



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Correia Lemes Valezi, Sueli; Lopes Nascimento, Elvira
O agir docente com a mediação de NTIC: entre o trabalho planejado e o real da
atividade
Calidoscópio, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 38-47
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sueli Correia Lemes Valezi

suelivalezi@uol.com.br

Elvira Lopes Nascimento

elopes@sercomtel.com.br

O agir docente com a mediação de NTIC: entre o trabalho planificado e o real da atividade

Teacher's act according to the mediation of NTIC: Between planned and real work activity

RESUMO - Este trabalho investiga o agir docente em um contexto educacional superior tecnológico de educação profissional por meio da análise interpretativa de ações languageiras, com o objetivo de discutir o trabalho do professor mediado por ferramentas digitais e os fatores da situação que contrariam ou impedem o trabalho planificado e o trabalho real. Os dados emergem de excertos de textos produzidos no trabalho realizado com a implementação de uma sequência didática do gênero relatório técnico em uma turma do Curso de Tecnologia em Sistemas para Internet pela mediação das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC). Tendo como base o Interacionismo Sociodiscursivo e a perspectiva do ensino como trabalho e em aportes relacionados às ferramentas digitais, os resultados evidenciam que o agir do professor é constantemente reconfigurado pelas transformações advindas das novas tecnologias, promovendo conflitos, tensões, rupturas e transformações que permitem compreender o trabalho real do professor nesse contexto educacional.

Palavras-chave: dispositivos didáticos, trabalho docente, educação profissional, ferramentas tecnológicas.

ABSTRACT - This study investigates the teaching act in a context of technological and professional higher education by means of interpretative analysis of the language actions. It aimed at discussing the teachers' labor mediated by digital tools and the factors of these circumstances that prevent or impede the prescribed, planned and real work. The data emerged from the implementation of an instructional didactic sequence of the technical report textual gender which was carried out in a class of the Internet Systems Technological Course by means of the mediation of new technologies of information and communication. This study was guided by the Sociodiscursive Interactionism approach and the perspectives of the teaching understood as work. The contributions of the digital tools were also presented. The results revealed that the teachers' act is constantly reconfigured by the changes which have been arising from new technologies, promoting conflicts, tensions, disruptions and transformations allowing, this way, to understand teachers' real work in the educational context.

Keywords: didactic devices, teaching work, professional education, technological tools.

Introdução

O debate em torno dos resultados alcançados no âmbito da educação brasileira tem suscitado calorosas reflexões de ordem política, social e cultural sobre o fazer, o pensar e o agir dos atores envolvidos em diferentes instâncias gerenciadoras da educação. E esse debate proporciona a oportunidade de buscar possíveis soluções para os problemas e respostas para os questionamentos que envolvem os obstáculos, impedimentos e dificuldades no âmbito efetivo do fazer profissional.

A contribuição de nosso grupo de pesquisa¹ para esse debate tem se configurado nas investigações pautadas por uma abordagem integrada dos aspectos articulados ao métier: o trabalho *de* ensino e o ensino *como* trabalho. Essa dupla abordagem, de um lado, privilegia o trabalho de ensino no polo do professor no sistema didático, com ênfase na transposição didática dos objetos de saber a objetos de ensino. De outro lado, busca compreender as representações dos profissionais da educação e os seus vínculos com a efetiva situação em que emergem, suas aprendizagens, sua história de vida e a dialogicidade da

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida durante a participação no projeto de pesquisa coordenado pela Profª Dra. Elvira Lopes Nascimento “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (PPGEL/UEL).

linguagem interior socialmente orientada e condicionada pela classe profissional, materializando-se pela contextualização e retextualização das prescrições oficiais.

Nessa perspectiva, para o aprofundamento das questões relacionadas ao trabalho educacional, temos recorrido a um instrumental teórico-metodológico que dê suporte para uma abordagem psicossociológica do trabalho, da atividade e da ação (linguageiras e/ou discursivas e não linguageiras), tanto sob a ótica da Psicologia do Trabalho (Clot, 2006) e da Ergonomia da Atividade dos profissionais da educação (Amigues, 2004; Faïta, 2004; Clot e Faïta, 2000), quanto na do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2008; Machado e Bronckart, 2009; Machado, 2007). Assim, do ponto de vista teórico, temos concentrado nossos esforços na clarificação dos conceitos fundamentais que têm sido utilizados pelos pesquisadores filiados às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelo Grupo ALTER (atualmente sediado na USP) ao qual nos filiamos. A partir do trabalho pioneiro da saudosa Anna Rachel Machado (líder do Grupo ALTER, do LAEL da PUC/SP), as pesquisas sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional tomam o interacionismo sociodiscursivo como sua fonte de referência maior, aliando-as a conceitos e métodos de coleta desenvolvidos nos aportes citados, pressupostos sobre os quais nos debruçamos para analisar conjuntos de textos prescritivos, textos planificadores do trabalho, textos produzidos durante a realização do trabalho, autodescritivos e/ou autoavaliativos orais e escritos, obtidos por diferentes procedimentos² para a obtenção dos dados.

Os postulados do interacionismo sociodiscursivo (ISD) orientam análises sobre o papel da linguagem para a compreensão da natureza das ações educacionais. Entre essas ações incluem-se aquelas que se realizam na esfera da educação tecnológica, um contexto singular de ensino cujas transformações sócio-históricas são ainda mais significativas na reconfiguração das relações entre os atores envolvidos. Nesse contexto, ainda mais do que em outros, as novas ferramentas de mediação advindas da tecnocracia (Xavier, 2009, p. 21) têm de ser apropriadas pelos agentes sociais e estes, por sua vez, vão se “apropriando da nova parafernálica e transformando seus usos” (Ribeiro, 2012, p. 19), conforme demandas sócio-históricas e dos novos modos de agir. No contexto da educação tecnológica, a busca pela inovação reconstrói modelos de agir (Machado e Bronckart, 2009) e impõem aos profissionais a necessidade de apropriação dos “esquemas de utilização” (Rabardel, 1999) das novas ferramentas tecnológicas.

Este artigo propõe uma discussão sobre o agir docente mediado por ferramentas digitais, em especial um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os impe-

dimentos que fazem emergir os conceitos entre trabalho planificado e trabalho real, conforme os pressupostos que engendram os estudos sobre linguagem e trabalho (Machado, 2004). Os resultados apresentados neste texto foram obtidos em uma pesquisa de doutoramento realizada no ano de 2012, cujo *locus* envolveu o trabalho desenvolvido em um curso superior de tecnologia da área de informática de uma instituição federal de ensino profissional.

A reconfiguração do trabalho docente pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)

Ferreira (2011, p. 30), a partir de sua experiência com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), analisa o trabalho do professor diante dos desafios que essas novas ferramentas têm trazido para o agir docente no cotidiano. Segundo a autora, o uso das TIC não é mais uma “opção ou um gosto [...] mas uma necessidade ou exigência do contexto sociocultural contemporâneo”. Dessa forma, todos os que pretendem continuar a participar do mundo intelectualizado de forma ativa terão que se instrumentalizar com os novos artefatos. Os professores, na busca pela atualização, precisam reorganizar o seu trabalho de forma a favorecer a “apropriação das tecnologias digitais”. O professor de Língua Portuguesa, no caso desta pesquisa, ao se apropriar dos recursos das NTIC, como um AVA, por exemplo, promove sua autoprescrição para a tarefa e, ao mesmo tempo, reconfigura seus gestos tanto em relação às formas sociais do gênero do discurso no domínio da atividade (Bakhtin, 2002), como também em relação aos gestos profissionais (Schneuwly, 2009) e, na perspectiva da didática da língua, aos gestos didáticos específicos (Aeby-Dagué e Dolz, 2008) de adaptação ao contexto (Nascimento, 2014b) ao fazerem “emergir atos e gestos que envolvem recursos pelos quais se observam a adaptação, a reinvenção e o ajustamento a um contexto escolar específico na sua relação com os objetos de ensino” (Nascimento, 2014a, p. 123). E esse ajustamento se realiza também em um laboratório de informática, cuja presentificação do objeto de ensino é particularizada por ações mediadas tanto pela máquina quanto pelo professor em sala.

Esse microcenário educacional vivenciado no cotidiano de cursos de tecnologia da área de informática da instituição *lócus* da pesquisa é uma cena comum em outras instituições escolares. Entretanto, essa sala de aula equipada com computadores e internet que, para nós – professores pertencentes ao quadro docente do curso –, parece familiar e “quase” natural, para outros docentes pode se configurar como algo bastante desafiador e carregado de impedimentos. Como professores de um

² Em conformidade com tais aportes, temos recorrido aos instrumentos de geração de dados por meio da análise de textos prescritivos de diferentes instâncias, textos de instruções de professores antes da realização de uma tarefa, textos produzidos em situação de trabalho, textos produzidos pelos próprios professores após a realização de uma tarefa, textos produzidos por observadores externos como estagiários, entrevistas com autoconfrontações simples, cruzadas e de instrução ao sócio, além de registros de aulas gravadas em áudio e vídeo.

contexto socio-historicamente reconfigurado pelas NTIC e de perfil de formação técnica-profissional, já convivemos com muitas ferramentas das novas práticas linguageiras de diversas esferas sociais, e somos também impelidos a nos apropriar de instrumentos tecnológicos para mediar as ações em sala de aula.

Assim, a atividade docente reorganiza-se pelas transformações da “nova ordem mundial” (Xavier, 2009). O computador e a internet que hoje está ocupando o espaço de sala de aula e mediando as interações professor-aluno em alguns contextos educacionais são instrumentos que resultam de práticas linguageiras engendradas por práticas sociais em mutação.

E nesse entrelaçar de práticas historicamente sedimentadas em que tradição e novas abordagens dos objetos de ensino convivem, superpõem-se ou se alternam (Schneuwly, 2009), como se processa o fazer educacional? A planificação da atividade docente pode ser feita com a mediação das novas ferramentas digitais, mas como fica o trabalho real do professor diante de impedimentos decorrentes da não apropriação de capacidades para utilizar, de forma adequada e produtiva, os recursos das NTIC?

As NTIC – ferramentas para mediar o agir docente

Muitos são os espaços físicos representativos de uma sala de aula. A mais comum é a sala arquitetonicamente organizada entre quatro paredes, com alunos em suas carteiras e/ou cadeiras distribuídas em filas, uma mesa do professor, um quadro de giz, janelas e portas de diversos tamanhos. Outros espaços geográficos também representam uma sala de aula em conformidade com os objetivos da atividade docente ou das condições socioeconômicas da instituição escolar, podendo ser um laboratório de química, uma sala multimídia ou embaixo de uma árvore.

A crescente demanda por educação formal nos diferentes rincões do país promoveu o aumento de instituições de educação a distância no país, e estas, por sua vez, foram adaptando suas ferramentas de interação professor-alunos, conforme as transformações das mídias tecnológicas: do rádio para a televisão e, na última década, a inserção do computador, da internet e de seus recursos. Com as NTIC, muitas ferramentas de mediação foram criadas, muitas foram e continuam sendo remodeladas e outras ainda irão surgir para atender especialmente à EaD. E muitas ferramentas desse contexto educacional estão migrando para o ensino presencial, desde que ele tenha acesso às ferramentas tecnológicas, como softwares educacionais, computador e acesso real e eficiente à internet. A aceitação dos recursos oferecidos pelas NTIC é compreendida, porque

elas “contribuem significativamente para a popularização e democratização do conhecimento de uma forma muito mais rápida e ampla”. No ensino de línguas, por exemplo, surgem os “gêneros digitais, como e-mails, chats, blogs, fóruns eletrônicos [...] (que) podem ser fundamentais no estreitamento da comunicação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno” (Carvalho *et al.*, 2013, p. 160).

Entre as ferramentas do ambiente digital que mediam as ações docentes, destacamos os AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem que Leite *et al.* (2010, p. 65) classificam como pertencentes ao quadro das tecnologias dependentes dos programas de computador. Segundo os autores, essas ferramentas foram desenvolvidas com o objetivo de “oferecer um ambiente de aprendizagem que possibilite a realização de atividades de ensino-aprendizagem online, ou seja, a distância”, sendo softwares exclusivamente desenvolvidos com fins didáticos, diferentemente de dispositivos como blogs e redes sociais, usados na mediação de ações sociais familiares e profissionais. Segundo Amaral e Amaral (2008), os AVA simulam um ambiente real de aprendizagem, mas com a mediação das TIC, ou seja, no espaço do virtual, no ciberespaço, ele se configura como um (mega)instrumento indutor da inteligência coletiva (Lévy, 1996).

Os AVA³ podem ser considerados, etnograficamente, como comunidades que compartilham interesses educacionais, “uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e de práticas sociais como produção, distribuição e uso de bens coletivos” (Marcuschi, 2010, p. 26). As fronteiras dessa comunidade virtual circulam entre diferentes esferas de comunicação, ou seja, diferentes agires linguageiros da rede mundial interseccionada com diferentes agires da esfera escolar.

Como suporte de interação entre agentes filiados em uma atividade educacional, os AVA abrem-se em *homepages* multilíneares que disponibilizam diversos hipertextos e possibilitam diferentes ações didáticas síncronas e assíncronas, como troca de mensagens, disponibilização de textos para leitura e estudos, resolução de exercícios, questionários de verificação, atividades de avaliação, vídeos-aula, etc. E, para a realização dessas ações, esse suporte repositório precisa disponibilizar ferramentas semióticas realizáveis apenas no ambiente digital, como fóruns, chats, *e-mails*, blogs, *links*, etc. e outras adaptadas a esse ambiente, como questionários, exercícios, textos para leitura e outros. Como vemos, muitas práticas sociais de linguagem do cotidiano extraescolar sofrem uma recontextualização para que saberes se tornem objetos de transposição didática (Chevallard, 1991, 2010). E, da mesma forma como as práticas discursivas da cultura do papel sofrem adaptações para

³ Conhecidos como “Learning Management Systems (LMS) ou Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC)”, os AVA são materializados por diferentes softwares. Um dos mais conhecidos no Brasil é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), por ser um software do tipo *open source* (fonte aberta).

se transformarem em objetos didáticos, é necessário que, no trabalho com ferramentas tecnológicas, haja também a internalização de saberes tecnológicos para a adaptação das ferramentas nos ambientes como o Moodle, por exemplo. O trabalho com as NTIC não é uma simples troca de suporte – do papel para o computador – mas sim uma forma de potencializar o ensino (Ribeiro, 2012).

Sabemos que os AVA são ferramentas essenciais na EaD, como suportes de mediação das ações docentes dos cursos ofertados por instituições privadas e atualmente por instituições públicas pelo sistema UAB⁴, especialmente. Utilizados predominantemente no ensino a distância, os AVA podem se tornar valiosos instrumentos no ensino presencial. De acordo com Araújo Jr (2008, p. 28), eles podem mediar “diferentes níveis de ensino como complemento às atividades da educação presencial ou mesmo como uma característica básica dessa modalidade de ensino e de aprendizagem”, por meio de recursos que permitem disponibilizar “conteúdos, materiais de apoio, informações gerais sobre professores, fóruns, *chats*, *e-mails*, salas de aula virtuais [...], ferramentas de avaliação com diversas opções de escolha”.

Na concepção de Rojo (2013, p. 122), um AVA presentifica a tecnologia WEB 2.0, pois nele são trazidas ferramentas multimodais tanto mais interativas quanto mais limitadas. Para a autora, um AVA sozinho não faz uma Educação a Distância, mas é preciso do material, mais o curso que está posto. Esse ambiente deve buscar a solução de um problema, ou seja, a produção de uma coisa nova, de forma a fazer com que o sujeito seja um “produzário [...]”, um protagonista [...]” e, para que isso aconteça, é necessário haver “colaboratividade”, entendida como “uma obra aberta e criativa”, em que se agrupam “repertórios de conhecimentos do grupo como um todo para construir algo inovador que remixa e que redistribui outras palavras de outras pessoas”. Trata-se de um fazer em conjunto, mas para isso é preciso incentivar o novo que vai surgir, a partir de uma proposta de uma situação-problema, da elaboração de um produto final interessante que faça “todo mundo pensar junto”.

Linguagem e trabalho: planificação versus real da atividade

Nos estudos sobre linguagem e trabalho desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart,

2006, 2008), a atividade docente passou a receber um novo olhar investigativo e as interações dos trabalhadores dessa esfera profissional passaram a ser objeto de estudo. Entre os conceitos fundadores do ISD sobre os quais se concentram os esforços de clarificação dos seus pesquisadores, estão os de trabalho, atividade e ação (linguageiras e/ou discursivas e não linguageiras) ao enfocar a atividade educacional na sociedade contemporânea, estreitamente associada ao ““mal-estar docente”, acompanhado de uma crise de identidade profissional dos professores [...], desvalorização do papel social do professor e à culpabilização do professor pelo chamado ‘fracasso escolar’” (Machado e Abreu-Tardelli, 2009, p. 104-105).

É comum ver professores convocados a assumir novos padrões de comportamento e a desenvolver novas competências sem que lhes sejam dadas condições para tanto (Dolz e Ollagnier, 2004). Em busca de colaborar para o debate e a solução desses problemas, os estudos sobre o trabalho incluem as implicações da atividade de trabalho para o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, assim como sua história e os seus impedimentos. Com os estudos nessa área, ampliam-se os conceitos pela articulação coerente de vertentes teóricas, cujos autores desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho, e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sociodiscursiva da linguagem. Clot (2006) e Clot e Faïta (2000) desenvolvem os conceitos de trabalho prescrito e real propondo uma conceptualização do trabalho a partir dos coletivos do ofício e do estilo da ação singular do sujeito. Sobre trabalho prescrito, entende-se que sejam as tarefas que o trabalhador deve fazer; já trabalho realizado equivale às tarefas visivelmente realizadas pelo trabalho e, por último, trabalho real envolve um quadro bastante complexo e parcialmente virtualizado, pois ao trabalho realizado somam-se as atividades contrariadas do trabalhador, impedidas por fatores próprios da situação de trabalho (Machado et al., 2011). Esses aportes teóricos são bastante significativos para os estudos sobre o trabalho educacional, pois auxiliam na compreensão das fontes de estresse desse *métier*⁵.

Conforme Clot (2007, p. 60-61), a ausência de correlação total entre atividade, ou “trabalho real” e tarefa, ou “trabalho prescrito”, ocorre porque os trabalhadores não são apenas agentes sociais, mas “atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente [...]”⁶. E essa falta de correlação entre o prescrito e o realizado em consequência das subjetividades e das dife-

⁴ O Programa Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação em 2005, objetiva expandir a educação superior no país, especialmente para formar professores, utilizando a modalidade *Ead*. Entretanto, iniciativas pioneiras de ensino a distância existem no país desde a década de 1990: Universidade Federal de Mato Grosso (1995); Universidade Federal do Paraná (1998); Universidade Estadual do Ceará (1998); a Universidade Estadual de Santa Catarina (1998).

⁵ Muitos são os fatores que podem ser considerados fontes de estresse do professor e, no contexto da educação profissional em especial, temos o não funcionamento de dispositivos das NTIC, o que exige constantemente uma replanificação das ações didáticas.

⁶ É comum o professor no Brasil ter uma tripla jornada de trabalho, o que equivale a 60 horas de trabalhos semanais. Além do aumento de sua jornada de trabalho, há ainda os outros papéis sociais que o constituem como agente social.

rentes convenções sócio-históricas do sujeito constitui um aspecto revelador – muitas vezes inaceitável por muitos reguladores do trabalho – e que faz evoluir a humanidade, pois “graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis”. Como uma atividade social, mediada por objetos e direcionada por regras explícitas ou implícitas, o trabalho do professor não é uma “atividade individual, limitada à sala de aula”, mas sim uma “atividade coletiva” (Clot, 2006, p. 78).

Ao escolher um AVA como ferramenta para as aulas de Língua Portuguesa, o professor medeia suas ações, promove sua autoprescrição para a tarefa, e consequentemente, reconfigura seus gestos no gênero da atividade do métier, ao mesmo tempo em que faz “emergir atos e gestos que envolvem recursos pelos quais se observam a adaptação, a reinvenção e o ajustamento a um contexto escolar específico na sua relação com os objetos de ensino” (Nascimento, 2014a, p. 123).

Aportes metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, entidade educacional brasileira conhecida, sobretudo, pela oferta de cursos profissionais, especialmente os de nível médio técnico. A partir de 2002, essas instituições passaram também a oferecer cursos superiores de nível tecnológico devido à transformação das antigas Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Com a expansão da educação profissional no Brasil, a maioria das instituições da rede federal de ensino foi reconfigurada na forma de Institutos Federais em um intrínseco vínculo entre crescimento econômico e consequente demanda pela qualificação de operários para a nação.

Desse *lócus*, selecionamos o contexto educacional do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, criado e aprovado em 2002 com o nome inicial de Curso Superior de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas para Web, alterado, em 2005, para Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, a fim de atender à prescrição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do Ministério da Educação.

Os sujeitos que protagonizaram a pesquisa foram: (i) Professora-Pesquisadora (PP), que disponibilizou as oficinas da sequência didática (SD) no ambiente digital de aprendizagem e implementou-as nas aulas presenciais na disciplina de Práticas de Linguagem; (ii) Professora do Cotidiano do Métier (PCM), que acompanhou a aplicação da SD da PP em ambiente presencial e a distância; (iii) Alunos do Curso – 2º semestre, que acompanharam a aplicação da SD da PP em ambiente presencial e a distância.

Para este artigo, procedemos a um recorte dos textos coletados durante a aplicação de uma SD (Schneuwly

e Dolz, 2004) do gênero relatório técnico (Valezi, 2014), utilizando os recursos de um AVA, a saber: textos orais que presentificam o trabalho realizado em aulas presenciais. Eles foram coletados com o objetivo de construir representações sobre o agir docente em situação de trabalho realizado em contexto laboratorial de informática e a distância, com a mediação de ferramentas semióticas e tecnológicas.

A disciplina de Práticas de Linguagem foi disponibilizada na Plataforma Moodle, oferecida pelo servidor da instituição *lócus* com o objetivo de auxiliar as ações didáticas dos cursos presenciais. As oficinas da SD que foram disponibilizadas no AVA constituem textos de autoprescrição para o agir docente (Machado, 2009), ou seja, prefiguram as ações a serem empreendidas na turma, de forma a guiar o olhar da PP, constituindo assim, um mecanismo de controle interno das ações docentes. É a autorregulação comum demandada pelo gênero de atividade (Clot, 2006; Faïta, 2004), com suas coerções normatizadas e socialmente instituídas, como: enquadramento do conteúdo dentro da carga horária do curso, aplicação de instrumentos de avaliação, desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas às demandas de formação relacionadas às práticas lingüísticas concretas, etc. Durante o semestre letivo, na avaliação do trabalho realizado, as oficinas organizadas no trabalho planificado foram reorganizadas e presentificadas no Moodle, com a intercalação de outras atividades.

Os textos apresentados neste artigo foram analisados seguindo os parâmetros de orientação metodológica do ISD, distribuídos em dois níveis: (i) macroestrutura textual, que inclui os parâmetros do *contexto mais amplo* e *contexto mais restrito* de produção; (ii) microestrutura textual, cujos parâmetros aparecem nos níveis *organizacional, enunciativo e semântico*.

No nível da microestrutura textual, os parâmetros que envolvem os níveis organizacional, enunciativo e semântico, utilizados na análise dos textos, estão organizados no Quadro 1, conforme orientações de Machado e Bronckart (2009).

Neste artigo, as interpretações dos textos incidem especialmente sobre os parâmetros do nível semântico, conforme pode ser constatado nos resultados a seguir.

O agir docente com a mediação de NTIC: coerções, impedimentos e o real da atividade

As ações didáticas mediadas por computadores e por ferramentas digitais devido ao espaço ocupado pelas aulas do Curso selecionado já são comuns na instituição há vários anos e esse tipo de mediação tem impelido os professores das disciplinas que não são específicas da formação técnica e tecnológica – incluindo o professor de Língua Portuguesa que é comumente convocado a trabalhar em cursos mediados por laboratórios de informática

Quadro 1. Panorama dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD.
Chart 1. Overview of the procedures of linguistic-discursive analysis of ISD.

Níveis de análise linguístico-discursiva do ISD		
1º Nível Nível organizacional	2º nível Nível enunciativo	3º nível Nível semântico
<p>(1) <i>Organização temática</i>: plano textual global e temas.</p> <p>(2) <i>Tipos de discursos</i>: segmentos que estabelecem diferentes relações com a situação de ação linguageira com as coordenadas gerais dos mundos discursivos: expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto, narrar autônomo disjunto</p> <p>(3) <i>Tipos de sequências</i>: narrativas, injuntivas, expositivas, argumentativas, dialogais</p> <p>(4) <i>Mecanismos de textualização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> (a) <i>Conexão</i>: progressão temática por organizadores textuais; (b) <i>Coesão Nominal</i>: introdução de unidades de informação nova, o que assegura as suas retomadas por séries de unidades ou processos anafóricos; (c) <i>Coesão Verbal</i>: organizam a temporalidade dos processos por terminações verbais ou unidades temporais) 	<p><i>Marcas de pessoa</i>: marcas explícitas - 1ª p. sing. ou pl., discurso dir./ind., aspas, ou marcas implícitas inseridas na fala do enunciador.</p> <p>(2) <i>Modalizações</i>: contribuem para a coerência pragmática do texto; avaliações formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático.</p> <p>(3) <i>Vozes</i>: entidades que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.</p>	<p>(1) <i>Elementos do agir</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As <i>razões</i>, podendo ser de ordem interna ou externa ao agir. - A <i>intencionalidade</i>: finalidades ou intenções individuais ou coletivas. - Os <i>recursos para o agir</i>: instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto recursos externos e internos, respectivamente. <p>(2) <i>Tipos de agir</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Agir como instrumento simbólico ou material (b) Agir como processo mental (c) Agir como atribuição de capacidade.

– a reconfigurarem seu agir de forma a não se sentir um “jurássico” nesse contexto. Essa coerção social e mercadológica, resultante da ideologia capitalista, remodela-se e se materializa nas práticas linguageiras e o professor, mesmo sem formação para internalizar esquemas de utilização das novas tecnologias, imprime uma luta por meio de ações individualizadas para a gênese instrumental dessas ferramentas.

Essa coerção em torno do uso das NTIC nas ações didáticas é evidenciada na voz da PCM no Excerto 1 a seguir. Mesmo que exista a possibilidade de prefigurar o agir pelos moldes tradicionais pela mediação do material impresso, no enunciado “a ferramenta básica do curso” constata-se que os dispositivos *computador* e *internet* são mediadores essenciais das ações didáticas do curso no trabalho realizado e eles recebem uma valoração que se

evidencia coletiva no enunciado “nossa preferência”, marcado pela dêixis de 1ª pessoal plural. Assim, atrelam-se, às motivações internas e às razões externas, as coerções do mundo da tecnocracia para reconhecer as NTIC como recursos para o agir.

Excerto 1

- Gente, a gente tem sempre que trabalhar com segundo plano, a gente sempre vai ter, tá, uma atividade é, já mimeografada, xerocada, pra trabalhar com vocês, mas a nossa preferência é tá utilizando a ferramenta básica do curso, que é o acesso à internet e o trabalho com o computador, né (Fala da PCM, aula 10/04/2012).⁷

⁷A transcrição das falas realizadas no trabalho de implementação da SD orientou-se em Bulea (2010, p. 85): 1. / / / / - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado - Cruzamentos; 4. No.:n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

Na voz da professora evidencia-se que, acompanhar a modernidade tecnológica impelindo uma reconfiguração do agir não indica o abandono por completo de dispositivos sócio-históricamente constituídos profissionalmente, como o papel impresso. Os modalizadores deônticos, “tem sempre que”, “vai ter”, enunciam as coerções sociais do gênero de atividade docente, a necessidade de fazer cumprir o conteúdo, mesmo que isso requeira um “segundo plano”. Na fábrica, se a máquina quebra, o trabalhador paralisa suas atividades; na escola, se o laboratório de informática está sem acesso à internet, a ferramenta é o professor e voltam à cena de sala de aula os antigos dispositivos materiais e simbólicos a mediar a ação: o papel e o texto impresso nele. Os impedimentos para o agir promovem um replanejamento docente que muitas vezes acaba por promover estresse e frustrações que configuram o real da atividade.

Para Nascimento (2012), o trabalho educacional é carregado de tensões provenientes da ansiedade produzida pela constatação de que há um desnívelamento entre as atividades planejadas e efetivamente realizadas e as não realizadas, contrariadas ou impedidas, as atividades que surgem pela força das coerções da situação, quando o professor “tira da cartola” tarefas improvisadas. Eis o enigma do trabalho educacional que Machado (2009) afirma ser “um agir em parte conscientemente pilotado, em parte fúgio”. É o que revela o excerto 2 a seguir: na voz da PCM emerge o valor que as funções psicológicas superiores exercem sobre o ser humano, pois elas possibilitam que ele replaneje suas ações quando um trabalho planificado não pode ser realizado devido a impedimentos (Clot, 2007). O artefato material, por si só, não realiza tal feito.

Excerto 2

- E isso é bem interessante, (PP), porque a gente que é da área de Português que tenta contextualizar o trabalho, desenvolvendo, por exemplo, um trabalho de língua portuguesa utilizando mais a tecnologia sempre tem que tá é::às vezes alterando a metodologia de trabalho por conta das ferramentas tecnológicas que dependem de outros fatores a não ser o preparo humano e a presença humana do professor e isso é bastante interessante (Fala da PCM, aula 10/04/2012).

E como enunciado pela voz da PCM, nos excertos 1 e 2, o trabalho planejado precisou ser constantemente reconfigurado devido a problemas técnicos apresentados tanto com os artefatos materiais do ambiente presencial, como cabos de energia, adaptadores de tomada e funcionamento da internet, quanto com as ferramentas digitais dispostas no ambiente digital, devido a problemas com o AVA. Como o Moodle em vários momentos das ações didáticas apresentava problemas de acesso, a planificação do trabalho precisava ser reconfigurada. Algumas vezes,

por exemplo, os dispositivos didáticos eram mandados para o *e-mail groups* dos alunos, como o que ocorreu na aula do dia 08 de maio, conforme enuncia o excerto 3 a seguir. Nele, o modalizador apreciativo “infelizmente” revela o mundo subjetivo da PP diante de sua ação docente que não será mediada pela ferramenta prefigurada para o agir devido a impedimentos decorrentes da falta de assessoria técnica:

Excerto 3

- PP – Ok, vamos lá então, gente? Acharam? Abram aí na norma: a NBR 10719/89 [...] Acabei de mandar no e-mail de vocês [...]. Hoje, infelizmente nós não vamos trabalhar com a página do Moodle da disciplina por causa de::problemas // eu não consegui postar //. Nós podemos usar essa ferramenta também. // Acharam? Abram o outro arquivo onde está a Oficina::oficina 5, Práticas de Linguagem, onde estão os exercícios.

AlunoW – Não chegou nada aí (virando-se para um colega de turma)

AlunoV – Não, o dela chegou Xxx (Interação em aula – Aula dia 08/05/2012, 21:25, V1).

Outros empecilhos surgidos para o agir foram evidenciados em relação à dificuldade dos alunos de acessar seus e-mails pela ferramenta *e-mail groups*, o que fazia com que eles textualizassem razões externas e internas para isso. Na mesma aula do dia 08 de maio, por exemplo, foram gastos mais de 26 minutos para a resolução desses problemas na sala. Tais impedimentos à ação motivaram a PP, conforme excerto 4, a compartilhar com os alunos as suas motivações para buscar outros recursos materiais para o agir, no caso o AVA selecionado, e assim disponibilizar as oficinas da disciplina. Mesmo apresentando problemas, a preferência pela Plataforma Moodle é evidenciada na voz da PP.

Excerto 4

- Tá vendo como que acontece: se eu tivesse com o Moodle funcionando, os documentos estariam aí, não é? Parece que::assim::mesmo com a dificuldade que nós temos com a plataforma, hâ? Pelo menos elas estariam aí? [...] Por que essa experiência de hoje eu tive com outras turmas (Recorte da Fala – PP, Aula dia 08/05/2012, 25:12, V1).

O Excerto 5 também é um registro do compartilhamento da PP quanto aos problemas apresentados pelas ferramentas tecnológicas, mas, nesse caso, é o AVA que está impedindo de realizar suas ações docentes. O seu “apagamento” como tutora no sistema não a permitiu

acompanhar tanto as tarefas enviadas pelos alunos quanto as ações realizadas por eles na Plataforma, ou seja, o impedimento para o agir ocorre tanto no contexto presencial quanto no contexto a distância. Em sua voz atravessa sua dependência do técnico de informática responsável pela manutenção do sistema e, no real da atividade, incluem-se a frustração e o estresse decorrentes das dificuldades técnicas ou de auxílio de um profissional da área técnica.

Excerto 5

- Gente, abram lá o Moodle com os documentos//. É o seguinte: eu não consegui acompanhar desde 6^a feira as atividades que vocês estão encaminhando [...]. No fórum a gente até consegue visualizar, mas, por exemplo, é::tarefas que vocês ficaram de encaminhar, os modelos de relatório, você não tem acesso a essa::ferramenta. [...] Eu simplesmente fui apagada do sistema como tutora (risos). Nem aparece meu nome lá como tutora [...]. Eu não consigo visualizar os trabalhos que vocês estão encaminhando. Só consegui visualizar o Fórum [...]. Estou atrás do técnico desde 6^a feira e não consigo resolver o problema (Recorte da Fala – PP, Aula dia 03/05/2012, 08:09, V1).

Tanto o técnico de informática do departamento, responsável pela manutenção das máquinas e os programas nelas instalados, era constantemente convocado para resolver problemas no laboratório, quanto o técnico responsável pelo Moodle na instituição era contatado pela PP para resolver problemas de acesso. Outros impedimentos para o agir docente, como falta de cabos e de adaptadores de tomada para ligar computadores e data-show, computadores sem sistemas operacionais, ausência de internet, problemas de abertura das portas de acesso aos laboratórios de informática, pululavam o cotidiano das aulas e comumente ocorriam no início delas, fazendo com que muitas vezes fossem gastos quase ¼ da aula para encontrar as soluções para os problemas. Esses impedimentos produziam estresse antes mesmo de as ações de implementação da sequência didática efetivarem-se.

Segundo Lousada (2011, p. 93), o docente “faz uso de vários instrumentos simbólicos ou materiais” de seu “coletivo de trabalho”, mas sem que tenha tido formação para usar esses instrumentos “enquanto modelos para o agir”. Entretanto, a escolha de ferramentas disponíveis que ainda não foram internalizadas pelo professor para a mediação formativa nas ações de sala de aula, mesmo que estejam inscritas “na voz do métier”, provocam grandes conflitos internos. Ao mesmo tempo em que esses conflitos promovem desenvolvimento (Vigotski, 2008) no professor, eles também garantem uma boa carga de estresse, porque, se houvesse formação para o trabalho nesse contexto, muitos impedimentos evidenciados poderiam não ter acontecido. No momento de implantação da SD,

as oficinas não estavam todas organizadas na ferramenta Moodle e, como professora-aprendiz do sistema, a gênese instrumental de todos esses recursos ainda não havia se efetivado. O excerto 6 registra esse conflito inicial e a ausência de capacitação docente é compartilhada pela PP com seus alunos. No excerto evidencia-se que a aquisição das capacidades de manuseio das ferramentas tecnológicas procede-se pelas ações realizadas entre professores e alunos, especialmente quando se trata de um contexto mediado predominantemente pelas NTIC. A PP insere-se no coletivo de trabalho restrito de professores de LP por meio da dêixis de 1^a pessoa plural, mas o mundo particularizado por seu estilo individual docente em constante formação no coletivo com os alunos é marcado pela dêixis de 1^a pessoa singular em destaque no excerto.

Excerto 6

- Na verdade, gente, *nós*, como professoras de, de Português, nós trabalhamos com os cursos de tecnologia, mas nós não dominamos, não é, totalmente as ferramentas, certo, as ferramentas tecnológicas. Nós aprendemos com os alunos e eu sempre *gostei* de trabalhar com os cursos da área de informática por conta disso, porque eu aprendo muito com os alunos, ou seja, é uma questão mesmo de troca, ou seja, *eu* troco o conhecimento que a gente construiu na experiência como professora de Língua Portuguesa e vocês trazem aquilo que vocês sabem na utilização das ferramentas. Interessante que nesse período que estou licenciada, *eu sinto falta*, *eu sinto falta*, assim de, de realmente manipular os recursos que, a:: a:: computador tem para nos ajudar:: (Recorte da Fala da PP, Aula dia 10/04/2013, 05:00, V1).

Assim, no trabalho realizado em sala de aula com a ferramenta Moodle ocorreram muitos impedimentos para o agir docente devido ao não funcionamento de seus dispositivos digitais e técnicos, os quais, por sua vez, foram promotores de tensões e conflitos que constituíram o que é chamado de trabalho real. E esse real da atividade em que se evidenciou um aumento na carga de trabalho do professor, especialmente porque não havia uma equipe multidisciplinar comumente sugerida pelos desenvolvedores de cursos em AVA e uma formação anterior, ao mesmo tempo em que se configurou como fonte de estresse, promoveu também movimentos de internalização de novas capacidades docentes, de forma a haver uma reconfiguração de gestos didáticos em consonância com as novas demandas da tecnocracia.

Algumas considerações

Em contextos educacionais que nos permitem o acesso direto às NTIC, vemos como crucial que, no cole-

tivo de trabalho, haja ações docentes que possam absorver as contribuições desta nova etapa da evolução histórica e, assim, potencializar o agir na sala de aula. As ferramentas tecnológicas não são – e comumente não conseguirão ser – substitutas do trabalho humano ou do cérebro humano. Todavia, se apropriados os seus recursos e gêneros de texto que delas emanam, elas podem instrumentalizar o professor, adequando-se a sua planificação e, ao mesmo tempo, desenvolver capacidades desse *métier*, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Valezi, 2014).

Mesmo que os conflitos possam ser promotores do desenvolvimento de novas capacidades docentes, é preciso ressaltar que, no real da atividade, esses mesmos conflitos podem promover angústias que farão com que o professor assuma uma postura de comodismo e desânimo diante dos impedimentos. Por esse motivo, no trabalho docente, em especial no trabalho mediado pelas NTIC, é preciso que haja um compartilhamento de tarefas com uma equipe multidisciplinar, como um designer educacional para definir conteúdo e princípios pedagógicos, e um especialista em linguagem computacional, como um analista ou programador.

Araújo Jr. (2008, p. 38) reitera que os professores que iniciam no processo de “mudança de paradigma da educação presencial para a educação com uso de ambientes virtuais de aprendizagem” precisam admitir as ferramentas tecnológicas como um potencial “motivador, significativo”, mas também devem ser considerados seus recursos em uma relação de “pertinência” com a “disciplina, seu conteúdo, habilidades e competências”. As coerções da modernidade tecnológica podem arrefecer as intenções do professor em relação ao uso das NTIC, porém a motivação interna permitirá que ele supere esse impedimento.

Além disso e, acima de tudo, é preciso que, antes do trabalho planejado mediado pelas NTIC, sejam promovidos eventos de formação para que haja a apropriação dos instrumentos psicológicos para o agir, de forma que os recursos materiais e simbólicos das novas práticas linguageiras sejam usados adequadamente conforme o contexto educacional. A busca por inovar no ensino a fim de promover novas práticas educacionais pode ser proveniente de uma motivação interna, mas é necessário respaldo em ações programadas institucionalmente e não apenas em ações individualizadas de professores. Se almejamos promover mudanças educacionais, o fator capacitação para o agir é essencial, pois sem ela permitiremos um contínuo aumento na já excessiva carga de trabalho do professor, ampliando ainda mais sua fonte de estresse.

Referências

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In: D. BUCHETON; O. DEZUTTER (org.), *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas, De Boeck, p. 83-105.
- AMARAL, L.H.; AMARAL, C.L.C. 2008. Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. In: S.C. MARQUESI; V.M.S. ELIAS; A.L.T. CABRAL (orgs.), *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos, Clara Luz, p. 11-20.
- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: A.R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, p. 35-54.
- ARAÚJO JR, C.F. 2008. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Comunicação e Colaboração na WEB 2.0. In: S.C. MARQUESI; V.M.S. ELIAS; A.L.T. CABRAL (orgs.), *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos, Clara Luz, p. 21-42.
- BAKHTIN, M. 2002. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 341 p.
- BRONCKART, J.P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 258 p.
- BRONCKART, J.P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo, Mercado de Letras, 208 p.
- CARVALHO, T.L.; LIMA, S.C.; ARAÚJO, J. 2013. Uso do e-mail no Ensino de Língua Estrangeira na Educação (Semi)Presencial. In: J. ARAÚJO; N. ARAÚJO (orgs.), *EaD em Tela: Docência, Ensino e Ferramentas Digitais*. Campinas, Pontes Editores, p. 159-178.
- CHEVALLARD, Y. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 126 p.
- CHEVALLARD, Y. 2010. Éducation & didactique: une tension essentielle. *Paru dans Éducation et didactique*, 4(1):9-28.
- CLOT, Y. 2006. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pro-Posições*, 17(2-50):19-30.
- CLOT, Y. 2007. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 222 p.
- CLOT, Y.; FAITA, D. 2000. Genres et styles em analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4:7-42.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). 2002. *L’énigme de la compétence em éducation*. Bruxelles, De Boeck, 234 p. (Collection Raisons Éducatives).
- FAITA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO, *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina, EDUEL, p. 55-80.
- FERREIRA, A.A.G.O. 2011. Considerações sobre o Contexto do Trabalho Docente com Tecnologias Digitais. In: A.R. MACHADO; E.G. LOUSADA; A.D. FERREIRA, (orgs.), *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, Mercado das Letras, p. 29-59.
- LEITE, L.S (coord.); POCHO, C.L.; AGUIAR, M.M.; SAMPAIO, M.N. 2010. *Tecnologia Educacional. Descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 133 p.
- LÉVY, P. 1996. *O que é o Virtual?* São Paulo, Ed. 34, 157 p.
- LOUSADA, E.G. 2011. A emergência da voz do métier em Textos sobre o trabalho do Professor. In: A.R. MACHADO; E.G. LOUSADA; A.D. FERREIRA (orgs.), *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, Mercado das Letras, p. 61-96.
- MACHADO, A.R. (org.). 2004. *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, 325 p.
- MACHADO, A.R. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A.M.M. GUIMARÃES; A.R. MACHADO; A. COUTINHO (orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 77-97.
- MACHADO, A.R. 2009. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado de Letras, p. 43-70.

- MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S. 2009. Textos Prescritivos da Educação Presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: A.R. MACHADO; L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, p. 101-116.
- MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. 2009. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: A.R. MACHADO; L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, p. 31-77.
- MACHADO, A.R.; FERREIRA, A.D.O.; LOUSADA, E.G. 2011. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do Trabalho do professor. In: A.R. MACHADO; A.D.O. FERREIRA; E.G. LOUSADA (orgs.), *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, Mercado das Letras, p. 15-27.
- MARCUSCHI, L.A. 2010. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. In: L.A. MARCUSCHI; A.C. XAVIER, *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. 3^a ed., São Paulo, Cortez, p. 15-80.
- NASCIMENTO, E.L. 2012. Mediações formativas para atividades didáticas com gêneros textuais *Fórum Linguístico*, 9(4):317-332.
- NASCIMENTO, E.L. 2014a. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: E.L. NASCIMENTO; R. ROJO, *Gêneros de texto/disco*rso e os desafios da contemporaneidade. Campinas, Pontes Editores, p. 119-146.
- NASCIMENTO, E.L. 2014b. Gênero da Atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: E.L. NASCIMENTO; R. ROJO, *Gêneros de texto/disco*rso e os desafios da contemporaneidade. Campinas, Pontes Editores, p. 51-90.
- RABARDEL, P. 1999. Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In: Y. CLOT (ed.), *Avec Vygotsky*. Paris, La Dispute, p. 241-265.
- RIBEIRO, A.E. 2012. *Novas Tecnologias para Ler e Escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula*. Belo Horizonte, RHJ, 135 p.
- ROJO, R.H.R. 2013. *Modelos de Web e de Cursos Virtuais*. São Paulo, Cenpec, 29 abr. Entrevista concedida à Olimpíada da Língua Portuguesa. Disponível em: http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1209:palestra-ead-na-contemporaneidade-modelos-de-cursosferramentas-e-impacts-na-mediacao&catid=31:educacao&Itemid=73. Acesso em: 15/05/2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 41-70.
- SCHNEUWLY, B. 2009. Le travail enseignant. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 29-45.
- VALEZI, S.C.L. 2014. *O Agir do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, 354 p.
- VIGOTSKI, L.S. 2008. *Pensamento e Linguagem*. 4^a ed., São Paulo, Martins Fontes, 194 p.
- XAVIER, A.C. 2009. *A Era do Hipertexto: Linguagem e Tecnologia*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 227 p.

Submetido: 19/09/2014

Aceito: 26/04/2015

Sueli Correia Lemes Valezi

Instituto Federal de Educação
Ciéncia e Tecnologia de Mato Grosso
Av. Zulmira Canavarros, 91, Centro Norte
78005-200, Cuiabá, MT, Brasil

Elvira Lopes Nascimento

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445 Km 380
Campus Universitário, Cx. Postal 10011
86057-970, Londrina, PR, Brasil