tanto o que se faz como aquilo que não se faz, que se buscou fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer. Ou seja, compreende tudo o que foi feito, mas também tudo o que ficou impedido de ser realizado.

Assim, a subjetividade tem papel importante para essa teoria e é um aspecto que a torna diferente da Ergonomia. Com base nos estudos de Vygotsky, compreende-se que o social não é apenas um conjunto de indivíduos, mas que está em nós, no corpo, no pensamento, sendo um recurso importante para o desenvolvimento da subjetividade, explica Clot (2006).

Mesmo com o grande desenvolvimento dos trabalhos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, que trouxeram aportes para o estudo da atividade do trabalho, novos desafios surgiram pelas rápidas transformações dos sistemas de produções, com o trabalho imaterial ou prestação de serviços, explica Machado (2007). Nesse contexto, com uma concepção ampliada do trabalho, emergiu a necessidade de se pesquisar um novo campo, o do trabalho docente.

## **1.2 O que é trabalho docente**

Atualmente, existe uma discussão no campo das Ciências Humanas sobre o conceito de trabalho, já que os conceitos preexistentes não contemplam o trabalho na sociedade contemporânea com suas modificações e multiplicidades de formas. Há uma dificuldade em se encontrar um único conceito universal que contemple as diferentes formas do agir humano que se desenvolveram em espaço e em um mesmo momento histórico, ou ainda em momentos diferentes, afirma Machado (2007).

A reflexão sobre os significados do termo trabalho, que evoluiu ao longo da história da humanidade, torna-se importante para que compreendamos em qual sentido o trabalho do professor é utilizado nas pesquisas desenvolvidas pela Ergonomia e a Clínica da Atividade. Quando o trabalho intelectual passa a ser considerado como objeto de estudo é que o trabalho do professor começou a ser considerado verdadeiro trabalho.

No final da década de 1990, no Brasil, começam a ser desenvolvidos os primeiros trabalhos sobre a atividade educacional, que com base na abordagem ergonômica revelaram a complexidade do trabalho docente e o real funcionamento do professor, enquanto trabalhador. O docente começa a ser vislumbrado não mais sob o prisma de um mero cumpridor de

prescrições determinadas pelos governos sobre uma teoria específica ou artefatos que devam ser instrumentalizados.

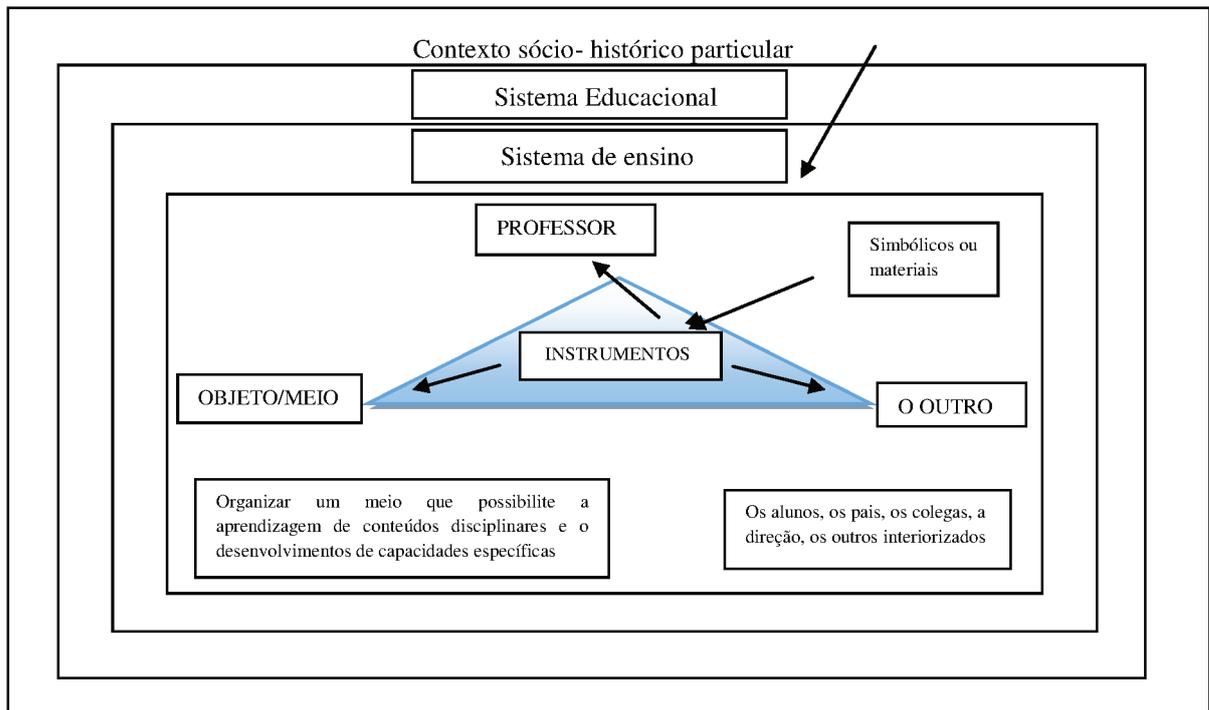
De acordo com as pesquisas realizadas no campo da Ergonomia, “o trabalho do professor é um enigma”, como afirma Saujat<sup>12</sup> (2002 apud MACHADO 2007, p. 91), pois não há conceitos prontos e definidos, mas conceitos provisórios que vão se construindo durante as pesquisas. Assim, com base nos aportes da Ergonomia e da Clínica da Atividade, Machado (2007, p. 91) elenca um conjunto de propriedades da atividade de trabalho que favorecem uma definição provisória e atual do que seja o trabalho, também aplicável ao professor. Inicialmente considera o trabalho como uma atividade *situada*, pois recebe influências do contexto em que está inserida. É também pessoal, pois o trabalhador ao desempenhar a atividade utiliza todo o seu ser: aspectos físicos, emocionais, psicológicos etc. É, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que o trabalhador está vinculado a prescrições externas e hierarquicamente superiores. O trabalho é também *prefigurado* pelo próprio trabalhador, que busca reelaborar as prescrições ao qual está submetido, criando outras para guiar-se, como forma de concretizar o trabalho na situação específica em que se encontra. Ao agir sobre o meio, utilizando-se de instrumentos tanto materiais (lousa, apagador), como simbólicos (prescrições) o trabalhador transforma esse meio e é também por ele transformado. Por isso, considera-se que o trabalho seja interacional. Essa interação ocorre também com as pessoas que participam, de alguma forma, da situação de trabalho, sendo então considerado como *interpessoal*. Uma vez que o trabalhador se guia por modelos de agir de sua profissão, que foram sendo construídos sócio-historicamente pelos coletivos de trabalho, afirma-se que seja *transpessoal*. Finalmente, o trabalho é caracterizado por ser *conflituoso*, pois exige do trabalhador realizar escolhas diante do meio, dos artefatos, do agir dos outros envolvidos etc. Essa propriedade pode suscitar novas habilidades e conhecimentos para o trabalhador que consegue transpor os obstáculos encontrados, como também pode lhe subtrair o poder de agir, quando se vê diante de uma situação intransponível.

Tendo em vista todas essas propriedades presentes na atividade de trabalho em geral, Machado (2007, p. 92) afirma que o trabalho docente não se trata de uma atividade isolada, mas conexa “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico”, como é possível observar no quadro 1:

---

<sup>12</sup> Saujat, F. **Ergonomie de L’activité enseignante et développement de L’ expérience professionnelle: une clinique du travail du professeur.** These (doctorat) – Université D’Aix Maseille I, 2002.

Quadro 1 - Representação dos elementos do Trabalho Docente e suas relações



Fonte: MACHADO, 2007 (p. 92)

Pelo quadro 1, podemos apreender inicialmente que o trabalho docente está inserido em um Sistema de ensino e educacional, que elabora prescrições que vinculam a atividade docente, assim como as que provêm do sistema didático e da própria instituição escolar. Em relação à atividade, é possível observar que o professor relaciona-se com o objeto e com os outros, que não está relacionado somente aos alunos, mas também à comunidade escolar, à sociedade e consigo mesmo, utilizando os artefatos que estão colocados à sua disposição, podendo incorporá-los à sua prática. A relação existente entre o sujeito, os outros e os artefatos pode ser considerada conflituosa, na medida em que o sujeito luta para poder se aproximar do que lhe é prescrito, contrariando muitas vezes os outros da relação, sem conseguir utilizar-se dos artefatos, tal como é desejado.

De acordo com o esquema, não é possível considerar, como afirma Machado (2007, p. 93), “que o objeto do trabalho do professor seja algo como *auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável*”, tal como tem sido formulado pelas prescrições institucionais. Afinal, essas prescrições só podem ser atingidas tendo por base um longo processo de desenvolvimento e não pelo resultado do trabalho de um professor específico. É possível concluir que o trabalho docente é muito mais amplo do que ministrar aulas, revelando conflitos específicos, que necessitam de uma análise mais aprofundada para se chegar à sua real natureza, explica Ferreira (2011).

Tendo em vista a relação de todos os elementos básicos do trabalho do professor, é possível concluir que:

O trabalho docente consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

É preciso considerarmos que se o objeto da atividade docente é propiciar meios para a aprendizagem dos conteúdos, nas diferentes disciplinas, desenvolvendo capacidades específicas, esse trabalho não se restringe ao espaço da sala de aula, pois o processo de planejamento e avaliação também estão inseridos nele. Para que o professor consiga realizar seu trabalho e de modo significativo atingir seus objetivos faz-se necessário que ele disponha de recursos internos e externos para reelaborar constantemente as prescrições de acordo com seu contexto de trabalho, com os interesses e capacidades de seus alunos; que reoriente o seu agir de acordo com a necessidade apresentada em cada situação; apropriar-se dos artefatos que considera importantes e essenciais para o seu agir, transformando-os em instrumentos; e buscar soluções para os diferentes conflitos que encontrar, explica Machado (2007, p.93).

É possível afirmar, portanto, que “o trabalho do professor não depende apenas dele, como se poderia imaginar”, de acordo com Lousada (2004, p. 291). O trabalho que desenvolve é afetado pela situação de interação em que atua e, para que se analise efetivamente o seu trabalho, outras dimensões devem ser levadas em conta e não somente o aspecto didático. Quando a atenção está voltada para a formação docente, o foco principal é a apropriação de artefatos materiais ou simbólicos, dos modelos de agir e de capacidades – a relação sujeito-artefato-objeto, explica Ferreira (2011). No trabalho docente vários artefatos que foram sendo construídos sócio-historicamente estão à disposição do professor, seja na forma de prescrição ou não. A apropriação de determinado artefato é feita de forma progressiva, até que seja transformado pelo sujeito, que o incorpora à sua prática, tornando-o um instrumento de trabalho.

### 1.3 Contexto sócio-histórico em que se desenvolveu o trabalho do professor do Ensino Fundamental no Brasil

Apesar das pesquisas sobre o trabalho docente (na perspectiva assumida pelos grupos LAF e LAEL) terem se desenvolvido a partir da década de noventa, pode-se afirmar que a educação oficial no Brasil teve um percurso construído sócio-historicamente até chegar ao momento atual, em que a educação digital passa a ser mais uma tarefa prescrita ao professor. Compreender como o trabalho docente foi sendo constituído ao longo de décadas, torna-se primordial para termos um panorama de como as mudanças sociais, políticas e culturais interferem diretamente na atividade educacional. Para tanto, apresentamos um breve levantamento de como o trabalho docente foi se consolidando no Brasil, desde a preocupação com sua formação até as tarefas que lhe são atribuídas a cada época.

Os primeiros registros sobre a educação no Brasil apontam para o trabalho realizado pela ordem religiosa católica, chamada de Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, por volta do ano de 1534. Aos padres jesuítas, como eram conhecidos os membros da congregação, foi atribuído o desenvolvimento do primeiro método de ensino, explica Amado (2000). As primeiras escolas foram fundadas por eles, que embora tivessem a missão de ensinar as primeiras letras, buscavam também ensinar as humanidades e a submissão à fé católica. Em poucos anos, a missão dos padres já tinha se espalhado por todo o território, uma vez que tinham acesso tanto à casa dos senhores de engenho, quanto ao meio dos índios e escravos.

Por volta do ano de 1750, foram realizadas as primeiras reformas no campo educacional, pelo Ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, que expulsou os padres jesuítas do Brasil. As reformas justificavam-se pela melhoria da qualidade de ensino, com o aumento do número de classes e professores, explica Pilleti (1994 apud AMADO, 2000)<sup>13</sup>. Na prática, essas reestruturações não atingiram os objetivos almejados, uma vez que houve a perda de toda a estrutura de ensino criada pelos padres jesuítas.

Com a chegada da Família Real ao Brasil houve a preocupação do crescimento educacional para a elite governamental. Há registros históricos de que D. Pedro I instituiu a educação no Brasil, por um decreto que determinava que “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras”<sup>14</sup>. Como o acesso à educação na época do Império era ainda limitado, apenas as famílias ricas tinham condições de contratar professores para

---

<sup>13</sup> PILLETI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo; Ática, 1994.

<sup>14</sup> Site consultado: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

educar seus filhos. Esses profissionais então ou atuavam em escolas privadas ou atuavam de forma particular.

Com o advento da Constituição do Império, em 1824, houve o tratamento do ensino primário de forma superficial. O mesmo se manteve com as constituições seguintes, que trouxeram de inovação apenas a inclusão do ensino médio e universitário. A imagem do professor, segundo Guiraldelli (1991 apud AMADO, 2000)<sup>15</sup>, pouco aparece até aqui e a mesma falta de interesse com o ensino primário também ocorre com a formação dos profissionais da educação. Na ausência de cursos para formar os professores, estes eram selecionados de acordo com três critérios: a maioridade, a moralidade e a capacidade.

É possível apreender que a representação de professor, que perdurou por muitos anos e ainda existe nos dias atuais, de um indivíduo que tem uma missão especial, ou mesmo que nasce com ela e que não necessita de formação para realizá-la, decorre de seu percurso sócio-histórico em que a profissão foi se consolidando.

“O professor apareceu como profissional do ensino há pouco mais de trezentos anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária”, explica Penin (2009). De acordo com a autora, os primeiros cursos com o objetivo de formar os professores para o ensino primário, só se estabeleceram em algumas capitais, a partir de 1835, em nível secundário, com duração de dois anos. No século XX, essa formação passa a existir também nas cidades do interior dos principais estados, mas ainda em nível secundário.

Apenas na década de 1930, a partir do surgimento dos grupos escolares, o ensino gratuito passou a ser de responsabilidade do Poder Público, com atendimento a um número maior de alunos. Houve uma crescente expansão dos grupos escolares e o surgimento das primeiras escolas de formação de professores em licenciaturas. A formação do professor para o ensino secundário ocorreu somente na década de trinta do século XX, inicialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, explica Penin (2009). Até o início dos anos setenta, a maior parte dos professores recebia sua formação em instituições públicas, seguidas das confessionais para cursos de magistério para atuar nas séries iniciais ou nos cursos de ensino superior para atuar a partir da quarta série, continua a autora.

Inicialmente, as escolas normais, como eram chamadas as instituições para a formação de professores, eram constituídas de moças de classe social favorecida, que tinham a finalidade de elevar o grau de escolaridade, explica Guiraldelli (1991 apud AMADO, 2000).

---

<sup>15</sup> GHIRALDELLI, Carlos Jr. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

Desde a criação das primeiras escolas até os dias atuais, o contexto da educação passou por diversas mudanças para atender ao desenvolvimento do país. Na década de 1930, os métodos de ensino eram os protagonistas das reflexões. De um lado estava a escola tradicional, cujo ensino era centrado no professor e de outro, o surgimento da escola nova, em que o destaque era o próprio aluno. A década de sessenta teve como marco inicial o golpe de 1964, que instaurou a ditadura militar no país. A política educacional da época baseou-se em acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura) /USAID (**United States Agency for International Development**), que tinham como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro e se consubstanciou na Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1971, como explicam Machado e Guimarães (2009). Os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram unificados, tornando-se *primeiro grau*, com 8 anos de duração, e o curso *científico* fundido com o *clássico* passou a ser denominado *segundo grau*, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado *terceiro grau*. Com essa reforma, eliminou-se um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau enquanto outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis. Tendo transformado o 2.º grau em profissionalizante, a escola Normal acabou por ser desativada, transformando o curso de formação de professores de 1.ª a 4.ª séries em Magistério.

Entretanto, a partir da segunda metade da década de setenta, outras concepções sobre educação começaram a ser elaboradas, principalmente em oposição ao sistema político estabelecido. As ideias veiculadas, principalmente as de Althusser, concebiam a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante, explicam Machado e Guimarães (2009). No campo da Linguística, a Teoria da Enunciação ganhava espaço, assim como a Semântica Argumentativa, a Análise do Discursivo de linha francesa, a Teoria sistêmico-funcional e a Linguística Textual. Começaram a ser traduzidas obras de Piaget desde 1958 e a publicação de obras centrais de Bakhtin/ Voloshinov "Marxismo e filosofia da linguagem".

A década de oitenta foi permeada por lutas políticas, com consequentes transformações na sociedade brasileira, pela resistência à ditadura. Nesse contexto marcado por lutas e desejo de renovação, houve forte mobilização de intelectuais de esquerda que tinham como foco a questão escolar, fundamentando o conceito socialista de educação em autores como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Althusser e Bordieu, afirmam Machado e Guimarães (2009). A visão que todos eles defendiam era da educação como prática social política e transformadora. Para a efetivação apresentavam três frentes principais de trabalho diferentes: "a pedagogia libertadora" de Paulo Freire (1978) - a qual considera que o foco da educação deve contemplar a discussão de temas sociais e políticos; "a pedagogia crítico-social

dos conteúdos", que deveria promover aos indivíduos o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas que a realidade imediata social exige e, por fim, "o grupo que defendia a integração entre as tendências psicológicas e as mais sociológicas-políticas", ensina Machado (2009, p. 21).

Ainda nessa década, a pesquisa sobre leitura tornou-se mais conhecida e outras importantes foram desenvolvidas, como o projeto nacional de ensino de inglês instrumental (1981). Nesse contexto produtivo de pesquisas, começaram a surgir as primeiras pesquisas com base em Vygotsky. No campo da Linguística, manteve-se crescente a divulgação de pesquisas em Análise do Discurso ou em Linguística Textual, com expoentes como Orlandi (1983), Fávero e Koch (1983) e Marcuschi (1980). A mobilização de pesquisadores foi intensa, principalmente para intervenção nas questões de ensino de língua materna, sobretudo para a renovação do ensino de gramática e para a produção e leitura textual, explicam Machado e Guimarães (2009).

A década de noventa iniciou-se com a primeira eleição direta de um presidente da República, Collor de Melo, desde o golpe militar. Foi em seu governo que o Brasil assinou o "Programa Mundial de Educação para Todos", em Jontiem, na Tailândia e, para que fosse implementado, houve a contratação de técnicos do Banco Mundial e da OIT (Organização Internacional do Trabalho). Com a saída do presidente Collor, após seu *impeachment*<sup>16</sup>, não houve tempo para essa implementação, cabendo ao seu sucessor, Itamar Franco, promulgar o "Plano Decenal de Educação para Todos", iniciando as reformas educacionais, de acordo com Machado e Guimarães (2009). Sob a orientação do Banco Mundial/ Bird e da UNESCO e de técnicos e especialistas estrangeiros iniciou-se a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos de "forte impacto nos diferentes níveis de ensino, oficializando-se a visão de educação como fator de desenvolvimento econômico e/ ou social como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado", afirmam Machado e Guimarães (2009, p. 23).

No ano de 1996, foi aprovada a lei 9394, que estabeleceu diretrizes e bases para a Educação Nacional (LDB), trazendo mudanças quanto à formação do professor, em seu artigo 62:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

---

<sup>16</sup> Processo de cassação de mandato do chefe do Poder Executivo, pelo Congresso Nacional, pelas Assembleias Estaduais ou pelas Câmaras Municipais.

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB também instituiu o ensino à distância em todos os níveis e modalidades. Nesta época, a internet no Brasil ainda possuía uma infraestrutura insuficiente para atendimento de provedores de acesso comercial, como também dos usuários.

Em 2005, o decreto nº 5622, 19 de dezembro regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases, dispondo sobre a educação à distância “como uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”, abrangendo cursos e programas sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

O sistema de educação básica e o ensino médio não ficaram alheios a esse contexto e o PROINFO foi criado pelo MEC, através da portaria nº 522, no dia 09/4/1997. Em 2007, com o decreto nº 6300, o PROINFO passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, ampliando seu objetivo central para o uso das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Diante de novos desafios do mundo atual, como o avanço das tecnologias digitais, por exemplo, os professores se veem conclamados a assumir novas competências e um novo olhar para realizar sua atividade, sem que de fato encontrem apoio para essa reestruturação, criticam Dolz e Ollagnier (2004 apud MACHADO; FERREIRA; LOUSADA 2011)<sup>17</sup>. Um primeiro passo, portanto, para a compreensão dessas novas competências é buscar definir o que seja o processo de inclusão digital e de que forma é possível à instituição escolar inserir seus alunos no uso dessas novas tecnologias. A preocupação com a instrumentalização digital tem suscitado crescentes iniciativas institucionais e governamentais, com o objetivo de convocar os profissionais da educação a empregar as tecnologias digitais nas atividades propostas aos alunos. Portanto, faz-se necessário compreender o significado da inclusão digital como tarefa docente, delinear os seus limites, para que o professor avalie sua real necessidade para concretizar a ação educacional no momento atual. Desta forma, no capítulo a seguir estão delineados alguns conceitos que envolvem o termo tecnologia e sua relação com a atividade educacional, para melhor compreensão do papel que pode ou que se espera que seja desempenhado pelo professor.

---

<sup>17</sup> A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: DOLZ, J. e OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 9-26.

## CAPÍTULO 2

### A INCLUSÃO DIGITAL E O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo trata da concepção de tecnologia e de sua relação com o contexto educacional. Para tanto, na primeira seção estão expostos alguns conceitos que abrangem o termo tecnologia e sua finalidade. Na segunda seção estão explicitadas algumas concepções sobre o termo inclusão digital na atualidade, de forma a buscar uma compreensão sobre a dimensão desse conceito, já que uma das tarefas atribuídas ao fazer docente na atualidade se refere à inserção dos alunos no contexto de utilização e domínio das ferramentas tecnológicas. A seguir, é apresentada uma breve discussão a respeito do binômio exclusão e inclusão digital, abordando os projetos e iniciativas públicas que têm sido colocados em prática no âmbito educacional para o estabelecimento de sua relação com o papel que pode ser desempenhado pela instituição escolar.

#### 2.1 As tecnologias e o contexto educacional

Como apontado no capítulo anterior, as mudanças ocorridas no contexto social, político, cultural e econômico influenciam o fazer do professor, sobre os objetivos de seu trabalho e os instrumentos a serem utilizados por ele. Para uma melhor compreensão da relação existente entre o trabalho educacional e as tecnologias digitais, inicialmente, nesta seção, são explicitados alguns conceitos que envolvem o termo tecnologia. De acordo com o dicionário, o vocábulo **tecnologia** é definido como o conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade (FERREIRA, 2008). O termo tem origem grega “TEKHNE”, que significa técnica, arte, ofício, com acréscimo do sufixo “LOGOS”, que faz referência a um campo de estudo, ou conhecimento.

Ao longo da história da humanidade, o homem foi criando e utilizando diferentes instrumentos de acordo com suas necessidades, para favorecer a sua condição de vida. Assim, é possível elencar algumas tecnologias primitivas, como a invenção da roda e o desenvolvimento da escrita. Com relação às tecnologias militares, destaca-se a criação das armas de fogo e as tecnologias das grandes navegações que permitiram a expansão marítima. No âmbito educacional, a tecnologia está presente na utilização do giz e do quadro negro, do

mimeógrafo, do retroprojeto, das fitas k7, entre outros, até o momento atual, em que se destacam os computadores, a lousa digital e os *tablets*.

De acordo com Manuel Castells (1999), a partir da década de 1970, um novo paradigma começou a ser constituído nos Estados Unidos, tendo por base a tecnologia da comunicação. Conforme essa tecnologia se expandiu, foi sendo apropriada por diferentes países, com diversos tipos de aplicações e usos, acelerando a velocidade das transformações tecnológicas. Esse processo de transformação, segundo Santaella (2003), desde a evolução humana, pode ser dividido em seis formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura das massas, a cultura das mídias e a cultura digital. A cultura oral remete ao período da história da humanidade ou a uma sociedade, baseada na tradição oral, de forma que os valores, os saberes, as histórias reais ou fictícias são transmitidas verbalmente, por meio de contos, músicas, por exemplo, sem utilizar um sistema escrito. A cultura escrita refere-se ao período em que o homem começa a expressar seu pensamento através de meios gráficos, representando o armazenamento de informações. Com o desenvolvimento desta cultura, atinge-se um patamar, no qual os materiais veiculados são impressos e a propagação da informação se amplia. Já a cultura das massas é identificada com o surgimento do jornal, do telégrafo e da fotografia, quando muitos consumidores consumiam uma única mídia, de uma única forma.

A partir da década de 1980, começa a se intensificar a mistura entre linguagem e meio, que propiciaram a multiplicação das mídias, como as fotocopiadoras, os videogames e a televisão a cabo, por exemplo. Como característica peculiar, essas mídias propiciaram um consumo individualizado, transformando o espectador em usuário, explica Santaella (2003). Com o surgimento da internet, a capacidade potencial do usuário se amplia para ser produtor, montador, compositor de produtos. Esse tipo de consumo também propiciou a busca de informação e de entretenimento, situando-se num período intermediário para a chegada dos meios digitais. A cultura digital é então marcada pela busca individual, alinear da mensagem e da informação.

A evolução desses períodos culturais deve ser entendida como um processo complexo, em que uma nova formação comunicativa se integra à precedente, trazendo transformações. Ainda que nesse processo ocorra a substituição de um suporte por outro, com a permanência da tecnologia mais atual, não são invalidados os princípios que constituíram a formação anterior.

A autora enfatiza que, qualquer que seja o meio utilizado para comunicar-se, ele é apenas um canal para a transmissão da comunicação. Os tipos de signos e os tipos de

mensagens que circulam nos meios de comunicação são os verdadeiros responsáveis por gerar novos ambientes socioculturais, defende a autora.

Partindo desta concepção preliminar, as mídias se referem “à designação genérica dos meios, veículos e canais de comunicação, como por exemplo, o jornal, revista, rádio” (FERREIRA, 2008). A elas, é atribuído o significado de suportes materiais, nos quais as linguagens tomam forma e, ao mesmo tempo, veículo em que transitam. Isto posto, torna-se possível concluir que a mídia de comunicação é um elemento secundário diante das mensagens por ela transmitidas.

Esse entendimento inicial sobre as tecnologias e os meios de comunicação é um elemento de especial importância para a compreensão do trabalho do professor com os artefatos digitais. É certo que nem todos os cidadãos estão inseridos de forma efetiva na cultura digital e, desta forma, é necessário compreender a abrangência da terminologia “inclusão digital” e sua relação com o fazer docente.

## **2.2 A inclusão digital**

O termo Inclusão Digital tem sido destaque de reflexões políticas, sociais e educacionais na atualidade. Está presente na pauta política obrigatória em quase todos os governos e motivando estudos e pesquisas na comunidade acadêmica. É notório que as atividades humanas estão cada vez mais vinculadas às infraestruturas eletrônicas da informação. A instituição escolar vem sendo apontada como um ambiente propício para que se busque a inclusão digital no país. Sobre ela recai a responsabilidade do acesso dos alunos às mídias digitais e ao intercâmbio de conhecimento. Porém, boa parte da população, incluindo alguns dos profissionais da educação desconhece o que vem a ser a Inclusão Digital em nível mais aprofundado e, na situação dos docentes, permanece obscuro que ações devem ser colocadas em prática.

De acordo com Manuel Castells (1999), com a revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo, uma nova forma de sociedade surgiu, a que chamou de sociedade em rede. Esse novo contexto é marcado pelo avanço das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e por políticas públicas e privadas, que buscam universalizar o acesso à internet, explica Balboni (2007). Esses trabalhos se direcionam à capacitação e à apropriação dessas novas tecnologias pelos usuários, assim como na utilização das mídias digitais para a geração de conhecimento e renda.

Assim, proliferam as iniciativas que visam à alfabetização digital e os acessos às TIC<sup>18</sup>, particularmente ao computador e à internet. Esse modelo de inclusão digital que vem sendo construído tem por fundamento fazer com que o cidadão aprenda a utilizar as tecnologias digitais. De acordo com Schwarzelmuller (2005), "não é o acesso à tecnologia que promoverá a inclusão, mas a forma como essa tecnologia vai atender às necessidades da sociedade e comunidades locais". Balboni (2007) defende a importância de os programas de inclusão digital promoverem atividades conexas às características peculiares de cada grupo social. Dessa forma, há a primazia do acesso à informação para a cidadania, favorecendo a interação entre o cidadão e o Estado, para a melhoria da qualidade de vida.

A inclusão digital pode ser analisada em duas categorias: a espontânea e a induzida. A primeira se refere à inserção das tecnologias no cotidiano dos cidadãos; é também chamada de compulsória. Como exemplo desse tipo, pode-se citar a automatização dos serviços bancários, disponibilizando aos usuários de caixas eletrônicos, cartão magnético, acesso a dados bancários pela internet, entre outros. O segundo tipo refere-se à implantação do acesso digital por políticas públicas e trabalhos educativos a uma parcela significativa da população, excluída dessas tecnologias, como explica Bonilla (2011).

Os cidadãos que utilizam as novas tecnologias somente da forma compulsória são considerados como "interagidos", pois o acesso aos dispositivos e às redes eletrônicas é ainda de pequeno potencial, não apresentando autonomia para tirar proveito dos benefícios culturais, sociais e econômicos que eles oferecem, afirma Castells (2002 apud BONILLA, 2011). Para esses cidadãos é fundamental que os programas de inclusão digital sejam efetivamente implantados, tanto pela dimensão cidadã, como pela educacional, para que os tornem "interagentes". Para que a inclusão digital aconteça de maneira efetiva faz-se necessário que vários setores da sociedade atuem em conjunto.

De acordo com Bonilla (2011, p. 16):

A inclusão digital deve ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico. Esses capitais devem ser estimulados pela educação de qualidade, pela facilidade do acesso aos computadores (e/ou similares) e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, ou seja, pela transformação das condições de existência.

A inclusão é vista como um desafio cultural, e não apenas econômico ou cognitivo, continua a autora. Para os cidadãos que fazem uso das tecnologias digitais somente de forma compulsória, torna-se primordial a implantação de programas de inclusão digital para que

---

<sup>18</sup> Doravante, utilização da sigla TIC.

tenham a oportunidade de se tornarem agentes desses novos instrumentos. Incluir, de acordo com Lévy (1998, apud BONILLA, 2011)<sup>19</sup> é um processo amplo que deve contemplar quatro capitais da inteligência coletiva, quer sejam, o capital social, o capital cultural, o capital técnico e o capital intelectual. Segundo o autor, o primeiro deles é o que valoriza a identidade de uma comunidade, os laços sociais e a ação política. O segundo refere-se à história e aos bens simbólicos construídos por um grupo social, seu passado, sua arte, suas conquistas. O capital técnico permite ao grupo ou mesmo a um elemento dele que possa agir sobre o mundo, com condições de se comunicar. Por fim, o capital intelectual refere-se ao crescimento intelectual de cada indivíduo pela aprendizagem, é a formação da pessoa.

Dessa forma, torna-se claro que a inclusão digital perpassa a sociedade como um todo, não responsabilizando apenas um segmento dela. A instituição escolar pode auxiliar no desenvolvimento do capital técnico e intelectual, mas não pode recair sobre ela a responsabilidade por todo o processo. E na delimitação de sua atuação devem existir condições favoráveis, desde o estabelecimento de objetivos e prescrições claras e coerentes com o desenvolvimento desses capitais, a implantação e manutenção de aparatos técnicos até a formação dos docentes com essas novas tecnologias. O desenvolvimento dos quatro capitais é um processo complexo que requer planejamento, investimento e adesão para que possa se concretizar de forma efetiva. As TIC devem ser utilizadas com a finalidade de expandir cada um desses capitais.

A primeira década do século XXI se vê marcada pelo surgimento da computação móvel, chamada por alguns escritores de era pós-PC (HAFF, 2001 apud BONILLA, 2011)<sup>20</sup>. Faz-se necessário que sejam planejados projetos de inclusão digital desses novos formatos culturais, de modo que os usuários não apenas consumam a informação, mas também sejam capazes de produzir e distribuí-la. Para isso, faz-se necessário que as habilidades de leitura, até então consideradas uma forma de inclusão social, sejam mantidas e ampliadas, de modo que os usuários entendam, produzam e distribuam informações, sabendo garantir sua privacidade e anonimato, afirmam Bonilla e Oliveira (2011). Portanto, dar o acesso às tecnologias ao cidadão é apenas uma condição técnica e imprescindível.

### **2.3 Exclusão e Inclusão Digital**

---

<sup>19</sup> LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

<sup>20</sup> HAFF, Gordon. **The PC isn't dead, but it's a post-PC era**. CNET. 29 July 2011.

A sociedade atual está em transformação, em busca de um novo paradigma tecnológico, com base nas tecnologias da informação, que começaram a se delinear nos anos sessenta, afirma Castells (1999). A compreensão do significado do termo inclusão digital, em nossa sociedade contemporânea, torna-se primordial, uma vez que tem sido objeto de discussão e ação de diferentes instituições – universidades, escolas, empresas, ONG, estado, afirmam Bonilla e Oliveira (2011). O termo teve origem no contexto da implantação dos Programas Sociedade da Informação, em diferentes países, principalmente nos que constituem a União Europeia. O espaço político-ideológico de seu desenvolvimento ocorreu na década de noventa. No Brasil, esse movimento se consubstanciou no ano de 2000, com o lançamento do Livro Verde<sup>21</sup> – Sociedade da Informação no Brasil (TAKAHASHI, 2000).

No contexto de implantação dessa iniciativa foi identificada uma realidade social excludente, uma vez que grande parte da população brasileira não tem acesso às TIC, seja por falta de democratização do acesso a tais tecnologias ou pela falta de conhecimento. Esse fenômeno vem sendo chamado de infoexclusão ou mesmo de exclusão digital, explicam Bonilla e Oliveira (2011). Em meio a essa problemática, emergem diversas discussões e estudos em diferentes áreas do conhecimento e nos setores de políticas públicas, principalmente com relação aos objetivos e à abrangência do conceito de inclusão digital. Para tanto, os pesquisadores acentuam que a inclusão digital tem relação direta com seu antagônico exclusão digital, uma vez que para ser combatida a exclusão das pessoas em uma sociedade de uso intensivo das tecnologias digitais, lançam-se programas de inclusão digital, explicam os autores Bonilla e Oliveira (2011).

Como forma de favorecer o estabelecimento das dimensões de trabalho a ser desenvolvidas pelas diferentes entidades e uma posterior relação com o papel a ser desempenhado pela instituição escolar, proponho a realização de uma breve discussão acerca desses dois conceitos. É possível afirmar que há inúmeras discussões entre diferentes estudiosos de que o termo exclusão digital esteja diretamente ligado à exclusão social. É o que trata Silveira (2001 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 30)<sup>22</sup> ao afirmar que a exclusão digital é um fenômeno que impede a diminuição da exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais estão cada vez mais informatizadas. A partir daí,

---

<sup>21</sup> Documento elaborado por representantes do Ministério da Ciência e Tecnologia, da iniciativa privada e do setor acadêmico, sob a orientação de Tadao Takahashi, com a finalidade de instaurar um projeto, de amplitude nacional, para coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e de informação e de suas aplicações na sociedade.

<sup>22</sup> SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João (Org.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003, p. 17-47.

surge o argumento de que com a universalização do uso de tecnologias digitais, haverá, conseqüentemente, a inclusão dos indivíduos em nossa sociedade contemporânea. Trata-se de uma posição ainda controversa, já que não existem pesquisas que comprovem tais resultados. De qualquer modo, a compreensão do que envolve a exclusão digital é um importante caminho para o aprofundamento da abrangência do termo inclusão digital.

A temática sobre a exclusão digital aparece no final da década de oitenta, quando a informática começa a fazer parte dos ambientes de trabalho e tem amplitude com a chegada da internet, na década de noventa. O termo exclusão provoca certa divergência entre os estudiosos, uma vez que essa dicotomia exclusão/ inclusão digital tem estreita relação com o binômio exclusão/ inclusão social. Para alguns estudiosos, como Castel (1998 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>23</sup>, a nomenclatura não é apropriada, já que os indivíduos chamados de excluídos não estão fora da sociedade, mas fazem parte dela numa posição de regulação que permite a manutenção desse estado de dominação e de apartamento dos recursos tecnológicos. Para o autor, não se trata de incluir, mas de transformar a estrutura social. Para Nardi (2002 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>24</sup>, trata-se de uma falsa lógica de busca da inclusão numa sociedade que tem uma estrutura excludente; o que se faz necessário é compreendermos as dinâmicas sociais contemporâneas para buscarmos mudanças na realidade social, tal como está posta.

Assim, o termo exclusão digital vem justificar uma série de ações que visam à universalização do uso das tecnologias digitais, que costumam ser denominadas de “inclusão digital”. Não há repúdio pela promoção de programas e políticas públicas de acesso dos sujeitos ao uso das tecnologias. A questão é mais complexa do que essas ações. É preciso refletir o quanto essas abordagens contribuem efetivamente para que esses mesmos sujeitos passem a fazer parte dessa nova dinâmica social, por intermédio dos recursos tecnológicos e digitais, de modo que sejam capazes de gerar transformações sociais, econômicas, culturais e políticas. Segundo Warschauer (2006 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>25</sup>, a finalidade do acesso aos artefatos digitais de nosso tempo a toda a população não deve se limitar à exclusão digital, mais do que isso, deve ser um meio que favoreça também a inclusão social. Assim, o acesso aos recursos tecnológicos deve viabilizar, por exemplo a busca de informação sobre o cotidiano político, social; facilitar a inscrição em programas, vestibulares e concursos, via

---

<sup>23</sup> CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

<sup>24</sup> NARDI, Henrique Caetano. A genealogia do indivíduo moderno e os suportes sociais da existência. **Psicologia e sociedade**, v.14, n.1, p. 141-146, jan./jun. 2002.

<sup>25</sup> WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate, Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

internet ou, ainda produzir e enviar *currículum vitae*. Dessa forma, o foco passa a ser a transformação das estruturas sociais e não única e exclusivamente a tecnologia.

Castel (1998 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>26</sup> defende ainda que a população que fica à margem da garantia dos direitos iguais em uma sociedade democrática é menos excluída do que abandonada. Segundo ele, não há como dizer que um grupo de cidadãos é excluído digitalmente, quando ainda sequer teve reconhecido seu direito de acesso a esses novos instrumentos. Estão, na verdade, esquecidos dos processos de democratização dessas novas tecnologias digitais.

Aqui encontramos embasamento teórico para alguns dos questionamentos dos professores apresentados na introdução da presente pesquisa. O discurso que veicula que a educação no país só melhorará com a inserção de tecnologias digitais nas salas de aula é muito simplista. A melhora das condições da educação brasileira, é notório, não acontecerá somente pela implementação de recursos tecnológicos. Esses recursos podem favorecer a universalização do acesso aos mecanismos digitais de nosso tempo, mas no substrato dessas ações devem estar políticas públicas bem planejadas, organizadas e articuladas para garantir também a transformação das condições sociais existentes. E essas ações devem estar além da distribuição de computadores e *tablets* na comunidade escolar, envolvendo processos cognitivos questionadores, produtores e transformadores.

Por carência de outra nomenclatura que abranja todos os aspectos essenciais envolvidos na inclusão digital, na presente pesquisa este termo continua a ser utilizado, todavia compreendendo-o de forma ampla, abrangendo todas as possibilidades das TIC para o desenvolvimento dos cidadãos e para a transformação social.

O que se tem observado é que o termo inclusão digital tem sido utilizado como referência a projetos e iniciativas públicas que buscam soluções para carências educacionais, desigualdade social, pobreza entre diferentes outros. Mais do que uma reflexão sobre aspectos semânticos do termo inclusão, faz-se necessário analisar até que ponto os programas que têm sido colocados em prática potencializam interações, possibilidades dos próprios sujeitos se integrarem às dinâmicas sociais de forma efetiva, buscando a construção de novas realidades sociais, afirmam Bonilla e Oliveira (2011).

Faz-se necessário observar também que no âmbito da discussão sobre inclusão digital as questões culturais e educacionais estão presentes, como já mencionamos anteriormente. Porém, estas questões são pouco abordadas. Segundo Castells (2005 apud BONILLA e

---

<sup>26</sup> CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, 2011)<sup>27</sup>, podemos classificar um excluído digital de três formas: primeiramente, o sujeito que está privado do acesso à rede de computadores. É a forma mais conhecida e para o qual são direcionados os programas com a finalidade de inclusão digital. Segundo, o usuário que tem acesso ao sistema de comunicação, mas com capacidade técnica bem restrita para utilizar as ferramentas e aplicativos tecnológicos. E, finalmente o sujeito que, estando conectado à rede de computadores, não sabe fazer uso dela de forma eficiente: não sabe qual acesso utilizar, como selecionar e buscar as informações que precisa. Segundo o autor, é a exclusão mais séria e menos discutida, constituindo-se numa exclusão da educação e da cultura.

De acordo com essa abordagem, fica evidente que a abrangência das ações que busquem incluir digitalmente toda a sociedade, não pode se restringir ao acesso aos bens da tecnologia digital contemporânea, ou mesmo ao consumo de informações. As TIC não devem ser limitadas ao uso instrumental, ou somente como um meio de pesquisa. Devem, a partir do acesso, proporcionar condições para que o sujeito tenha autonomia para utilizar as ferramentas disponíveis, o que exige que o sujeito que tenha sido alfabetizado, letrado e desenvolvido habilidades de leitura. E isso significa em primeiro plano inclusão educacional e cultural. E os limites da inclusão digital devem ir além disso, numa perspectiva de produção de conteúdo, quer individual, quer coletivamente.

No entanto, não há a negação de que os recursos atuais para a alfabetização digital possam abranger pessoas ou mesmo crianças não alfabetizadas, com a utilização de conteúdos nas diversas linguagens, inclusive potencializando o processo de alfabetização na leitura e escrita. A dificuldade pode aflorar nos adultos que se constituíram numa cultura analógica, de modo que possam não compreender, imediatamente, a lógica digital.

Por isso, os programas de alfabetização digital que têm finalidade de desenvolver ações nas escolas públicas devem levar em consideração a formação dos docentes com essas novas ferramentas. Isso porque uma quantidade significativa deles constituiu-se em uma cultura estritamente analógica e podem não estar tão familiarizados com elas a ponto de se sentirem seguros em inserir seus alunos digitalmente. Esse é outro aspecto relevante, que tem sido alvo de questionamentos dos professores. Não basta a compra e a entrega dos equipamentos digitais nas escolas; as ações devem ser complexas e articuladas, incluindo políticas para a inclusão digital primeiramente dos professores. Como afirma Bonilla (2011), faz-se necessário um planejamento que preveja etapas, desde a estruturação dos prédios

---

<sup>27</sup> CASTELLS, Manuel. **O caos e o progresso**. 2005. Entrevistadora: Keli lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil.

escolares com rede de acesso à internet de qualidade, formação dos docentes com as novas tecnologias da informação, articulada à produção de conteúdos por eles mesmos e, finalmente, a inserção digital dos alunos.

Bonilla (2009 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>28</sup> defende que:

O espaço escolar deve estar imbricado com a vida, com a comunidade, com o trabalho, com a cultura, e uma vez que se constitui a escola em espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo – e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais.

Os projetos governamentais desenvolvidos nos últimos anos para a inserção das TIC nas escolas, como o PROUCA – Programa Um computador por Aluno e o PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, trazem como diretrizes a promoção da inclusão digital. Porém, não há uma articulação efetiva, de modo a integrá-la nos processos pedagógicos e às aprendizagens dos alunos. A meta almejada é a qualidade do processo ensino-aprendizagem, de forma que o letramento digital acontecerá com o contato frequente com essas tecnologias. A forma como ocorre na prática revela que, para os gestores públicos, a educação está em um patamar e a inclusão digital em outro, faltando consonância entre elas, até mesmo com relação às secretarias responsáveis por cada uma, comentam Bonilla e Oliveira (2011). Desta forma, a sua concretização no espaço escolar dificulta a ação do próprio educador, que não consegue subsídios para alcançar os objetivos propostos nas prescrições.

Tendo em vista que as carências sociais e educacionais estão diretamente relacionadas à população de baixa renda, frequentemente os programas de inclusão digital, além de democratizar o acesso às TIC, teriam também como finalidade o combate à pobreza. Entretanto, como apresentado neste capítulo, não basta haver ações para desenvolver o capital intelectual, apenas. Os programas que têm essa ampla finalidade devem estar aliados a ações no âmbito social, político, cultural, pois somente no contexto educacional essas finalidades não conseguiriam ser atingidas.

Na verdade, a população que ainda não tem seu direito garantido ao acesso e uso pleno das TIC, na realidade, não faz uso de sua cidadania. A cidadania aqui compreendida pela garantia dos direitos sociais e humanos, que se concretiza pela participação do espaço público, como defendem Bonilla e Oliveira (2011). E a concepção de espaço público leva em conta

---

<sup>28</sup> BONILLA, Maria Helena. Inclusão Digital nas escolas. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (Org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009, P. 183-200 (V.2).

não a dimensão geográfica, mas um conceito jurídico e político da ação de seus membros, como explica Lafer (1988 apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011)<sup>29</sup>. Isto significa que cabe ao Estado garantir o acesso igualitário a todos os cidadãos para a participação do espaço público, que significa ter efetivado os direitos humanos a todos eles. E isso vai além do acesso às novas tecnologias digitais e à superação da pobreza; requer que o Estado legitime e garanta os direitos humanos de toda a população. E as garantias na contemporaneidade, devem incluir o acesso à informação e à comunicação, que se realiza no ciberespaço<sup>30</sup>, através do acesso aos meios de comunicação constituídos pelas TIC.

Compreender a natureza dos programas e projetos que têm a finalidade de inclusão digital no espaço escolar torna-se primordial para que o docente reflita sobre qual a abrangência esperada de sua atuação e em que medida ela é ou não possível de ser realizada plenamente. Para tanto, serão utilizados os aportes teóricos construídos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, que são apresentados no capítulo seguinte, para analisar as figuras interpretativas do agir presentes no texto.

---

<sup>29</sup> LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

<sup>30</sup> É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, segundo Levy (1999, apud BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 43).

## **CAPÍTULO 3**

### **O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, que servirão de fundamentação para as análises que serão realizadas na presente pesquisa. O ISD desenvolve uma teoria sobre os modos de estruturação e funcionamento da linguagem, que se constitui num trabalho da Linguística, a ciência geral da linguagem. Por outro lado, o foco na linguagem decorre da compreensão de que ela é o instrumento utilizado para que o ser humano possa apreender os aspectos do universo em que habita, elaborando esses conhecimentos e organizando-os em mundos representados, conceito que será explicitado oportunamente. Mas não só. A linguagem também é um meio pelo qual o ser humano se situa nesses mundos, organizando seus comportamentos ou ações individuais, explica Bronckart (2007). Nessa perspectiva, o foco dos estudos do ISD é demonstrar o papel central da linguagem em vários aspectos do desenvolvimento humano, indo além dos limites da Linguística, de forma que compreende uma ciência integrada do humano, com o cerne na “dinâmica formadora das práticas de linguagem”, como define Bronckart (2007, p. 20).

Para apresentar todo esse quadro, esse capítulo está dividido em quatro seções, apresentando inicialmente os aspectos teóricos no qual o ISD foi constituído. A seguir, é apresentada a evolução do conceito de agir, até chegar à sua concepção, tal como é utilizada pela teoria apresentada, nos dias atuais. O estudo tem como foco também a problemática da ação, apresentando os textos como o lugar no qual encontramos as configurações do agir humano. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos de análise de texto, com base no modelo proposto por Bronckart (1999) e revisto por Machado e Bronckart (2005), partindo do conceito de que todo texto veicula figuras do agir humano, sendo, portanto, um instrumento de interpretações e avaliações. Para identificar essas figuras explicitamos as categorias de análise desenvolvidas pelo grupo LAF e que serão utilizadas nesta pesquisa.

#### **3.1. Interacionismo Sociodiscursivo: aspectos teóricos**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart, surgiu emergido em evoluções teóricas, partindo de conhecimentos produzidos pelo Interacionismo Social, que postulou a unidade de objeto de estudo das Ciências Humanas/ Sociais. De acordo com essa corrente, a construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada conjuntamente à construção do mundo dos fatos sociais e culturais, considerando que os processos de

socialização e os de individuação são complementares no desenvolvimento humano, explica Bronckart (2008). A posição interacionista implica compreender que, no ser humano, algumas propriedades de comportamento são condicionadas pelo potencial genético e pelas condições de sobrevivência da raça, como também revelam outras capacidades que foram sendo construídas no curso de sua evolução.

A obra de Vygotsky contribuiu para uma reformulação da corrente Interacionista-social, considerando o agir como unidade de análise do funcionamento humano, por aprofundar a análise das características da linguagem. Vygotsky sustentava que a psicologia deveria situar-se na epistemologia monista de Spinoza, o que significa considerar que o ser humano é um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que possui comportamentos. Mas é também um ser consciente, possuidor de capacidades psíquicas. Segundo ele, nem o fisiológico, nem os fenômenos psíquicos deveriam ser analisados de forma apartada, sem levar em conta as dimensões comportamentais, históricas e sociais do desenvolvimento humano, explica Bronckart (2012).

“O Interacionismo se enriqueceu com aportes de correntes centradas na dinâmica característica da organização dos fenômenos naturais e na historicidade, que se sobrepõe a essa dinâmica”, ensina Bronckart (2008, p. 9). O ISD utiliza a tese desse estudioso, que defende que a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural decorrem do pensamento humano consciente. Ressaltou que a diversidade das línguas está correlacionada à diversidade das formas de organização social e das diferentes formas culturais e, em decorrência disso, o pensamento consciente está marcado pelo social, afirma Bronckart (2007).

Um dos corolários do ISD diz respeito ao efeito do social sobre o humano, considerando que, procedendo da atividade, todos os conhecimentos produzidos pelos seres humanos têm um caráter de “construto coletivo”, como explica Bronckart (2012). Isto significa afirmar que as formas de conhecimento são construídas na execução de atividades inicialmente coletivas e mediadas por interações verbais. Assim, as atividades realizadas pelos indivíduos e suas produções verbais no meio social têm um papel primeiro, uma vez que reorientam o desenvolvimento biológico dos seres humanos no sentido do pensamento consciente. Dessa forma, o ISD sustenta que as capacidades de representação lógica do mundo derivam, portanto, das atividades e das produções discursivas realizadas pelos elementos de um grupo. A base de fundamentação é extraída das contribuições trazidas por Léontiev, discípulo de Vygotsky, e por Habermas, da sociologia compreensiva, sustentando

a tese de que é a atividade nas formações sociais que vem explicar o princípio das ações que são imputáveis a uma pessoa, explica Bronckart (2012).

De acordo com os estudos de Léontiev, a atividade se constitui nas organizações dos comportamentos dos seres vivos, de forma que eles acessam o meio ambiente e podem construir representações internas sobre esse meio. Nesse sentido, a atividade torna-se coletiva ou social. A evolução da linguagem humana revela-se como uma necessidade do grupo de manter um acordo sobre as produções sonoras que emitiam. Portanto, para que houvesse essas negociações, os membros do grupo precisariam cooperar para estabilizar a correspondência entre as representações sonoras e as representações sobre o meio, tornando-as compartilháveis, explica Bronckart (2012). Trata-se da função declarativa da linguagem, na medida em que para cada signo veiculado corresponde um determinado significado comum ao grupo. Essa semiotização permite o nascimento da atividade de linguagem, que se organiza sob a forma de discursos ou textos, continua o autor. Desta forma, uma língua natural assegura a intercompreensão entre os seus membros, constituindo-se numa comunidade verbal e sob essa dimensão é considerada como uma instituição social, nos dizeres de Saussure. É através da mediação do agir comunicativo que o homem faz transformações no meio em que vive.

Portanto, as produções de linguagem devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana. As ações de linguagem passam a ter um caráter de unidades psicológicas sincrônicas, segundo Bronckart (2012), que reúnem as representações de um agente sobre o contexto de ação em seus diferentes aspectos: físicos, sociais e subjetivos. Para que a ação de linguagem efetivamente ocorra faz-se necessário que o agente utilize as formas comunicativas à disposição, quer sejam os gêneros de texto. Deve também utilizar-se de uma das línguas naturais. Dessa forma, o agente em situação de realização de uma ação de linguagem faz uso do conhecimento sobre a sua situação de ação e sobre os gêneros de texto. Todo o texto empírico produzido apresenta características que são comuns ao gênero, mas também valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação, apresentando um estilo particular. Há, portanto, uma dimensão dialética na realização da ação de linguagem, que se constitui no conhecimento da situação de ação que é elaborada na própria prática dos gêneros de textos, como também o conhecimento da utilização dos gêneros se dá em situações de ação determinadas.

Como pode ser observado nas inúmeras pesquisas realizadas no Brasil tendo como fundamento teórico o ISD, as análises de textos produzidos *no* e *sobre* o trabalho educacional têm sido constantes. Dessa forma, o ISD propõe problemas, objetos, unidades de análise e metodologia específica, com base nos estudos da linguagem, de forma que privilegia as

abordagens que enfocam o social, como as propostas por Saussure e Voloshinov, explicam Machado, Ferreira e Lousada (2011). A característica que difere o ISD de outros estudos interacionistas sociais está na importância dada ao papel da linguagem no desenvolvimento psíquico humano, já que ela é o instrumento que permite a negociação e a avaliação sobre as atividades humanas, continuam as autoras. Os textos são, dessa forma, o veículo no qual se constroem as representações sociais e que permite a cada indivíduo julgar a contribuição particular nas atividades sociais. É, portanto, a partir das análises de texto que as ações humanas são passíveis de ser interpretadas.

Com base nesses pressupostos, os textos coletados e analisados pelo grupo de pesquisadores do ALTER- LAEL têm sido os produzidos nas seguintes situações do trabalho educacional, de acordo com Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 21):

- a. Textos veiculados na Mídia (especializada em problemas educacionais ou não), que trazem representações sobre o trabalho docente.
- b. Textos prescritos produzidos por diferentes instâncias governamentais ou pela direção e coordenação das escolas para os professores, antes das tarefas.
- c. Textos de instruções feitos por professores e destinados a um possível substituto em sua atividade em sala de aula.
- d. Textos produzidos em situação de trabalho.
- e. Textos produzidos pelos próprios professores, após a realização de uma determinada tarefa.
- f. Textos produzidos por observadores do trabalho dos professores.

### **3.2 O agir nos textos**

É importante ressaltar que o significado do termo agir, para o ISD, está relacionado a qualquer ocorrência dos seres humanos no mundo. Ao termo agir atribui-se a unidade de análise, como afirma Ferreira (2011). Essa perspectiva de concepção do agir humano se desenvolveu e continua a se desenvolver atualmente nas Ciências Humanas/Sociais. Faz-se necessário abordarmos, ainda que resumidamente, a evolução do conceito de agir até chegar a como é utilizado pelo ISD no momento atual.

Na vertente da Filosofia Analítica, as teses levantadas por Wittgenstein permitiram que se analisasse o efeito que as estruturas languageiras exercem sobre as unidades (ou palavras) e sobre os elementos que condicionam a diversidade da linguagem, explica Bronckart (2008).

Através de seus estudos, foi possível concluir que a linguagem só existe em práticas e essas práticas são diversas e estão em constante transformação. Além disso, é na base dessas práticas de linguagem que se encontra o nosso agir. O estatuto da ação, utilizado pelo ISD, encontra suas reflexões preliminares inspiradas nesses conhecimentos trazidos pela Filosofia Analítica.

Com Von Wright<sup>31</sup> (1971 apud BRONCKART 2008, p. 18), a caracterização da ação humana recebeu o atributo da intencionalidade, uma vez que para o agente intervir no curso das coisas, exercia um poder com orientação intencional, com determinados motivos. Para o autor, o estatuto da ação foi analisado em termos similares ao de Vygotsky, uma vez que considerava que a ação mobilizava tanto as dimensões físicas (ou comportamentais), como também as psíquicas (mentais) da conduta humana. Nesse contexto, o ISD se favorece da tese de que a ação se constitui objeto de análise na Psicologia, no conjunto de seus elementos mentais e comportamentais.

Ricoeur<sup>32</sup> (1997 apud BRONCKART 2008, p. 19) propôs uma *semântica da ação*, na qual para qualquer ação faz-se necessário haver um agente, que faz uma intervenção no mundo, utilizando suas capacidades mentais e comportamentais, em face de determinados motivos e intenções que possui. O autor ainda não considerava, em sua teoria, os fatores históricos, sociais, culturais e semióticos que podem influenciar o agir humano.

Com o objetivo de estudo centrado na epistemologia e na metodologia das Ciências Sociais, e não mais na análise do que diferenciava a ação dos acontecimentos, Habermas propôs uma teoria do agir humano, considerando os fatores socioculturais e semióticos antes não utilizados e que foram explicitados por Bronckart (2008, p. 22). À medida que os signos tornam-se comuns e compartilháveis, eles adquirem uma dimensão que ultrapassa o individual, veiculando representações coletivas do meio, que foram denominadas por Habermas de mundos representados. O princípio de sua teoria é que qualquer atividade realizada leva em consideração algumas representações coletivas, aos quais denominou de “mundos”: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O primeiro constitui-se dos conhecimentos sobre o universo material em que as atividades se desenvolvem e que são construídos sócio-historicamente. As atividades também se desenvolvem permeadas de regras, convenções e valores de determinado grupo e o conhecimento coletivo desses fatores que influenciam a organização das tarefas e a forma de cooperação dos que fazem parte desse contexto constitui mundo social. Por fim, a atividade mobiliza pessoas, com suas

---

<sup>31</sup> VON WRIGHT, G. H. **Explanation and understanding**. Londres, Routledge & Kegan Paul.

<sup>32</sup> RICOEUR, P. Le discours de l'action, in; Ricoeur, P. (ed.), **La sémantique de l'action**. Paris, cnrs.

características psíquicas, que, apesar de pessoais, fazem parte de processos “públicos” de conhecimento, explica Bronckart (2008). O produto desses processos forma o mundo subjetivo. Levando-se em consideração que o mundo social regula, por meio de suas regras e valores, o acesso dos indivíduos de um grupo aos objetos do meio, temos, portanto, que ele condiciona as formas de estruturação tanto do mundo objetivo, quanto do subjetivo.

Esses três mundos coexistem na realização das atividades, sendo que o agir humano busca em cada um deles a pretensão à validade, que nem sempre acontece de uma maneira uniforme. Uma vez que o agir é produzido no contexto do mundo objetivo, ele busca pretensões à verdade dos conhecimentos; essa dimensão é chamada de agir teleológico. Pelo fato de que qualquer agir ocorre em um contexto social, ele busca pretensões à validade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, sendo essa dimensão do agir concebida como agir regulado por normas. Por fim, o agir é produzido no âmbito do mundo subjetivo e exhibe pretensões à autenticidade e à sinceridade ao que as pessoas mostram de si mesmas, sendo essa dimensão chamada de agir dramático.

Com um estudo voltado para um trabalho que leva em conta as características linguísticas dos textos, chamada de “hermenêutica textual”, Ricoeur propôs a teoria de *reconfiguração do agir nos discursos*. Inicialmente, seu trabalho aborda uma relação entre as ações significantes humanas e os textos. Assim como os textos, o agir humano é plenamente social, uma vez que nossos atos nos escapam e não são exatamente uma reprodução do que imaginamos, pois produzem efeitos a que não visamos, segundo Ricoeur<sup>33</sup> (1986 apud BRONCKART 2008, p. 34). Isto significa que, mesmo que inicialmente a ação humana seja o resultado de uma intervenção intencional do agente, uma vez realizada, ela desenvolve consequências próprias, ficando à disposição de quem a interpreta, analogamente ao que ocorre com a produção de um texto.

Ricoeur ressalta três fatores que devem constituir a interpretação da ação humana: a ação é orientada por um sistema de comportamentos que produzem efeitos no mundo; em seguida, deve-se considerar que ela está envolta em um sistema social de regras, convenções e valores e seu sentido é um produto desse controle; por fim, o agente imprime características próprias em sua ação, que são marcas singulares que dá a conhecer aos outros. Esses três fatores de análise da conduta humana são semelhantes às formas de apreensão da ação teorizadas nos estudos de Habermas, que se apresentam como agir teleológico, agir regulado por normas e agir dramático.

---

<sup>33</sup> RICOEUR, P. *Du texte à l'action*; essais d'herméneutique II. Paris, Seuil.

Nessa abordagem da hermenêutica da ação, o autor faz uma analogia entre textos e ações, porém reduz o campo da textualidade às produções escritas dos gêneros narrativos. De acordo com Bronckart (2008, p. 35), “qualquer texto, independentemente de seu gênero ou tipo, seja oral ou escrito, pode contribuir, a seu modo, no processo de reconfiguração do agir humano”. Com base nessa tese apresentada, Ricoeur apresenta uma segunda teoria, chamada de Círculo Hermenêutico, que propõe a combinação da hermenêutica textual e a hermenêutica da ação. Assim, interpretar um texto seria analisar as figuras interpretativas da ação, que levaria à interpretação da ação humana. Para a realização da análise, são apresentadas três etapas: na primeira é dada uma relevância ao mundo vivido, uma vez que o ser humano se vê confrontado com as preocupações existenciais. Através de seus conhecimentos, ele percebe traços das ações em que está inserido e tem acesso a alguns aspectos da dimensão temporal da ação, explica Bronckart (2008). Porém, essas representações vividas podem ser discordantes ou não racionalizáveis. A produção dos textos narrativos seria uma forma de o ser humano organizar esses acontecimentos pouco compreensíveis, através de uma estrutura harmoniosa, num mundo ficcional, que compreende a segunda etapa de análise. Por fim, tem-se a etapa da interpretação textual propriamente dita, na qual o contato dos homens com os textos narrativos favoreceria a reconstrução do sentido de suas próprias ações e de si mesmos.

Bronckart (2008, p. 37) afirma que é “a própria organização textual, quer seja produzida em modalidade oral ou escrita, que é dotada dessa função de reestruturação”, não sendo então admissível considerar que somente os textos escritos e, nesse âmbito, os narrativos, tenham essa função de reconfiguração. Na verdade, os textos contribuem para a clarificação do quadro social, no qual as ações se desenvolveram, permitindo que identifiquemos o conjunto dos fatos sociais.

Essa visão ativa da linguagem foi encontrada, inicialmente, na obra de Humboldt, que defendia que a linguagem só existe nas línguas naturais, que por sua vez só existe nas práticas verbais, no agir dirigido, que é o discurso, explica Bronckart (2008). Essa concepção de linguagem ativa e criativa pode ser desenvolvida em duas teses, que sustentam o interacionismo social e, mais particularmente, o interacionismo sociodiscursivo, do qual fazemos uso. A primeira tese parte de que a linguagem é produtora de objetos de sentido, sendo também constitutiva das unidades do pensamento humano. A segunda toma como ponto de partida a atividade de linguagem sendo uma atividade social, e nessa medida, o pensamento ao qual ela dá lugar é essencialmente semiótico e social. Nos estudos de Habermas, a linguagem também é vista como atividade, uma vez que salienta sua dimensão comunicativa. Para ele, os membros que pertencem a um mesmo grupo constroem um acordo

sobre esse mundo no qual estão imersos e, mais especificamente, sobre o que são os contextos de agir e sobre as atividades coletivas. “É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os *mundos representados*, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular”, explica Bronckart (2008, p. 72).

Nos estudos de Volochinov são encontrados os fundamentos da análise dos discursos, que de forma significativa apresenta que os signos são entidades do mundo que se constituem como seus referentes. Os signos-ideias são originados nos discursos produzidos nas interações entre os indivíduos, tendo como características serem dialógicos e sociais. O que é dito pode ser abordado de duas maneiras: sabe-se que procede de alguém e é dirigida a outrem. Com base nos estudos de Volochinov e Bakthin, Bronckart (2008) destaca a diversidade dessas interações sociais que os seres humanos realizam, considerando o meio social como força de propagação dessa heterogeneidade. Ao mesmo tempo, considera a posição de Bakthin de que há uma força contrária, a que denominou força centrípeta, que busca promover uma forma de língua dominante, como meio de garantir a intercompreensão nas relações comunicativas.

Apesar da diversidade das interações sociais, há uma forma organizada para sua utilização, por ocasião de conteúdos específicos e dos recursos linguísticos utilizados. Dependendo da situação em que se desenvolve a atividade humana, há tipos “relativamente estáveis” de uso da língua, a que Bakthin denominou de gêneros de discurso. Quando esses gêneros estão relacionados à vida cotidiana, ligados diretamente com a sua situação de produção, são chamados de gêneros de discurso primários. Por outro lado, se o gênero está ligado a uma situação de troca cultural, artística, científica, na modalidade escrita principalmente, mais complexa, gerado no quadro das instituições sociais, perdendo sua relação direta com o contexto de produção, é chamado de gênero de discurso secundário. “Os modelos contemporâneos da organização dos textos/ discursos são mais ou menos pertinentes e adaptados para a descrição dessas duas subcategorias”, explica Bronckart (2008, p. 79).

Tomando por base as teses de Bakthin, e reconhecendo que um texto só recebe seu sentido no momento da interpretação dos leitores, Adam propõe uma nova teoria, que envolve o trabalho com a Linguística Textual e a Análise do Discurso. Segundo ele, pela Linguística Textual é possível ter acesso aos princípios ascendentes, que regem os agenciamentos no interior do texto. Já a Análise do Discurso permite a descrição das regularidades descendentes que as interações, as línguas e os gêneros trazem aos componentes da textualidade, explica Bronckart (2008).

O ISD utiliza dos trabalhos de Volochinov e Bakthin a análise descendente dos fatos linguageiros, iniciando a análise no âmbito da práxis, tomando a noção ativa, prática das

condutas humanas. Utiliza também os princípios ascendentes, que permitem analisar a organização no interior do texto.

Tendo apresentado a evolução do conceito de agir até o momento atual, conforme as pesquisas avançam, as autoras Machado, Ferreira e Lousada (2011, p.24) afirmam que é possível identificar se nos textos o agir aparece:

- a. No plano motivacional: com explicitação de determinações externas, determinadas por um coletivo, materiais ou simbólicas ou de motivação para o agir, interiorizadas por uma pessoa particular.
- b. No plano da intencionalidade: com a explicitação de finalidades para o agir, por parte do coletivo ou por uma pessoa particular.
- c. No plano dos recursos para o agir: com a apresentação de artefatos simbólicos ou materiais, disponibilizados para o agir; instrumentos psicológicos apropriados pelos actantes ou as capacidades ou recursos mentais atribuídos a uma pessoa particular.

Após a realização dessas análises, é necessário afirmar que, para o direcionamento das pesquisas que utilizam os princípios desenvolvidos pelo ISD, utiliza-se uma semiologia basicamente estável sobre os seguintes conceitos: o termo **agir** designa qualquer forma de intervenção orientada de uma ou de várias pessoas no mundo; a **atividade** está relacionada ao agir coletivo, motivado por razões, utilizando recursos disponíveis para atingir uma finalidade do coletivo. Já a **ação** é utilizada para caracterizar um agir individual, com motivações próprias do actante, que se utiliza de capacidades e recursos para atingir um objetivo particular. Há, portanto, a primazia da ideia de que haja um caráter primeiro da atividade, no sentido de que ela seja um formato social que organiza as interações dos indivíduos com o meio. Desse modo, para os pesquisadores dessa teoria, o termo atividade não tem o mesmo significado que o apresentado pelos estudiosos da Ergonomia, que agregam ao termo o que pensam e sentem os trabalhadores, numa perspectiva subjetiva.

No que se refere ao plano motivacional, há uma distinção entre os determinantes externos, que são de origem coletiva e podem ser de natureza material ou da ordem das representações, e os motivos que estão relacionados às razões de agir interiorizadas de uma pessoa, explica Bronckart (2008). Com relação aos recursos para agir, há a definição da noção de instrumentos que designa tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir que se encontram à disposição do trabalhador no meio social, quanto as capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular.

Em relação ao termo actante, tomamos por base Bronckart (2008), que o relaciona a qualquer pessoa implicada em qualquer tipo de agir. Quando ao actante são atribuídos nos textos, motivos e intenções, capacidades e recursos, ele passa a ser considerado como verdadeiro ator. Por outro lado, se no texto não forem atribuídos a ele um motivo, intenção, capacidades e recursos passa a ser considerado como simples agente.

### **3.2.1 A natureza do agir**

Nos trabalhos realizados por pesquisadores do ISD, a problemática da ação é situada em três níveis de estudo: o primeiro no plano dos pré-construídos, o segundo no plano sincrônico da realização do agir e, por fim, o que advém da consciência discursiva dos actantes que falam sobre as tarefas realizadas. Basicamente, as análises realizadas pelos Grupos LAEL e LAF contemplam situações de trabalho que estão inseridas num desses três planos em que se situa a morfogênese da ação.

No plano dos pré-construídos, há esquemas e tipificações determinados referentes ao agir humano, que são modelos de atividade e de ação, organizados em mundos formais de conhecimento. Da mesma forma, existem tipos de textos, que servem de modelo para a produção de textos e que orientam alguns tipos de agir, aos quais são chamados de textos prescritivos, injuntivos ou procedimentais, explica Bronckart (2008). Esses textos propõem determinadas configurações do agir, sendo dessa forma um lugar onde encontramos a morfogênese da ação. Com base no plano dos pré-construídos que prescrevem as ações é que se insere a presente pesquisa sobre o manual de instruções sobre a educação digital, que pretende analisar a orientação do agir presente no texto, seu contexto de produção, o gênero de texto adotado e o grau de explicitação da prescrição. A análise também se voltará para os tipos de discurso e outras estruturas linguísticas mobilizadas.

Outro plano que também é passível da identificação do agir é o plano sincrônico, que se baseia nas observações e gravações (em áudio e vídeo) da realização de tarefas de uma determinada atividade na situação de trabalho. A análise interpretativa das condutas dos actantes que estão sendo observados permite compreender a complexidade da situação de trabalho, das relações que nela se desenvolvem e a atuação dos actantes que podem modificar, diante de possíveis impedimentos, o curso dos processos.

O terceiro plano de identificação do agir está relacionado à ocorrência de entrevistas com os trabalhadores, antes e depois das gravações em áudio e vídeo da realização de suas

tarefas. Dessa forma, os actantes falam de sua vivência do agir, assim como o contexto e as condições em que foram realizadas.

### **3.3 Procedimentos de Análise do Agir nos textos**

Para que se alcance a interpretação das representações presentes nos textos, as autoras Machado, Ferreira e Lousada (2011) apresentam os procedimentos em uma abordagem descendente-ascendente, que parte da análise do texto à frase e aos morfemas. É importante ressaltar que os procedimentos que serão apresentados estão em constante desenvolvimento, podendo ser posteriormente ampliados ou revisados. Trata-se da elaboração de um modelo da arquitetura textual, que se apresenta em três etapas. Inicialmente, a análise se desenvolve em um contexto mais amplo, sem se ater ao texto propriamente dito. São abordados aspectos como o contexto sociointeracional, no qual o texto está inserido; representações do enunciador sobre o contexto de produção imediato; o suporte em que o texto é veiculado e suas características gerais; o contexto que circunda os textos, objeto de análise e, finalmente, o gênero a que o texto pertence.

Em seguida, no segundo grupo, procede-se à análise do texto, com base no modelo proposto por Bronckart (1999) e revisto por Machado e Bronckart (2005). São feitos levantamentos com base nos constituintes da infraestrutura textual, que são o plano global do texto, que permite identificar o estatuto dialógico e os principais actantes do texto; os tipos de discurso e as sequências que os constituem. Também é realizada a análise dos mecanismos de textualização, que contribuem para dar ao texto a sua coerência temática; os mecanismos de coesão nominal, que introduzem as unidades de informação nova e garantem as suas retomadas por meio de processos anafóricos; a coesão verbal organiza no texto, a temporalidade dos estados, acontecimentos e ações, por meio de terminações verbais ou de unidades temporais, como os advérbios ou grupos preposicionais; e, por fim, os mecanismos de conexão, que marcam as articulações da progressão temática, pelo uso de organizadores textuais. A seguir, são identificadas as vozes e as modalizações presentes no texto.

Por fim, o terceiro grupo de procedimentos constitui-se na identificação das funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais que representam os actantes colocados no e pelo texto. Nesse procedimento, há uma interpretação das análises anteriores sob o prisma de uma semântica do agir. Em seguida, há uma categorização dos verbos e das modalizações que acompanham os principais actantes presentes no texto, explicam Machado, Ferreira e Lousada (2011).

Para a elucidação de cada uma das etapas de análise descendente-ascendente, são explicitadas, a seguir, especificamente cada uma delas, destacando que, de acordo com as perguntas de pesquisa que se pretende responder, não se faz necessária uma análise que compreenda todas as três camadas do folhado textual, afirmam Lousada, Tardelli, Mazzillo (2007).

### **3.3.1 Contexto de produção dos textos**

Na produção de um texto, assim como em qualquer atividade realizada, o agente dispõe de representações coletivas do meio que podem exercer influência sobre essa produção. Essas representações foram denominadas por Habermas de mundos formais e compreendem o mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, tal como explicitados no capítulo anterior. Esses três mundos coexistem na realização das atividades, entretanto, numa dada situação de produção, o agente dispõe de representações particulares dos mundos formais, tais como as interiorizou. E é essa “situação de ação interiorizada”, conforme denominação dada por Bronckart (2012), que irá realmente influir sobre a produção de um texto empírico. Podemos, então, afirmar, que em princípio o pesquisador não terá acesso a essas representações particulares do agente, mas que através da análise do quadro comunicativo, do tema tratado, será possível formular hipóteses sobre a situação do agente, explica o autor. Como no exemplo citado por Bronckart (2012, p. 92), se uma entrevista com um jardineiro famoso tratando sobre redodendros for publicada em um jornal, um pesquisador pode registrar as informações sobre o tema tratado, o estatuto do autor. Entretanto, quanto às representações específicas que o jardineiro dispõe sobre o tema tratado, sobre si mesmo, o pesquisador não terá acesso.

As representações que o agente dispõe são um ponto de partida para as decisões que irá tomar sobre a escolha do gênero de texto, dos tipos de discurso, das sequências, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. Na produção de um texto, o agente mobiliza as representações sobre os mundos formais em duas direções distintas, explica Bronckart (2012). Primeiramente, como contexto de produção, determinando a situação de comunicação adequada, que irá determinar alguns aspectos da produção do texto. Por outro lado, como conteúdo temático, decidindo quais temas farão parte do texto, o que irá influenciar os aspectos locucionais da organização textual.

De certa forma, múltiplos aspectos podem exercer influência necessária sobre a forma como um texto é produzido. O conjunto desses fatores constitui o contexto de produção e

estão agrupados de duas formas: os que se referem ao mundo físico e os que se referem ao mundo social e ao subjetivo. Esses parâmetros que podem exercer influência sobre a elaboração de um texto permitem a compreensão do contexto social mais amplo e as determinações sociais, políticas e ideológicas que contribuíram para a realização de um texto, neste caso, o documento prescritivo sobre a Educação Digital. Como explicam Lousada e Barricelli (2011), faz-se necessário, portanto, que se conheçam o contexto físico (lugar físico de produção, emissor e receptor) e o contexto sociointeracional (lugar social, papel social do enunciador e do destinatário, a relação entre os interlocutores, a finalidade atribuída ao texto e o suporte em que o texto é veiculado). Com base nessas informações, inicia-se a análise do texto, propriamente dita.

### **3.3.2 – Infraestrutura textual**

A segunda etapa do procedimento de análise recai sobre a infraestrutura textual. Ela é considerada o nível mais profundo do texto e é constituída pelo plano mais geral, pelos tipos de discurso, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele aparecem. Inicialmente temos o plano geral que corresponde à forma como o conjunto temático está organizado e que pode ser codificado em um resumo. A noção de sequência se refere aos modos de planificação de linguagem, que são desenvolvidas no interior do plano geral do texto, sob a forma de sequências narrativas, argumentativas, explicativas, descritiva e dialogal, como explica Bronckart (2012).

O levantamento desses elementos no texto proporcionará uma visão geral de suas partes e de sua estruturação, de acordo com as sequências encontradas, assim como das representações construídas pelo autor sobre seu destinatário, sobre seus objetivos e sobre o conteúdo temático, explica Ferreira (2011). Por exemplo, um texto escrito para professores sobre a inclusão digital e que apresente em sua estruturação sequências argumentativas consecutivas indica o caráter controverso do tema abordado, de forma que o autor tem a representação de que os professores têm um posicionamento específico que difere daquele que apresenta e que, portanto, precisam ser convencidos das suas proposições.

Com relação aos conceitos “gênero de texto” e “tipos de discurso”, é importante ressaltar que utilizamos a concepção tal como definida por Bronckart (2012). Tendo em vista que concebemos os textos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento constante nas formações sociais, em razão de seus propósitos e interesses, são elaboradas diferentes espécies de textos, que apresentam “características relativamente estáveis”, explica

Bronckart (2012, p. 137). Desta forma, essas produções de linguagem são chamadas de gênero de texto e estão disponíveis no intertexto como modelos, para serem utilizados pelos contemporâneos e pelas futuras gerações. Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos são constituídos por segmentos. O tipo de discurso designa esses diferentes segmentos que o texto comporta; no dizer de Bronckart (2012, p. 149), “são formas linguísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo articulados por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos”.

Antes de iniciar a abordagem dos tipos de discurso, faz-se necessário refletir e compreender alguns aspectos importantes dos mundos discursivos. Os mundos discursivos, como explica Bronckart (2012, p. 152), se constroem com base nas operações que organizam a relação entre “as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário”, onde ocorre a ação de linguagem. Essas coordenadas podem se apresentar como **disjuntas**<sup>34</sup> das coordenadas do mundo da ação de linguagem ou as coordenadas organizadoras do conteúdo temático podem se apresentar como **conjuntas**<sup>35</sup> às da ação de linguagem.

Nas primeiras, as representações mobilizadas fazem referência a fatos passados, a fatos futuros, a fatos plausíveis ou puramente imaginários, de modo que, nessa situação, o mundo discursivo está situado em outro lugar, que não no mundo ordinário, conforme explica Bronckart (2012). Neste caso, temos o mundo do narrar, que quando apresenta um conteúdo que pode ser avaliado com os critérios do mundo ordinário, é chamado de narrar realista e quando o conteúdo pode parcialmente estar sujeito a essa avaliação, é chamado de narrar ficcional. De acordo com Barricelli (2007, p. 105), “os fatos são narrados como se fossem passado ou futuro e podem, de fato ser colocados em um mundo autônomo ou atemporal”. O exemplo a seguir faz referência ao mundo do narrar:

**Era uma vez**, uma linda menina que se chamava Branca de Neve. → DISJUNTO  
(Referência espaço-temporal distante da ação de linguagem).

No segundo caso, os fatos apresentados são acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da ação de linguagem e, em princípio, podem ser interpretados à luz dos critérios de validade e, por isso, são mostrados ou expostos. Temos, então, o mundo do expor. O exemplo a seguir ilustra esse mundo:

**Hoje** passei na casa de Helena. → CONJUNTO  
(Referência espaço-temporal coincide com a ação de linguagem).

---

<sup>34</sup> Grifo do autor.

<sup>35</sup> Grifo do autor.

Os textos ou seus segmentos são caracterizados, também, quanto à explicitação ou não-explicação da relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (quer seja agente-produtor, interlocutor, espaço-tempo), explica Bronckart (2012). No primeiro caso, no texto há implicação dos parâmetros da ação de linguagem, com o uso de dêiticos, integrados ao próprio conteúdo temático. Desta forma, a interpretação do texto, que pode ser o narrar implicado ou expor implicado, requer acesso às condições de produção.

No segundo caso, não há a explicitação dos parâmetros da ação de linguagem, então dizemos que o texto mantém relação de autonomia com esses parâmetros e, portanto, não requer conhecimento das condições de produção. Trata-se do narrar autônomo e do expor autônomo.

Os textos são então constituídos por tipos de discurso que se relacionam de diferentes maneiras com a situação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos, por meio de subconjuntos de unidades linguísticas, afirma Barricelli (2007). Os tipos de discurso podem ser caracterizados de duas maneiras: a primeira, pelas operações de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo disjunto (distante da ação de linguagem) e que se traduz na ordem do narrar e em um mundo conjunto (próximo da ação de linguagem), que se traduz na ordem do expor. A segunda, pelas operações de explicitação do texto com os parâmetros materiais da ação (implicado) e pela não explicitação (autônomo). Assim, de acordo com Bronckart (2012, p. 155), combinando os dois tipos – ordem do narrar e ordem do expor - e a oposição entre implicação e autonomia, temos:

- a) Mundo do expor implicado;
- b) Mundo do expor autônomo;
- c) Mundo do narrar implicado;
- d) Mundo do narrar autônomo.

Esses mundos e as operações em que se baseiam são identificáveis a partir das formas linguísticas que os semiotizam. Nesse aspecto, o autor apresenta uma questão metodológica da articulação entre apreender essas formas linguísticas sob o ângulo das operações psicológicas, que são subjacentes a elas e a apreensão das marcas linguísticas observáveis. Isto, porque as operações psicológicas que constituem os mundos são, em princípio, universais, de modo que são independentes das características peculiares de cada língua, ao passo que as marcas linguísticas que traduzem os mundos dependem das propriedades de cada

língua. Tendo em vista essas duas abordagens, o autor introduziu, baseado em Bain (1985)<sup>36</sup>, a distinção entre **tipo psicológico** e **tipo linguístico**<sup>37</sup>. A noção de tipo linguístico refere-se ao tipo de discurso semiotizado em uma língua natural. A noção de tipo psicológico, necessária para uma psicologia da linguagem e para uma linguística geral, no dizer de Bronckart (2012, p. 156), baseia-se na concepção de que “as propriedades gerais da linguagem humana podem ser identificadas por abstração-generalização a partir das diferentes formas de realização observáveis em línguas naturais”. Assim, no quadro 2 temos os tipos psicológicos correspondentes aos mundos discursivos:

Quadro 2 - Tipos psicológicos

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

Fonte: Bronckart (2012, p. 157)

A partir das informações apresentadas no quadro 2, passamos a abordar cada um dos tipos psicológicos especificamente, iniciando pelo mundo do expor.

a) Discurso interativo: o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário, com a característica da implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, isto é, as unidades do segmento de texto fazem referência direta aos agentes da interação ou ao espaço dessa interação, explica Bronckart (2012). Por isso, há a presença de unidades que se referem a objetos acessíveis aos interactantes (ex. **isso**), ao espaço (ex. **aqui, lá**) e ao tempo (ex. **agora, daqui a pouco**) e aos protagonistas da interação verbal (ex. eu, meus, vocês). Há a presença também de auxiliares de modo, como “poder” e outros como, querer, dever, ser preciso.

O discurso interativo pode se apresentar na forma de diálogo ou monólogo, oralmente ou por escrito. Na forma dialogada, há a ocorrência dos turnos de fala e a presença de frases não declarativas, presentes também nos monólogos. Por se tratar de uma relação que se estabelece entre o momento dos acontecimentos e o da tomada da palavra, Bronckart (2012) esclarece que os tempos verbais que compõem o discurso interativo são: o presente e o pretérito perfeito do indicativo (passado composto), aos quais se acrescenta também o futuro

<sup>36</sup> De acordo com *L'analyse des textes archétypiques*, in *Le fonctionnement des discours*, pp. 67-99.

<sup>37</sup> Grifo do autor.

perifrástico (ir + infinitivo). Esses tempos verbais exprimem a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade.

b) Discurso teórico: como no discurso interativo, esse mundo é conjunto ao mundo ordinário do agente, mas determinados processos são objeto de um expor que apresenta uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem. Nenhuma unidade linguística faz referência ao agente-produtor nem ao espaço-tempo da produção, ensina Bronckart (2012). Por isso, a interpretação do discurso teórico não depende de nenhum conhecimento da situação de ação de linguagem de que se origina. De acordo com Bronckart (2012, p.171), “o discurso teórico é, em princípio, monologado e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela presença de frases declarativas”. Há uma presença sintagmática elevada, em detrimento de uma densidade verbal fraca.

Outras características que marcam esse discurso são: a presença de modalizações lógicas (ex. **de modo geral, é evidente**), de grande número de frases na passiva (ex. **é descrito, é concebido**) e a frequência de anáforas pronominais e nominais (ex. **este, estas**).

c) Relato interativo: pertencente ao mundo do narrar, o relato interativo depende da criação de um mundo discursivo em que as coordenadas gerais de um texto são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário dos interagentes. No quadro desse mundo disjunto, os personagens, acontecimento ou ações estão implicados aos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, a partir da utilização de unidades dêiticas. Há a presença de organizadores que marcam a origem espaço-temporal, como, por exemplo, **outro dia, quando eu era pequena** e de organizadores temporais, como **logo, depois, mais tarde**. Neste tipo de discurso há o uso de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, como referência aos protagonistas da interação verbal, como, por exemplo, **nós, eu, meu primo**. Há ainda, a presença dominante de anáforas pronominais, podendo às vezes estar associada a anáforas nominais, como no exemplo a seguir:

Eu vi **uma mulher** vagando pela rua. **Ela** parecia estar desconsolada.

O relato interativo é marcado também por dois tempos verbais dominantes: o pretérito perfeito e o imperfeito, aos quais podem estar associadas as formas do mais-que-perfeito, do futuro simples ou do futuro do pretérito.

De acordo com Bronckart (2012, p.175), trata-se de um discurso “que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como o romance ou a peça de teatro”.

e) A narração: pertence ao mundo do narrar e se baseia em um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e

dos agentes leitores e permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina. Desta forma, não há referência direta ao agente-produtor, nem ao espaço-tempo da produção, caracterizando-se pela ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem ao primeiro. É geralmente escrito e sempre monologado, de modo que apresenta apenas frases declarativas.

Neste tipo de discurso, os verbos aparecem no pretérito perfeito e no imperfeito ou, ainda, podem aparecer no presente perfeito, com o sentido de passado. A essas formas podem estar associados o pretérito mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e formas complexas (auxiliar no imperfeito + infinitivo), explica Bronckart (2012). Há também a presença de organizadores temporais, como advérbios, sintagmas preposicionais etc., tal como ocorre no relato interativo. Este tipo de discurso também é caracterizado pela presença conjunta de anáforas pronominais e de nominais. O exemplo abaixo apresenta um trecho do livro “20.000 léguas submarinas”, adaptado da obra de Julio Verne:

O Lincoln, o navio em que viajavam, tinha afundado e eles, felizmente, haviam sobrevivido. Quando chegaram à pequena ilha, sentiram-se salvos.

Esse trecho apresenta um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Nenhuma unidade linguística faz referência direta ao agente-produtor e os personagens colocados nesse narrar podem ser identificados, independentemente do conhecimento desse agente.

Os quatro tipos de discurso apresentados podem estar presentes, tanto em textos produzidos na modalidade oral, quanto nos produzidos na modalidade escrita, ensina Bronckart (2012). O autor ainda observa a importância de se reconhecer que as duas operações constitutivas dos tipos, quer seja conjunção/disjunção e implicação/autonomia, podem ser observadas em tipos “puros”<sup>38</sup>, que revelam esse caráter binário, como também em segmentos de texto que apresentam sobreposição e até mesmo fusão de tipos, que não satisfazem esse princípio binário.

Após a abordagem dos tipos de discurso que constituem os elementos fundamentais da infraestrutura textual, passamos a uma outra dimensão que a caracteriza: a organização sequencial do conteúdo temático. De acordo com Adam (1992 apud BRONCKART, 2012, p. 218)<sup>39</sup>, as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas e que combinam diversas proposições; são apresentadas como modelos de que os produtores e receptores de textos dispõem. Elas se constituem como o produto de uma reestruturação de um conteúdo

---

<sup>38</sup> Grifo do autor.

<sup>39</sup> *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.

temático que está organizado na memória do agente-produtor do texto. De acordo com as representações que esse agente tem de seu destinatário, assim como do efeito que deseja produzir, utilizará um ou outro protótipo do intertexto. Desta forma, levando-se em consideração as decisões de interação dispostas na utilização das sequências, é atribuído a elas o estatuto dialógico, explica Bronckart (2012).

Segundo Adam (1992 apud BRONCKART 2012, p. 218), as sequências são caracterizadas em: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. As sequências podem aparecer combinadas em um texto e é da diversidade das sequências e de suas modalidades de articulação que se dá a heterogeneidade composicional dos textos. A seguir, apresentamos um quadro com cada uma das sequências.

Quadro 3 – Tipos básicos de sequências

Sequências	Fases	Outras características
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial: estado de coisas é apresentado;</li> <li>• Complicação: cria-se uma tensão;</li> <li>• Fase de ações: acontecimentos desencadeados pela tensão;</li> <li>• Resolução: acontecimentos levam a uma redução efetiva da tensão;</li> <li>• Situação final: estado de equilíbrio obtido pela resolução.</li> </ul>	Sua organização é sustentada por um processo de intriga. Há a seleção e organização dos acontecimentos para formar uma história com início, meio e fim (protótipo mínimo).
Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ancoragem: tema da descrição aparece por uma forma nominal ou tema-título.</li> <li>• Aspectualização: tema é decomposto em partes.</li> <li>• Relacionamento: elementos descritos são assimilados a outros, em caráter comparativo ou metafórico.</li> </ul>	É composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissas: apresenta-se uma constatação;</li> <li>• Apresentação de argumentos: elementos que encaminham para uma conclusão provável;</li> <li>• Apresentação de contra-argumentos: há restrição em relação à argumentação;</li> <li>• Conclusão: integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.</li> </ul>	A força da conclusão depende dos argumentos e contra-argumentos.
Explicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatação inicial: apresentação de um fenômeno não contestável;</li> <li>• Problematização: apresentada uma questão relativa a um enunciado de contradição aparente;</li> </ul>	O raciocínio explicativo tem origem na constatação de um fenômeno inicial (acontecimento natural ou ação humana) que requer um

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução: explicação que responde às questões colocadas;</li> <li>• Conclusão-avaliação: reformula e completa a constatação inicial.</li> </ul>	desenvolvimento para responder questões referentes às contradições aparentes.
Dialogal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura: interactantes entram em contato;</li> <li>• Transacional: conteúdo temático é coconstruído;</li> <li>• Encerramento: põe fim à interação.</li> </ul>	A sequência dialogal concretiza-se apenas nos segmentos de discurso interativo dialogado. Baseia-se em operações destinadas a regular a interação.

Os protótipos apresentados no quadro 3 são apenas modelos elaborados a partir do exame das sequências empiricamente observáveis nos textos e, como procedem do intertexto, podem evoluir e se modificar permanentemente, explica Bronckart (2012). A análise dos protótipos de cada sequência aliada ao seu estatuto dialógico nos permite compreender as escolhas efetivadas pelo agente-produtor, quando da elaboração do texto empírico. Desta forma, quando o agente-produtor avalia que um objeto do discurso é incontestável a seu ver, mas corre o risco de ser de difícil compreensão para o destinatário, ele tende a apresentar as propriedades desse objeto em uma sequência explicativa. Por outro lado, quando o agente-produtor considera que o tema que propõe ou um aspecto dele seja contestável ao seu destinatário, tende a organizar esse objeto do discurso em uma sequência argumentativa. Há também, a possibilidade desse objeto do discurso ser considerado, ao mesmo tempo, problemático e contestável ao destinatário, de modo que o agente-produtor utilize um segmento que combina sequências explicativas e argumentativas. Na sequência descritiva, o agente-produtor toma decisões para que seu destinatário veja em detalhes o objeto do discurso, guiando o seu olhar com procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos. Segundo Adam (1992 apud Bronckart 2012, p. 237), quando as regras gerais da sequência descritiva são condicionadas pelos procedimentos especificamente linguísticos de sequencialização, levando o destinatário a fazer agir de um certo modo ou em uma determinada direção, como por exemplo nos procedimentos a serem seguidos na execução de uma receita, essa sequência é chamada de **injuntiva**<sup>40</sup>.

Os scripts e as esquematizações são outras formas de planificação. Os primeiros organizam os enunciados numa ordem cronológica simples para reproduzir a ordem dos acontecimentos, sendo próprios dos tipos da ordem do narrar. Já as esquematizações organizam as unidades de informação, conforme os procedimentos da lógica natural e são

---

<sup>40</sup> Grifo do autor.

próprias dos discursos teóricos e dos discursos interativos monologados, explica Bronckart (2012).

Os textos são constituídos, então, por interações entre os tipos de discurso, as sequências e as outras formas de planificação. Assim, temos que, nos relatos interativos e nas narrações, a planificação do conteúdo temático pode se organizar em três modalidades, com diferentes combinações: o script, a sequência narrativa e a sequência descritiva. O *script* reflete a cronologia dos acontecimentos narrados; já na sequência narrativa e descritiva os acontecimentos são sustentados pelo caráter dialógico de criar tensão e guiar o olhar do destinatário, respectivamente.

Na ordem do expor, o discurso interativo contempla segmentos de diálogo, que são organizados, em regra, em sequência dialogal. Já os segmentos de monólogo podem ocorrer tanto no discurso interativo, quanto no teórico. De acordo com Bronckart (2012), a planificação do conteúdo temático desses tipos de discurso pode acontecer em cinco modalidades: a esquematização, a sequência explicativa, a argumentativa, a descritiva e a injuntiva. A esquematização organiza, em uma ordem sequencial, as etapas dos procedimentos da lógica natural. As demais são sequências mais convencionais e apresentam um caráter dialógico, como resolver um problema, convencer, guiar o olhar e fazer agir o destinatário, respectivamente. A ocorrência maior da organização de discursos da ordem do expor é de esquematizações e, às vezes, alguns tipos são organizados em sequências argumentativa ou injuntiva e, rara a organização dos tipos em sequências explicativa e descritiva. Enquanto as esquematizações são mais comuns nos discursos teóricos, as sequências argumentativa, explicativa e injuntiva aparecem mais nos discursos interativos e no tipo misto interativo-teórico.

### **3.3.3 Mecanismos de textualização**

Todo texto constitui um todo coerente, articulado a uma situação de ação e é destinado a ser compreendido por seus destinatários. Essa coerência origina-se tanto do funcionamento dos mecanismos de textualização, quanto dos mecanismos enunciativos. Nesta seção, analisamos os mecanismos de textualização, que são elementos que contribuem para estabelecer a coerência temática do texto. Compreendem a conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos de conexão servem para marcar as articulações da progressão temática, podendo assinalar as transições entre os tipos de discurso, entre as fases de um

sequência ou de outra forma de planificação, como também assinalar articulações entre as frases. Marcam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto, na forma de conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, preposições entre outros.

Exemplo: Apresente aos alunos uma notícia publicada em jornal ou revista que trate de uma descoberta científica atual. **Primeiramente**, apresente apenas o texto verbal ou leia-o para os alunos. **Depois de ler o texto**, questione os alunos sobre o assunto abordado. **Em seguida**, pesquise um infográfico para acompanhar o texto.

No exemplo apresentado, os mecanismos de conexão marcam a articulação entre as fases de uma sequência explicativa de uma possibilidade, apresentada no manual de instrução ao professor sobre a educação digital, de como trabalhar com os alunos o gênero artigo científico.

Já os mecanismos de coesão marcam relações de constituintes internos às estruturas da frase. Os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir um personagem ou um tema, assim como de garantir a sua retomada ou manutenção durante o desenvolvimento do texto. Dessa forma, esses elementos, também chamados de referentes, podem ser ampliados ou substituídos a qualquer momento no texto, de acordo com as escolhas feitas pelo autor, em função de seus objetivos, explicam Koch e Elias (2013). Eles contribuem para estabelecer uma memória no leitor ou ouvinte, o que permite a compreensão do que está sendo veiculado. As unidades que remetem a esses elementos presentes no texto são chamadas de anáforas. Há também a aceitação do termo anáfora para remissão para trás e catáfora a remissão para frente.

Exemplo: **Cientistas** anunciaram nesta quarta-feira (4) a observação de uma partícula subatômica inédita até então. **Eles** veem fortes indícios de que se trate do “boson de Higgs”, a “partícula de Deus”, única partícula prevista pela teoria vigente da física ...

O exemplo acima é um segmento retirado de um artigo de divulgação científica, inserido no manual de instrução ao professor, *corpus* de análise, que apresenta um pronome de terceira pessoa e anáforas nominais – “bóson de Higgs”, “partícula de Deus”, única partícula, referindo-se à partícula subatômica.

Uma vez que nos tipos discursivos da ordem do narrar aparecem séries de personagens, a frequência de anáforas pronominais de terceira pessoa é maior. Já nos tipos da ordem do expor, temos que os discursos interativos apresentam com maior incidência os pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa. Os discursos teóricos apresentam séries de argumentos, de forma que o uso de anáforas nominais é maior.

Os mecanismos de coesão verbal contribuem para a “organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto”, afirma Bronckart (2012), e são materializados pelos tempos verbais. Normalmente, aparecem em interação com outras unidades que também têm valor temporal, quer sejam os advérbios e os organizadores temporais.

Exemplo: No país, 18% dos entrevistados **foram identificados** como “líderes da geração do milênio”: pessoas com atitude positiva em relação à tecnologia e ao empreendedorismo, entre outros conceitos. Na média global, 11% **foram considerados** “líderes”.

Os tempos verbais observáveis no mundo dos discursos do narrar restringem-se às relações da duração formal do processo narrativo. Isto porque o mundo discursivo criado está disjuncto do mundo ordinário do ato de produção e essa disjunção é marcada por uma origem espaço-temporal, na qual os processos da história narrada se desenvolvem. Como o tipo narração, além desse caráter disjuncto apresenta também uma autonomia em relação aos parâmetros físicos, sua origem é absoluta, marcada pela indiferença em relação ao momento do ato de produção, como uma data (em 22 de abril de 1889) ou por uma fórmula convencional (era uma vez). No relato interativo, na medida em que é implicado, o mundo discursivo é apresentado em uma origem dêitica (na semana passada, ontem) que explicita que o processo narrativo tem uma relação com o ato de produção.

### 3.3.4 Mecanismos Enunciativos

Após a análise dos mecanismos de textualização, resta-nos abordar os mecanismos enunciativos, que também fazem parte da arquitetura interna dos textos. Eles garantem a coerência pragmática, explicitando as avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos de algum aspecto do conteúdo temático e as instâncias que se responsabilizam por essas avaliações. Neste aspecto da responsabilização, temos que o autor é, no dizer de Bronckart (2012, p. 320), “aparentemente responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo”, uma vez que é aparente a sua decisão sobre o conteúdo temático, a escolha do gênero de texto e a organização dos tipos de discurso. Na produção de uma ação de linguagem, o agente mobiliza as representações que possui e que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção. Entretanto, essas representações foram construídas na interação com as ações e discursos dos outros e, ainda que sejam objeto de uma reformulação pessoal, são sempre interativas, carregadas das representações dos outros. Desta

forma, as representações constitutivas da pessoa apresentam um estatuto dialógico. O confronto das representações pessoais com as representações dos outros não acontece somente na mente do autor, mas num espaço mental coletivo, acentua Bronckart (2012).

Os mundos discursivos podem ser considerados como variantes específicas desse espaço mental coletivo. Essas variantes consistem nas coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático (conjunto ou disjunto) e a explicitação ou não explicitação dos parâmetros materiais da ação de linguagem (implicado ou autônomo), no interior das quais se desenvolve o processo discursivo que tem a sua temporalidade e que organiza o conteúdo referencial mobilizado. Essas regularidades de organização dos mundos discursivos coletivos são as **instâncias de enunciação**. O autor do texto empírico transfere a essas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado, de forma que podemos considerar o **narrador** como a instância responsável pelos mundos discursivos da ordem do narrar e o **expositor**, por sua vez, responsável pela gestão da ordem do expor. Há ainda o **textualizador**, que é o gerenciador geral responsável pela unidade textual, na articulação dos tipos de discurso, do plano geral e dos mecanismos de textualização.

Nesse sentido, temos a concepção de modalizações, que são as formas concretas de realização do posicionamento das vozes no texto, às quais é atribuída a responsabilidade pelo que é enunciado. Além das vozes do narrador e do expositor, que na maioria dos textos é a instância geral que se responsabiliza pela enunciação, a instância de enunciação pode apresentar outras vozes secundárias, que são as vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor. As vozes de personagens são as que procedem tanto de seres humanos, como de outras entidades personificadas, que atuam como agentes, como, por exemplo, os interlocutores implicados no discurso interativo dialogado ou um herói apresentado na narração. Já as vozes sociais procedem de personagens, grupos sociais ou entidades, mas não atuam como agentes no conteúdo temático do texto: aparecem porque são mencionadas como instâncias externas de avaliações, explica Bronckart (2012). Finalmente, a voz do autor é a que procede da pessoa que produz o texto e que intervém com algum comentário ou avaliação sobre o que é enunciado. Abaixo, apresentamos exemplo dessas três instâncias enunciativas:

a) Vozes de personagens:

- Madrinha, vou partir dentro de duas horas.

- Você quis dizer, dentro de uma hora e trinta e cinco minutos, não é?

b) Vozes sociais:

Esta nova forma de ensinar, que acabamos de apresentar tem sua origem nos ensinamentos de Sócrates, que considerava como um meio eficiente de conduzir o sujeito a reestabelecer valores e a pensar com autonomia.

c) Voz do autor empírico

O escândalo de corrupção na Petrobrás ainda trará muitas outras consequências, em minha opinião.

Qualquer que seja a instância enunciativa, as modalizações têm como função apresentar as avaliações e julgamentos formulados sobre um aspecto do conteúdo temático. O quadro a seguir apresenta a classificação das modalizações, inspirada na teoria dos mundos de Habermas:

Quadro 4 – Classificação das modalizações, de acordo com a função que exercem

Categorias	Função	Exemplo
Modalização lógica	Consiste na avaliação de elementos do conteúdo temático, pelo enunciador baseada em conhecimentos que definem o <b>mundo objetivo</b> , como fatos atestados, possíveis, prováveis etc.	<b>É evidente</b> que a presença da tecnologia permite que o aluno tenha outras opções de aprendizado, de produzir conhecimento e compartilhá-lo.
Modalização deôntica	Consiste na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, com base em valores, opiniões e regras do <b>mundo social</b> .	<b>É necessário</b> inovar no processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno participe da produção do conhecimento.
Modalização Pragmática	Explicita aspectos de responsabilidade em relação às ações do agente, atribuindo a ele intenções, razões, capacidades.	Ele <b>queria</b> ter partido, depois da morte de seus pais, pois <b>não queria</b> ser um peso para seus familiares.
Modalização Appreciativa	Consiste em apresentar uma avaliação, que se refere a algum aspecto do conteúdo temático, em relação ao <b>mundo subjetivo</b> do enunciador, julgando-o como benéfico, infeliz, estranho.	<b>Felizmente</b> , os professores decidiram refletir sobre a nova prescrição, para compreendê-la melhor, antes de ser colocada em prática.

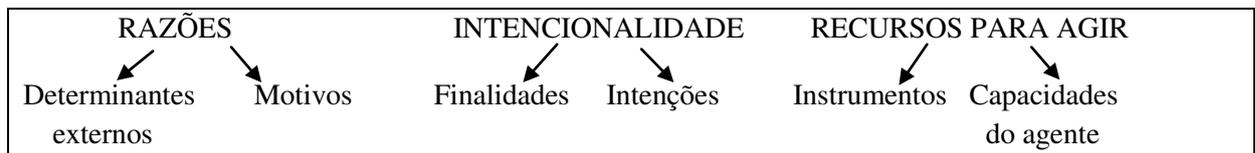
De acordo com o quadro 4, podemos afirmar que as modalizações são relativamente independentes dos tipos de discurso, de forma que alguns textos podem apresentar muitas modalizações, enquanto em outros elas são raras, ou mesmo ausentes. De acordo com Bronckart (2012), esta frequência parece estar relacionada ao gênero a que pertence o texto, de modo que nos dicionários e enciclopédias, de acordo com a organização do conteúdo

temático, os textos são apresentados como dados absolutos. Desta forma, apresentam grau zero de modalizações.

### 3.3.5 Análise Semântica

A análise semântica, também chamada de semiologia do agir, permite identificar aspectos importantes do trabalho docente, como verificar os actantes envolvidos no agir, presentes no texto em estudo. Nesta etapa de análise, a interpretação feita parte dos elementos que são atribuídos ao agir, quer sejam, as razões, a intencionalidade e os recursos para agir, explicam Machado et al (2004). Cada um desses elementos pode se apresentar de duas formas, como pode ser observado no quadro 5:

Quadro 5- Elementos do agir



Os determinantes externos se referem às ações externas que levam os indivíduos a agir. São de origem coletiva, podendo ser de natureza material ou da ordem das representações, de ordem social, institucional etc.

Exemplo: A mudança sociocultural, na qual vivemos, impulsiona o professor a reconstruir o seu papel, passando a ser para o aluno um parceiro nesse contexto, em que cada um apresenta suas competências e habilidades e aprendem juntos, valorizando suas vivências pessoais.

De acordo com o exemplo, é a mudança sociocultural que leva o professor a agir.

Já os motivos estão relacionados às razões de agir interiorizadas de uma pessoa, explica Bronckart (2008).

Exemplo: Ensino as crianças a ler e a escrever, a partir de textos que sabem de memória, pois acredito que o processo se torna mais significativo e prazeroso para elas.

No exemplo acima, o motivo que move a professora a utilizar determinados gêneros é o fato de acreditar que eles são mais significativos para os alunos, tratando-se de uma experiência, ou mesmo de conhecimento pessoal.

Com relação à intencionalidade, o agir pode se apresentar no texto como finalidades ou intenções. As primeiras dizem respeito às representações de um indivíduo ou um coletivo “sobre os efeitos que esperam alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo”, ensinam Machado et al (2004).

Exemplo: A utilização dos aplicativos do “Material Prático para professores” possibilita a busca por novas formas de pensar, de selecionar informações, de estruturar e reestruturar o conhecimento, atribuindo novos significados de acordo com a vivência, de criar o gosto pela escrita, pela análise de dados e pela curiosidade científica.

As intenções constituem-se como representações de um indivíduo ou de um coletivo “sobre um efeito que esperam alcançar sobre objetos ou sobre outros indivíduos, por meio de um agir individual”, explicam as autoras.

Exemplo: Neste bimestre vou desenvolver o trabalho de produção textual, utilizando os aplicativos educacionais do “Material Prático para professores”, para que meus alunos aprimorem a escrita de textos.

Com relação aos recursos para agir, existem os instrumentos que referem-se aos recursos externos ao indivíduo e designam tanto as ferramentas materiais quanto as tipificações do agir, que se encontram à disposição do trabalhador no meio social.

Exemplo: Não consegui realizar a aula da forma que planejei, pois o *data show* não estava funcionando.

Já as capacidades são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular, como os conhecimentos teóricos e práticos, por exemplo.

Exemplo: O professor tem a capacidade de planejar a sua aula, agregando os recursos tecnológicos disponíveis.

Com os procedimentos explicitados neste capítulo pretende-se identificar as diferentes representações do trabalho docente frente à tarefa de educação digital, presentes no manual de instrução ao professor. Desta forma, encerra-se a exposição da fundamentação teórica, composta dos três capítulos iniciais, que abordam os temas centrais desta pesquisa: *O trabalho docente, a Inclusão Digital e o Interacionismo Sociodiscursivo*. Na sequência, apresenta-se a metodologia de análise e a discussão dos resultados dessas análises.

## CAPÍTULO 4

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos utilizados na análise do manual de instrução ao professor sobre a educação digital. Para tanto, na primeira seção estão expostos os motivos pela escolha do “corpus” de análise e um breve panorama de como o manual foi introduzido no ensino público da cidade de São José dos Campos. Na segunda seção, são apresentadas as perguntas que norteiam a pesquisa e as categorias de análise utilizadas para a busca de representações do trabalho docente.

#### 4.1 Contextualização da Pesquisa

Ao longo de meus 21 anos na carreira do magistério público municipal, dos quais 11 me dediquei à educação infantil, e o restante tenho me dedicado aos anos iniciais do ensino fundamental, inúmeras situações me permitiram refletir sobre a relação e, ao mesmo tempo, a distância existente entre as prescrições e o trabalho docente, principalmente em minha atuação no ensino fundamental. Nesta época, ainda não tinha contato com as pesquisas sobre a atividade educacional, que com base na abordagem ergonômica revelaram a complexidade do trabalho docente e o real funcionamento do professor, enquanto trabalhador, de forma que as dúvidas permaneceram por um longo período.

No ano de 2006, quando atuei pela primeira vez nos anos iniciais do ensino fundamental fui convocada a participar de um curso de informática para professores novos nesta divisão, no período de cinco dias, com a duração de cinco horas diárias, aproximadamente. O curso, fornecido pela própria instituição municipal, consistia no treinamento dos docentes na utilização do programa *Word*, acesso à internet e a alguns *sites* que continham jogos educativos para os alunos. O treinamento tinha como foco habilitar os professores a utilizarem os laboratórios de informática implantados na rede municipal, favorecendo o acesso dos alunos a pesquisas e aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesta época, alguns professores não tinham seu computador individual, fato que dificultava o planejamento dessas aulas, que na grade curricular deveriam ocorrer uma vez por semana. Os educadores pontuavam também que o número de computadores disponíveis e em funcionamento não garantia a efetiva atuação dos alunos, que eram agrupados em número de dois a três num mesmo equipamento. Além disso, o uso da internet era moroso e, por

vezes, a aula planejada não podia ser realizada, devido à falta disponibilização do acesso à internet. Diversas eram as inquietações dos professores que não conseguiam realizar na prática o que era proposto nas orientações. Havia ainda o discurso de que cabia ao professor superar os desafios encontrados, de modo a garantir o acesso dos alunos às aulas informatizadas. Muitos educadores sinalizavam como fragilidade pessoal a impotência frente ao desenvolvimento das habilidades dos alunos no uso do computador, diante de vários empecilhos.

Com o advento de outros recursos tecnológicos, como o *data show* e, posteriormente, a lousa digital e os *tablets* para uso educacional dos alunos, os desafios para os docentes são cada vez maiores. Assim, as orientações e prescrições advindas das esferas federais, estaduais e municipais necessitam de maior reflexão por parte dos educadores, para que se tenha mais clareza do que é esperado de seu trabalho, no âmbito dos artefatos digitais, como também para analisarem a real necessidade do uso desses artefatos para concretizar a ação educacional e avaliarem as condições que ainda se fazem necessárias para que isso aconteça.

Desta forma, a implantação do Projeto Escola Interativa nas escolas públicas do município de São José dos Campos veio ao encontro da escolha do *corpus* de minha pesquisa, já que poderia analisar, dentro do âmbito de meu trabalho, as interpretações sobre o trabalho docente, a concepção de professor e, ainda, as representações sobre o trabalho com ferramentas tecnológicas presentes no Manual de Instruções ao Professor sobre a Educação Digital que foi entregue aos professores desta rede. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza documental e, por tratar-se de um documento abrangente, que tange a diversos temas: Carta de Apresentação, Aplicativos Educacionais, Plataforma Adaptativa, Produção de textos, Sistema de Gestão, Windows 8 e Tablet, optamos por delimitar a análise sobre a Carta de apresentação e o tema Produção de textos, uma vez que o primeiro deles traria a apresentação da importância do documento, assim como o que é esperado do professor no uso dele. O segundo tema tem sido alvo de grandes questionamentos no campo educacional, por se tratar de um aspecto que ainda precisa ser melhorado na aprendizagem dos alunos. Assim, o trabalho com a produção de textos com o uso de ferramentas tecnológicas seria uma fonte de representações do que é trabalho docente na atualidade.

O documento, que tem como título Maxwal Educação – Material Prático para Professores, foi fornecido pela Prefeitura Municipal aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e faz parte de uma das fases de implantação do Projeto Escola Interativa, de iniciativa de um vereador da cidade, que teria por finalidade agregar valor à instituição escolar, oportunizando a autonomia do professor na criação de novos conteúdos, a partir dos

recursos que lhe são colocados à disposição. Numa etapa inicial, todos os profissionais da educação receberam, em regime de comodato, um *notebook* com alguns programas instalados, referentes ao projeto em vigor. Na etapa seguinte, os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental receberam uma formação, tendo como base o manual de instrução para aprenderem a utilizar as ferramentas disponibilizadas para suas aulas, de acordo com a disciplina e o conteúdo que ministram. Numa terceira fase, os alunos do 6.º ao 9.º ano receberam os *tablets* para que se iniciasse o projeto nas salas de aula do município e os professores dos anos iniciais tiveram a oportunidade de participar da mesma formação oferecida aos professores dos anos finais, utilizando, inclusive, o mesmo manual. Na sequência, os alunos do 1º ao 5º ano começaram a receber o *tablet*.

A programação para a concretização do Projeto Escola Interativa abrangeu todas as escolas desse município, mas para sua implantação inicial foram selecionadas algumas unidades escolares, chamadas de escolas-piloto, na qual todo o processo vem sendo analisado de modo particular, para um levantamento das principais dificuldades encontradas. O projeto, que completa um ano de implantação em 2015, segue seu percurso para atingir as quarenta e cinco escolas de ensino fundamental.

Tendo em vista a relevância do Projeto na prefeitura da qual faço parte, por questões éticas, antes do início de minha pesquisa, propriamente dita, considerei relevante marcar uma audiência com o secretário de Educação e apresentar meu projeto de pesquisa, que tinha como objetivos favorecer a compreensão das concepções presentes no documento, relativamente ao trabalho docente, ao professor e ao trabalho com as ferramentas tecnológicas.

#### **4.2 Das perguntas de pesquisa e da metodologia**

Tendo em vista a escolha dos textos que serão analisados e os nossos objetivos específicos, que são: identificar como o professor é apresentado no manual, identificar as representações que o documento traz sobre o trabalho docente e compreender como o trabalho docente com a inclusão digital é apresentado ao professor, é preciso esclarecer que as perguntas que queremos responder são:

- a. Que concepção de professor é prefigurada no manual?**
- b. Como o trabalho docente é representado no documento?**
- c. Que representações o documento traz sobre o trabalho com ferramentas tecnológicas, no âmbito educacional?**

No âmbito das análises das situações de trabalho (no nosso caso, o trabalho educacional), diversos aspectos podem ser abordados nos textos que prescrevem a ação do professor. Em nossa análise, a metodologia utilizada tem seus pressupostos nos estudos desenvolvidos pelo grupo LAF, que propõe inicialmente um levantamento de hipótese sobre o contexto de produção para, a seguir, analisar o gênero escolhido pelo autor do texto, os aspectos mais discursivos para estudo da infraestrutura textual e, finalmente, proceder a uma análise mais interpretativa, utilizada para interpretar o agir do professor no texto, que pode ser chamada de semântica do agir, de acordo com os autores Bronckart e Machado (2004).

Os aspectos que são abordados buscam conceituar e hierarquizar as escolhas ou decisões tomadas pelo autor do texto, que a observação e análise das características revelam, diante das inúmeras possibilidades na qual ele poderia ter-se utilizado. Segundo os procedimentos de análise que vêm se desenvolvendo no ISD (BRONCKART, 2012), todo texto é organizado em três níveis superpostos, que são chamados de *folhado textual*<sup>41</sup>. Esta posição tem sustentação na necessidade metodológica de se analisar a trama complexa da organização do texto, e de forma mais específica alcançar o caráter hierárquico da organização geral de qualquer texto. A seguir, explicito as categorias de análise utilizadas: contexto de produção dos textos, o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico.

#### 4.2.1 Contexto de produção dos textos

O levantamento do contexto de produção constitui-se na primeira etapa de análise do manual de instrução. Através deste procedimento, é possível conhecer o contexto sociointeracional mais amplo em que o texto se configurou, de forma a inseri-lo no momento histórico do qual faz parte, buscando compreender as possíveis influências que contribuíram para sua elaboração. Para tanto, fez-se necessário um estudo acerca do contexto sócio-histórico da inserção da internet no Brasil e um posterior levantamento do contexto físico e socio subjetivo em que o texto é produzido.

Na segunda etapa da análise do contexto de produção do documento, foram levantadas hipóteses sobre as possíveis representações do (s) produtor (es) do texto empírico, que busca identificar, inicialmente, o **contexto “físico”**<sup>42</sup>, definido pelos parâmetros: lugar de produção, momento de produção, o emissor e o receptor. A seguir, considerando que a produção textual

---

<sup>41</sup> Grifo do autor.

<sup>42</sup> Grifo do autor.

está inserida no quadro das atividades de uma formação social, buscou-se identificar o contexto sociossubjetivo, que abrange os parâmetros: lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e os objetivos da interação.

#### **4.2.2 Reflexão sobre o gênero ao qual pertencem os textos**

Ao iniciar a escrita de um texto, o emissor, em confronto com os valores que atribui aos parâmetros da situação de ação, entre as representações que possui do contexto físico e do contexto sociossubjetivo, recorre a um gênero de texto, entre aqueles que estão disponíveis no intertexto. Como afirma Bronckart (2012, p. 101), é com base no conhecimento efetivo que o emissor possui dos gêneros, da sua eficácia e adequação, que ele toma sua decisão de empréstimo de um modelo textual. Na busca por compreender a relação entre o manual de instrução e o trabalho docente, um questão emerge: por que a opção por um manual de instrução?

Nesta etapa, foi então necessário fazer um levantamento da presença do manual no percurso de profissionalização do professor, como forma de expor, a partir de suas características e conteúdo veiculado, as possíveis representações do autor acerca de seu interlocutor, quando da escolha desse gênero de texto.

Embora a escolha do gênero de texto remeta o emissor a um modelo previamente existente, os valores do contexto sociossubjetivo e o conteúdo temático são sempre novos, de forma que deverá adaptá-lo a esses valores particulares.

Esse processo de adaptação incidirá sobre a organização interna do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, de modo que o texto empírico produzido terá um estilo próprio, explica o autor.

#### **4.2.3 – Nível organizacional**

A análise do nível organizacional abrange um estudo da infraestrutura textual, que compreende o levantamento do plano global, seguida da análise dos tipos de discurso e, finalmente, pela identificação das sequências que neles aparecem. Com a análise do nível organizacional, tem-se uma visão geral das partes do manual, que facilitam ou não o objetivo do enunciador de instruir o professor no uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, de sua estruturação e as representações construídas pelo autor sobre seu destinatário.

A análise dos tipos de discurso permite identificar as possíveis representações do autor do texto sobre seu interlocutor. Desta forma, um determinado texto que tenha a presença marcante do discurso teórico pode revelar que o enunciador considere que seu interlocutor tenha um posicionamento diferente do que lhe é apresentado e, portanto, necessite reunir fundamentos para convencê-lo.

As sequências que são mobilizadas nos discursos também favorecem a compreensão de representações do produtor sobre seu destinatário. Desta forma, a utilização de sequências explicativas, por exemplo, pode indicar que o agente-produtor considere o objeto do discurso de difícil compreensão ou como algo que seu interlocutor desconheça, sendo necessário um desenvolvimento específico com o fim de trazer a compreensão sobre o que é apresentado.

Nesta etapa da análise e nas seguintes, serão utilizados os textos das seções Carta de Apresentação e Produção Textual, uma vez que o primeiro deles apresenta a importância do documento, assim como o que é esperado do professor ao fazer uso dele. O segundo tema também nos interessa por se tratar de um aspecto que ainda precisa ser melhorado na aprendizagem dos alunos. Assim, o trabalho com a produção de textos com o uso de ferramentas tecnológicas pode conter representações do que é trabalho docente na atualidade.

#### **4.2.4 Análise Enunciativa**

Na análise do nível enunciativo são explicitadas as avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos que estão presentes no conteúdo temático. Também são analisadas as instâncias que se responsabilizam pelas avaliações, com implicação ou autonomia com relação aos agentes da interação. Essa análise compreende também a identificação da presença ou ausência das modalizações, que são as formas de realização do posicionamento das vozes no texto.

Com a explicitação das vozes presentes no texto, é possível identificar as representações do enunciador sobre a construção do processo de enunciação. Desta forma, se um texto é construído com base no discurso teórico, com ausência de marcas de pessoa, tem-se a representação do enunciador de apresentar o conteúdo temático com base em verdades atestáveis ao mundo objetivo, de modo que as modalizações lógicas se farão presentes. A análise do nível enunciativo contribui para o levantamento das marcas da presença ou ausência do enunciador, guiando o interlocutor a compreender determinadas posições assumidas pelo enunciador quanto ao conteúdo temático, afirma Ferreira (2011).

#### 4.2.5 Análise Semântica

A terceira etapa de análise tem o objetivo de identificar os principais protagonistas humanos (professor e aluno, por exemplo) e não humanos (instituição escolar, órgãos governamentais), através da identificação e classificação dos tipos de frase com verbo (ativa e passiva), para, a seguir, identificar os sujeitos e os complementos verbais e o seu papel sintático-semântico, explicam Bronckart e Machado (2004). Os autores (2004, p. 153) utilizam os conhecimentos de Fillmore para auxiliar na distinção dos papéis, conforme exposto abaixo:

- **Agentivo:** sujeito animado responsável por um processo dinâmico.
- **Instrumental:** ser inanimado que é a causa de um evento ou contribui para a realização de um processo dinâmico.
- **Atributivo:** entidade a quem é atribuído uma determinada sensação ou um determinado estado.
- **Objetivo:** entidade que sofre um processo dinâmico.
- **Beneficiário:** destinatário animado de um processo dinâmico.
- **Factivo:** indica o estado ou o resultado final de uma ação.

Essa etapa de análise abrange os textos das seções Carta de Apresentação e Maxwal Educação – Produção de Textos. Com esse levantamento torna-se possível identificar os principais actantes envolvidos no agir.

A interpretação feita parte dos elementos que são atribuídos ao agir, quer sejam, as razões, a intencionalidade e os recursos para agir, explicam Machado et al (2004). Conforme as pesquisas avançam, as autoras Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 24) afirmam que é possível identificar se nos textos o agir aparece:

- a. No plano motivacional: com explicitação de determinações externas, determinadas por um coletivo, materiais ou simbólicas ou de motivação para o agir, interiorizadas por uma pessoa particular.
- b. No plano da intencionalidade: com a explicitação de finalidades para o agir, por parte do coletivo ou por uma pessoa particular.
- c. No plano dos recursos para o agir: com a apresentação de artefatos simbólicos ou materiais, disponibilizados para o agir; instrumentos psicológicos apropriados pelos actantes ou as capacidades ou recursos mentais atribuídos a uma pessoa particular.

Após a realização dessas análises, é necessário afirmar que, para o direcionamento das pesquisas que utilizam os princípios desenvolvidos pelo ISD, utiliza-se uma semiologia basicamente estável sobre os seguintes conceitos: o termo **agir** designa qualquer forma de intervenção orientada de uma ou de várias pessoas no mundo; a **atividade** está relacionada ao agir coletivo, motivado por razões, utilizando recursos disponíveis para atingir uma finalidade do coletivo. Já a **ação** é utilizada para caracterizar um agir individual, com motivações próprias do actante, que se utiliza de capacidades e recursos para atingir um objetivo particular. Há, portanto, a primazia da ideia de que haja um caráter primeiro da atividade, no sentido de que ela seja um formato social que organiza as interações dos indivíduos com o meio. Nessa concepção, a construção das ações se desenvolve a partir da atividade e, de forma ampliada, do conjunto dos pré-construídos por uma coletividade. No dizer de Bronckart (2008, p. 123), “As ações são concebidas como *formas* que são construídas sob o efeito da *reflexividade* que os protagonistas da atividade têm: quer se trate da reflexividade de observadores externos ou da flexibilidade dos actantes diretamente envolvidos”. Desse modo, para os pesquisadores dessa teoria, o termo atividade não tem o mesmo significado que o apresentado pelos estudiosos da Ergonomia, que agregam ao termo o que pensam e sentem os trabalhadores, numa perspectiva subjetiva.

O termo actante é concebido com base nos estudos de Bronckart (2008), que o relaciona a qualquer pessoa implicada em qualquer tipo de agir. Quando ao actante são atribuídos nos textos motivos e intenções, capacidades e recursos, ele passa a ser considerado como verdadeiro ator. Por outro lado, se, no texto, não forem atribuídos a ele um motivo, intenção, capacidades e recursos, passa a ser considerado como simples agente.

No capítulo seguinte, passamos à apresentação dos resultados encontrados, de acordo com os procedimentos explicitados, para responder às perguntas que nortearam a presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES**

Neste capítulo apresento a discussão acerca do resultado das análises do documento “Maxwal Educação – Material Prático para Professores”, que prescreve o trabalho dos professores de ensino fundamental, particularmente os dos anos finais, no âmbito da educação digital. Para responder às perguntas de pesquisa, a discussão segue as seguintes etapas:

1. Contexto de produção;
2. Gênero do documento;
3. Análise do nível organizacional;
4. Nível enunciativo;
5. Nível semântico.

#### **5.1 Análise do contexto de produção dos textos**

Apesar de o Brasil estar inserido no contexto mundial de evolução das telecomunicações até a chegada da internet, discutimos a seguir, principalmente, o contexto nacional desse processo até a elaboração dos primeiros projetos para a inserção do uso das tecnologias no contexto escolar.

A internet tem a sua origem em um esquema proposto na década de 1960 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA) com a finalidade de proteger o sistema norte-americano de comunicação de uma possível destruição pelos soviéticos, explica Castells (1999). O esquema teve como resultado a organização de uma rede com milhares de computadores, que comportava inúmeras maneiras de conexão.

O Brasil, até meados da década de 1950, vivia uma fase embrionária das telecomunicações, até que diferentes governos federais deram início ao desenvolvimento desse setor, como com o presidente Jânio Quadros, que criou o Sistema Nacional de Telecomunicações. Em 1964, com a tomada do poder pelos militares, houve um empenho para que o Brasil dispusesse de uma infraestrutura moderna de telecomunicações, setor que, até então, era de domínio de empresas privadas, explica Carvalho (2006). O marco desta época foi a criação, em 1965, da Empresa Brasileira de Telecomunicações – (EMBRATEL), com o objetivo de implantar uma rede nacional. O Brasil, nos moldes do panorama internacional da época, mantinha as telecomunicações como monopólio estatal.

Na década de 1970, houve um aumento do uso de equipamentos de informática no país e o Minicom<sup>43</sup> passou a se ocupar com a transmissão eletrônica de dados, já que as redes de telefonia e telex eram utilizadas com essa finalidade, apesar das limitações dos equipamentos. Esse sistema ficou conhecido na época como teleinformática, explica Carvalho (2006). Com o intuito de ultrapassar essas limitações, os órgãos responsáveis pela administração das telecomunicações de diferentes países começaram a providenciar a instalação de novas redes para a transmissão de dados. No Brasil, coube à estatal Embratel o monopólio de instalação e exploração desses serviços e à ECT (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos), a geração de serviços de telegrama.

Em 1975, com a realização do I Seminário Latino-Americano de Comunicação de dados, realizado na cidade de São Paulo, a informática e as telecomunicações estavam cada vez mais próximas. Foi a primeira vez que, em solo brasileiro, houve a demonstração do acesso à ARPANET<sup>44</sup>, que contou com a ligação dos terminais do Anhembi à rede americana, via Embratel, com demonstração ao público através de televisores e telão.

Essa aproximação entre telecomunicações e informática se delineava em vários países, afirma Carvalho (2006). Na França, por exemplo, o presidente *Valéry Giscard* encomendou à sua Inspeção Geral de Finanças um estudo sobre as possibilidades do uso da tecnologia no governo e na sociedade. O relatório, chamado *L' Informatisation de la Société*, de autoria de Nora Simon e Alain Minc, foi apresentado em 1977 e se tornou um clássico, conhecido por “telemática”.

No Brasil, as discussões sobre “sociedade da informação” e “telemática” passaram a fazer parte do governo e dos setores de informática e telecomunicações e em 1978 constituíram um dos principais temas do VII Painel da Associação Brasileira de Telecomunicações. A questão sobre o controle da comunicação de dados era um ponto controvertido, já que o setor das telecomunicações queria atraí-lo para si, mas sua política industrial divergia da política de informática que se instalou no país. A política industrial para o setor das telecomunicações se deu pelo poder de compras das empresas do Sistema Telebrás.

Em 1976, a Embratel instalou, em caráter de experiência, as primeiras linhas específicas para a transmissão digital entre São Paulo e Rio de Janeiro. Foi uma etapa preliminar da operação Rede Nacional de Transmissão de Dados (RNTD), que foi inaugurada

---

<sup>43</sup> Ministério das Comunicações

<sup>44</sup> *Advanced Research Projects Agency*, agência militar de pesquisa, criada pelo departamento de Defesa dos Estados Unidos, em reação à liderança dos soviéticos (1957).

oficialmente no ano de 1980. Em 1992, lançou um projeto piloto, a que chamou de Ciranda, no qual disponibilizava a seus funcionários microcomputadores compartilhados para acesso em seus escritórios. O projeto abrangeu, também, o financiamento a funcionários para aquisição de microcomputadores para uso pessoal. Essa foi considerada a primeira comunidade teleinformatizada de nosso país. Posteriormente, inspirado neste projeto, a Embratel implantou um serviço de oferta de informações ao público em geral.

Em 1979 foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), durante o governo do presidente João Figueiredo. Essa secretaria passou a decidir sobre a autorização da comunicação de dados do Brasil com o exterior, uma forma de controle governamental sobre as informações que circulassem dentro e fora de suas fronteiras, assunto que era debate internacional na época. Na década de 1990, com o advento da globalização e a expansão da internet, as preocupações acerca da segurança nacional foram inevitavelmente sendo esquecidas.

No ano de 1996, foi aprovada a lei 9394, que estabeleceu diretrizes e bases para a Educação Nacional, trazendo mudanças quanto à formação do professor e instituindo o ensino à distância, conforme redação do artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”<sup>45</sup>.

Nesta época, a internet no Brasil ainda possuía uma infraestrutura insuficiente para atendimento de provedores de acesso comercial, como também dos usuários. Ainda em 1996, a internet foi um dos temas principais do evento Américas Telecom, no qual foram anunciados novos investimentos do governo em infraestrutura de telecomunicações. No ano seguinte, o cenário começou a se transformar quando as empresas operadoras do sistema Telebrás puderam oferecer alguns serviços de comunicação de dados para usuários no âmbito estadual, enquanto a Embratel operaria no âmbito nacional e internacional. Este processo favoreceu a expansão da internet no país.

Em 2005, o decreto nº 5622, de 19 de dezembro, regulamentou o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases, dispondo sobre a educação à distância “como uma modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”, abrangendo cursos e programas sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

---

<sup>45</sup> Site consultado: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

O Sistema de educação básica e o ensino médio não ficaram alheios a esse contexto e o PROINFO foi criado pelo MEC, através da portaria nº 522, no dia 09/4/1997. Inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, tinha a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio<sup>46</sup>. Em 2007, com o decreto nº 6300, o PROINFO passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, ampliando seu objetivo central para o uso das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

O Programa, desenvolvido em parceria com os estados e municípios, realiza ações como adquirir, distribuir e instalar computadores nas escolas, como também promove a capacitação de professores, técnicos e gestores das unidades escolares.

Em meio ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, no ano de 2014, a prefeitura do município de São José dos Campos implanta o projeto que denominou de Escola Interativa, de iniciativa de um vereador da cidade, que traz como subsídio para o fazer docente o “Manual Prático para professores”. A partir de sua adoção pela prefeitura municipal, outras medidas foram sendo implantadas, como formação para capacitar os docentes no uso dos recursos de aplicativos educacionais e da lousa digital, instalação de lousas digitais nas salas de aula das escolas municipais e entrega de *tablets* aos alunos dos anos finais e iniciais.

Na análise inicial do contexto físico, observamos que o material sobre a educação digital fornecido pela prefeitura municipal de São José dos Campos, por intermédio da secretaria da educação, tem como lugar de produção a cidade do Rio de Janeiro, conforme endereço da empresa responsável informado na contracapa do documento. É possível apreender que se trata de uma pessoa jurídica, uma vez que consta o nome da empresa Maxwal – Rio Locações, Comércio e Serviços Ltda., que produz apostilas ou manuais que contêm instruções aos professores sobre como utilizar aplicativos educacionais em suas aulas, sem vínculo com qualquer órgão ou com o Ministério da educação.

De acordo com os textos, objetos de estudo, não há menção ao momento de produção, nem mesmo ao ano em que tenha sido publicado. Também não há indicação expressa da pessoa ou pessoas que tenham produzido fisicamente esses textos, da mesma forma que não há indicação expressa da pessoa ou pessoas que poderiam receber concretamente as instruções, nem mesmo na carta de apresentação, a não ser no título “Material Prático para professores”, conforme consta na capa do manual.

---

<sup>46</sup> Conforme site: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

Na análise em um segundo plano, de acordo com Bronckart (2012, p. 94), para a identificação do contexto sociossubjetivo, temos que o texto, apesar de trazer conceitos e conteúdos educacionais de ensino e aprendizagem, é produzido por uma empresa não vinculada ao Ministério da Educação ou órgãos afins, prestadora de serviços, que teria a finalidade de ensinar ao docente a utilização de ferramentas tecnológicas para as atividades de produção de texto. O emissor cumpre o papel de um especialista, a quem se atribui o conhecimento de como utilizar as ferramentas digitais para a execução de uma aula, em tese, mais interativa, e ao destinatário, cabe a posição social de docente, que necessita dos aportes técnicos oferecidos no material para atualizar e adequar a sua forma de trabalho para atingir os alunos que estariam inseridos em uma nova estrutura social e tecnológica.

Ainda que o emissor não seja de uma instância hierarquicamente superior ao professor, uma vez que não pertence à esfera municipal, estadual ou federal, o manual lhe é entregue por uma instância superior, quer seja, a secretaria da educação, o que caracteriza uma relação de hierarquia entre o que lhe entrega o documento e o docente que o recebe. Desta forma, o manual apresenta o caráter de uma prescrição do fazer docente, advinda de uma chefia superior.

Na análise do contexto de produção, é preciso ressaltar que, com relação à autoria, não há menção alguma ao (s) autor (es) do manual. Na carta de apresentação, que é a primeira parte do documento e o primeiro contato do docente com o material, há o total apagamento e, ao mesmo tempo, um distanciamento do interlocutor. Ao final da carta, onde se espera a assinatura ou identificação do autor há a menção ao endereço eletrônico: “educacional@maxwal.com.br”. A prefeitura municipal de São José dos Campos, personificada pelo secretário da educação, que representa a Secretaria Municipal de Educação e que foi o responsável pela entrega do manual, fica à margem da empresa contratada.

É interessante observar que, ao mesmo tempo em que há um apagamento do enunciador na carta, ele se apresenta muito próximo do interlocutor, como será apresentado adiante, por exemplo, no parágrafo de abertura em que escreve “Olá, você sabe que, na sociedade atual, as inovações acontecem diariamente de forma significativa, não é?”

Como já observado em outras pesquisas realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo, os aspectos apresentados - a referência a um enunciador, que é um especialista, e o apagamento de sua presença enunciativa – constituem uma característica dos textos prescritivos, no âmbito educacional.

Tendo em vista a análise do contexto de produção do manual, que nos permite uma primeira visão dos textos, passamos ao estudo da mais geral das decisões do agente-produtor,

que consiste na escolha do gênero de texto mais adequado à situação de comunicação, como afirma Bronckart (2012).

## 5.2 Reflexão sobre o gênero ao qual pertencem os textos

O gênero manual de instrução é encontrado no âmbito social direcionado a diferentes interlocutores, como ao montador de móveis, técnicos de instalação de eletrodomésticos mais sofisticados e/ou complexos e ao consumidor comum para a instalação de algum equipamento ou aparelho. É encontrado também, no âmbito educacional, trazendo prescrições para o fazer do professor. É possível identificar nesses manuais alguns elementos estáveis, como uma capa ou título identificando a marca ou modelo do produto; índice especificando os tópicos mais importantes; sequência instrucional de uso/ manuseio do produto; imagem destacando partes ou evidenciando procedimentos. Toda a estruturação do conteúdo apresentado no manual, incluindo a numeração das páginas e a divisão das seções tem a função de direcionar o leitor a desenvolver as ações e procedimentos contidos nele.

Atualmente, algumas empresas já utilizam uma versão digital para veicular as instruções aos consumidores/usuários. Há, outrossim, *sites* institucionais e/ou governamentais que disponibilizam uma página, destinada a instruir o cidadão a utilizar certos procedimentos sequenciais para a agenda e consecução de serviços, assim como o sistema de perguntas e respostas, com as dúvidas mais comuns apresentadas pelo usuário, para o preenchimento e entrega de documentos. Nesse contexto, cabe ressaltar que o manual de instrução, ora em análise, foi entregue aos professores no formato de um livro impresso. Se o objetivo principal do Projeto Escola Interativa é utilizar os recursos tecnológicos a favor da educação, por que não uma versão digital? Este fato pode nos remeter à justificativa de que o material impresso tenha a facilidade de ser utilizado, independentemente do computador. Mas também pode nos revelar algumas representações que o autor do texto empírico tenha a respeito de seu interlocutor, como uma pessoa que tenha dificuldade em utilizar um CDROOM, por exemplo.

Completando essa apresentação inicial do gênero manual, no dicionário, ele aparece descrito como um livro que traz noções essenciais sobre uma matéria, define Ferreira (2008). Para uma melhor caracterização dos manuais pedagógicos, faz-se necessário um levantamento de sua presença e, ao mesmo tempo, da sua proximidade no percurso de profissionalização do professor, como forma de uma melhor compreensão deste gênero no âmbito do ensino.

De acordo com Silva e Catani (2007), os manuais pedagógicos estiveram presentes desde o início da profissão docente. Inicialmente, pontuam que a palavra manual remete ao

propósito de “levar às mãos dos leitores”, em referência a um texto, que apresenta de forma clara e acessível, um procedimento a ser seguido. Os manuais pedagógicos podem ser definidos levando-se em conta dois critérios: a finalidade e o objeto. Quanto ao primeiro, os manuais são destinados à formação inicial de professores, o que remete às antigas escolas Normais, caracterizando-o como uma modalidade de livro para uso no interior de espaços de ensino. O segundo elemento se refere ao objeto tratado nos textos que o compõem, no caso desta pesquisa, instruir o professor a utilizar os recursos do computador e do *tablet* no cotidiano da sala de aula.

Segundo as autoras, os saberes construídos pelos manuais pedagógicos foram consolidando, ao longo dos anos, o modelo de escola e as representações sobre o magistério. Há, segundo pesquisas de Silva e Catani (2007), quatro fases na história desses livros. A seguir, procedo à abordagem de cada uma delas.

- Publicação dos mais antigos em 1870 até os vinte anos seguintes: nesta época, o conteúdo dos manuais dava ênfase à figura do professor, de modo que, para lecionar, o professor deveria ter o domínio, tanto dos conteúdos, quanto da forma como ensiná-los. De acordo com o autor de um dos manuais da época, para um bom desempenho do magistério, o professor deveria possuir três qualidades essenciais: vocação, modéstia e prudência.
- Período entre os anos de 1890-1910: nesta fase, o conteúdo dos manuais apontava para a necessidade de que o professor tivesse conhecimentos sobre a organização da instituição escolar, como matrículas, escrituração pertinente à passagem dos alunos para o ano seguinte, entre outros.
- 1910-1940: os manuais nesta época enfatizavam a valorização das características do educando, para que se tivesse uma educação integral do alunos, de suas atitudes e comportamentos. A figura do professor pouco aparece nesta terceira fase, já que a representação de aluno é que regulou o modo de funcionamento da escola.
- 1940-1970: os manuais desta época foram caracterizados por conterem um texto constituído por argumentos mais sintéticos, prescritivos, divididos em parágrafos mais curtos e frases de fácil entendimento. De acordo com as autoras, alguns manuais apresentavam um resumo ao final de cada capítulo. Esta fase compreendeu o período pós 2ª guerra mundial, no qual houve a ampliação do número de escolas primárias e da quantidade do número de

cursos de formação de professores. O trabalho docente foi reduzido à aplicação de regras formuladas por teóricos, transformando a função de professor em um auxiliador da criança na aquisição do saber.

- 1970 até os dias atuais: as autoras Silva e Catani (2007) não contemplam, em sua pesquisa, a análise de manuais a partir da década de 1970. No entanto, com os trabalhos desenvolvidos a partir de 2002 com base no Interacionismo Sociodiscursivo, buscando identificar as “figuras interpretativas do agir”, o modo como se constitui o agir do professor nos textos de prescrição (documentos produzidos por uma instância externa sobre as tarefas que os professores devem realizar), é possível identificar que os manuais deste período apresentam uma concepção de professor e do trabalho docente semelhante à do período anterior. De acordo com Ferreira (2011), na análise da proposta curricular de língua estrangeira, no estado de Minas Gerais, publicado em 2005, o documento concebe o trabalho docente a partir de técnicas e práticas metodológicas, cabendo ao professor apenas a sua fiel aplicação. Fernandez (2009), ao analisar o Manual Pedagógico da coleção *New English File*, pontua que o documento é formulado para facilitar o trabalho docente, já que traz organizada a escolha dos objetivos e conteúdos a ser ensinados. Outra característica já observada em pesquisas realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo e citada na seção anterior diz respeito à referência a um enunciador, que é um especialista, e o apagamento de sua presença no texto.

Cabe ressaltar que, como aponta a primeira fase dos manuais pedagógicos no âmbito do ensino, desde os primórdios da profissão docente, a concepção de vocação inata do professor ainda permanece nos dias atuais quando se observa, por exemplo, a ausência de clareza nas prescrições ou mesmo, quando ao professor é atribuído que transponha empecilhos que fogem à sua esfera de atuação, utilizando apenas a sua vocação.

A utilização de manuais pedagógicos foi ao longo de anos e ainda é a concretização de uma cultura educacional, que visa prescrever ao professor o que deve ser cumprido. Tem-se portanto, a consolidação do modelo de escola que se pretende e as representações sobre a profissão do professor. Pelo conteúdo dos manuais do período de 1940 aos dias atuais, observa-se a representação de que ao docente cabe aplicação de conteúdos e práticas prescritos por outrem, abstraindo desse profissional a capacidade de reflexão sobre o contexto de seu trabalho e as reais necessidades dos alunos.

Na seção seguinte, passamos à análise da organização do texto.

### 5.3 Análise do nível organizacional

Como apresentado anteriormente, a análise da estrutura organizacional do texto permite interpretarmos o seu nível mais profundo, que é a infraestrutura textual. A análise a ser realizada compreenderá as seguintes etapas:

1. Plano geral do texto;
2. Tipos de discurso;
3. Modalidades de articulação entre os tipos de discurso;
4. Sequências.

O plano geral do texto compreende a organização do conteúdo temático. No quadro 6 apresento a forma pela qual documento está organizado.

Quadro 6- Organização do conteúdo temático do manual

Divisão do documento	Conteúdos	Cor de identificação <sup>47</sup>
Carta de apresentação	Apresentação da necessidade de inovação no processo de ensino e de aprendizagem, com a inserção da tecnologia.	Amarela <sup>48</sup>
Aplicativos educacionais	- <b>Características:</b> apresenta justificativas e explicações para o uso dos aplicativos educacionais para computadores e <i>tablets</i> . - <b>Prática:</b> apresenta um conjunto de perguntas e respostas relacionadas a <b>o que/como</b> utilizar os aplicativos educacionais. Apresenta, também a organização dos aplicativos de Matemática e Ciências divididos em eixos, temas e conteúdos.	Azul royal
Plataforma Adaptativa	- <b>Características:</b> apresenta justificativas para a utilização do aplicativo “Plataforma Adaptativa”, nas disciplinas de Ciências e Matemática. - <b>Prática A:</b> perguntas e respostas sobre a finalidade e funcionamento da Plataforma. - <b>Prática B:</b> passo-a-passo, em forma de perguntas e respostas, sobre como utilizar a Plataforma e acompanhar o desempenho dos alunos.	Azul (claro)
Produção de Texto	- <b>Características:</b> apresenta uma série de argumentos que apoiam a interação da produção textual com as ferramentas tecnológicas. - <b>Prática A:</b> série de perguntas e respostas sobre as características e componentes do aplicativo Maxwal Produção de texto. - <b>Prática B:</b> passo-a-passo, em forma de perguntas e respostas, sobre como utilizar o aplicativo, acompanhar e corrigir as produções dos alunos.	Marfim
Sistema de	- <b>Características:</b> apresentação das vantagens/facilidades na	Laranja

<sup>47</sup> A cor de identificação na extremidade direita do manual de instrução tem a função de um índice para a localização dos conteúdos.

<sup>48</sup> Conteúdos temáticos do manual de instrução que são analisados nesta pesquisa.

Gestão	utilização do sistema de gestão. - <b>Prática:</b> passo-a-passo, em formato de perguntas e respostas, sobre como o professor pode gerir o seu computador em interação com os <i>tablets</i> dos alunos.	
Windows 8	- <b>Características:</b> breve apresentação da evolução da tecnologia dos computadores, como uma alternativa moderna para o campo educacional. - <b>Prática:</b> perguntas e respostas sobre como utilizar a versão “Windows 8”.	Vermelho
Tablet	- <b>Características:</b> apresentação de justificativas para o uso de <i>tablets</i> no contexto escolar. - <b>Prática:</b> passo-a-passo sobre como utilizar o <i>tablet</i> .	Verde

Com relação ao modo de organização do manual, é preciso considerar que os manuais, normalmente, trazem os conteúdos dispostos de tal forma a facilitar o manuseio ao usuário. É comum apresentarem, logo no início, um índice geral para a localização do que se pretende. No manual preparado para os professores, o índice é apresentado com uma tarja colorida na extremidade direita das folhas de cada seção (amarela, azul royal, azul claro, marfim, laranja, vermelho e verde), com uma numeração autônoma, de modo que para o professor localizar o que deseja necessitará folhear cada uma das cores.

Outro aspecto a ser abordado é que, no manual de instrução para professores, o assunto “Windows 8” poderia estar localizado já no início, após a Carta de apresentação, uma vez que o professor necessita saber utilizá-lo para localizar e fazer uso dos demais aplicativos instalados. Há ainda outro aspecto a ser considerado, quer seja, os conteúdos apresentados para o trabalho com as disciplinas Matemática, Ciências e Produção de texto, convergem mais especificamente para o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos finais do ensino fundamental. Esta situação é apresentada de forma explícita no próprio manual de instrução, no título que trata da Produção de textos, na resposta da pergunta 1 da Prática A:

O Maxwal Produção de Textos é uma aplicação para uso em dispositivos móveis/*tablets*, destinada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita com base nos principais gêneros e tipos textuais utilizados para a produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – **Anos Finais**.

Desta forma, com exceção dos assuntos sobre o “Windows 8” e o *Tablet*, os demais foram elaborados tendo em vista o trabalho do professor dos anos finais.

Há ainda que se considerar que a parte do manual destinada a instruir como utilizar o *tablet* e seus aplicativos é meramente ilustrativa aos professores, que não possuem um

equipamento para utilizar. Caso o professor deseje experimentar o que é proposto na teoria, não poderá fazê-lo.

O último aspecto a ser abordado diz respeito à não existência de uma lista de referências dos autores citados no corpo do texto da Carta de apresentação. Nos demais temas, as referências aparecem ao final do último conjunto pergunta e resposta.

A seguir, fazemos um levantamento dos tipos de discurso que aparecem nos textos. Devido à extensão do documento e ao fato de que a Carta de Apresentação e o tema Produção de Textos revelariam, respectivamente, a importância do manual de instrução e um aspecto do que ainda necessita ser melhorado na aprendizagem dos alunos, fez-se necessário limitar a análise a esses conteúdos. Os quadros 7 e 8 explicitam o detalhamento do conteúdo de cada parágrafo e dos tipos de discurso presentes no segmento de texto apresentado, iniciando pela carta de apresentação e, na sequência, a parte do documento que trata da Produção de texto.

Quadro 7- Síntese dos parágrafos e tipos de discurso da carta de apresentação

Parágrafos	Síntese de cada parágrafo	Tipos de discurso
1º parágrafo	Saudação e afirmação da ocorrência das inovações da sociedade atual	Discurso interativo
2º parágrafo	Afirmação de que as inovações decorrem do desenvolvimento tecnológico.	Discurso teórico
3º parágrafo	Convivência com a nova realidade, movida pelo avanço da tecnologia.	Discurso interativo
4º parágrafo	Mudança sociocultural apresenta novos ambientes sensoriais, cognitivos e perceptivos.	Misto interativo-teórico
5º parágrafo	A mudança sociocultural exige a transformação do processo de ensino e aprendizagem.	Discurso teórico
6º parágrafo	Explicação de como o processo de ensino e aprendizagem, no contexto atual, necessita da criação de um diálogo com a cibercultura.	Misto interativo-teórico
7º parágrafo	Objetivo do novo paradigma educacional.	Discurso teórico
8º parágrafo	Justificativa da necessidade de inovação do processo de ensino e aprendizagem, diante das oportunidades trazidas pela tecnologia.	Discurso teórico
9º parágrafo	Argumentação de como a tecnologia tornou-se uma necessidade da sociedade atual.	Misto interativo-teórico
10º parágrafo	A facilidade de comunicação na atualidade, como fator de mudança estrutural na sociedade.	Discurso teórico
11º parágrafo	Argumentação da importância da tecnologia na vida atual.	Discurso teórico
12º parágrafo	Argumentação da abrangência do uso da tecnologia no âmbito da saúde e da educação.	Misto interativo-teórico

13º parágrafo	Apresentação de dados do uso da internet no Brasil.	Misto interativo-teórico
14º parágrafo	Apresentação de dados estatísticos quanto às facilidades do uso da internet para acessar notícias.	Discurso teórico
15º parágrafo	O acesso à tecnologia como forma de inclusão social.	Discurso teórico
16º parágrafo	A inserção da tecnologia como meio de oferecer uma educação de qualidade.	Misto interativo-teórico
17º parágrafo	A integração dos autores – escola, professor, tecnologia e aluno – deve levar à mudança do paradigma educacional, no qual professor e aluno são parceiros na aprendizagem.	Discurso teórico
18º parágrafo	Vantagens trazidas pela parceria professor-aluno.	Discurso teórico
19º parágrafo	Garantias advindas da parceria entre tecnologia, escola, professor e aluno.	Discurso teórico

De acordo com o quadro 7, é possível constatar a presença do discurso interativo monologado, discurso teórico e a forma mista interativo-teórico. É possível observar na carta de apresentação uma maior ocorrência do discurso teórico, como por exemplo, o segmento extraído do 5º parágrafo, página 1:

Esses novos ambientes multifacetados trazem para a educação o desafio de transformar o processo de aprendizagem, pois o acesso às diversas mídias, informações, jogos e redes sociais transpõem o lugar do saber, “a escola”, e o detentor do saber, “o professor”. Essa transposição revela que a forma de aprender e de ensinar se expandiu e tornou-se mais coletiva e planetária.<sup>49</sup>

Um texto marcado pelo discurso teórico pode revelar que o autor da carta tenha uma teoria e apresenta a sua importância e funcionalidade por meio de conceitos e explicações, de modo que suas constatações não se colocam como objeto de discussão. Com o uso dos aplicativos educacionais propostos, segundo ele, haverá uma educação de qualidade, permitindo ao aluno desenvolver uma postura proativa frente às mudanças globais. Por meio do discurso teórico-científico, as afirmações do enunciador adquirem um caráter de verdade soberana, situadas acima de qualquer questionamento. Com o distanciamento do autor em relação àquilo que enuncia, o discurso passa a ter também esse caráter de verdade indiscutível. Desta forma, o peso da ocorrência do discurso teórico sinaliza para uma possível interpretação de que o interlocutor possa até apresentar um posicionamento diferente daquele do enunciador, mas não terá como argumentar diante das assertivas apresentadas. É possível apreender também que o enunciador não espera nenhuma atividade reflexiva por parte do professor, que apenas deverá acatar e colocar em prática o que lhe é apresentado.

<sup>49</sup> Trecho extraído da Apresentação, p. 1.

A seguir, passamos à análise do discurso interativo, a partir de dois exemplos que aparecem já no início da carta (Apresentação, p. 1):

Olá, você sabe que, na sociedade atual, as inovações acontecem diariamente de forma significativa, não é? <sup>50</sup>

Nas últimas décadas, temos convivido com essa nova realidade e já não nos surpreendemos com a velocidade crescente com que as tecnologias invadem todos os ambientes.

O uso desse tipo de discurso favorece ao autor da carta dirigir-se a seu interlocutor como alguém próximo a ele, que partilha de sua vivência. É possível apreender também que a posição hierárquica do enunciador em relação a seu interlocutor, com essa aproximação, fica oculta, uma vez que, supostamente, ele não exerça a função de professor. Fato este que pode representar um elemento facilitador da aceitação do que está expresso, por seu interlocutor.

Outro aspecto a ser abordado é o uso da expressão **não é** ao final da frase. Este modo de apresentar uma questão revela que o autor da carta espera que o leitor, caso não concorde com o que está posto no manual de instrução, mude de ideia e passe a concordar com a sua constatação de que as inovações acontecem diariamente e de forma significativa. Logo em seguida, o enunciador, partindo desta proposição de que seu interlocutor concorde com o que foi dito, já inicia um novo parágrafo:

Pois então, essas inovações são decorrentes de inúmeros fatores, influenciados...<sup>51</sup>

A maneira como as concepções são apresentadas não deixa oportunidade para que o interlocutor se posicione de maneira diferente. Desta forma, é possível observar que as afirmações são categóricas e apresentadas como uma verdade indiscutível, que, se não é conhecida pelo interlocutor, deveria ser. Diante desta situação, o interlocutor poderia se sentir desestimulado ou mesmo constrangido a discordar do que lhe é apresentado.

Por meio do discurso interativo monologado, o enunciador se apresenta como alguém conhecedor do ambiente educacional e do próprio educador, proximidade esta que lhe permite apresentar os fatos como “notórios” a todos os professores e o que é exposto é de comum acordo. Por isso, há a recorrência de expressões como você sabe, sabemos, você já percebeu, para que as constatações apresentadas tenham o caráter de verdade conhecida por todos. No exemplo a seguir, há a ilustração do aspecto abordado:

Você sabe que a educação a distância tem crescido a cada ano no Brasil e no mundo, cirurgias são feitas a distância, o exoesqueleto já é uma realidade e que, desde muito

<sup>50</sup> Exemplos extraídos da Apresentação, p. 1.

<sup>51</sup> Trecho extraído da Apresentação, p. 1

pequenas, as crianças, quando têm acesso à tecnologia, aprendem a usá-la com muita facilidade.<sup>52</sup>

Em todo o texto elaborado há a presença de sequências explicativas e também descritivas, que convergem para reafirmar as constatações apresentadas sobre a importância de utilizar os recursos tecnológicos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, um exemplo de um segmento da sequência explicativa, (Apresentação, p. 1):

Portanto, inseridos nesse processo revolucionário, nos tornamos participantes de uma nova estrutura social e tecnológica envolvidos pela cibercultura, que inaugura a intensa dinâmica de conexões virtuais que permitem o acesso à informação e ao conhecimento por meio de alguns cliques ou toques. Essa mudança sociocultural passa a apresentar ambientes sensoriais, cognitivos e perceptivos que possuem características próprias, baseadas na comunicação e interação, criação colaborativa e a convergência entre recursos tecnológicos<sup>53</sup>.

Da mesma forma, a apresentação de dados, descrevendo o percentual de pessoas que já utilizam a *internet* em seu cotidiano, corroboram a constatação de que o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem é essencial. A seguir, um exemplo desta sequência:

No Brasil, 1.028 pessoas foram entrevistadas. Para 46% deles, a internet, incluindo as redes sociais, é a fonte preferida para acessar notícias. ...Os jovens no Brasil estão entre os que se sentem mais familiarizados com a tecnologia (91%, frente aos 79% da média global)<sup>54</sup>.

Na primeira parte da seção que apresenta o trabalho com a produção textual, chamada de Características, a identificação dos tipos discursivos é semelhante aos da carta de apresentação, com maior incidência de discurso teórico e presença de discurso misto interativo-teórico, mas com a ausência do discurso interativo, como é possível observar no quadro 8:

Quadro 8 - Síntese dos parágrafos e tipos de discurso do texto “Características da Produção Textual”

Parágrafos	Síntese de cada parágrafo	Tipos de discurso
1º parágrafo	Constatação da mudança de concepção do termo redação para a produção de texto.	Discurso teórico
2º parágrafo	Embasamento da concepção da produção textual.	Discurso teórico

<sup>52</sup> Exemplo extraído da Apresentação, p. 2

<sup>53</sup> Exemplo extraído da Apresentação, p. 1

<sup>54</sup> Exemplo extraído da Apresentação, p. 2.

3º parágrafo	Embasamento da concepção de escrita como atividade de reflexão.	Discurso teórico
4º parágrafo	Concepção atual do ensino de Língua Portuguesa.	Discurso teórico
5º parágrafo	Justificativa da escolha do <i>Maxwal Produção de textos</i> como aplicativo adequado para desenvolver a criação e a escrita textual.	Discurso teórico
6º parágrafo	Metodologia para a utilização do aplicativo.	Discurso interativo-teórico
7º parágrafo	Apresentação de procedimento para a confirmação das hipóteses levantadas sobre o gênero.	Discurso teórico
8º parágrafo	Apresentação de procedimentos para a escrita do texto.	Discurso teórico
9º parágrafo	Apresentação do procedimento de revisão textual.	Discurso interativo-teórico
10º parágrafo	Conclusão de que o aplicativo promove a criação e o aperfeiçoamento do escritor.	Discurso teórico

Pela identificação dos tipos de discurso no quadro 8, é possível observar que esta seção do manual apresenta uma série de constatações a favor do trabalho com a produção textual, referindo-se à interatividade do ambiente da sala de aula, e da concepção do aluno como um agente transformador do texto e capaz de relacioná-lo ao seu uso social, até que culmina com a apresentação do aplicativo *Maxwal Produção de Textos* como o instrumento ideal para a concretização de tudo o que fora apresentado anteriormente. Esta forma de organização do texto nos revela que o enunciador parte do princípio de que as definições e as explicações que apresenta sobre a mudança de concepção da produção textual são compartilhadas por seu enunciador. Tal como na carta de apresentação, nesta seção do manual também há uma representação de que ao interlocutor não cabe discordar do que é apresentado, pois é da forma que o enunciador apresenta que a produção textual é concebida e deve ser trabalhada. Não há espaço para questionamentos ou reflexões. Também não lhe são apresentadas outras formas de trabalho para que o docente reflita e decida sobre a que melhor se adequa às necessidades de seus alunos. A apresentação do trabalho contempla uma única vertente. O exemplo a seguir ilustra os aspectos abordados:

A concepção atual do ensino de Língua Portuguesa promove ideia de que o aluno seja um agente transformador do texto, capaz de relacioná-lo com seus usos sociais diversos e com o tipo de linguagem exigida por cada gênero<sup>55</sup>.

A concepção do ensino de Língua Portuguesa é apresentada como uma verdade absoluta, de forma que a nenhum pesquisador ou a nenhum estudo ou pesquisa ela é atribuída. O caráter do conceito apresentado é tão soberano e até mesmo pressuposto, que a ninguém é atribuído esse discurso.

É possível inferir também que o autor do texto tenha uma representação de um possível desconhecimento, por parte de seu interlocutor, dos procedimentos que devem nortear a escrita de um gênero, de modo que explica e descreve como deve se desenvolver cada uma das etapas da produção textual.

Além dessa primeira parte da seção que trata da produção textual, intitulada Características, há também a parte chamada de Prática A e Prática B. A organização textual da parte Prática (tanto A, como B) é feita por meio do discurso interativo, com um conjunto de perguntas e respostas, simulando a participação do interlocutor na formulação de perguntas e cabendo ao enunciador respondê-las. A seguir, um exemplo das perguntas e respostas da parte A:

O que é o aplicativo Maxwal Produção de Texto?

O Maxwal Produção de Textos é uma aplicação para uso em dispositivos móveis/tablets, destinada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita com base nos principais gêneros e tipos textuais, utilizados para a produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais<sup>56</sup>

Essa forma interativa de apresentar os conteúdos e procedimentos pode representar que o enunciador tenha a intenção de não transparecer a seu interlocutor que o uso do aplicativo em suas aulas seja algo imposto, mas sim compartilhado, de forma que o interlocutor se sinta fazendo parte desta interação. Essa organização mostra-se também mais didática e, ao mesmo tempo dinâmica, no sentido de favorecer uma compreensão mais efetiva do conteúdo e, ao mesmo tempo, permitir que o professor possa acompanhar e seguir passo-a-passo as instruções apresentadas. Este fato permite apreender que o enunciador tenha a concepção de que o professor que receberá o manual não tem conhecimento desses aplicativos e de seu uso e, portanto, precisa descrevê-los com minúcias. Para tanto, é possível observar a

<sup>55</sup> Exemplo extraído do manual de instrução, Produção de Texto, p. 1.

<sup>56</sup> Exemplo de pergunta e resposta, retirado do manual de instrução, Produção de Texto, p. 2.

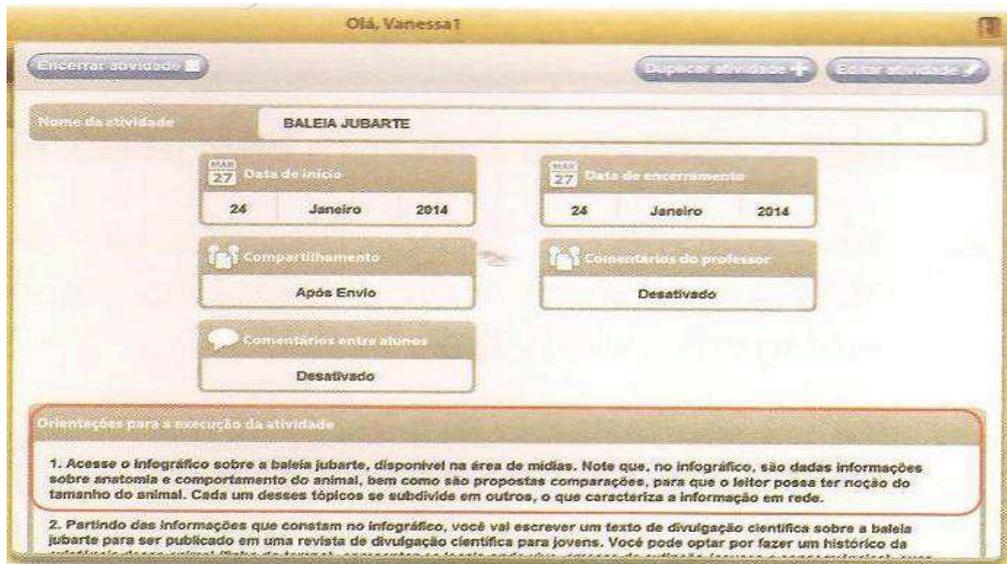
utilização de sequências explicativas e injuntivas nesta parte do manual. A pergunta 5, acompanhada da resposta, ilustra essa abordagem:

P5. Como é composto o percurso de aprendizagem?<sup>57</sup>

O percurso de aprendizagem é formado por:

- Orientações – diversas orientações distribuídas em tópicos que levam o aluno a analisar e a refletir sobre a proposta antes da escrita do texto.

Figura 2 – Exemplo de ilustração de orientações



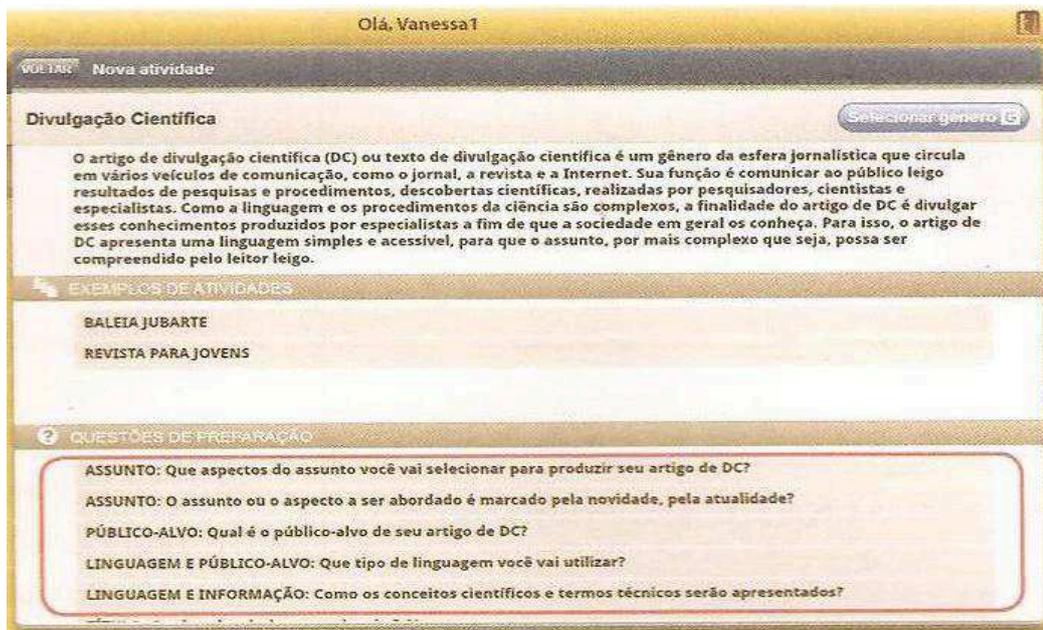
Maxwal Educação – Produção de Textos (p. 4)

- Questões de preparação – perguntas que nortearão o aluno a observar quais elementos e aspectos que sua escrita deve conter.

Em seguida, o enunciador apresenta uma imagem que corresponde ao modelo de questões de preparação, na tela do computador do professor (Produção de Textos, p. 5):

Figura 3 – Exemplo de Questões de preparação

<sup>57</sup> Conjunto pergunta e resposta, extraído do manual de instrução, Produção de Texto, p. 4.

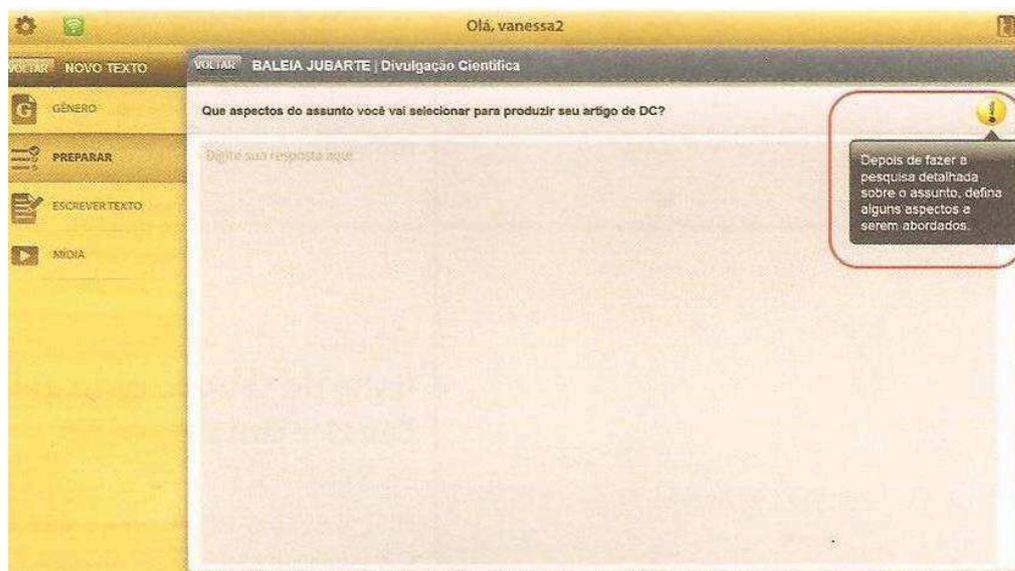


Fonte: Produção de Textos (p. 5)

O mesmo procedimento se repete quanto às dicas aos alunos.

Dicas – para cada pergunta de planejamento há uma dica ao aluno.

Figura 4 – Modelo de dicas ao aluno



Fonte: Produção de Textos (p. 5)

Como é possível observar, as explicações fornecidas são acompanhadas de imagens, que contribuem para que o professor possa localizar na tela de seu computador o que lhe é apresentado no manual. Pela forma e conteúdo das respostas, é possível interpretar que o enunciador escreve para um interlocutor que desconhece tais procedimentos. Por outro lado, tendo em vista que um dos questionamentos apresentados pelos educadores, e que consta da introdução desta pesquisa, é justamente o pouco conhecimento em relação à utilização das

ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, as explicações norteadoras apresentadas no manual vêm ao encontro das necessidades dos educadores.

A pergunta 8, acompanhada da resposta traz um exemplo de uma sequência injuntiva, constante da Prática – Parte B:

P2. Como cadastrar uma nova turma?<sup>58</sup>

1. Digite o Usuário e a Senha e clique em Entrar.
2. Clique em Cadastro de Turmas.
3. Clique em Nova.
4. Digite o Nome.
5. Selecione o Ano.
6. Selecione a Escola.
7. Selecione o Semestre.
8. Clique em Salvar.
9. Aguarde a confirmação e clique em OK.
10. Clique em Voltar para retornar ao menu.

A seção Prática - Parte B do manual, que também faz parte do trabalho com a Produção de Textos, é constituída essencialmente de sequências injuntivas que têm o objetivo de instruir o professor, desde o cadastro de suas turmas até o cadastro e envio das atividades para os alunos e sua posterior correção. Ao final, há também o passo-a-passo de como o aluno utiliza o aplicativo para visualizar as atividades enviadas pelo professor, verificar a correção feita e comentar e curtir o texto dos colegas.

Tendo em vista as análises apresentadas anteriormente, desde a chegada da internet ao Brasil foi possível vislumbrar iniciativas públicas na esfera educacional, com o objetivo de inserir os alunos em programas para a aprendizagem da utilização das tecnologias digitais. Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, houve a instituição do ensino à distância, fato que corroborou para novas iniciativas para o ensino do uso dessas ferramentas. Vemos que a instituição escolar vem sendo apontada como o ambiente propício para o desenvolvimento dos recursos tecnológicos e, desta forma, as mudanças vêm ocorrendo por determinações externas ao professor. De acordo com Schwarzelmullerer (2005), o processo de inclusão digital deve estar conjunto às necessidades da comunidade local. Aliado aos ensinamentos de Lévy (1998, apud BONILLA, 2011)<sup>59</sup>, apresentados no capítulo 2 desta pesquisa, o processo de inclusão deve contemplar quatro capitais da

---

<sup>58</sup> Trecho extraído do manual de instrução, Produção de Textos, p. 21.

<sup>59</sup> Lévy, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

inteligência coletiva (capital social, capital cultural, capital técnico e o capital cultural). Vemos que a preocupação de iniciativas de inclusão digital se detém apenas sobre o capital técnico, no sentido de ensinar os alunos a utilizar as ferramentas digitais, sendo visto como um desafio econômico e cognitivo apenas.

O primeiro passo dos programas desta natureza geralmente é efetivado através da entrega de equipamentos, como computadores e *tablets*, aos professores e alunos, conforme vemos no Programa Escola Interativa. Uma vez que os docentes, em grande número, fazem parte de uma cultura analógica, é possível observar que o enunciador tenha a representação de que eles possuam pouco conhecimento ou mesmo pouca interação com o universo digital que se apresenta. Isto justificaria, neste caso, que o gênero escolhido tenha sido o manual de instrução, que vem sendo utilizado, desde a década de 1940, como o suporte que contém a aplicação de regras formuladas por teóricos. De acordo com Bronckart (2012), as representações que o agente dispõe sobre o seu interlocutor são o ponto de partida para a escolha do gênero de texto, dos tipos de discurso e das sequências.

O uso do discurso teórico, que predomina nas partes analisadas do manual de instrução, traria a visão de muitos profissionais da área da computação, que acreditam no fato de a tecnologia ser a solução para muitas questões educacionais. Isto implicaria, portanto, que não caberia discussão ou maiores reflexões acerca do assunto, de modo que se tornariam relevantes as instruções de como o docente deveria aplicar esses recursos no contexto da sala de aula.

Com as análises apresentadas, encerra-se o estudo sobre a infraestrutura textual e inicia-se na seção seguinte a análise enunciativa.

#### **5.4 Análise do nível enunciativo**

Os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, com a explicitação, tanto das diferentes avaliações e julgamentos a respeito do conteúdo temático, quanto das instâncias que se responsabilizam por elas, explica Bronckart (2012). O autor afirma também que todo texto, seja na modalidade oral ou escrita, procede de uma ação humana e traz consigo as representações que esse ser humano possui com relação ao contexto físico e social de sua intervenção, como também com relação ao conteúdo temático. Desta forma, nesta seção são analisadas as avaliações e julgamentos presentes no manual e, ao mesmo tempo, a responsabilização das vozes e a marcação das modalizações.

As análises realizadas nas seções anteriores já sinalizavam para a referência ao produtor do manual como sendo uma pessoa jurídica, cujo nome é **Maxwal – Rio Locações, Comércio e Serviços Ltda.** Não há menção a uma pessoa física, que assume a produção dos textos, havendo um apagamento dessa instância produtora, uma vez que na carta de Apresentação, no local da assinatura do enunciador há, o endereço eletrônico **educacional@maxwal.com.br.**

O uso recorrente do discurso teórico no manual, como apresentam as análises anteriores, revela o ocultamento da instância enunciativa, mostrando um posicionamento distante do enunciador em relação ao seu interlocutor. Há, de certa forma, uma busca da objetividade do conteúdo, para mostrar como verdadeiras e indiscutíveis as asserções apresentadas. Da mesma forma, a utilização da voz passiva em alguns segmentos contribui para o ocultamento de sua fonte, como ilustrado no exemplo a seguir (Apresentação, p. 1):

“Sabe-se que a aprendizagem é uma atividade complexa que envolve habilidades e competências, um querer pessoal, além do contexto e das experiências em que está inserida”.

Não há referência ao autor ou a um pesquisador que tenha apresentado esta concepção de aprendizagem. Quando de sua leitura, o interlocutor é levado a acreditar que todos sabem o que é apresentado como aprendizagem e, que ele se não sabe, deveria saber, pois trata-se de um consenso. De acordo com Bronckart (2012), isto se deve ao fato de, no discurso teórico, determinados processos são objetos de um expor que apresenta autonomia em relação ao mundo da linguagem, de forma que nenhuma unidade linguística faz referência ao produtor do texto. Ainda de acordo com o autor, na produção de um texto, o enunciador mobiliza as representações que possui e que se referem ao contexto físico e social e então faz as escolhas de como organizar o conteúdo textual.

Na Carta de Apresentação e em outras seções do manual, há a presença de vozes que se referem a teóricos que embasam as afirmações apresentadas pelo enunciador, como no exemplo a seguir (Apresentação, p.1):

“Vivemos um destes raros momentos, em que, a partir de uma configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado” (LEVY, 1993, p.17).

Outro aspecto a ser analisado diz respeito à estrutura da carta de Apresentação, que é marcada também pelo discurso interativo monologado. Nesta organização, o enunciador se posiciona ao lado de seu interlocutor, utilizando, para isso, a escrita em primeira pessoa do plural, como no exemplo a seguir:

Nas últimas décadas, temos convivido com essa nova realidade e já não nos surpreendemos com a velocidade crescente com que as tecnologias invadem todos os ambientes. Sabemos, inclusive, que o acesso à internet tem influenciado mudanças históricas e sociais<sup>60</sup>.

Nas ocorrências da forma verbal – primeira pessoa do plural do presente do indicativo - o tempo apresentado é duradouro, que tem sua ocorrência marcada há bastante tempo. É possível apreender também que o uso da primeira pessoa não remete apenas ao contexto enunciador e ao destinatário, incluindo todas as pessoas da sociedade, em relação ao momento da produção do texto.

Ao mesmo tempo que o enunciador se faz próximo, ele se oculta, pois o interlocutor não consegue identificar quem é a “outra parte” que compõe o “nós”. Entretanto, quando o enunciador apresenta como o professor deve proceder com relação à tecnologia, ele se coloca numa posição hierárquica superior, não mais ao lado do docente, cabendo-lhe, nesta posição, apontar o que deve ser feito. O exemplo a seguir ilustra esta abordagem:

Portanto, refletir sobre a função da escola nesse processo tornou-se tão fundamental. Veja que o seu papel é maior ainda, pois como um agente de transformação social, você pode oferecer educação de qualidade e de oportunidade quando insere a tecnologia de forma significativa no contexto educacional diário, permitindo ao aluno o domínio de ferramentas tecnológicas, desenvolvendo nele uma postura proativa frente às mudanças globais, a sustentação da empregabilidade e uma postura crítica perante informações que chegam até ele<sup>61</sup>.

Nos demais segmentos da carta de apresentação e da seção de Produção textual, a escrita é marcada pela terceira pessoa, configurando a omissão da voz do autor do texto empírico. O exemplo a seguir ilustra esta abordagem (Produção de Textos, p. 2):

“O planejamento está diretamente ligado com a produção, pois o aluno deve escrever com base no que foi discutido anteriormente”.

Este distanciamento do autor empírico durante a maior parte da escrita do manual traz um caráter de asserções verdadeiras ao assunto tratado, quer seja, a importância do uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino aprendizagem. O destaque dado no manual não se refere ao que um enunciador pontua, mas a conceitos e verdades notórias, que seriam de compartilhamento de toda uma sociedade.

<sup>60</sup> Exemplo extraído do Manual de Instrução, Apresentação, p. 1.

<sup>61</sup> Trecho extraído do Manual de instrução, Apresentação, p.2.

Isto é reiterado nos textos analisados com a presença de modalizações, que são formas concretas de realização do posicionamento das vozes no texto, às quais é atribuída a responsabilidade do que é enunciado. As modalizações lógicas foram encontradas em diferentes segmentos do manual, contribuindo para reafirmar o caráter verídico e absoluto da importância da utilização dos aplicativos tecnológicos apresentados. De acordo com os estudos de Bronckart (2012), apresentados no capítulo 3 desta pesquisa, essa classe de modalizações consiste na avaliação do conteúdo temático pelo enunciador baseada em conhecimentos que definem o mundo objetivo, como os fatos atestados, prováveis. Os exemplos a seguir ilustram a avaliação dos fatos:

“Nesse sentido, a viabilização de instrumentos para desenvolver o comportamento escritor e a canalização de conhecimentos para um uso mais objetivo e rigoroso da língua é imprescindível<sup>62</sup>”.

“A importância da tecnologia em nossa vida é inegável e pode ajudar não apenas com o presente momento, mas, também, aproximar o futuro<sup>63</sup>.”

Também foi encontrada nas análises a presença do uso do modal “poder”, que apresenta um caráter ilocucional de “dever”, uma vez que o manual tem a finalidade de que o docente utilize os aplicativos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. O exemplo a seguir ilustra a utilização deste tipo de modalização:

A revisão também é um estágio que merece destaque, pois o aluno pode ser estimulado a agir de forma autônoma, relendo seus textos com base em atividades criadas no ambiente virtual. A partir de comentários que podem ser feitos por você ou pelos alunos, a etapa de reescrita finaliza o trabalho de produção de textos. Nesse momento, a retomada do texto deve apresentar crescimento e modificação das hipóteses para garantir uma aprendizagem significativa<sup>64</sup>.

Com a utilização do modal “poder”, o texto adquire um caráter de sugestão de trabalho ao mesmo tempo, que torna implícita ou, ainda, atenuada a relação de hierarquia do enunciador com o docente. É certo, que aquele descreve como deve ser feita a revisão textual para que o docente a siga em sala de aula. Até mesmo, porque no trecho seguinte o enunciador, reitera que a retomada do texto **deve** apresentar crescimento e modificação, já que as etapas anteriormente descritas foram cumpridas pelo docente. Mas, com o uso do modal, ao

<sup>62</sup> Trecho extraído do Manual de instrução, Produção de Textos, p. 1

<sup>63</sup> Exemplo extraído do Manual de instrução, Apresentação, p. 2

<sup>64</sup> Exemplo extraído do Manual de instrução, Produção de Textos, p. 2.

interlocutor o caráter impositivo do texto é neutralizado e esta construção facilita a aceitação do que lhe é exposto.

Nesta etapa da análise, é possível vislumbrar que o trabalho docente é concebido como um cumprimento de tarefas, que são apresentadas como certas e indiscutíveis, extraindo ao professor sua capacidade de reflexão sobre as diferentes formas de agir possíveis, das quais poderia escolher a que melhor se adequa ao seu contexto de trabalho. Desta forma, ao professor é apresentada uma concepção única, que foi eleita por uma instância hierarquicamente superior – a secretaria da educação, que contratou o fornecimento do material prático para professores, da Maxwal Educação. É possível apreender também que este profissional da educação é interpretado como alguém “desprovido” de capacidades para decidir e elencar o que é importante e necessário para o seu fazer em sala de aula. A uma outra instância cabe a escolha e decisão do que deve ser feito. É certo que cabe à secretaria da educação apontar caminhos e indicar possíveis procedimentos, que, contudo devem ser discutidos e refletidos com os docentes.

A seção seguinte compreende a última etapa de análise do manual, na qual são realizados estudos para levantamento dos protagonistas da educação digital apresentados no manual.

### **5.5 Análise do Nível Semântico**

O nível semântico, também chamado de semiologia do agir permite identificar, no texto analisado, os aspectos importantes do trabalho docente, bem como verificar quem é o protagonista do agir, explicam Lousada, Tardelli e Mazzillo (2007). A interpretação feita neste nível parte dos elementos que são atribuídos ao agir, como razões, intencionalidade e os recursos. Em todos os níveis de análise anteriores, esteve presente a análise semântica. Entretanto, nesta seção o direcionamento é dado para a semântica do agir, observando como o professor aparece reconfigurado nos textos, identificando os protagonistas centrais e os papéis que são atribuídos a eles, como explica Ferreira (2011). De acordo com o ISD, interpretar um texto compreende a análise das figuras interpretativas da ação, que leva à interpretação da ação humana. Para a identificação dos protagonistas no texto, são utilizados os procedimentos apresentados por Bronckart e Machado (2004), que partem da identificação e classificação dos tipos de frases com verbo (ativa e passiva), para a seguir identificar os sujeitos e os complementos verbais e o seu papel sintático-semântico. Os autores (2004, p. 153) utilizam os conhecimentos de Fillmore para auxiliar na distinção dos papéis, conforme exposto abaixo:

- Agentivo: sujeito animado responsável por um processo dinâmico.
- Instrumental: ser inanimado que é a causa de um evento ou contribui para a realização de um processo dinâmico.
- Atributivo: entidade a quem é atribuído uma determinada sensação ou um determinado estado.
- Objetivo: entidade que sofre um processo dinâmico.
- Beneficiário: destinatário animado de um processo dinâmico.
- Factivo: indica o estado ou o resultado final de uma ação.

A seguir, apresentamos no quadro 9 a análise da Carta de Apresentação, conforme os procedimentos descritos.

Quadro 9- Análise sintático-semântico dos protagonistas centrais

Protagonistas	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbo	Complemento
As inovações	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	acontecem	diariamente de forma significativa e fluída.
As inovações	Sujeito	Objetivo	Principal Passiva	são decorrentes	de inúmeros fatores, influenciados diretamente pelo desenvolvimento tecnológico.
Oculto: nós (genérico)	Sujeito	Atributivo	Principal Passiva	temos convivido	com essa nova realidade.
Oculto: nós (genérico)	Sujeito	Atributivo	Principal Ativa	não nos surpreendemos	com a velocidade crescente com que as tecnologias invadem todos os ambientes.
O acesso à internet	Objeto	Instrumental	Subordinada Passiva	tem influenciado	mudanças históricas.
Oculto: nós (genérico)	Sujeito	Atributivo	Principal Ativa	vivemos	um destes raros momentos
(A partir de) uma nova configuração técnica	Sujeito	Instrumental	Subordinada Passiva	é inventado	um novo estilo de humanidade.
Oculto: nós (genérico)	Sujeito	Agentivo	Principal Ativa	nos tornamos	participantes de uma nova estrutura social e tecnológica.
Essa mudança sociocultural	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	passa	a apresentar ambientes sensoriais, cognitivos e perceptivos
Esses novos ambientes	Sujeito	Instrumental	Principal	trazem	para a educação

multifacetados			ativa		o desafio de transformar o processo de aprendizagem.
O acesso às diversas mídias, informações, jogos e redes sociais	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	transpõem	o lugar do saber.
A forma de aprender e ensinar	Sujeito	Objetivo	Subordinada Passiva	se expandiu tornou-se	mais coletiva e planetária.
Oculto: nós (Enunciador/professor)	Sujeitos	Atributivo	Principal Ativa	encontramos	alunos que exigem posturas e conhecimentos renovados.
Alunos	Sujeito	Agentivo	Principal Ativa	exigem	posturas e conhecimentos renovados.
Posturas e conhecimentos renovados	Sujeito	Instrumental	Sub. Ativa	envolvê-los transformá-los	em questões mais globais. Em atores do processo.
Novo paradigma educacional	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	visa	o desenv. Integral e global dos seres humanos.
A presença da tecnologia	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	permite	que o aluno tenha outras opções de aprendizado.
A tecnologia	Sujeito	Objetivo	Sub. passiva	tornou-se	uma necessidade e raramente estamos isentos de sua participação em nosso dia-a-dia?
As telecomunicações e a mobilidade	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	trouxeram	um “movimento” à comunicação
A necessidade crescente de poder se comunicar	Sujeito	Instrumental	Principal Ativa	tem provocado	mudanças estruturais inclusive no âmbito político.
A educação à distância	Sujeito	Instrumental	Princ. Ativa	tem crescido	a cada ano.
O acesso à tecnologia	Sujeito	Instrumental	Princ. Ativa	permite	que mais crianças e jovens tenham a possibilidade de engajar-se a essa nova realidade social.
Você	Sujeito	Atributivo	Principal Ativa	pode oferecer	educação de qualidade e de oportunidade
Parceria entre tecnologia, escola,	Sujeito	Atributivo	Princ. Ativa	traz	ganhos que refletem na

professor e aluno					qualidade do ensino e aprendizagem.
-------------------	--	--	--	--	-------------------------------------

Com o levantamento apresentado no quadro 9, é possível observar que na Carta de Apresentação os agentes identificados são, em sua maioria, sujeitos inanimados, como **uma nova configuração técnica, o acesso às diversas mídias** e a própria **tecnologia** ou os **artefatos tecnológicos**. Para facilitar a visualização, eles estão destacados pela cor azul claro. Os verbos relacionados a eles (acontecem, tornou-se, tem influenciado, é inventado, visa, permite, entre outros) nos remetem a causas, razões de mudanças tanto na educação, quanto no contexto social. Os sintagmas nominais referentes à tecnologia, direta ou indiretamente, aparecem nove vezes, em sua maioria em posição de sujeito, com a função semântica Instrumental, referindo-se ao ser inanimado como causa imediata de um evento, ou ainda contribuindo para a realização de um processo dinâmico. Quanto aos sintagmas referentes aos professores, destacados pela cor verde claro, há duas ocorrências mais diretas – **você** e **professor** - sendo uma com a função de agentivo e a outra com a de atributivo. Há outras quatro ocorrências da primeira pessoa do plural (nós), que indiretamente estão relacionadas ao docente de forma genérica e estão destacadas com a cor verde escuro. Também há uma ocorrência da primeira pessoa do plural referindo-se ao enunciador e ao professor, destacada pela mesma cor. Temos uma diferença significativa se levarmos em conta a quantidade de vezes da ocorrência dos sujeitos inanimados que se referem à tecnologia, dos sintagmas que se relacionam ao professor. Há, ainda, os determinantes externos presentes no texto, como **as inovações, a mudança sociocultural, novos ambientes multifacetados**, destacados na tabela pela cor cinza, que aparecem quatro vezes, sempre na posição de sujeito.

De acordo com as observações apresentadas, passamos à análise dos dados à luz de uma *semântica do agir*, de acordo com os princípios desenvolvidos pelo ISD, que utiliza o termo *agir* para designar a forma de intervenção orientada de uma ou mais pessoas; quando este agir está relacionado ao coletivo, é chamado de *atividade*; e quando se refere a um agir individual, é chamado de *ação*. No plano motivacional, temos os determinantes externos do agir, que tem a sua origem na ordem coletiva e os motivos definidos como as razões de agir de uma pessoa.

Na Apresentação do manual de instrução, observamos que a tecnologia é apresentada como a principal protagonista do agir:

“O acesso às diversas mídias, informações, jogos e redes sociais transpõem o lugar do saber, “a escola”, e o detentor do saber, “o professor”.<sup>65</sup>

“A presença da tecnologia permite que o aluno tenha outras opções de aprendizado, de produzir conhecimento e compartilhá-lo, além de escolher onde, quando e como aprender.”<sup>66</sup>

Os exemplos apresentados acima nos revelam o papel instrumental do sujeito (o acesso à tecnologia e a sua presença), que é a causa para a mudança de como se deve ensinar. É possível inferir que com o acesso aos recursos tecnológicos, o lugar do saber transfere-se para o próprio recurso material.

A figura do professor pouco aparece nesta parte do documento, apesar de se tratar de um manual de ensino dirigido a ele. Nas duas referências mais diretas ao docente (você e professor), ele aparece na função de sujeito atributivo, a quem é atribuído um estado ou ação:

Veja que seu papel é maior ainda, pois como um agente de transformação social, você pode oferecer educação de qualidade e de oportunidade quando insere a tecnologia de forma significativa no contexto educacional diário, permitindo ao aluno o domínio de ferramentas tecnológicas, desenvolvendo nele uma postura proativa frente às mudanças globais, a sustentação da empregabilidade e uma postura crítica perante informações que chegam até ele.<sup>67</sup>

O professor é chamado de agente de transformação social por inserir as ferramentas tecnológicas no seu cotidiano, ou seja, a aplicação da tecnologia em si é compreendida como a responsável por uma mudança proativa no aluno. A motivação para que o docente busque a educação de qualidade parte de determinantes externos do agir. Retomando o quadro 1- Representação dos elementos do Trabalho Docente e suas relações, no capítulo 1, observamos que os instrumentos são compreendidos como um dos elementos com os quais o professor se relaciona em sua atividade profissional. Além destes, estão compreendidos o outro, o objeto/meio, o sistema de ensino. No enunciado apresentado, não há a consideração de outros fatores para se atingir uma educação de qualidade, como a postura dos alunos frente ao aprendizado e as condições do contexto no qual a comunidade está inserida. A simples inserção da tecnologia, segundo o produtor do texto, é o suficiente para a consecução de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Conforme apresentado no capítulo 2, “Da inclusão Digital”, a inclusão é vista como um desafio cultural, e não apenas econômico ou cognitivo. É um processo que abrange quatro

<sup>65</sup> Trecho extraído do manual de instrução, Apresentação, p. 1.

<sup>66</sup> Exemplo extraído do manual de instrução, Apresentação, p. 1 e 2.

<sup>67</sup> Trecho extraído do manual de instrução, Apresentação, p. 2 e 3.

capitais: o capital social, o capital cultural, o capital técnico e o capital intelectual. Desta forma, a transformação social depende da sociedade como um todo, sendo simplista a concepção de que o acesso às tecnologias da informação e comunicação com o desenvolvimento do capital técnico apenas seria o suficiente para tal mudança. Também é relevante apontar que os projetos de inclusão digital devem propiciar que os usuários não apenas consumam a informação, mas também sejam capazes de produzir e distribuí-la.

Com relação ao plano da intencionalidade, podemos identificar *as finalidades* do agir, que têm a sua origem no coletivo, e as *intenções*, que se referem às finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa. No contexto da Carta de Apresentação, temos trechos em que há a reconfiguração do agir, tendo em vista uma finalidade:

“Essa parceria entre tecnologia, escola, professor e aluno traz ganhos que refletem na qualidade do ensino e da aprendizagem, na motivação, na participação mais efetiva de toda comunidade escolar e, principalmente, na formação para a cidadania.”<sup>68</sup>

“O novo paradigma educacional visa o desenvolvimento integral e global dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva, afetiva, ética, social, estética, criativa e crítica, entre outras”.

As finalidades apresentadas para a inserção de recursos tecnológicos no âmbito da sala de aula estão ligadas ao que socialmente é validado. Neste aspecto, retomamos o conceito de Habermas, apresentado no capítulo 3, que é denominado de mundos representados. O princípio de sua teoria é o de que as atividades se desenvolvem permeadas de regras, convenções e valores de determinado grupo, chamado de mundo social. Como visto na análise do contexto de produção, neste capítulo, o Sistema de Educação brasileiro não ficou alheio às mudanças trazidas pelo advento da internet, ocasionando a implantação de vários programas com a finalidade do uso das tecnologias da informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, caso em que o manual de instrução se inclui. Não queremos pontuar que o uso desses recursos não seja positivo; porém o enfoque nesta etapa de análise é se essa inserção parte de intenções do próprio docente ou finalidades do coletivo.

No plano dos recursos para o agir, há a distinção entre os instrumentos, que podem ser as ferramentas concretas ou os modelos para o agir, que estão à disposição no ambiente social das capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais de uma pessoa, de acordo com Bronckart e Machado (2004). Vejamos os exemplos a seguir:

---

<sup>68</sup> Trecho extraído do manual de instrução, Apresentação, p.3.

“Deve-se evidenciar um processo fundamental no qual o professor reconstrói seu papel, passando a ser para o aluno um parceiro neste contexto, em que cada um apresenta suas competências e habilidades e aprendem juntos, valorizando suas vivências pessoais.”<sup>69</sup>

“Sabe-se que a aprendizagem é uma atividade complexa que envolve habilidades e competências, um querer pessoal, além do contexto e das experiências em que está inserida. Em relação à aprendizagem, cada vez mais encontramos alunos que exigem posturas e conhecimentos renovados, que possam envolvê-los em questões mais globais e transformá-los em atores do processo de ensinar e aprender.”<sup>70</sup>

“A importância da tecnologia em nossa vida é inegável e pode ajudar não apenas com o presente momento, mas também aproximar o futuro”.<sup>71</sup>

No primeiro exemplo apresentado, a necessidade de o professor transformar seu papel é apresentada como uma capacidade, que envolve suas competências e habilidades. O modelo de professor “produtor do saber”, aquele que ensina, precisa ser reestruturado. A representação social do docente está agora atrelada ao profissional que aplica conteúdos e saberes produzidos por outrem.

No segundo exemplo, os alunos são apresentados com capacidades para o estudo e aprendizado, como verdadeiros protagonistas do processo educacional. Já no último, a tecnologia é apresentada como um instrumento disponível no contexto social.

Para finalizar, em relação aos seres implicados no agir, o ISD apresenta o termo *actante* para qualquer pessoa que intervém no agir. O termo *ator* é utilizado quando, no texto, o actante é dotado de capacidades, motivos e intenções, enquanto que o termo agente é empregado quando essas propriedades não lhe são atribuídas. Nas análises realizadas, foi possível identificar que as nominalizações que se referem ao docente na Carta de Apresentação são: você, agente de transformação social, nós (enunciador e professor), professor e detentor do saber, sendo que, ao mencionar o substantivo professor, nenhuma intencionalidade está ligada a ele. Desta forma, a inserção dos recursos digitais na educação municipal é feita mediante finalidades socialmente relevantes, haja vista as interações feitas pela tecnologia no mundo atual. Esse processo é realizado com determinantes externos ao professor e não por motivos interiorizados por ele. Em alguns enunciados, ao docente são atribuídas capacidades.

---

<sup>69</sup> Exemplo extraído do Manual de Instrução, Apresentação, p. 3.

<sup>70</sup> Trecho extraído do Manual de Instrução, Apresentação, p.1.

<sup>71</sup> Exemplo extraído do Manual de Instrução, Apresentação, p. 2.

Na seção que trata da Produção Textual, há predominância de verbos que indicam estado e verbos de ligação, de modo que o agir não é atribuído ao agente, apresentando, outrossim, atributos ou mesmo trazendo definições, conforme indicam os exemplos abaixo:

“Nesse sentido, a escrita deixou de ser tratada como uma atividade isolada que depende de um dom, e se tornou uma atividade de reflexão que resulta na escrita como consequência...”<sup>72</sup>

“A revisão também é um estágio que merece destaque, pois o aluno pode ser estimulado a agir de forma autônoma, relendo seus textos com base em atividades criadas no ambiente virtual.”<sup>73</sup>

Nesta seção do manual de instrução, a ênfase é dada às próprias etapas de trabalho oferecidas no manual: escrita e revisão de texto, por exemplo. Cabe ao docente, portanto, realizá-las tal qual apresentadas para a consecução de um bom resultado. É possível identificar que o protagonista da educação digital apresentado no manual de instrução é a própria tecnologia, que, ao ser inserida no ambiente escolar, trará a qualidade desejada ao ensino.

Agregando, então, as análises realizadas no nível enunciativo, o professor tem um papel de aplicador da metodologia apresentada neste documento, cabendo inserir em suas aulas os aplicativos elencados, de modo que o aluno domine as ferramentas tecnológicas, não necessitando de capacidades reflexivas sobre o processo de ensino. O trabalho docente é compreendido, então como um cumprimento de procedimentos e técnicas, que cabe a uma instituição superior prescrever.

De acordo com os estudos apresentados no capítulo 1, “O trabalho Docente”, desde o final da década de 1990 no Brasil, os trabalhos desenvolvidos tomando por base a abordagem ergonômica já revelaram a complexidade do trabalho docente e o seu real funcionamento. A autora Machado (2007) elenca uma série de propriedades da atividade do trabalho. Trata-se de uma atividade situada, pois recebe influências do contexto em que está inserida. É pessoal, pois o trabalhador (em nosso caso, o professor) utiliza todo o seu ser: aspectos físicos, emocionais, psicológicos; mas é, ao mesmo tempo, impessoal, pois está vinculado às prescrições externas. Essa atividade é, ainda, prefigurada pelo próprio professor, que busca reelaborar as prescrições às quais está submetido, para concretizar o trabalho no contexto em que atua. Tendo em vista que o trabalhador se guia por modelos de agir de sua profissão, ele também tem a propriedade de ser transpessoal. Finalmente, o trabalho é caracterizado por ser

---

<sup>72</sup> Exemplo extraído do Manual de Instrução, Produção de Textos, p. 1.

<sup>73</sup> Trecho extraído do Manual de Instrução, Produção de Texto, p. 2

conflituoso, já que o profissional necessita fazer escolhas diante do meio, dos artefatos, o que implica sua capacidade de decisão sobre o que é mais efetivo e viável de ser aplicado em sala de aula. Assim, não se trata apenas de uma atividade profissional que visa a aplicação de técnicas; o docente, ao conhecer a sua turma de alunos, necessita avaliar os conhecimentos que já possuem e planejar caminhos para que avancem até os objetivos estabelecidos. Trata-se, portanto, de uma atividade reflexiva. Todo o contexto escolar está envolto a esse planejamento, inclusive o funcionamento dos equipamentos propostos para o trabalho com as tecnologias. E nem sempre as etapas descritas para o trabalho com essas ferramentas se encaixam perfeitamente às necessidades dos alunos naquele momento escolar. É certo que os docentes, imersos num contexto sócio-cultural que valoriza e que é influenciado pela tecnologia, sintam-se no dever de utilizar na íntegra o que propõe o manual de instrução. Porém, a implantação de um modelo de trabalho não deve subtrair desses profissionais o questionamento das adequações que se façam necessárias.

Após a realização e discussão das análises, na seção seguinte são apresentadas as conclusões, tendo em vista as perguntas propostas no início do trabalho.

## CONCLUSÃO

As pesquisas realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil, desde o início dos anos 2000, sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, têm permitido, uma melhor compreensão do trabalho do professor em diferentes situações. De acordo com Machado (2007), esses estudos têm por finalidade buscar identificar figuras interpretativas do agir, apresentando o modo como se constitui o agir dos professores nos textos institucionais de prescrição, nos de autoprefiguração, nos produzidos em situação de trabalho e nos interpretativos ou avaliativos do agir do professor, produzidos pelos próprios docentes ou por instâncias externas e têm consolidado a compreensão das ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, como também as representações externas sobre a finalidade e responsabilidade de seu trabalho. Os trabalhos desenvolvidos pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade contribuíram de forma significativa para a concepção dos trabalhadores como verdadeiros atores e não meros cumpridores de tarefas. Através dos estudos desenvolvidos nessas áreas, há uma visão ampliada do trabalho, que ultrapassa o que é visível e observável, colocando em jogo a mobilização subjetiva de quem realiza a atividade, trazendo à tona os conceitos: atividade impedida, desejada, recriada.

Da mesma forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o manual de instrução “Material Prático para Professores”, utilizado na implementação da educação digital de uma rede municipal do Vale do Paraíba. E, de uma maneira mais específica, buscou-se interpretar como o professor é apresentado no manual, que representações o documento traz sobre o trabalho docente e compreender como o trabalho com a inclusão digital é apresentado ao professor.

A compreensão dos conceitos que envolvem o termo tecnologia favoreceu um melhor entendimento da relação existente entre o trabalho educacional e as tecnologias digitais, conhecimentos esses, necessários para fundamentar nossa posição de que os artefatos digitais não são os protagonistas da ação educacional. Mas um dos elementos com o qual o professor se relaciona em seu fazer. Desta forma, a utilização dos aplicativos tecnológicos no âmbito escolar pode contribuir para o desenvolvimento do capital técnico, favorecendo aos alunos um agir autônomo sobre o mundo, no que se refere às condições de se comunicar. Isto posto, a inclusão digital, nesta pesquisa, é vista como um desafio cultural e não apenas econômico ou cognitivo.

Para a análise das representações presentes no manual de instrução ao professor foram utilizados os princípios e fundamentos desenvolvidos pelo ISD, para o qual todo texto é veículo da reconfiguração do agir humano. Segundo o ISD, não conseguimos ter acesso direto ou indireto à ação, em seu aspecto psicológico. Há a concepção de que as representações se constroem nas produções textuais, permitindo interpretar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Desta forma, para chegar à interpretação das representações presentes no manual de instrução, a metodologia utilizada teve seus pressupostos nos estudos do Grupo LAF, que toma o Interacionismo como base, propondo inicialmente o levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção, para, a seguir, analisar os aspectos mais discursivos, no nível organizacional do texto, e finalmente proceder a uma análise mais interpretativa, com base em categorias de uma semântica do agir, para identificar o agir do professor em textos oficiais.

Durante as análises realizadas com os textos do “Material Prático para Professores”, fornecido pela prefeitura de uma escola pública do Vale do Paraíba paulista como parte integrante do Projeto Escola Interativa, tendo como metodologia os procedimentos em uma análise descendente-ascendente, com base no modelo proposto por Bronckart (1999) e revisto por Machado e Bronckart (2005), buscou-se responder às seguintes perguntas:

- a. Que concepção de professor é prefigurada no manual?**
- b. Como o trabalho docente é representado no documento?**
- c. Que representações o documento traz sobre o trabalho com ferramentas tecnológicas, no âmbito educacional?**

De acordo com as análises, principalmente no nível semântico, foi possível identificar que a própria tecnologia, no uso de aplicativos educacionais, é apresentada como a figura central do manual, a protagonista das ações observadas. A tecnologia é vista também a responsável pela inovação no processo educacional, que, segundo o documento, permite ao aluno ter outras opções de aprendizado. Nesse contexto, observou-se uma desconsideração de todos os outros elementos relacionados ao processo de ensino, como o próprio docente, os alunos, o envolvimento dos alunos com os estudos, o espaço escolar, a comunidade na qual a escola está inserida e as peculiaridades de cada unidade escolar. Esse é um aspecto que diz respeito às indagações dos professores, apresentadas na introdução do trabalho, de que um único elemento, os aplicativos educacionais, seria responsável pela melhoria da qualidade da educação no país.

Com relação ao trabalho do docente, foi possível observar que ele aparece no manual como um aplicador das metodologias expostas, que, ao inserir a tecnologia de forma

significativa, teria a garantia de oferecer uma educação de qualidade e de oportunidade. O professor é apresentado à margem da tecnologia e dos alunos, devendo, segundo o manual, reconstruir o seu papel, passando a aprender a utilizar as ferramentas ao lado de seus alunos. Apesar de se tratar de um documento com a finalidade de instruir o professor a utilizar as ferramentas tecnológicas em seu cotidiano, ele não é colocado à frente do ensino e raras são as vezes em que o enunciador se refere a seu interlocutor chamando-o de professor. Na primeira parte do documento, identificada como Apresentação, a palavra professor aparece somente na página três, quando o enunciador apresenta os autores do processo educacional. Nas demais oportunidades, ele é chamado de “você”, “agente de transformação social” e “detentor do saber”. Diante dos sintagmas utilizados, observa-se uma contradição entre aquilo que realmente se espera do professor: a aplicação de técnicas e a sua intitulação como um agente de transformação social.

Esse atributo delegado ao professor é complexo e extrapola o ambiente escolar, já que transformar a realidade social necessita de outros recursos de ordem econômica, cultural e social, não sendo possível atribuí-lo a um único profissional. Faz-se necessário também o decorrer de um longo processo de desenvolvimento e não o resultado do trabalho de um professor específico que integre isoladamente os aplicativos tecnológicos em suas aulas.

Com base nas reflexões acima, responde-se à primeira pergunta: a concepção de professor configurada no documento é a de um sujeito aplicador de recursos tecnológicos. Nenhuma capacidade reflexiva sobre a atividade de ensino, ou mesmo a tomada de decisões sobre qual procedimento utilizar, é colocada em cena quando há referência ao professor. Diante desse contexto, o trabalho docente é limitado à observação de regras e procedimentos produzidos por instância superior e a uma posterior aplicação em sala de aula. Nenhuma abordagem sobre a complexidade dessa atividade é evidenciada, como por exemplo, em relação ao trabalho que é prefigurado pelo próprio trabalhador, que busca reelaborar as prescrições às quais está submetido, nem mesmo com relação ao fato de ser uma atividade conflituosa, no sentido de exigir do trabalhador escolhas diante do meio, dos artefatos, do agir dos outros envolvidos etc.

Com esse levantamento, apresenta-se a resposta à segunda pergunta, restando refletir sobre as representações que o documento veicula acerca do trabalho com as ferramentas tecnológicas no âmbito social. Na análise do manual, foi possível observar que os aplicativos tecnológicos, colocados à disposição pelo Maxwal Produção de texto, são explicitados como essenciais para a criação e produção textual, invalidando qualquer outra forma de desenvolver o trabalho. A tecnologia é também apresentada como a responsável pela mudança

sociocultural, o agente de transformação do processo de aprendizagem, já que as mídias, os jogos e as redes sociais transporiam o lugar do saber (escola) e o detentor do saber (o professor). Não se trata, outrossim, de desqualificar a proposta do uso dos *tablets* e das ferramentas neles disponíveis na prática pedagógica, mas de compreender que esses artefatos são recursos à disposição dos professores. O que se pontua é a necessidade dos textos que antecedem o trabalho docente conceberem o real funcionamento do professor, enquanto trabalhador, que mobiliza todo o seu ser na consecução de suas atividades. Os manuais, portanto, devem levar em consideração todas as relações que são estabelecidas pelo docente na sua atuação (com o conhecimento, com os outros, com os artefatos) e apresentar propostas de ensino, que orientem os docentes de forma clara e precisa.

As pesquisas que buscam compreender o trabalho docente em uma abordagem discursiva contribuem de forma significativa para que os docentes façam uma nova “leitura” do conteúdo das prescrições e textos externos ao seu trabalho e, compreendendo como seu agir é visto, contribuam para a mudança dessas representações. Essa pesquisa pode contribuir para o processo de formação docente, uma vez que se o futuro professor tiver consciência da complexidade desta atividade profissional, poderá ter condições de se preparar de uma forma mais adequada para o exercício de sua prática. Igualmente, o conhecimento da abrangência do conceito das tecnologias digitais favorecerá a compreensão de seu agir, com os artefatos tecnológicos.

Ao iniciar a presente pesquisa, trazia comigo as observações e vivências da prática docente, diante das dificuldades e obstáculos frente ao uso dos computadores no cotidiano escolar. As incertezas dos professores, oriundas em parte de orientações e diretrizes, advindas de instâncias superiores e que se apresentavam imprecisas, quanto à implantação das novas tecnologias, vêm ao encontro das orientações detalhadas para o uso dos programas digitais, presentes no documento. Assim, pude ampliar o meu olhar diante dos significados do fazer docente, compreendendo as implicações dos textos institucionais externos na prática do professor.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Reflexões teórico-metodológicas sobre a coleta de dados do trabalho do professor EAD. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 119-135.

AMADO, E. **O trabalho dos professores de ensino fundamental: uma abordagem ergonômica**. 2000. 103 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <repositório.ufsc.br/bitstream/handle> Acesso em: 20 jun. 2014.

ANTUNES, R. L. C. A ontologia singularmente humana do trabalho. **Motrivivência**, Ano XXI, n. 35, p. 202-233, dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article> Acesso em: 20 mar. 2015.

BALBONI, M. R. **Por detrás da inclusão digital: uma reflexão sobre o consumo e a produção de informação em centros públicos de acesso à internet no Brasil**. 2007. 223f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em: 14 fev.2014.

BARACHATI, G. M. S. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. de. Inclusão Digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BONILLA, M. H. S. Educação Digital. Entrevista realizada por Fred Furtado. **Revista Ciência Hoje**. Disponível em: <www.cienciahoje.uol.com.br> Acesso em 16 fev. 2014.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/19394.htm> Acesso em: 01/02/2014 a 20/10/2014.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. **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, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

CARVALHO, M. S. R. M. de. **A trajetória da internet no Brasil:** do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. 2006. 239 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação de Engenharia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede:** do conhecimento à ação política. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <www.ige.unicamp.br> Acesso em: fev. 2014 a mar. 2015.

CLARO, M. I. de F. **Interpretações do trabalho do professor de educação infantil em textos para e sobre esse profissional.** 2013. 90 f. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

CLOT, Y. A Psicologia do trabalho na França e a Perspectiva da Clínica da Atividade. **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010. Disponível em: <<http://psicologizar.tumblr.com/post/7065273890/clinica-da-atividade>> Acesso em: 30 jun. 2014.

CLOT, Y. Método de Pesquisa em Metodologia do Trabalho. Entrevistadora: Leny Sato. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo> > Acesso em 30 jun. 2014.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa:** autonomia ou subsunção do trabalho docente? 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151186>> Acesso em: jun. 2015 a ago. 2015.

FERREIRA, A. de A. G. D'O. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. (Org.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 29-59.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio:** o minidicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, G. G. **O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos conteúdos básicos comuns de Língua Estrangeira do estado de Minas Gerais.** 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011. Disponível em: <[www.bdtd.unitau.br](http://www.bdtd.unitau.br)> Acesso em: ago. 2014 a out. 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. p. 273-295.

\_\_\_\_\_. BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, ano IV, n. 8, p. 224-246, dez. 2011. Disponível em <<http://www.Revistaeutomia.com.br>> Acesso em: 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. de A. G. D’O. LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. O. (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.15-28.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R.; TARDELLI, L. S. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

\_\_\_\_\_. LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial, p. 35-46, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/download/77859/81835>> Acesso em: 21 out. 2014.

\_\_\_\_\_. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do ISD. **Revista Caleidoscópio**, v. 02, n. 02, p. 89-96, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457/3601>> Acesso em: 18 mar. 2015.

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

PENIN, S. T. de S. Profissão Docente. *Salto para o futuro*, Secretaria de Educação à distância- MEC. Ano XIX, n. 14, out. 2009. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br> Acesso em 07 jun. 2014.

PINTO, A. C. de C. **Trabalho docente (re) velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.sapintia.pucsp.br/tdebusca/arquivo> Acesso em: 13 jun. 2014.

RIBEIRO, R. **O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Maxwal Educação: Material Prático para professores**. Rio de Janeiro.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SCHWARZELMULLER, A. F. **Inclusão Digital: Uma abordagem alternativa**. 2005. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/scharzelmuller>> Acesso em: 12 mar. 2014.

SILVA, V. B.; CATANI, D. B. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em foco**, mar./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco>> Acesso em: 02 mar. 2015.

SIQUEIRA, J. B. A. **A interpretação do professor alfabetizador revelada no guia de planejamento e orientações didáticas Ler e Escrever**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <[www.mct.gov.br/upd\\_blob/0004/4795.pdf](http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf)> Acesso em: 07 fev.2014.