

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP**

Glenda Cristina Valim de Melo

**Um Estudo sobre a Autonomia Docente e o
Trabalho do Professor Universitário**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

São Paulo

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

Glenda Cristina Valim de Melo

**Um Estudo sobre a Autonomia Docente e o
Trabalho do Professor Universitário**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Rachel Machado

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Profa. Dra. Anna Rachel Machado

Profa. Dra. Anise D'Orange Ferreira

Prof. Dr. Antônio Paulo Berber Sardinha

Profa. Dra. Lilia Abreu Tardelli

Profa. Dra. Maximina Freire

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

Assinatura _____ Local _____

Data _____

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.

Patrick Charaudeau

Agradecimentos

Primeiro, quero agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento acadêmico. Ele teve início na Universidade Federal de Uberlândia, onde conheci mais profundamente o curso de Letras e fui iniciada nos caminhos da pesquisa. Depois, na Universidade Federal de Minas Gerais, em que comecei a lapidar meus conhecimentos. Finalmente na PUC de São Paulo, em que os conhecimentos puderam se tornar mais refinados e mais profundos.

À Dra. Anise Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, que me orientou de julho de 2005 a junho de 2009, por seus questionamentos e por sempre estar pronta a me ajudar, em todos os momentos, como orientadora e pessoa. Por ter me ensinado a ser mais crítica, mais forte e mais analítica em situações diversas.

À Dra. Anna Rachel Machado, que assumiu minha orientação em julho de 2009 e contribuiu com sua inteligência e exigência para meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

Às professoras que participaram das bancas de qualificação, Lília Santos Abreu Tardelli, Maximina Freire e Rosinda Castro Guerra Ramos, cujas discussões contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

À PUC/SP e ao LAEL, que possibilitaram e contribuíram para a continuação de meu desenvolvimento acadêmico.

À Maria Lúcia dos Reis e Márcia Ferreira Martins, funcionárias da PUC/SP, sempre prestativas.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

Às amigas da PUC/SP, Estela Martins e Márcia Casarin, pelos conselhos, pela interação, pelos textos, pelas matrículas, pelas revisões e principalmente pela amizade.

À Patrícia Vasconcelos de Almeida e Daniela Salgado, pela amizade e incentivos de sempre.

Às amigas e aos amigos de sempre, que entenderam as minhas ausências.

Aos colegas de trabalho que me substituíram prontamente nas ausências e me incentivaram sempre.

RESUMO

A autonomia é um requisito exigido no mercado de trabalho atual dos profissionais de diversas áreas. Na Educação, a autonomia do aprendiz é vista como objetivo a ser alcançado para que o aluno possa aprender com qualidade e melhor. Na Linguística Aplicada, especificamente no ensino de Língua Estrangeira, o termo é utilizado para referir-se à autonomia do aprendiz e à autonomia docente. Nesta pesquisa enfocamos apenas a autonomia docente, investigando as representações de autonomia docente em textos produzidos por professores universitários que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho. Partindo desse objetivo amplo, os objetivos específicos são: primeiro, buscar estabelecer uma possível relação entre a autonomia docente e o uso das TICs no trabalho docente; segundo, identificar os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados para representar a autonomia docente; terceiro, verificar o tipo de trabalho que os docentes consideram realizar com as TICs em sala de aula; e quarto, identificar os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados para representar esse tipo de trabalho. O embasamento teórico-metodológico é oriundo do Interacionismo Sociodiscursivo, das teorias de trabalho propostas pela Ergonomia e Clínica da Atividade e das teorias de autonomia docente encontradas na Linguística Aplicada. Participaram dessa pesquisa seis docentes universitários de Língua Inglesa, que lecionam há mais de cinco anos em universidades públicas ou privadas. A coleta de dados foi realizada pela internet via e-mail ou pelo programa Moodle. Cada docente produziu dois textos, um sobre a autonomia docente e outro a respeito de sua vivência profissional e uso das TICs. A análise, feita com o programa Tropes, se baseou nas propostas de Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart & Machado (2004), Maingueneau (2008), Charaudeau (2008) e Machado & Bronckart (2009). Os resultados mostraram que as representações sobre a concepção de autonomia docente são apresentadas em forma de características como: controle, capacidade e influência das prescrições e das instituições de ensino. Além disso, observamos que as TICs podem contribuir para o exercício da autonomia docente, mas também gerar dependência das mesmas. Quanto ao tipo de trabalho realizado com as TICs, as representações encontradas nos textos mostram que as ferramentas computacionais seriam utilizadas para atividades e tarefas no trabalho, em tarefas realizadas em contextos presenciais e a distância. Por último, os mecanismos linguísticos e discursivos empregados pelos participantes, tanto para representarem as concepções de autonomia docente como os tipos de trabalho, sofreram influências das instruções oferecidas pela pesquisadora e pelo contexto de produção, que eram semelhantes para todos os participantes.

Palavras-chaves: autonomia docente, docente universitário de língua inglesa, trabalho docente, tecnologias de informação e comunicação.

ABSTRACT

Autonomy is a requirement in many areas of current work contexts. In education, learner autonomy is understood as an objective to be attained by students in acquiring a better education. In Applied Linguistics, specifically in teaching a foreign language, the term refers to learner and teacher autonomy. The present research focuses on teacher autonomy, investigating the representation of teacher autonomy in texts written by university professors who use Information Technology and Communication (ITC) in their work. Based on this general objective, specific objectives are, first of all, to establish the relationship between teachers' autonomy and the use of ITC in teachers' work; secondly, to identify linguistic and discourse mechanisms used to represent teacher autonomy. The third specific objective is to analyze what is accomplished in the classroom when ITC is used; the fourth, to identify linguistic and discourse mechanisms used to represent this kind of work. The theoretical background of the research is based on Socio-discursive Interaction work theories as developed in Clinical Activity and Ergonomics as well as theories dealing with teacher autonomy found in Applied Linguistics. Six English language professors participated in the research project. They have taught five or more years at public or private universities. Data were collected via internet, through e-mail or Moodle. Each participant provided two texts. The first text reflected on teacher autonomy and the second on their lived experiences and the use of ITC. The Tropes program was used to analyze the data based on theory proposed by Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart & Machado (2004), Maingueneau (2008), Charaudeau (2008) e Machado & Bronckart (2009). Results indicate that representations of autonomy reflect characteristics such as: control, capability and influence of prescriptions and institutional requirements. Additionally, it was observed that ITCs can contribute to teacher autonomy, but it may also cause dependence from them. Teachers using ITCs suggest that computers can be used in tasks carried out in classroom activities as well as in distance learning. Finally, the influence of the researcher's instructions was apparent in the discursive and linguistic activity of participants writing about their conceptions of teacher autonomy.

Keywords: teachers autonomy, English language professors, teachers work, Information Technology and Communication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: A AUTONOMIA DOCENTE	19
1.1 Concepções de Autonomia	19
1.2 Concepções de Autonomia do Aprendiz	22
1.3 Concepções de Autonomia do Docente	26
CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE	30
2.1 Um breve histórico das concepções de trabalho	30
2.2 O trabalho docente	36
2.2.1 O trabalho do professor e o uso das TICs como instrumento ...	39
2.3 O trabalho do professor universitário	44
2.3.1 A formação do professor universitário	44
2.3.2 Condições de trabalho do professor universitário	48
CAPÍTULO 3: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	55
3.1 Princípios centrais	55
3.2 Os Procedimentos de Análise do ISD	59
3.2.1 Definição do Contexto de Produção	60
3.2.2 Nível Organizacional.....	60
3.2.3 Nível Enunciativo.....	64
3.2.4 Nível Semântico	64
CAPÍTULO 4: UMA CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA DOCENTE EMBASADA NAS TEORIAS DO TRABALHO E NO ISD	66
4.1 Autonomia Docente na LA	66
4.2 Autonomia e Trabalho Docente	67
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DA PESQUISA	71
5.1 Perguntas de pesquisa e <i>e-research</i>	71
5.2 O piloto	72
5.3 Os participantes da pesquisa	76
5.4 A coleta de dados	80
5.5 A organização do Moodle	82
5.5.1 Mudanças no ambiente e nas instruções após o piloto	93
5.5.2 Alguns imprevistos na coleta	97
5.6 Procedimentos de análise dos dados	97
CAPÍTULO 6: RESULTADO DOS TEXTOS RELATO	101
6.1 O Contexto de Produção dos Textos	101
6.2 O Plano Global dos Textos	109
6.3 Os Tipos de Discurso	111
6.4 O Nível Enunciativo	116
6.5 As representações dos participantes sobre Autonomia Docente	119

CAPÍTULO 7: RESULTADOS DOS TEXTOS VIVÊNCIA PROFISSIONAL	132
7.1 O Contexto de Produção dos Textos	132
7.2 O Plano Global dos Textos de Docentes da Universidade Pública ..	138
7.3 Os Tipos de Discurso do Texto Vivência Profissional	140
7.4 O Nível Enunciativo dos Textos Vivência Profissional	144
7.5 Os usos das TICs no Trabalho Docente de Professores de Língua Inglesa do Ensino Superior Público	151
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXOS	171

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Elementos do Trabalho	35
Figura 2: Esquema dos elementos constituintes do trabalho do..... professor em situação de sala de aula	39
Figura 3: Convite para o piloto	73
Figura 4: E-mail com a segunda instrução de cadastro	74
Figura 5: Convite 1	79
Figura 6: Convite 2	80
Figura 7: Instruções da Narrativa 1	81
Figura 8: Instruções da Narrativa 2	82
Figura 9: Espaço visualizado pela pesquisadora	83
Figura 10: Página inicial do Moodle visualizada pelo participante	86
Figura 11: Fóruns Distintos	87
Figura 12: Suporte à Narrativa 1	88
Figura 13: Chat	89
Figura 14: Recurso Mensagem	90
Figura 15: Instruções para o Texto 1	91
Figura 16: Instruções para o Texto 2	92
Figura 17: Dados da coleta piloto	93
Figura 18: Texto Vivência Profissional e respectivas instruções	95
Figura 19: Texto Relato do Fulano e instruções	96
Figura 20: Página inicial do Tropes	98
Figura 21: Inserindo o texto para análise no programa	99
Figura 22: Resultado em gráfico	100

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Titulação Docente das Instituições Públicas no Brasil	47
Gráfico 2: Titulação Docente das Instituições Particulares no Brasil	47
Gráfico 3: Instituições Públicas e Particulares de Ensino Superior no Brasil	49
Gráfico 4: Instituições Públicas e Privadas na região Sudeste	50
Gráfico 5: Tipos de Instituições no Brasil	51
Gráfico 6: Regime de Trabalho no Brasil	52
Gráfico 7: Regime de Trabalho no Sudeste	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo de Plano Global	61
Quadro 2: Mundo Físico do Texto Relato dos Participantes	105
Quadro 3: Mundo Físico da Pesquisadora	106
Quadro 4: Mundo Físico do Texto Relato de Simone	106
Quadro 5: Mundo Físico da Pesquisadora relacionado a Simone	106
Quadro 6: Contexto Sociossubjetivo do Texto Relato de Docentes pertencentes a Universidades Públicas	107
Quadro 7: Contexto Sociossubjetivo do Texto Relato de Docentes pertencentes a Universidades Particulares	108
Quadro 8: Contexto Sociossubjetivo da Pesquisadora	108
Quadro 9: Plano Global do Texto Relato de Docentes da Universidade Pública	110
Quadro 10: Plano Global do Texto Relato de Docentes da Universidade Particular	110
Quadro 11: Características de Autonomia Docente encontradas nos Textos dos Docentes pertencentes à Universidade Pública ..	120
Quadro 12: Características de Autonomia Docente encontradas nos Textos dos Docentes pertencentes à Universidade Particular	123
Quadro 13: Representações das Características de Autonomia Docente dos dois Grupos	125
Quadro 14: Contexto de Produção de Vivência Profissional	135
Quadro 15: Contexto de Produção da Pesquisadora	135
Quadro 16: Contexto de Produção Vivência Profissional de Docentes da Universidade Pública	136
Quadro 17: Contexto de Produção Vivência Profissional de Docentes da Universidade Particular	137
Quadro 18: Contexto de Produção Sociossubjetivo da Pesquisadora ...	138
Quadro 19: Conteúdos Temáticos dos Textos de Docentes da Universidade Pública	139
Quadro 20: Conteúdos Temáticos dos Textos de Docentes da Universidade Particular	139

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as representações sobre a autonomia docente. Mais especificamente, detectar nas produções textuais de professores de Língua Inglesa do curso de Letras, que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em seu trabalho, representações neles construídas sobre essa autonomia. Para atingir nossos objetivos, analisamos doze textos produzidos por docentes de Língua Inglesa do curso de Letras que utilizam as TICs em seu trabalho: três deles trabalham em universidades particulares e outros três em universidades públicas. Optamos pela dicotomia universidade pública x universidade particular porque partimos do pressuposto de que o regimento e as tarefas de trabalho são distintas em cada contexto, o que poderia influenciar as representações de autonomia docente expressas pelos participantes.

Dada essa questão, filiamo-nos às pesquisas realizadas pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), sob a coordenação da professora Dra. Anna Rachel Machado, no Programa de Linguística Aplicada da PUC/SP. Essas pesquisas se embasam e desenvolvem a teoria-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006, 2009), que procura pesquisar o agir humano tendo como foco principal a linguagem. Além disso, sentimos necessidade de adotar também os conceitos de trabalho propostos pela Ergonomia e Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2006) e por Machado (2009a), porque discutem o ensino como trabalho.

Após esta breve explanação de objetivos e teorias assumidas, passamos a discutir a história da pesquisa e como ela se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA).

A história da pesquisa

Nosso interesse pela autonomia surgiu no mestrado, que enfocou a autonomia do aprendiz. Nesse estudo (MELO, 2000), foram analisados três aspectos: primeiro, o modo como o aprendiz de LI desenvolvia a autonomia que o ensino de LI via internet lhe exigia; segundo, na visão do aluno, quais teriam sido as contribuições das TICs para a sua aprendizagem de LI; e terceiro, sua opinião sobre as TICs no ensino de LE.

Com base nos resultados, pudemos concluir que, no ensino de LI via internet, a autonomia é um requisito essencial para que o aluno seja sujeito de sua própria aprendizagem. Nessa pesquisa, ela foi compreendida tal como proposta por Benson (1997), que considera três versões possíveis para 'autonomia': a técnica (foco na autoaprendizagem), a psicológica (ênfase na capacidade e na responsabilidade do aprendiz) e a política (controle da aprendizagem pelo aluno). Respaldados no mesmo autor, assumimos "... que não é possível identificar somente uma dessas versões na literatura, pois elas estão juntas" (MELO, 2000:36), e que a autonomia do aprendiz pode ser identificada em onze ações propostas por Benson. São elas:

- interação autêntica com a língua-alvo e seus falantes;
- participação em trabalho em grupo e decisões coletivas;
- participação em tarefas com respostas não definidas;
- aprendizagem sobre a língua em seu contexto;
- exploração de objetivos de aprendizagem de maneira crítica e social;
- crítica a materiais e tarefas na aprendizagem;
- produção de materiais e tarefas pelos alunos;
- controle sobre a administração da aprendizagem;
- controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
- controle dos recursos;
- discussão e crítica às normas da língua-alvo.

Ainda com base na análise dos dados coletados por meio de diários online produzidos pelos participantes de um curso de LI mediado pelo computador, em notas de campo da pesquisadora e em questionários, mostramos que a rede mundial de computadores exige um perfil de aluno que

precisa fazer escolhas o tempo todo, tomar iniciativas, optar por um site ou outro, controlar sua aprendizagem e interagir com a língua-alvo.

Essas ações propostas foram evidenciadas nas análises, comprovando-se que a internet propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno ao aprender LI via rede, que um bom uso da internet requer um aluno autônomo e que é possível desenvolver essa autonomia durante as aulas mediadas pelo computador.

Após esse estudo, começamos a refletir sobre o professor universitário de LI que utiliza as TICs; se o fato de ele usar as TICs influenciaria ou não na constituição de sua autonomia e se a rede exigiria do professor a mesma autonomia que julgávamos ser exigida do aluno.

Com essa questão em mente, cursamos algumas disciplinas como aluna especial na Unicamp. A primeira, na área de Análise de Discurso; a segunda, em Línguas e Psicanálise; e a terceira, em Leitura. Nesta, a professora Dra. Maria José Rodrigues Coracini questionou os conceitos de autonomia propostos por Benson (1997) que havíamos assumido no mestrado, afirmando que termos como “autogestão”, “autoformação” e “autonomia” estão impregnados pelo sentido de independência e de controle totais do indivíduo sobre suas ações, criando-se, assim, a falsa ideia de que agimos, pensamos e decidimos sozinhos.

Nesse período, tivemos contato mais direto com alunos do curso de Letras ao ministrar, por três anos, a disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras. Nela, introduzimos o uso do computador durante as aulas e percebemos claramente a insegurança e o desconforto dos alunos ao usá-lo. Começamos, então, a ministrar aulas na Teia do Saber sobre o uso das TICs, quando pudemos observar que muitos professores não haviam se apropriado das TICs e que isso poderia ser um fator para que as ferramentas computacionais não fossem adotadas em sala de aula.

Nessa mesma fase, percebemos que muitos colegas de trabalho começaram a ministrar aulas na Educação a Distância, sem qualquer tipo de treinamento ou preparação prévia. A EaD parecia ir se transformando, sobretudo, para algumas instituições particulares, em uma nova forma de se

obter mais alunos e, conseqüentemente, mais lucro. Nessas instituições, a formação do docente e as discussões teóricas sobre a Educação a Distância pareciam-nos não ser consideradas como relevantes.

A partir dessa observação, iniciamos discussões sobre a autonomia docente e o trabalho do docente universitário que utiliza as TICs no ensino de LI, questionando se esse professor realmente existia como uno, completo e plenamente autônomo. Com esses questionamentos, começamos o doutorado na PUC/SP, quando tivemos o primeiro contato com teorias sobre o trabalho docente, ao ler, por exemplo, Saujat (2004), Amigues (2004), Bronckart (2008) e Machado (2009a), que o consideram uma atividade contextualizada, situada e influenciada pelo contexto histórico-social, regulamentada por regimentos e prescrições que comportam tarefas realizadas e prescritas. Com isso, pareceu-nos relevante investigar a “autonomia” do professor nessa perspectiva.

Revedo a bibliografia sobre a autonomia docente, verificamos que o professor é visto apenas como aquele que ajuda no desenvolvimento da autonomia do aluno (COTTERALL, 1995; EDGE & WARTHON, 1998), por meio de orientação de objetivos ou via *feedback*. Entretanto, vimos que são raros os trabalhos que abordam a autonomia do docente como tema a ser estudado ou como foco central dos estudos. Um dos poucos pesquisadores a conceituar autonomia docente é Smith (2003:01) que, com base em Little (1995), considera que ela é de responsabilidade pessoal do professor para com o ensino, pois sem ela não haveria possibilidade de se desenvolver a autonomia docente.

Essa importância e a ausência de pesquisa sobre a questão justificam o desenvolvimento de uma pesquisa que a enfoque. Na sequência dessas reflexões, buscamos teorias que nos subsidiassem, assumindo, então, os pressupostos teóricos propostos por Machado (2004, 2007, 2009a, 2009b) e Bronckart (2006, 2007), especificamente as considerações sobre os conceitos de trabalho, de linguagem em situação de trabalho e de agir humano, tópicos que serão abordados nos capítulos teóricos.

Assim sendo, o presente estudo privilegia um tema ainda pouco estudado no campo da Linguística Aplicada: o foco sobre o que chamamos de

autonomia docente, abordada pelo viés do ISD e pelas teorias de trabalho, que poderá nos ajudar a caracterizá-la melhor.

Em suma, o estudo privilegia um tema ainda pouco estudado no campo da Linguística Aplicada: o foco sobre o que chamamos de autonomia docente abordada pelo viés do ISD e pelas teorias de trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é:

- identificar as representações de autonomia docente em textos produzidos por seis professores universitários de Língua Inglesa do curso de Letras, que utilizam as TICs na prática pedagógica e trabalham em instituições públicas e particulares de ensino superior.

Partindo desse objetivo amplo, os objetivos específicos são os seguintes:

- buscar estabelecer uma possível relação entre a autonomia docente de professores de LI do curso de Letras e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho docente;
- identificar os mecanismos linguísticos e discursivos empregados para representar a autonomia docente;
- verificar o tipo de trabalho que os docentes consideram realizar com as TICs em sala de aula;
- identificar os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados para esse tipo de trabalho.

Com base nos objetivos mencionados, temos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Nos textos elaborados pelos participantes da pesquisa, que representações são construídas sobre a autonomia docente?
- Que representações se constroem sobre a relação entre o uso das TICs e a autonomia docente?
- Que mecanismos linguísticos discursivos foram empregados pelos participantes nos textos ao representarem a autonomia docente?
- Pelos textos produzidos que tipo de trabalho os docentes dizem realizar com as TICs em sala de aula?

➤ Que mecanismos linguísticos e discursivos foram empregados pelos participantes nos textos ao representarem o tipo de trabalho que dizem realizar com as TICs?

Para esta pesquisa, os dados foram coletados via Moodle¹, no qual seis participantes produziram dois textos, com temas diferenciados: um sobre a sua vivência profissional e outro sobre a autonomia docente, como será mostrado em maiores detalhes no capítulo 5.

Esses participantes foram seis professores de Língua Inglesa de nível universitário que participaram como produtores de textos sobre o trabalho docente com tecnologia. Eles foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- Formação: professores universitários de língua inglesa licenciados em língua inglesa ou português e inglês, com pós-graduação na área de Letras;
- Tempo de Trabalho A: três deles trabalham há mais de 5 anos em instituição de ensino superior pública, com uso de TICs;
- Tempo de Trabalho B: Os três restantes trabalham há mais de 5 anos em instituição de ensino superior particular, com uso de TICs.

A opção em tomar como participantes professores de instituição pública e privada baseou-se na pressuposição de que essas instituições oferecem vínculos e jornadas de trabalho distintas para os docentes. Enquanto nas instituições públicas o docente é, obrigatoriamente, contratado por meio de um concurso público, nas particulares o concurso pode ser um recurso para seleção, assim como a entrevista, a análise do currículo ou uma simples indicação. No que tange à carga horária, nas universidades públicas o regime é de dedicação exclusiva na maioria dos casos; já nas particulares, prevalecem os docentes horistas, como veremos no capítulo 2.

Quanto à análise, os textos produzidos pelos professores foram analisados com base nos aportes teórico-metodológicos do ISD propostos por Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart & Machado (2004), Maingeneau (2008), Charaudeau (2008) e Machado & Bronckart, 2009). Primeiramente, identificamos o contexto de produção; em seguida, levantamos as

¹ Moodle é um sistema de gerenciamento de cursos, cujo objetivo é promover o ensino on-line. Para maiores informações consultar: www.moodle.org.

características globais dos textos (tema central, quantidade de parágrafos, palavras e linhas); observamos, depois, os tipos de discurso e o nível enunciativo. O próximo passo foi identificar, com base nos mecanismos linguísticos e discursivos, o que os textos constroem como sendo autonomia docente; em seguida, verificamos a possível relação entre o agir autônomo docente e o uso das TICs, e por último as representações sobre o tipo de trabalho realizado com as TICs.

Para a apresentação da pesquisa, a tese está dividida em sete capítulos. O primeiro apresenta as definições de autonomia, complementadas com breve relato de alguns conceitos de autonomia do aprendiz com vistas à discussão da autonomia docente. No segundo, são abordados os conceitos de trabalho e trabalho docente. O terceiro introduz a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, o ISD. O quarto compreende a apresentação de uma proposta de concepção de autonomia docente, embasada nos conceitos de trabalho e ISD. O quinto mostra a metodologia de pesquisa, com os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de texto. Por fim, o sexto e o sétimo apresentam os resultados e as conclusões da pesquisa.

Capítulo 1 – A Autonomia Docente

Desde o final do século passado, a autonomia é vista como um requisito importante para aqueles que desejam se inserir e se manter no mercado de trabalho empresarial. Para esse campo específico, autonomia é sinônimo de independência, iniciativa, resolução de problemas via soluções rápidas e inteligentes.

Segundo Reichert e Wagner (2007:49), no senso comum a autonomia é definida como independência ou autogoverno. Para Benson e Voller (1997), ela é um conceito ocidental. Os primeiros textos que se referem ao termo datam do século XVIII, mas os autores pressupõem que ele tenha surgido antes. Naquela época, a autonomia era associada à responsabilidade do indivíduo como agente na sociedade. No final do século XX, de acordo com os mesmos autores, ela foi vista como capacidade de escolha e tomada de decisão.

Neste capítulo apresentaremos, primeiramente, as concepções de autonomia em algumas áreas do saber. Em seguida, discutiremos questões sobre a autonomia do aprendiz, para depois centrarmos na discussão sobre a autonomia do professor. Cabe esclarecer que optamos por focar também a conceitualização da autonomia do aluno, porque autores que formularam um conceito da autonomia docente partiram de conceitos consagrados de autonomia do aprendiz, como veremos a seguir.

1.1 Concepções de Autonomia

Nesta seção, contextualizamos o termo autonomia, partindo do senso comum, para depois analisarmos a palavra na Sociologia, no Direito, na Psicologia e por fim, na LA.

No senso comum, autonomia é sinônimo de independência, tomada de decisão e liberdade total, além de um requisito dos trabalhadores exigido pelo mercado de trabalho. Segundo Martins (2002), o conceito de autonomia tem sido construído social e historicamente em contextos diversos, o que pode ser

observado quando vemos que as concepções mudam de acordo com a área e com o momento em que foram construídas.

Na tentativa de apresentar uma definição de autonomia, Oxford (2003:80) retoma a origem etimológica² da palavra *autonomia*. Segundo a autora, o termo se originou do grego *autônomos*³ que significa “viver sobre as próprias leis”, “autogoverno”. A pesquisadora complementa que, no latim, autonomia relaciona-se ao autocontrole ou à capacidade de controlar, regular os próprios pensamentos, aprendizagem e ações. Essa capacidade de controlar e regular os pensamentos é apresentada por Sprenger (2004:32) ao citar alguns sentidos diferentes do termo em áreas do conhecimento distintas. Segundo esta autora, na Sociologia a palavra pode ser definida como o:

[...] poder de um grupo, especialmente de um grupo político, de se organizar e de administrar a si mesmo pelo menos sobre certas condições e dentro de alguns limites (2004:32).

No Direito, área do saber que busca, pelas leis, regular a sociedade para que todos possam viver em harmonia, os textos são prescritivos; há uma definição e uma prescrição sobre a autonomia da vontade, similar ao conceito de autonomia assumido por Sprenger. Assim,

autonomia da vontade refere-se ao princípio jurídico em virtude do qual o autor de um ato jurídico tem a faculdade de fazê-lo livremente e de determinar seu conteúdo e seus efeitos desde que sejam respeitadas as leis relativas à ordem e aos bons costumes (2004:32).

Como vemos nas concepções apresentadas, o conceito de autonomia está relacionado ao controle, à administração de si, ao direito, à faculdade de um grupo ou indivíduo, a uma faculdade do indivíduo. Mas implícita ou explicitamente, há a ideia de que o poder e a liberdade ligados à autonomia não são totais, e sim regidos por regras, leis e bons costumes.

² O dicionário Oxford registra a entrada *autonomy* na língua inglesa no início do século XVII: “ORIGIN early 17th cent.: from Greek *autonomia*, from *autonomos* ‘having its own laws,’ from *autos* ‘self’ + *nomos* ‘law.’”/

³ Entrada no dicionário grego - inglês - Liddell & Scott - αὐτόνομος, ov, living under one's own laws, independent, of persons and states, Hdt.1.96, 8.140.ά, Cratin. 15 D., etc.;(...); αὐ. πολιτεία Plu.Rom.27. generally, of one's own free will, ἀλλ' αὐ. . . Αἰῶνα καταβήσει S.Ant.821 (Iyr.). of animals, feeding and ranging atIII, AP7.8 (Antip. Sid.).

Se considerarmos autores da Psicologia, como Reichert e Wagner (2007:49), a autonomia, como qualidade do ser humano, relaciona-se ao desenvolvimento humano. Eles a compreendem como sendo:

uma capacidade do sujeito decidir e agir por si mesmo, com o pressuposto de que o desenvolvimento e a aquisição desta habilidade sofrem influência do contexto em que o jovem está inserido.

Nessa perspectiva, é com base nas normas preexistentes na sociedade que os indivíduos decidem como agir por conta própria, mas sempre tendo como pontos norteadores tanto as regras existentes na sociedade quanto as características do contexto em que estão inseridos. Além disso, os autores postulam que:

[...] o desenvolvimento da independência é um componente crucial para adquirir a autonomia. Porém, a autonomia e independência não podem ser consideradas sinônimos (como popularmente são vistos), na medida em que a independência refere-se à capacidade dos jovens agirem por conta própria. Nesse caso, uma alta independência é realmente necessária para se tornar autônomo, contudo a autonomia é mais que ter comportamentos independentes. (REICHERT & WAGNER, 2007:50)

Assim, a independência é considerada um requisito para a autonomia mas não é a autonomia, que não pode ser entendida como liberdade total e absoluta. Ainda de acordo com Reichert e Wagner (p.50), autonomia seria mais que independência, pois implica:

[...] pensamentos, sentimentos, tomadas de decisões que envolvem não só o indivíduo, mas também as relações que estabelece com os outros membros da família, com seus pares ou com pessoas fora do ambiente familiar.

Podemos observar que Sprenger (2004) e Reichert & Wagner (2007), trazem uma concepção diferente de autonomia: ela seria limitada e dependeria do social.

Assim, vemos que no Direito, na Sociologia e na Psicologia, a autonomia é considerada como dependente de um contexto maior, sendo regulada pelas leis e pelas regras do social. Por exemplo, o indivíduo que mora em um condomínio tem autonomia para realizar uma festa em sua casa; a música pode permanecer alta até um determinado horário; a partir daí, alguns vizinhos

podem se sentir incomodados com o barulho. Para lidar com situações desse tipo, tem-se o regimento do condomínio que regula o horário das festas e o local em que elas podem ser realizadas, além das leis que regem os direitos e deveres do cidadão.

Nesse exemplo, o indivíduo não seria autônomo em sua plenitude, pois sua autonomia sempre estaria limitada pelo outro e pelas regras e leis vigentes. Desse modo, não haveria uma autonomia total do sujeito.

Quando verificamos as concepções de autonomia na Educação e na LA, surge na primeira um personagem importante: o aluno. Já na segunda, temos dois protagonistas relevantes: o aluno e o professor. A seguir abordamos as concepções de autonomia do aprendiz, pois, para entendermos melhor os conceitos de autonomia docente existentes nesse campo do saber, precisamos primeiramente entender a autonomia do aprendiz.

1.2 Concepções de Autonomia do Aprendiz

Na Educação, particularmente na aprendizagem de línguas, a autonomia ganhou uma conotação diferente, cresceu em importância e passou a focar o aluno. Ela passou a ser vista como objetivo educacional que deve ser atingido pelo aprendiz, independente da área de conhecimento, como diz Santos (1999:333). Já na Linguística Aplicada, para alguns pesquisadores, especificamente no ensino de LI (HOLEC, 1981; DICKINSON, 1992; COTTERALL, 1995; BENSON, 1997; BENSON & VOLLER, 1997; PENNYCOOK, 1997; LEE, 1998; MELO, 2000, 2005; SMITH, 2003, 2005; PAIVA, 2006; SMITH & ERDOGAN, 2007), a autonomia tem sido apresentada como um objetivo a ser alcançado e que possibilitaria o crescimento, o aprimoramento e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, seja presencial, seja mediada pelo computador. Nesta seção, apresentaremos as concepções de autonomia do aprendiz existentes na LA.

Na abordagem audiolingual, o professor era considerado como sendo detentor de todo o saber. Levantada a necessidade de se dar voz ao aluno no processo de ensino/aprendizagem de LE, nasceu a abordagem comunicativa que, segundo Leffa (1998) defende a aprendizagem centrada no aluno. O aluno

passa a ser considerado sujeito e parte ativa da aprendizagem e do ensino. Nessa visão do aluno como senhor de sua aprendizagem, surgem, então, estudos sobre a autonomia do aprendiz.

Assim, na LA, a autonomia no ensino de LE tornou-se foco de pesquisas a partir dos anos 80 e 90. Nessa década, como sugere Martins (2002), os estudos mostravam preocupação com a participação do aluno no processo de aprendizagem, deixando ele de ser objeto para se tornar sujeito desse processo. Esta visão teve suporte na abordagem comunicativa que trouxe uma perspectiva diferente para o papel do professor e do aluno – na do professor deixava de ser o centro da aprendizagem, cabendo-lhe o papel de orientador e/ou mediador e deixando-se a responsabilidade da aprendizagem ao próprio aluno.

Desse modo, a autonomia parece ter surgido para suprir justamente a necessidade de se inserir o aluno no centro do processo de aprendizagem, como afirma Freitas (1998):

[...] o ensino sistematizado e formalizado do uso de estratégias de aprendizagem na aquisição de uma nova língua não só é possível como necessário porque, além de melhorar o desempenho linguístico do aluno, encoraja sua autonomia [...]

Como em outras áreas do conhecimento, na LA, especificamente no ensino de LE, não há uma única definição para autonomia do aprendiz e sim a importação de várias concepções, o que propicia também novas perspectivas de aplicação. De um modo geral, as concepções de autonomia discente giram em torno de “capacidade” e de “responsabilidade”.

Quanto à concepção de autonomia como capacidade, autores como Holec (1981), Little (1991), Pemberton (1996), Aoki (1998), Lee (1998) e Santos (1999) entendem a autonomia do aprendiz como a capacidade de se controlar a própria aprendizagem ou a capacidade direcionada à organização da aprendizagem ou a capacidade de reflexão crítica sobre a própria aprendizagem, de tomar decisões e agir independentemente. Segundo McCarthy (2007), essa capacidade poderia ser desenvolvida, praticada e até mesmo esquecida pela falta de uso. Dessa forma, é mais um objetivo educacional do que um procedimento ou um método.

Em relação à concepção de autonomia como responsabilidade, autores como Holec (1981), Cotterall (1995) e Santos (1999) entendem a autonomia do aluno como a aceitação da responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Os aprendizes adquiririam essa responsabilidade ao estipular objetivos, planejar oportunidades práticas ou perceber o seu progresso. Cotterall (1995:220) recorre a Holec (1984) para defender a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem pode ser conquistada também com a ajuda de outros, e que a autonomia deve ser um processo contínuo, oferecendo ao aluno um aprofundamento em sua aprendizagem; desse modo, o aprendiz seria capaz de decidir sobre sua autonomia na vida de um modo geral.

Outra perspectiva de autonomia do aprendiz é trazida por Benson (1997), que postula três versões de autonomia: técnica (autoaprendizagem), psicológica (capacidade, responsabilidade) e política (controle). O autor define a versão técnica de autonomia como a ação de aprender uma língua estrangeira fora de uma instituição e sem a intervenção do professor. Neste caso, o *feedback* do professor não existiria, visto que ele não está presente. A autonomia psicológica é considerada como uma capacidade, constituída por habilidades e atitudes que permitem ao aluno ser mais responsável por sua aprendizagem. O foco dessas duas versões está no individual. Na versão política, a autonomia é definida como o controle do processo e de conteúdos da aprendizagem. No entanto, o autor adverte que não é possível identificar somente uma dessas versões nas concepções de autonomia do aprendiz, pois não há limites claros entre elas.

Quanto às categorias de autonomia, Benson (1997) apresenta onze ações que evidenciaríamos a autonomia do aluno, que seriam:

- interação autêntica com a língua-alvo e seus falantes;
- participação em trabalho em grupo e decisões coletivas;
- participação em tarefas com respostas não definidas;
- o aprender sobre a língua em seu contexto;
- exploração de objetivos de aprendizagem de maneira crítica e social;
- crítica a materiais e tarefas na aprendizagem;
- produção de materiais e tarefas pelos alunos;

- controle sobre a administração da aprendizagem;
- controle sobre o conteúdo da aprendizagem;
- controle dos recursos;
- discussão e crítica às normas da língua-alvo.

Para o autor, se detectarmos a maior parte dessas onze categorias nas ações do aluno, teremos um aprendiz autônomo. Essas ações podem ser desenvolvidas no aprendiz com o trabalho docente em sala de aula. Assim, o incentivo a ações em que o aluno produza material autêntico, interaja com a língua-alvo e participe em grupos na execução de tarefas contribuiria para a formação de um sujeito mais autônomo do que aquele que não realize tais ações.

Questionando essas concepções de autonomia do aprendiz, Coracini (2003) afirma que termos como “autogestão”, “autoformação” e “autonomia” sugerem a possibilidade de independência dos sujeitos. Isso criaria a falsa ideia de que agimos, pensamos e decidimos sozinhos, sem considerar o contexto sócio-histórico e as regras criadas pela sociedade em que estamos inseridos. Para a autora, os conceitos de autonomia veiculados na LA estão impregnados de uma visão falsa de independência e controle integrais.

Assim, com base na perspectiva de Coracini, podemos perceber que várias concepções de autonomia implicam a ideia de um sujeito aluno uno, completo e sem conflito. Além disso, parece haver a ilusão de que está nas mãos de todos os alunos o controle total de sua aprendizagem integral, sem se considerar, por exemplo, a orientação da instituição de ensino, o professor e sua perspectiva de ensinar e de aprender.

Entretanto, se considerarmos a realidade de ensino atual, observamos que nos diferentes níveis (fundamental, médio, superior e instituto de línguas) nem todos os alunos optaram por estudar – alguns o fazem pelo desejo de outrem; nem sempre o aprendiz tem opção e condição de traçar seus próprios objetivos de aprendizagem; e há ainda a influência do tipo de cultura, como afirma Pennycook (1997). Desse modo, consideramos que a autonomia é relativizada pelo próprio contexto social em que estamos inseridos.

Vejamos, a seguir, como tem sido considerada a autonomia docente.

1.3 Concepções de Autonomia do Docente

Uma vertente recente na LA tem levantado a necessidade de se discutir a autonomia docente antes de se considerar a autonomia do aprendiz, onde se situam autores como Smith (2003, 2005), Vieira (2007) e Smith & Erdogan (2007). Nessa perspectiva, o docente autônomo teria mais condições de focar no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e de melhor compreendê-la, pois ele mesmo teria essa capacidade. Para essa vertente, a autonomia docente e do aprendiz estariam relacionadas, e uma afetaria diretamente o desenvolvimento da outra.

O pioneiro a apresentar uma concepção de autonomia docente foi Little (1995), que a compreende como:

Os professores bem sucedidos são sempre os autônomos, no sentido de terem um forte senso de responsabilidade pessoal pelo ensino, exercitado pela reflexão contínua e análise do grau mais alto de controle cognitivo e afetivo do processo de ensino e explorar a liberdade que a autonomia lhe confere.⁴ (LITTLE, 1995:179)⁵

Observamos, neste trecho, termos que também apareciam nas concepções de autonomia do aprendiz, como: responsabilidade, capacidade e controle. O autor parte de termos empregados na concepção de autonomia do aprendiz para apresentar uma concepção de autonomia docente, que é vista como uma responsabilidade pessoal do professor, a qual surgiria via reflexão sobre sua própria prática pedagógica. Além disso, Little (p.180) afirma que os professores de línguas são mais bem sucedidos em promover a autonomia do aluno quando, em sua própria educação, eles foram autônomos. Nessa mesma perspectiva e segundo Smith (2003), temos Tort-Moloney (1997:51) que afirma que um professor autônomo “é consciente das razões, quando, onde e como

⁴ Todas as traduções constantes desta tese foram feitas pela própria pesquisadora.

⁵ “Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploring the freedom that this confers”.

as habilidades pedagógicas podem ser adquiridas na própria consciência da prática pedagógica”.⁶

Já Smith (2005) propõe que se trate a autonomia docente como se o professor fosse um aprendiz. Para o autor, como aprendizes podemos ter consciência do desenvolvimento da autonomia, nos tornarmos mais reflexivos e mais autônomos. Como exemplo, ele apresenta o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por docentes que viviam no Japão e desenvolveram sua autonomia. Ora, no contexto proposto pelo autor, os professores exerciam o papel de alunos e não de docentes, tratando-se portanto de autonomia discente e não docente.

Outra vertente de concepção de autonomia é apresentada por Little (2004:01), que propõe uma relação entre autonomia do aprendiz e autonomia docente. Ele defende que o docente autônomo é aquele que sabe orientar sua sala pelo diálogo e tem consciência de que a natureza da prática pedagógica influencia a autonomia do aprendiz. Para o autor, a autonomia docente é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Haveria, portanto, uma relação direta entre autonomia discente e docente, pois, se o professor desconhecesse o que é ser um aluno autônomo, não teria como contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Ainda sobre essa relação, Smith & Erdogan (2007) afirmam que a autonomia docente aparece na literatura sempre em relação à autonomia do aprendiz. Na tentativa de proporem uma concepção, os pesquisadores retomam Little (1995) apresentando duas dimensões diferentes para o termo: pela primeira, o docente deve ter a responsabilidade pessoal para com o ensino, exercitado pela análise, reflexão, controle e afetividade do processo de ensinar; pela segunda, o professor é consciente do tempo, do lugar e de como as habilidades pedagógicas podem ser adquiridas, devendo aplicá-las conscientemente em sua prática pedagógica.

Outras duas concepções de autonomia docente são apresentadas por McGrath (2000:100). Pela primeira, embasada nos estudos de Stenhouse (1975), de Kemmis & McTaggart (1982, 1988); de Hopkins (1993) e outros, a

⁶ “is aware of why, when, where and how pedagogical skills can be acquired in the self-conscious awareness of teaching practice itself”.

autonomia docente estaria relacionada ao controle do próprio docente sobre seu desenvolvimento profissional; pela segunda, tendo como suporte as ideias de Breen & Mann (1997), a autonomia docente seria a liberdade de controle de outros e se subdividiria em níveis macro e micro. No nível macro estariam as decisões tomadas fora das instituições, as quais os professores não teriam poder de alterar e, conseqüentemente, não poderiam exercer sua autonomia. Já no nível micro estariam as decisões internas institucionais que poderiam ser influenciadas pelo docente, como a escolha do material didático, conteúdo, avaliação; nele, o professor poderia exercer sua autonomia, já que teria influência nas decisões tomadas.

Outra concepção de autonomia docente é apresentada por Vieira (2007) ao postular que, na autonomia profissional, o indivíduo não é livre para ‘fazer o que quer’, nem está livre do controle externo; pelo contrário, sua autonomia se adapta ao contexto do professor e ao contexto em que está inserido.

Mesmo diante dessas concepções, considerando que estudar a autonomia do professor de LE poderia ser valioso porquanto o professor é um dos principais participantes de qualquer processo de ensino e aprendizagem, alguns linguistas aplicados como Smith & Erdogan (2007) e Benson (2008) reconhecem a dificuldade em se construir uma concepção de autonomia docente adequada.

Assim, de acordo com Smith e Erdogan (2007), embora a autonomia do professor venha sendo abordada nas pesquisas, os sentidos, significados e implicações desse termo não estão claros. Os autores acrescentam, ainda, que as discussões sobre o tema estão ausentes e afirmam que, apesar do tema autonomia do professor ser um tópico importante para o ensino de segunda língua ou LE, faltam pesquisas e estudos sobre essa questão. Para eles, os conceitos e sentidos desse tema precisam ser trabalhados e estudados com mais profundidade. Já Benson (2008) lembra que as discussões sobre autonomia docente tiveram início na década passada, mas sem qualquer consenso sobre o sentido e significado do termo, pela falta de discussões sobre a questão.

Concluindo, pudemos observar que os termos “autonomia do aprendiz” e “autonomia do docente” utilizados na LA, especificamente no ensino de

Línguas, estão permeados de uma conotação de ausência de controle, de independência e de liberdade. A nosso ver, para que as pesquisas a respeito da autonomia docente sejam efetivas, devemos partir do pressuposto de que os indivíduos estão inseridos em sociedades regidas por regras, que nos permitem ser apenas parcialmente autônomos. Além disso, como todo profissional, o docente, em sua grande maioria, trabalha em instituições regidas por normas que todos devem seguir. Infelizmente esses fatores não foram considerados nas pesquisas de LA ao se buscar conceituar autonomia docente.

Em vista disso, consideramos que, para tratar da chamada autonomia docente, devemos esclarecer o conceito que temos de trabalho e de trabalho docente, o que será feito a seguir.

Capítulo 2: O Trabalho Docente

Como abordado anteriormente, ao discutirmos o conceito de autonomia docente defendemos a ideia de que ela seja estudada considerando-se questões referentes ao trabalho, já delineadas por pesquisadores que se utilizam dos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho Francesa.

Sendo assim, neste capítulo, primeiramente, apresentamos um breve histórico das concepções sobre o trabalho; em seguida, discutimos a concepção de trabalho docente e de suas características e, enfim, centramos no trabalho do docente universitário.

2.1 Um breve histórico das concepções de trabalho

Em consulta ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa online⁷, encontramos 21 definições para esse termo; no dicionário Cambridge International Dictionary of English (1995:1678), as definições são parecidas. Já em um dicionário online de francês⁸ (Trésor de la Langue Française Informatisé), as definições são mais completas.

Na tentativa de reconstituir os significados do trabalho atual, Machado (2007) retoma algumas concepções sobre o termo *trabalho* que permanecem até o presente. Em primeiro lugar, segundo a autora, já na Bíblia o trabalho aparece:

carregando uma conotação negativa, segundo a qual o 'trabalho' seria um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie, como consequência do pecado de Adão e Eva e a sua condenação (Ibid, 2007:83).

Por ter desobedecido às ordens divinas, o casal foi punido, castigado a cuidar de si e a lutar, via natureza, por sua sobrevivência. Ainda na Bíblia – no

⁷ Para maiores informações consultar:
<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=trabalho&stipe=k&x=11&y=5>.

⁸ Para maiores informações consultar:
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?15;s=3726726315;r=1;nat=;sol=4>.

Novo Testamento –, o trabalho é visto como algo menor e sem importância; por exemplo, quando Jesus convida seus discípulos para segui-lo: eles devem deixar tudo para trás, pois toda a sua sobrevivência seria garantida pela interferência divina. Machado prossegue percorrendo a história, em Roma e na Grécia, onde as atividades de trabalho destinavam-se aos escravos, já que os cidadãos livres eram responsáveis pelas produções do espírito, sendo este considerado um tipo de atividade mais valorizado. Desse modo, o trabalho continuava impregnado de valores negativos.

Com a Reforma e a ética protestante, ainda segundo Machado (2007:83), o termo *trabalho* recebeu uma ‘valorização positiva’ e sentidos específicos. Considerava-se que o bom cristão tinha o dever de “participar ativamente da realidade social e econômica para a glória de Deus”. Trabalhar, então, seria contribuir para a glória do Senhor, seria estar mais próximo do bem e de Deus.

Bronckart (2008:94) compreende que o termo *trabalho* surgiu no século XVI. Nas línguas românicas, a palavra derivou-se do instrumento de punição aos escravos – *tripalium*. Ainda segundo o autor, embasado em Billiard (1993), nos séculos anteriores a atividade de trabalho estava relacionada às relações sociais de parentesco, religiosas e políticas, que determinavam quem era o trabalhador, o tipo de trabalho a ser executado e o seu status.

Com a Revolução Industrial, houve necessidade de reorganização do processo de trabalho fabril, o que contribuiu para a constituição do sentido positivo do termo. Machado (2007) complementa que os significados de hoje começaram a ser constituídos naquele momento. A autora comenta, ainda, que a partir daí surgiram as dicotomias entre “serviço” e “verdadeiro trabalho”; “trabalho improdutivo” e “produtivo”. Tanto o serviço como o trabalho improdutivo não seriam responsáveis pela produção de bens, enquanto o “verdadeiro trabalho” e o “trabalho produtivo” referiam-se à produção de riquezas.

No século XX surgiu o Taylorismo, fundado por Taylor (1910-1927), e o Fordismo, criado em 1914 por Henry Ford, como nova forma de organização do trabalho. Segundo Abramides e Cabral (2003:03), nessas formas, “os elementos constitutivos básicos do trabalho eram dados pela produção em

massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle do tempo e dos movimentos, pelo cronômetro taylorista e produção em série fordista”. Esses ‘modelos dominantes’ de organização prevaleceram em grande evidência até meados da década de 70; quando, segundo Peres (2004:03), como solução para a crise do capital, surge o toyotismo no Japão, que apresenta como características o controle da qualidade, a eliminação do desperdício, a exigência de trabalhadores mais qualificados, mais polivalentes e participativos.

Atualmente, de acordo com Antunes & Alves (2004), o trabalho se caracteriza pela redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, estável, herdeiros do binômio taylorismo/fordismo, pelo desenvolvimento do Terceiro Setor, pelo crescimento da presença feminina no mundo do trabalho, pela incorporação do trabalhador rural em outros setores. Para os autores,

a classe trabalhadora, portanto, é mais ampla que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada. Que somente pode ser apreendida se partirmos de uma noção ampliada de trabalho. E apresentar essa processualidade multiforme é muito diferente, como vimos, do que afirmar o fim do trabalho ou até mesmo o fim da classe trabalhadora. (ANTUNES & ALVES, 2004:09)

No sentido empírico e comum, de acordo com Bronckart (2008:93), o trabalho é uma forma “de agir, ou uma prática que seria própria da espécie humana”. Ele é considerado essencial à sobrevivência humana, tendo se desenvolvido por meio das atividades coletivas organizadas, que também geraram bens materiais:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se vêem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (BRONCKART, 2006:209)

De acordo com Bronckart (2008), o significado de trabalho como empregado atualmente é resultado do capitalismo industrial, da economia de mercado e decorrentes transformações da sociedade, algumas citadas neste capítulo.

As questões que envolvem o trabalho têm sido objeto de estudo nas diferentes áreas, como em Ciências Sociais, Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia. De acordo com Machado (2007), nas Ciências Sociais e do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade) ainda há dificuldade em se apresentar um conceito universal de trabalho que inclua as diversas formas do agir humano em momentos históricos distintos. Confirmando essa dificuldade, Abreu-Tardelli (2004) mostra que, desde o Antigo Testamento até o início do século XXI, o conceito muda de acordo com o momento sócio-histórico.

Retomando as Ciências do Trabalho, as pesquisas desenvolvidas buscam observar o agir do trabalhador em sua própria situação de trabalho. Na Ergonomia da Atividade, o trabalho é estudado a partir do ponto de vista do profissional; este é observado 'in loco', ou seja, na própria situação de trabalho. Em relação à Ergonomia, Bronckart (2008:98) afirma:

Para a Ergonomia, a atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de se agir vivido.

A Ergonomia foi criada no pós-guerra, pela insatisfação dos franceses com as formas de organização de trabalho vigentes – taylorismo e fordismo. A Ergonomia de vertente francesa foi fundada por Murrel, em 1949, visando estudar “os problemas de funcionamento dos operadores humanos”, a efetividade do trabalho. Para tal, considerava-se ser preciso observar as tarefas desempenhadas pelo trabalhador em situações em tempo 'real'. Um dos aportes da Ergonomia foi a distinção entre trabalho prescrito e realizado, cujas distinções orientam inúmeras pesquisas sobre trabalho:

- *O Trabalho Prescrito*: o trabalho tal como posto pelas normas, pelas regras do trabalho impostas por empresas, pelas instituições em que o empregado exerce sua tarefa;
- *O Trabalho Realizado*: tarefa efetivamente realizada pelo profissional.

Ainda na Ergonomia, Ferreira (2000:71) sustenta que, devido à globalização econômica, à revolução microeletrônica e ao surgimento do 'operário da informação' (termo emprestado de MOTHE, 1995), ainda não existindo um consenso sobre trabalho, há uma tentativa de reconceituá-lo. Segundo, Teiger (1992:113), o trabalho é:

uma atividade finalística, realizada de modo individual ou coletiva numa temporalidade dada, por um homem ou uma mulher singular, situada num contexto particular que estabelece as exigências imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, ela engaja e transforma, em contrapartida, aquele ou aquela que a executa.

De acordo com Dejourns & Molinier (1994:61), o trabalho é compreendido como "uma atividade coordenada de homens e mulheres para responder ao que não está posto, desde o início, pela organização prescrita do trabalho."

Já Schwartz (1992:108) apresenta duas concepções de trabalho: na primeira, "ele diz respeito aos antecedentes normatizando e antecipando a atividade (...); na segunda, ele comporta a insubstituível gestão das dimensões singulares da situação que marca na atividade cotidiana de trabalho os elementos variáveis, históricos de toda situação, sua não repetição integral".

Por último, Terssac (1995:08) afirma que

o trabalho é uma ação coletiva finalística. É uma ação 'organizada' porque ela se situa num contexto estruturado por regras, convenções, culturas. É também uma ação 'organizadora' porque ela visa, não somente preencher as lacunas provenientes das imprecisões da prescrição, mas produzir um acordo, um espaço de ações pertinentes. É pela ação que se define, de forma interativa, o problema e a solução. É na ação que se operam as trocas de informações e que se constroem as formas de agir.

A Clínica da Atividade também observa o agir do trabalhador na situação de trabalho e fundamenta que ele contribuiria para o desenvolvimento das pessoas. A Clínica surgiu, segundo Clot (2006:13), como uma linha da Psicologia do Trabalho, na década de 90, na França. De acordo com o autor, o

trabalho seria compreendido como uma atividade triplamente dirigida, porque se dirige ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa e também aos outros. Ao realizar o trabalho, o sujeito recorreria a artefatos que poderiam ser transformados em instrumentos de desenvolvimento, caso fossem por ele apropriados. Assim, ele os veria como úteis para realizar sua tarefa, mas seriam simples artefatos se não fossem apropriados. A figura abaixo sintetiza esta ideia:

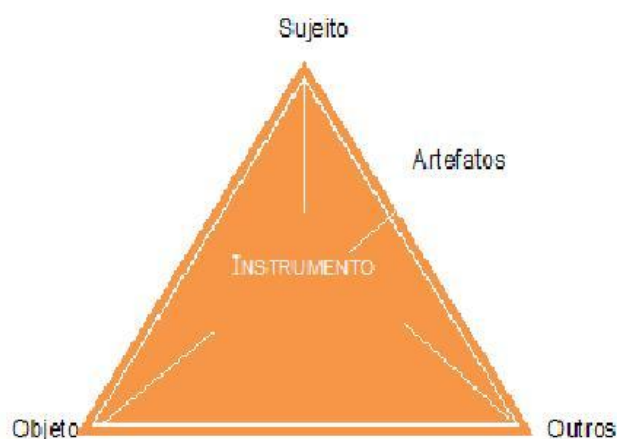


Figura 1: Elementos do Trabalho

A relação entre os elementos indicados na figura é conflituosa, pois esses elementos lutam entre si. Tomemos como exemplo um docente que preparou uma aula com o uso das TICs, usando especificamente o Moodle. No momento em que a aula aconteceria, ocorre um problema e a plataforma fica indisponível. O docente precisaria reorganizar toda a sua aula para poder fazer seu trabalho. Clot (2006) propõe, então, uma visão de trabalho que inclua o real e que envolveria o trabalho possível, pensado, desejado, impedido etc. Tínhamos, então, a diferença entre o trabalho prescrito e o realizado da Ergonomia, que nos levava a distinguir a atividade prescrita da realizada. Sob a proposta de Clot (p.116), teríamos o trabalho prescrito, o realizado e o real; sendo assim, podemos dizer que haveriam três atividades:

- *Atividade Prescrita*: a tarefa que deveria ser realizada;
- *Atividade Realizada*: a tarefa efetivamente realizada em uma situação, e que pode ser observada;

- *Real da Atividade*: tudo o que se fez, o que não se fez, o que não se conseguiu fazer, o que se pensou em fazer e o que foi impedido de ser realizado.

Na visão de trabalho da Clínica da Atividade, o trabalhador seguiria modelos de como se situar e de como agir em determinadas situações, seguindo regras prescritas por outros ou adaptadas pelo próprio trabalhador para suprir suas necessidades.

Tanto as concepções de trabalho na Ergonomia como na Clínica da Atividade são importantes para pesquisas que visam investigar o trabalho. Nesta pesquisa, assumimos essas concepções porque nos permitem analisar melhor a situação do trabalhador, que se modifica a cada momento. Atualmente, por exemplo, temos a presença das TICs no ensino, que exige outras competências do professor.

Especificamente a respeito do ensino, de acordo com Bronckart (2009:162) ele não é um sacerdócio e nem o professor deve ser visto como alguém iluminado. Na verdade, o ensino é um trabalho e o professor – como qualquer outro trabalhador – deve aprender a desenvolvê-lo e a capacitar-se para exercer tal cargo. Concordando com o autor, discutiremos as características do trabalho docente nessa perspectiva.

2.2 O trabalho docente

Para discutir as correntes de pesquisa voltadas para o ensino, Saujat (2004) embasa-se em vários pesquisadores da área para mostrar que o professor é o objeto de estudo em algumas delas, mas não o seu trabalho. Assim, abordamos nesta seção as concepções sobre o trabalho docente e suas características.

Saujat (2010:10)recorre a Tochon (2000) para tratar da linha “Pensamento dos Professores”, que visa estudar como o professor representa e percebe sua profissão e atividade; a seguir, retoma Schavelson (1976) para abordar a vertente “Os Julgamentos do Professor e o Processo de Decisão”, que foca as decisões conscientes e inconscientes do professor, além de

recorrer a Schon (1983,1987) em “A Maestria no Ensino”, para tratar da concepção da prática reflexiva. Saujat nos lembra que Doyle (1986b) propôs uma descrição ecológica da sala de aula buscando analisar as práticas do professor em contexto, termo utilizado por Bru (2002).

Ainda de acordo com Saujat (2004:22) e com relação à didática do francês, Barré-de-Minac e Halté (2002) sustentam que há duas correntes de estudo atuais: a de interações verbais em sala de aula e a de análise do trabalho docente.

O trabalho docente, de acordo com Amigues (2004:45), que se embasa em Faita (2003) e Terssac (2002), é

um ofício e um trabalho como outro qualquer, apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada, explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva.

Para compreender melhor o trabalho em sua totalidade, seria necessário considerar o ponto de vista “subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância”. Ainda para Amigues (2004:40), a atividade docente não seria direcionada apenas ao aluno, mas também à instituição a que o docente pertence, aos profissionais (secretário, diretor, coordenador etc.) com quem ele trabalha, aos responsáveis pelo aluno (pais, irmãos, avós, tios, tutores, entre outros). Além disso,

[...] a atividade do professor também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramenta, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema.(AMIGUES, 2004:42)

Ao contrário, a atividade docente está inserida em um contexto historicossocial e é mediada por ferramentas, que podem ser desde equipamentos tecnológicos, lousa e material didático, até exercícios utilizados a serviço do ensino. No entanto tais ferramentas, quando efetivamente apropriadas pelos docentes, passam a ser verdadeiros instrumentos.

A respeito desse trabalho, Amigues (2004:39) ainda apresenta uma distinção entre tarefa e atividade:

- A tarefa, segundo o autor, é entendida como aquilo que deve ser feito – “ela pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo”;
- A atividade é o que o sujeito “faz mentalmente para realizar uma tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito”.

No âmbito do trabalho, de acordo com o autor, a tarefa é determinada ou prescrita pelo outro – como por exemplo o Ministério da Educação –, e não pelo docente; por isso, há sempre uma distância entre o trabalho prescrito e aquele realmente realizado pelo professor.

Na mesma perspectiva, Machado (2009b:37), com base em Amigues, Clot e Saujat, apresenta uma série de características gerais do trabalho docente. Segundo a autora, esse trabalho: (a) é uma atividade **situada**, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de uma determinada sociedade; (b) é **orientada por prescrições** de vários níveis institucionais, do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino (PCNs, por exemplo, no caso do ensino de gêneros textuais) e por *modelos do agir*, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; (c) é **tratada pelas prescrições de forma impessoalizada**, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho e não ao indivíduo; (d) é **pessoal**, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.); (e) é uma atividade **finalizada**, pois tem por objetivo a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas; (f) é uma atividade **instrumentada**, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, a fim de atingir seus objetivos; (g) é uma atividade **interpessoal** que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes (alunos, por exemplo) ou ausentes (direção, coordenação, colegas etc.) (grifos da autora). A figura elaborada por Machado (no prelo) sintetiza o que foi explicado acima:

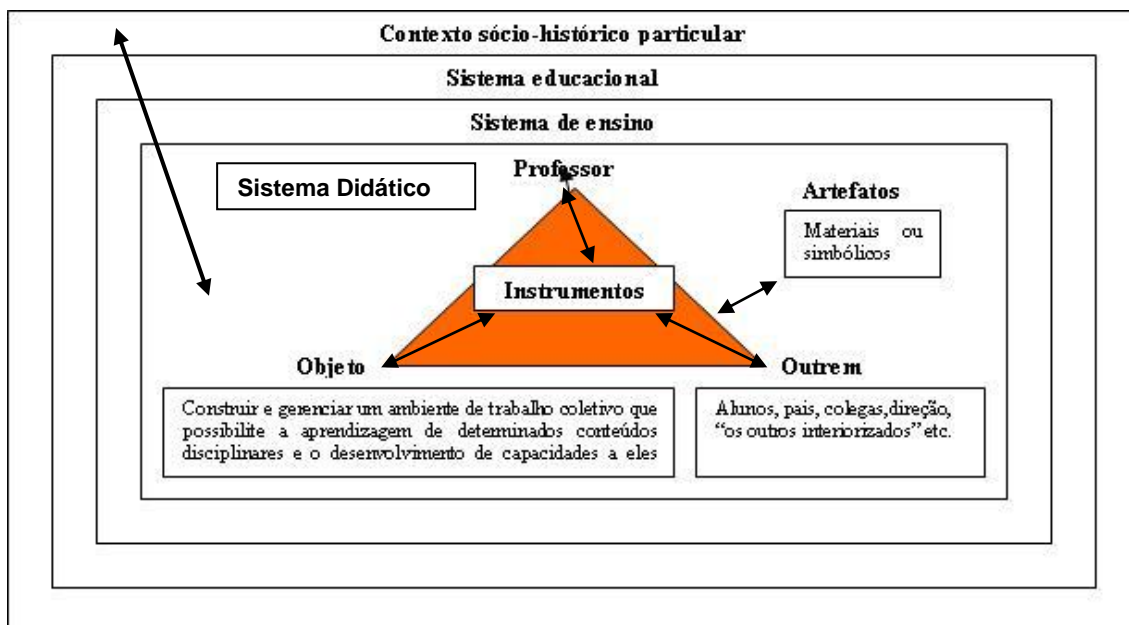


Figura 2: Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula (MACHADO, no prelo)

Concordando com a concepção de trabalho docente proposta por Amigues (2004) e suas características gerais, indicadas por Machado (2009b), compreendemos que as concepções de trabalho, trabalho docente e suas características estão diretamente relacionados com o exercício da autonomia docente, como defenderemos no capítulo 4. Entretanto, considerando que uma das características do trabalho é a presença de instrumentos, voltemo-nos para o uso das TICs no trabalho do professor. tes

2.2.1 O trabalho do professor e o uso das TICs como instrumento

Nesta seção, discutimos o uso das TICs no ensino de LI e depois focamos na questão da apropriação das ferramentas computacionais pelos docentes e sua aplicação no trabalho docente.

O uso das TICs no ensino de LI é uma realidade que pode ser observada mesmo em uma rápida pesquisa no Google. Nele, encontramos vários sites com exercícios que envolvem as quatro habilidades: leitura, conversação, produção de texto e entendimento. Um deles é o *skillwise*, da BBC, que possibilita ao aluno sanar dúvidas sobre questões gramaticais, leitura e exercícios de compreensão, por exemplo.

Além do foco no ensino, podemos observar que os recursos computacionais têm sido objeto de pesquisa de vários pesquisadores em todo o mundo. Uma dessas pesquisas foi realizada por Perez (1998), que demonstra a eficiência de se ensinar Língua Inglesa (LI) utilizando a internet durante as aulas. Segundo a autora, a rede é um campo rico para o ensino, permitindo acesso ilimitado, além de aguçar conhecimento e aumentar a capacidade de contato com a língua-alvo. Relacionando TICs e crenças, Silva (1999) mostra as crenças dos graduandos de Letras sobre o uso da rede mundial nas aulas de LI, afirmando que os alunos expunham suas opiniões e até os tímidos participavam do seu curso. A respeito dos usos das TICs no ensino de LI, Souza (1999) faz um breve relato de como as ferramentas computacionais (e-mail, lista e grupos de discussão, IRC e *webchat*) podem ser utilizadas no ensino de línguas.

Em relação a motivação, Ferreira (2004), em estudo sobre motivação em cursos de LI via rede, apresenta análises de aspectos motivacionais em três contextos de aprendizagem de línguas. Para medir tais aspectos, a autora usou a ferramenta *WebMac*, chegando à conclusão de que a evasão, o abandono do curso e a baixa participação dos alunos não estariam relacionados à “qualidade motivacional do curso”, e sim ao letramento tecnológico deficitário.

Tendo como foco a preparação de cursos via rede, Ramos & Freire (2004) analisaram a preparação de um curso de Leitura Instrumental via rede. De acordo com as autoras, seria necessária uma reflexão constante desde o planejamento inicial do curso até sua realização, considerando-se as possibilidades reais dos acontecimentos. Os aspectos operacionais como fontes, cores e instruções devem ser padronizados e as instruções devem ser bem elaboradas e detalhadas para que o aluno possa navegar. Para as pesquisadoras, a integração entre a equipe pedagógica e a de suporte computacional também seria vital para o bom andamento de todo o processo.

Pelas pesquisas citadas, podemos perceber que o uso das TICs e seu valor são estudados em contextos distintos desde a sala até a elaboração de cursos.

Em relação ao ensino superior, especificamente no curso de Letras, os pareceres CNE/CES 492/2001⁹, do Ministério da Educação, propõem a inserção das TICs nos projetos pedagógicos, como podemos ver na citação abaixo:

[...] o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades [...] utilização dos recursos da informática [...] (MEC, 2001:30)

Em vista disso, o Ministério da Educação atribui às universidades públicas e/ou particulares o papel de propiciar acesso aos conhecimentos tecnológicos aos seus graduandos em LE ou LM. Em outra prescrição do Ministério da Educação em relação ao curso de Letras, nas diretrizes curriculares para a licenciatura mencionada, pelo Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001, a universidade é vista também “... como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade...” (CNE/CES492/2001, 2001:23). Com base nessas diretrizes, é possível afirmar que, além das habilidades e competências previstas para tal licenciado ou bacharel, é incluída também a habilidade/competência de “utilizar os recursos de informática” (CNE/CES 492/2001, 2001:25).

Devido à recomendação das prescrições, novas habilidades poderão ser construídas; aprende-se a lidar com as diferentes realidades profissionais, incluindo a utilização das TICs. Segundo Abreu-Tardelli (2004), em virtude dessas novas habilidades, o docente universitário pode sentir a necessidade de aprender e/ou atualizar os conhecimentos na área computacional. O conhecimento computacional acaba por tornar-se uma exigência para os currículos de Letras, por causa dos pareceres e diretrizes dessa graduação.

Em relação aos pareceres e diretrizes do MEC¹⁰, Abreu-Tardelli (Ibidem) analisou o Decreto 2.494/1998 e, como resultado, reafirma que há uma representação de que a tecnologia em si resolveria o problema da educação e propiciaria a diminuição de fronteiras. Segundo ela, o professor aparece apenas como aquele que executa tarefas, não havendo diferença se ele é um tutor ou aquele que educa. A tecnologia é representada como suprema e como

⁹ Os pareceres podem ser acessados em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

¹⁰ Maiores informações sobre diretrizes, pareceres do MEC e universidades que oferecem cursos a distância podem ser encontradas no site www.mec.gov.br.

o fator que conduz o ensino. Para Abreu-Tardelli, essas representações revelam um olhar da legislação brasileira em relação ao uso da tecnologia que desconsidera o fato de que seria necessário que as TICs deixassem de ser artefatos e passassem a ser instrumentos aplicáveis ao ensino.

A respeito da nomenclatura *artefato* e *instrumento*, Verillon & Rabardel (1995:80) dizem que:

[...] o instrumento não existe por si próprio, ele se torna um instrumento quando o sujeito tem a capacidade de apropriá-lo e integrá-lo a sua atividade. Mais precisamente, um instrumento pode ser considerado uma extensão do corpo, um órgão funcional feito por um componente de artefato (um artefato ou a fração de uma ferramenta mobilizada pela atividade) e por um componente psicológico. O órgão construído, nomeado gênese de instrumento, é um processo complexo que requer tempo e ligação entre as características do artefato (suas potencialidades e seus restrições) e atividade do sujeito, seu conhecimento e seu antigo método de trabalho.¹¹

Complementando a questão, Machado, em conferência promovida pela Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de circulação interna, embasada nos estudos de Rabardel (1995), afirma que os conceitos de artefato e instrumento são aceitos por pesquisadores neovygotskyanos. A pesquisadora esclarece que o primeiro – o artefato – se refere aos objetos materiais e simbólicos socialmente construídos que são colocados à disposição do ser humano para mediar suas ações sobre o outro ou o meio, visando conseguir ou atingir algumas finalidades. O segundo – o instrumento – é uma entidade mista que se constitui de parte do artefato mas passa a ser apropriado pelo sujeito, que o transforma de acordo com sua finalidade; ele deixa, então, de ser artefato para se tornar instrumento. De acordo com Machado (no prelo), apropriar-se “é o processo de adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja sua (algumas vezes, até mesmo de modo indevido)”.

¹¹ [...] “the instrument does not exist in itself, it becomes an instrument when the subject has been able to appropriate it for himself and has integrated it with his activity”. More precisely, an instrument can be considered as an extension of the body, a functional organ made up of a tool component (a tool, or a fraction of a tool mobilized in the activity) and a psychological component. This organ construction, named *instrumental genesis*, is a complex process, *needing time*, and linked to the tool characteristics (its *potentialities* and its *constraints*) and to the subject’s activity, his/her knowledge, and former method of working”.

Se relacionarmos os conceitos de artefato, de instrumento e do trabalho docente discutidos previamente, as TICs seriam os artefatos que o docente de LI poderia utilizar em sala de aula. Enquanto artefato, o seu uso poderia ser precário e gerar conflitos no professor, visto que não teriam sido por ele apropriadas. Para ser capaz de orientar, definir e criar diferentes possibilidades de uso, o docente precisa, primeiramente, apropriar-se dos recursos tecnológicos, para então ensiná-los aos graduandos de Letras. Como instrumento, as TICs seriam utilizadas conforme a utilidade, finalidade e necessidade do trabalhador professor.

Um fator que poderia contribuir para que essa apropriação aconteça é a inclusão do professor no processo de informatização da educação, como propõe Martinez (2004:100). Segundo ele, “os educadores podem e devem participar das decisões sobre o processo de equipar. É indispensável envolvê-los no planejamento e desenvolvimento dos programas de integração das TICs.” Ao ser envolvido no processo, o docente tomaria ciência de que as TICs foram incluídas na educação com base em experiências de outrem, analisaria sua possível contribuição para a execução de suas tarefas, verificaria a viabilidade de uso no seu contexto específico de trabalho e definiria objetivos de uso dos recursos tecnológicos com base na sua experiência em sala de aula.

Especificamente para que o docente universitário de LI, objeto desta pesquisa, faça uso desses instrumentos, eles precisariam estar relacionados ao ensino de LI e também à formação de professores. Sem a devida apropriação, o docente poderia ter conflitos ao desempenhar suas tarefas e não contribuir assim para uma melhoria na qualidade de seu trabalho. Entendemos que essa apropriação não deve ocorrer em um prazo curto; ela pode levar algum tempo e acontecer apenas quando e se o trabalhador professor perceber uma finalidade clara do uso das TICs para seu proveito. Assim, ao perceber os benefícios ele poderia escolher que ferramenta computacional utilizar e adequá-la ao contexto em que trabalha. Além disso, ele poderia optar por usá-la ou não, embasado nos conhecimentos, artigos e pesquisas que tenha lido ou desenvolvido e não em achismos ou modismos de

época. No entanto, sem a apropriação do instrumento TIC, nenhuma dessas ações pode ser colocada em prática.

Em suma, para esta investigação observamos que as concepções de trabalho e de trabalho docente, as características propostas por Machado (2009) e o uso de instrumentos como as TICs no ensino são importantes e poderiam influenciar nas tarefas e atividades realizadas por esse profissional. Além disso, essas tarefas e atividades poderiam influenciar no exercício da autonomia do docente universitário e nos níveis de autonomia docente. Entretanto, antes de considerarmos essas questões, tratemos do trabalho do professor universitário que pode utilizar as TICs tanto em instituições de ensino público como em particulares.

2.3 O trabalho do professor universitário

Nesta seção, abordamos a questão do trabalho do professor universitário, focando primeiramente a formação desse profissional e em seguida suas condições de trabalho.

2.3.1 A formação do professor universitário

Uma das preocupações em relação ao professor universitário, segundo Pimenta & Anastasiou (2008), é a sua formação para o ensinar. De acordo com Rozendo (1999:15), há uma lacuna na formação desse docente, que se caracteriza por ser “um especialista no seu campo de saber”, mas não necessariamente um profissional com formação didático-pedagógica.

Concordando que essa formação seria necessária, Pimenta e Anastasiou (2008:36) afirmam que a maior parte do corpo docente universitário não é formada ou preparada para tal. São profissionais como médicos, advogados, engenheiros e analistas de sistemas, que tiveram formação na área técnica, porém não na área pedagógica em que lecionam. Segundo as autoras, há uma representação de que, para se lecionar no ensino superior, não é necessário ter preparação pedagógica, pois o foco do trabalho estaria na pesquisa, que é vista com prestígio.

Enfatizando essa falta de formação, Vidal (2002:55) diz que há muitos professores universitários que têm uma preparação pedagógica deficiente ou nula:

... é sabido que muitos professores universitários tiveram pouca ou nenhuma preparação didático-pedagógica. Nem parece ser um item tão importante assim, pois ao se contratarem professores para o ensino superior, exigem-se títulos, certificados de experiência, mas nenhuma comprovação de bom desempenho didático em sala de aula.

Fernandes (2001:03), por sua vez, afirma que o professor do Ensino Fundamental e Médio precisa ter conhecimentos na área pedagógica; no entanto, esse saber é considerado desnecessário para o docente universitário, pois a este bastaria o conhecimento técnico e/ou o desenvolvimento de pesquisas. Reforçando esse ponto, Pimenta & Anastasiou (2008:40) remetem à legislação vigente, enfatizando que nela não se aponta a necessidade do conhecimento didático-pedagógico. Segundo as autoras, a LDBEN nº. 9.394/96¹² e o decreto 2.207/97, que definem as diretrizes e bases para o ensino superior federal, sugerem que para lecionar faz-se necessária apenas uma pós-graduação, de preferência em programas de mestrado e de doutorado.

No entanto, como há uma pequena parcela de docentes com tais titulações, algumas instituições oferecem disciplinas como Metodologia de Ensino Superior que poderiam sanar 'a falta de formação pedagógica'. Os conhecimentos didáticos não são considerados relevantes para uma boa parte do corpo docente, independente da instituição em que trabalhem. Discordando dessa visão, juntamente com Fernandes (2001), Vidal (2002) e Carneiro (2006), Pimenta & Anastasiou enfatizam que é senso comum a concepção de que o docente do ensino superior deve dominar o conteúdo técnico para reunir em si condições de exercer a docência. O ensinar é visto, então, como "dizer

¹² Art. 66 da Lei 9.394: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico." Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula” (Ibidem, 2008:142).

As autoras fazem, ainda, distinção entre os docentes oriundos da área de educação e/ou licenciaturas e os oriundos de outras áreas. Para elas, os primeiros passariam por uma formação didático-pedagógica e teriam oportunidade de discutir teoricamente questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os docentes oriundos de outras áreas têm formação voltada para disciplinas que não privilegiam o ensino e aprendizagem como objeto de estudo.

Segundo Vidal (2002:55), o Conselho Federal de Educação (Resolução 12/83) mostra preocupação com a formação pedagógica desses profissionais. Em uma tentativa de sanar a ausência de conhecimentos pedagógicos, nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tem sido incluída uma carga horária mínima de disciplinas de conteúdo didático-pedagógico de forma a capacitar profissionais de outras áreas a ministrarem aulas¹³. Em decorrência dessa exigência, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2008:105), os alunos de pós-graduação *stricto sensu* com bolsa da Capes devem participar de atividades pedagógicas como monitoria, estágios ou cursar disciplinas na área.

Sobre a formação docente, Pimenta & Anastasiou (2008) apresentaram dados estatísticos que incluem informações sobre o trabalho docente, embasados no Censo da Educação Superior de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como o Instituto apresentou dados mais recentes, seguindo o mesmo raciocínio das autoras e com base no Censo da Educação Superior de 2007, geramos os gráficos mostrados a seguir. O primeiro deles (gráfico 1) mostra um quadro da formação de docentes universitários no Brasil:

¹³ Por exemplo, a Escola Paulista de Direito Social oferece na grade dos cursos a disciplina didática, informação que pode ser consultada no site da instituição: <http://www.direitosocial.net/>. A Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento em Administração, Contabilidade e Economia também oferecem a mesma disciplina em seu programa: http://www.fundace.org.br/mba_contab_programa.php?menu=mba&info_adm=Programa.



Gráfico 1: Titulação Docente nas Instituições Públicas no Brasil (Fonte INEP)

Nas instituições públicas, observa-se um número maior de doutores. Ao compararmos o gráfico 1 ao gráfico 2, podemos constatar que há um número maior de mestres e especialistas nas instituições particulares:



Gráfico 2: Titulação Docente nas Instituições Particulares no Brasil (Fonte INEP)

A legislação exige 1/3 (um terço) de mestres e doutores. Se pensarmos nos custos de uma universidade particular para adequar-se a tal percentual, manter esse número de doutores pode ser mais caro; esta pode ser uma explicação para o número reduzido desses profissionais. O mesmo não ocorre em instituições públicas, onde a contratação depende de aprovação em

concurso, com base em edital, em que a exigência de titulação pode ser o doutoramento.

Assim, compreendemos que as exigências sobre o trabalho do docente universitário guardam algumas diferenças em relação ao professor do Ensino Fundamental e Médio. Embora ambos exerçam a tarefa de ensinar, nos níveis fundamental e médio, o conhecimento didático-pedagógico é visto como essencial para que um profissional possa ministrar aulas. Já no Ensino Superior, os saberes pedagógicos são desconsiderados. Por outro lado, titulação e certificados são valorizados e parecem substituir o conhecimento pedagógico, mesmo para os bacharéis em Medicina, Odontologia, Ciência da Computação, Engenharias e outros.

A seguir passamos a tratar das condições de trabalho do docente do ensino superior.

2.3.2 Condições de trabalho do professor universitário

Nesta seção, apresentamos e discutimos as condições e os regimentos de trabalho nas instituições públicas e particulares do Ensino Superior.

A respeito dos possíveis locais de trabalho do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2008:141) apontam, embasadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, os institutos e escolas superiores, cada um com características, foco e objetivos de ensino diferentes, a saber:

- As Universidades: têm plena autonomia didática, administrativa e financeira e não precisam de autorização do Ministério da Educação para, por exemplo, abrir e fechar cursos ou aumentar e diminuir o número de vagas. O foco é, obrigatoriamente, no ensino (graduação e pós-graduação), na extensão e na pesquisa. Contam com um número expressivo de mestres e doutores;

- Os Centros Universitários: atuam apenas em algumas áreas do saber e têm autonomia para abrir e fechar cursos e vagas; os docentes não são obrigados a fazer pesquisa e os centros não precisam oferecer pós-graduação *stricto sensu*;

- As Faculdades Integradas: são instituições de áreas distintas do conhecimento e podem oferecer, além do ensino, pesquisa e extensão; mas não têm autonomia administrativa e/ou financeira e precisam da autorização do Ministério da Educação para exercer ações como abrir cursos, por exemplo;

- Os Institutos ou Escolas Superiores: dependem do Conselho Nacional de Educação para criar novos cursos. Atuam em uma área específica do saber e, além do ensino, podem oferecer pesquisa. Podem também oferecer pós-graduação *lato sensu*.

O gráfico 3 apresenta a relação entre o número de instituições particulares e públicas de ensino superior (municipais, estaduais e federais), em todo o Brasil:

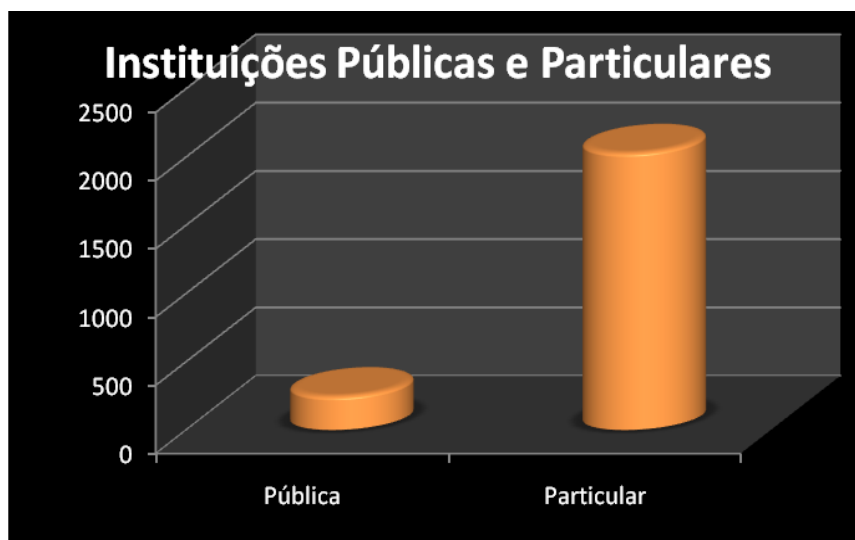


Gráfico 3: Instituições Públicas e Particulares de Ensino Superior no Brasil (Fonte INEP)

No gráfico acima, observamos a diferença entre instituições públicas e particulares. Uma explicação pode ser atribuída a um aumento na procura de vagas em cursos superiores por alunos das classes menos favorecidas e/ou oriundos de escolas públicas. Como o processo seletivo nas instituições públicas é mais complexo e o número de vagas não supre a demanda, as particulares encontraram um contexto apropriado de expansão de seus negócios.

Acrescenta-se a isso o fato de algumas dessas instituições oferecerem mais de um processo seletivo para o ingressante, como vestibular, análise de histórico e redação, classificação em processos de avaliação oficiais – como o

ENEM. As consequências desse crescimento é podermos detectar, no mercado de trabalho, um número maior de pessoas com diploma de ensino superior – o que não corresponde, necessariamente, a uma formação de qualidade.

Essa discrepância está presente no resumo técnico do INEP de 2007¹⁴. Com base nesse relatório, é possível perceber um crescimento no número de instituições particulares de ensino superior nos últimos anos:

- em 2002, 1.442;
- em 2003, 1.652;
- em 2004, 1.789;
- em 2005, 1.934;
- em 2006, 2.022;
- e em 2007, 2.032.

O crescimento de instituições particulares não significa, necessariamente, um aumento na qualidade do ensino superior, tampouco do trabalho docente. Dentro desse contexto de número de instituições públicas e particulares, no gráfico 4 consideramos apenas a região Sudeste, onde a pesquisa foi realizada, para apresentarmos o número de instituições públicas e particulares.

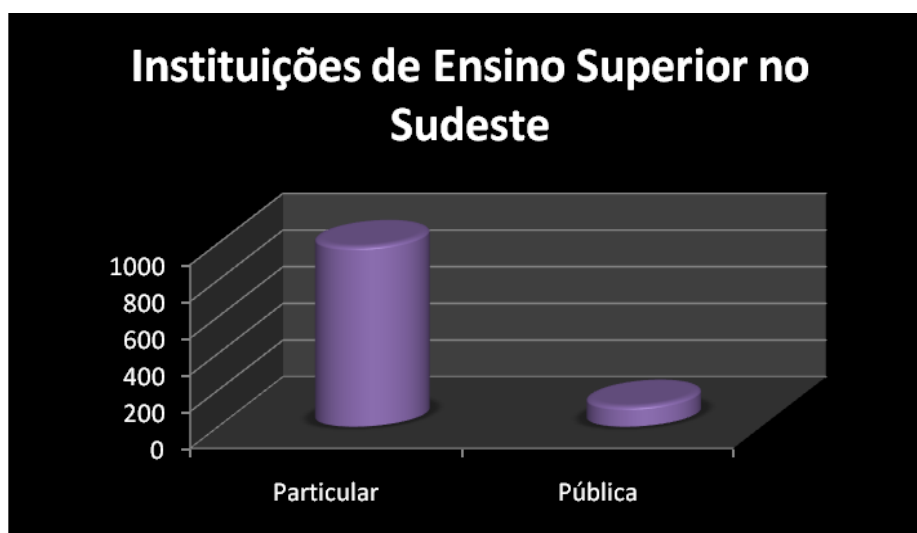


Gráfico 4: Instituições Públicas e Privadas na região Sudeste (Fonte INEP)

¹⁴ Para acesso ao relatório-técnico consultar:
http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm

Com base no gráfico 4, a região Sudeste reflete a mesma tendência nacional observada no gráfico 3, ou seja, um número maior de instituições particulares do que públicas. Dependendo da instituição à qual pertence o docente, são definidas as tarefas e condições de trabalho.

Se considerarmos os tipos de instituições no Brasil, podemos observar pelo gráfico 5 que há um número significativamente maior de faculdades, escolas e institutos do que de universidades e/ou centros universitários:



Gráfico 5: Tipos de Instituições no Brasil (Fonte INEP)

O credenciamento de uma universidade exige um corpo docente mais qualificado, com maior tempo de permanência no trabalho, assim como maiores investimentos em ensino, pesquisa e extensão. Nos demais tipos de instituições, tanto a pesquisa quanto a extensão podem ser opcionais. Se pensarmos no aspecto financeiro, a manutenção de um centro universitário, de uma escola ou de uma faculdade particular exige um custo menor do que o investimento em uma universidade particular, cujo custo de manutenção costuma ser expressivo.

Com base no tipo de instituição é que são também definidos o trabalho e as tarefas do docente. Por exemplo, em uma universidade, o docente tem de dividir seu trabalho entre ensino, pesquisa e extensão; já em uma escola superior, o foco é o ensino, sendo a pesquisa opcional. Assim, as tarefas a cumprir não são as mesmas, pois elas estão diretamente relacionadas ao contexto de trabalho. De acordo com Morosini (2000:14),

No caso da Educação Superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das consequentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Nessas diferentes instituições, as formas de ingresso, de contrato de trabalho, de vínculo e de jornada de trabalho também são distintos.

Quanto ao vínculo e à jornada de trabalho, nas instituições públicas o docente passa por um período probatório e, ao final, é confirmada ou não a sua efetivação mediante uma avaliação realizada por um de seus pares. O professor efetivo pode ser contratado para atuar em regime integral/exclusivo ou parcial. Em tempo integral, o docente deve trabalhar nos três pilares já citados anteriormente – ensino, pesquisa e extensão. Nas instituições particulares, mesmo em se tratando de universidade, o contrato pode ser estipulado pela quantidade de aulas ministradas ou pelo tempo de permanência em sala de aula, como relatam Pimenta e Anastasiou (2008), havendo algumas instituições particulares que seguem um regime parecido ao das públicas.

Em relação ao regime de trabalho, o gráfico 6 mostra as diferenças entre as instituições públicas e as particulares no Brasil. Nas públicas, o regime de tempo integral (TI) se destaca; nas particulares, há um maior número de professores horistas:

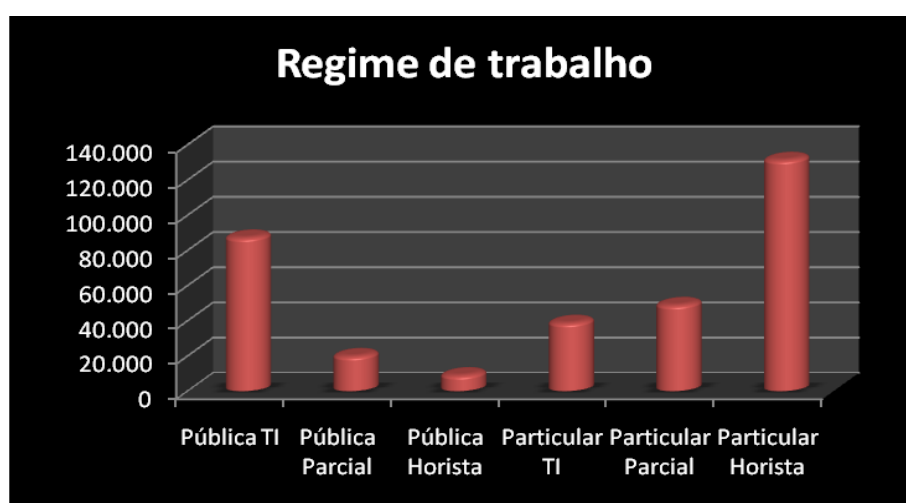


Gráfico 6: Regime de Trabalho no Brasil (Fonte INEP)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), com as atuais exigências da legislação as universidades particulares devem ter professores que cumpram o regime integral ou parcial; contudo, o que se nota é que a maioria dos docentes trabalha como horista. Cabe salientar que, no que tange à universidade particular, regime integral não é sinônimo de dedicação exclusiva, como ocorre na universidade pública.

Em relação ao regimento na região Sudeste, o gráfico 7 mostra a mesma tendência observada no gráfico anterior:

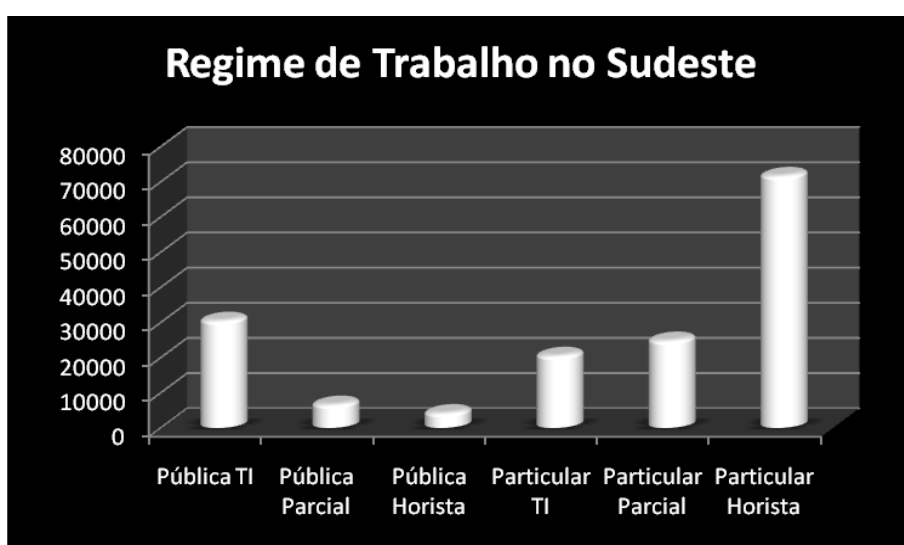


Gráfico 7: Regime de Trabalho no Sudeste (Fonte INEP)

O docente horista frequentemente trabalha em vários institutos de ensino superior e, em consequência, está ausente das decisões e reuniões nas quais poderia trocar experiências, discutir currículos e projetos pedagógicos.

Segundo Marques & Paiva (1999:11), em um estudo a respeito das diferenças em termos de qualidade de vida entre os docentes de instituições particulares e públicas, há distinções entre as tarefas de cada grupo:

A maioria dos profissionais de dedicação exclusiva da instituição pública (32,5%) gasta de 4,1 a 8 horas semanais em atividades administrativas; já na instituição privada, a maior parte deles (38,4%) gasta menos de 4 horas com esse tipo de atividade. No que diz respeito ao envolvimento com pesquisas acadêmicas financiadas por órgãos de fomento e/ou outras instituições, 86,5% dos pesquisados no setor público e 57,1% daqueles do setor privado estão envolvidos com pesquisas acadêmicas (coordenando e/ou desenvolvendo).

Assim, as grandes diferenças entre os dois grupos relacionam-se às atividades de pesquisa, quer no âmbito de sala de aula, na docência de mestrado e/ou doutorado, quer diretamente em projetos financiados por entidades de fomento.

Um profissional que precise lecionar em três ou quatro instituições para sobreviver pode não ter tempo suficiente para atualizar-se ou participar de congressos, desenvolver pesquisas, orientar iniciação científica ou trabalhar em pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Assim, vemos que, na maioria das instituições particulares, os docentes exercem o mesmo papel que professores do ensino fundamental e médio, o mesmo não ocorrendo com docentes de instituições públicas.

Em vista do exposto observamos que, independente do regime de trabalho e da instituição, as prescrições – como por exemplo, os pareceres do Ministério da Educação – sugerem que as TICs sejam incorporadas aos projetos pedagógicos e aos currículos dos cursos de Letras, desconsiderando a apropriação desses recursos pelos docentes. Por fim, podemos perceber que o trabalho do professor universitário depende da instituição em que ele trabalha, de sua formação, do regimento, do contrato de trabalho e das prescrições. Esses aspectos influenciariam nas tarefas do professor e na qualidade de seus serviços, podendo conseqüentemente limitar o exercício da autonomia docente.

Por conseguinte, após apresentarmos as teorias do trabalho e trabalho docente que embasam esta pesquisa, e para melhor compreendermos a concepção de autonomia docente proposta no capítulo 4, abordaremos a seguir o Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart.

Capítulo 3: O Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, que por integrar e dialogar com várias ciências humanas, como linguística, psicologia, sociologia e outras, pode ser considerado uma ciência do humano. Além disso, tem na linguagem um papel essencial, por ser por ela e nela que as representações de mundo são construídas.

Primeiro abordaremos os princípios básicos do ISD e em seguida os procedimentos de análise desta vertente.

3.1 Princípios centrais

A concepção integradora do ISD vem, segundo Bronckart (2007:20), da concepção que visa a desenvolver uma “ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem”. Desse modo, o ISD se opõe à fragmentação atual que ocorre nas diversas áreas do saber: à Linguística cabe estudar a linguagem humana; à Psicologia compete o estudo do comportamento e dos processos mentais humanos, à Sociologia cabe observar o homem inserido no meio social. De acordo com Bronckart (2006:10), as várias áreas que integram as Ciências Humanas acabam por estudar o humano sem conexão clara entre o cognitivo, o social, o linguístico, o cultural.

Para desenvolver o projeto de estudar o ser humano como um todo, Bronckart (1999, 2007, 2008) congrega áreas como a Linguística, a Psicologia e a Sociologia, não com o propósito de criar uma corrente linguística, tampouco uma corrente psicológica, muito menos uma corrente sociológica; mas uma corrente da ciência do humano em que haja a integração de disciplinas. Para isso, o ISD assume pressupostos oriundos do interacionismo social proposto por Vygotsky (1934/1997); e da concepção de linguagem sob a visão de Bakhtin (1986).

Para o interacionismo social, o desenvolvimento humano é descontínuo e pode ser explicado pela história social e humana, o que implica a necessidade de analisar as condições sócio-históricas em que ocorrem o desenvolvimento humano e a significação das diferentes formas interacionais em que ocorre esse desenvolvimento.

De acordo com Bronckart (1999:21), o interacionismo social de Vygotsky entende que o ser humano é um “organismo vivo”. O homem é um ser biológico e social, porque as influências do meio contribuem para o seu desenvolvimento, negando-se, portanto, a ver o desenvolvimento humano apenas pelo ângulo biológico. Esse desenvolvimento ocorreria nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Nesse processo, a dimensão sócio-histórica e a linguagem têm papel fundamental.

O ISD compartilha os princípios fundadores do interacionismo social, anteriormente mencionados, mas Bronckart (1999:28) sustenta que Vygotsky, apesar de ter se proposto a estudar o ser humano pela união de disciplinas distintas, encontrou dificuldades em desenvolver esse olhar unificador por três razões: não conseguiu definir o objeto de análise da psicologia; não conseguiu distinguir o que era da ordem psicológica e o que pertencia ao social; e, por fim, não conseguiu relacionar a linguagem às ações sociais. Segundo Bronckart (1999:31), para desenvolver esse projeto seria necessário considerar “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”, como se propõe o ISD.

Outros pressupostos em que se baseia o ISD, ainda segundo Bronckart (2006:126), provêm da concepção de linguagem proposta por Bakhtin (1986). Para o pesquisador russo, a linguagem não é neutra, e sim o resultado da interação social. É na e pela linguagem que a pessoa representa e transforma o universo em que vive; é também por meio da linguagem que a pessoa age no mundo. Bronckart (2008:72) remete a Habermas (1997) e a Coseriu (2001) ao lembrar que ambos concordam com a visão da linguagem como uma atividade humana. Além disso, Habermas acrescenta, ainda, o caráter comunicativo da linguagem – é pela interação verbal entre as pessoas do grupo que são construídas as representações do mundo em que vivemos. Para Bronckart

(1998), essas representações são propriedades próprias do ser humano, sociais em sua essência e percebidas nos textos. Ele as define como:

[...] as capacidades de representação especificamente humanas são produtos da interiorização de formas particulares de interação que são desenvolvidas na espécie humana no decorrer da História. (BRONCKART, 1998:03)¹⁵

Segundo Bronckart (2008:71), a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido; ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano, e na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também semiótico e social. Embasado em Coseriu, Bronckart (2008:72) expõe algumas teses que nos ajudam a compreender a linguagem para o ISD:

- A linguagem existe no ato de falar com o outro, mostrando que a essência da linguagem é o diálogo;
- A atividade de falar se concretiza apenas por meio da língua, que é determinada historicamente, e pelos falantes que a adotam, que também estão situados historicamente;
- A linguagem é uma atividade criativa, porque produz, cria, constrói objetos, por estar em constante transformação e ser livre (pode se referir a qualquer objeto);
- A atividade da linguagem é significativa, porque cria conteúdos e expressões, além dos signos.

Em suma, na concepção do ISD proposto por Bronckart, a linguagem:

[...] não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. (BRONCKART, 2006:122)

Retomando os pressupostos do ISD, de acordo com Bronckart (1999, 2006), o ISD ainda faz empréstimo de aportes da Teoria de Comunicação de Habermas. Para o autor, Habermas também defende a ideia de que o ser humano deve ser estudado em sua totalidade, em conexão com outras ciências, e reconhece o caráter comunicativo da linguagem – é pela interação

¹⁵ ... les capacités de représentation spécifiquement humaines sont le produit de l'intériorisation des formes particulières d'interaction qui se sont développées dans l'espèce au cours de l'Histoire.

verbal entre as pessoas do grupo que são construídas as representações do mundo em que vivemos.

Sintetizando, o ISD defende que o humano deve ser estudado pela integração de várias disciplinas, considerando o contexto social em que está inserido, seu comportamento nesse contexto, a linguagem desse humano e a situação de uso dessa linguagem no contexto *x* ou *y*. Retomando o projeto do ISD, segundo Bronckart (2007:20) essa ciência é “centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem”, porque é pela linguagem que representamos o universo dinâmico em que estamos inseridos.

Assim, no ISD são desenvolvidos trabalhos teóricos e empíricos que destacariam o papel fundador das atividades languageiras no desenvolvimento humano. Segundo Bronckart (2006:129), para explicar o funcionamento psicológico e o desenvolvimento humano, é necessário fazer uma análise de três níveis:

- o dos pré-construídos: como os fatos sociais, as atividades coletivas gerais e as atividades de linguagem;
- o dos processos de mediação formativa, sobretudo, esses relacionados à educação nas instituições escolares;
- o do desenvolvimento, relativo ao desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades.

Buscando esclarecer a unidade de análise proposta, Bronckart faz uma extensa pesquisa bibliográfica constando que os termos ação e atividade têm acepções muito diferentes nas Ciências Humanas. Assim, para ter uma coerência metodológica no uso dos termos, Bronckart (2006: 212) propõe utilizar o termo agir “em um sentido genérico, para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar o nome ao ‘dado’ observável.”

Esse agir humano pode ainda ser considerado em relação aos elementos do plano motivacional, do intencional e dos recursos para o agir. No primeiro, podemos ter determinantes externos, de origem coletiva, motivos desse agir, de um indivíduo, interiorizadas pela pessoa. O plano intencional envolve as finalidades do agir de origem coletiva e as intenções do indivíduo. O

terceiro e último está ligado aos instrumentos de que a pessoa poderia dispor e as capacidades atribuídas a uma pessoa para aquele agir.

Quanto à terminologia adotada pelo ISD, interessam-nos os termos relacionados às pessoas que intervêm no agir. De acordo com Bronckart & Machado (2004:156), *actante* é aquela envolvida em qualquer tipo de agir. O termo *ator*, por sua vez, designa a pessoa dotada de capacidades, intenções e motivos e fonte principal no processo do agir. Já o *agente* participa do processo de agir, mas não lhe são atribuídas capacidades, motivos e intenções.

Concordando com o quadro epistemológico do ISD, compreendemos que para se investigar a autonomia docente de professores universitários que ministram aulas de LI e fazem uso das TICs no trabalho, é pertinente considerar a integração entre as áreas do saber, já que essa integração nos permitiria perceber um ser mais completo, inserido em um contexto social, dotado de capacidades e conhecimentos e que constrói suas representações do mundo na e pela linguagem.

Para a investigação da autonomia docente, especificamente, o ISD nos permite pesquisá-la congregando aportes teóricos das Ciências do Trabalho e de definições de autonomia oriundas do Direito, da Sociologia e da Psicologia. Além disso, interessa-nos, nessa vertente do interacionismo, a concepção da linguagem que exerce um papel essencial, ou seja, que é na e pela linguagem que são construídas as representações do mundo, incluindo aqui as representações sobre a autonomia docente. Para detectá-las, assumimos os procedimentos de análise do ISD, para qual nos voltamos a seguir.

3.2 Os procedimentos de Análise do ISD

Seguindo este pressuposto, Bronckart (1999, 2006, 2008), Bronckart e Machado (2004) e Machado & Bronckart (2009) apresentam o modelo de análise descendente em que partimos da análise do macro para o micro, ou seja, do contexto de produção para os níveis linguísticos, como veremos a seguir. Primeiro, apresentaremos o contexto de produção; segundo, o nível organizacional; terceiro, o nível enunciativo, e por último, o nível semântico.

3.2.1 Definição do Contexto de Produção

Segundo Machado & Bronckart (2009a:46), o contexto de produção se refere ao momento sócio-histórico em que os textos foram produzidos e aos parâmetros que podem influenciar a organização de um texto.

Para levantar esse contexto, consideramos o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido, como por exemplo a época, suas características em áreas como História, História da Educação e outras disciplinas das Ciências Humanas; o suporte em que o texto é veiculado, como meio digital, mídia impressa, revista semanal ou quinzenal; e a situação de produção.

Na situação de produção, especificamente, o produtor do texto se encontra em uma situação que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, local, tempo) e um conjunto de parâmetros sociossubjetivos (papel social do enunciador e destinatário, instituição social e objetivo da produção). Com base nesses parâmetros, podemos levantar hipóteses de possíveis representações que o produtor tem sobre o contexto de produção físico e o sociossubjetivo.

Após apresentarmos o contexto de produção, passemos ao nível organizacional.

Com base nesses parâmetros, podemos levantar hipóteses de possíveis representações que o produtor tem sobre o contexto de produção físico e o sociossubjetivo. Após esse levantamento, a análise segue para o nível organizacional, que será abordado a seguir.

3.2.2 Nível Organizacional

Este nível de análise se refere ao plano global dos textos e aos tipos de discurso. O plano global é a planificação geral dos conteúdos temáticos, que nos permite identificar os actantes postos em cena e os tipos de discurso.

De acordo com Bronckart (1999:97), os conteúdos temáticos são representações que foram elaboradas pelo agente-produtor, correspondendo a conhecimentos que variam de acordo com a experiência e o nível de desenvolvimento do agente. Para entendermos melhor, apresentamos um

exemplo de plano global proposto por Mazzillo (2006). Ele envolve o título, os ingredientes e o modo de preparar, como podemos ver a seguir:

Texto	Plano Global do Texto
Bolo de Fubá	Título
3 ovos inteiros 1/2 copo[americano] de óleo 1 copo de leite 3 colheres[sopa] de farinha de trigo 1 copo de açúcar 3 colheres [sopa] de queijo ralado 1 copo de fubá 1 colher[sopa] de margarina 1 colher[sopa] de pó royal erva doce a gosto	Apresentação dos ingredientes
Bata tudo no liquidificador. Unte uma assadeira redonda; junte o creme batido. Asse em forno médio	Modo de Preparo

Quadro 1: Exemplo de Plano Global (MAZZILLO, 2006:59)

No Nível Organizacional, também podemos identificar os tipos de discurso. Para o ISD, o sentido do termo *discurso* não corresponde ao sentido dado pela Análise do Discurso. Aqui, o termo se refere à “organização retórica das unidades linguísticas disponíveis numa linguagem natural”, como afirma Bronckart (2007:150).

De acordo com o autor (1999:250), os tipos de discurso são “formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais. Para Machado & Bronckart (2009:56), os tipos de discurso:

são segmentos linguísticos que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores, etc).

Segundo Bronckart (1999:149), os tipos de discurso são identificáveis nos textos “e traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por

mecanismos enunciativos”. Os mundos discursivos são compreendidos, de acordo com o autor (1999:151), como “mundos virtuais criados pela atividade de linguagem”, e os “mundos representados pelos agentes humanos” são chamados de mundo ordinário. Em outras palavras, são formatos que organizam as relações entre, de um lado, as coordenadas de situação de ação de um produtor, e de outro, as coordenadas de mundos construídos nos textos.

Esse mundo discursivo se constrói a partir de duas ações: pode-se escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo temático sejam próximas ou distantes das coordenadas gerais de produção do produtor, tendo, assim, um mundo da ordem do EXPOR (presença de verbos no presente do indicativo), ou da ordem do NARRAR (presença de verbos no pretérito perfeito ou imperfeito). É possível também colocar instâncias de agentividade (personagens, instituições etc) ou não.

Dessa forma, quando temos marcas explícitas no texto, há uma implicação da presença do locutor/interlocutor; quando há ausência dessas marcas, temos a autonomia. Por exemplo, *Eu fui ao cinema dois dias atrás*, é implicado, porque o *Eu* se configura como o agente responsável pela ação de linguagem; *ir ao cinema*, refere-se ao lugar; e *dois dias atrás* é uma referência de tempo. Contudo, em *Trabalhar engrandece o homem*, é autônomo, porque não encontramos marcas de pessoa, de tempo ou de lugar.

O cruzamento dessas decisões define quatro mundos discursivos:

- o mundo do expor implicado;
- o mundo do expor autônomo;
- o mundo do narrar implicado;
- o mundo do narrar autônomo.

Esses mundos são observados por quatro tipos de discurso, classificados em relato interativo, narração, interativo, e teórico.

O discurso interativo ocorre no mundo do expor, é caracterizado pelo tempo verbal presente; há implicações de agente produtor (*Eu, Nós*), do interlocutor (*Você, Tu*), referência ao lugar (*aqui, ali, lá*) e ao tempo (*hoje, agora, ontem*). O exemplo tirado de Bronckart (1999:157) ilustra esse tipo de discurso:

Exemplo 1:

- Bom dia, senhor
- Bom dia, senhora
- Eu tenho um pequeno problema.
- Mmh
- Eu não moro em Genebra.
- Mmh
- E eh eu tenho uma amiga que está doente.
- Mmh
- E que me pediu para encontrar alguns livros da coleção Arlequin/ É uma...
- Ah ... sim, sim, eu conheço/ Eu não tenho.

Como o discurso interativo, o teórico também ocorre no mundo do expor, sendo caracterizado, por exemplo, pelo emprego de verbos no presente do indicativo. Contudo, não há marcas do produtor, do interlocutor, lugar ou tempo. O exemplo 2, retirado de Bronckart (1999:159), ilustra este tipo de discurso:

Exemplo 2:

De modo geral, a maioria dos biólogos considera que, excetuando-se o instinto e o que pode haver de hereditário nos mecanismos perceptivos ou nos níveis de inteligência relacionados ao desenvolvimento do cérebro...

Já o discurso relato interativo ocorre no mundo do Narrar; é constituído, por exemplo, por verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e também é implicado, ou seja, temos marcas da situação de ação da linguagem (nos personagens, nas ações, nos acontecimentos e no tempo), como mostra Bronckart (1999:161) em mais um exemplo:

Exemplo 3:

Minhas caras francesas e meus caros franceses//eu falei a você sobre a boa escolha para a França// eu o fiz/ vocês viram/ com uma certa gravidade/// é preciso que eu diga por que/ e para isso eu lhes contarei uma lembrança da infância. Quando eu tinha 13 treze anos...

Por fim, temos o tipo de discurso narração, que também ocorre no mundo do narrar e se caracteriza, por exemplo, por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, mas não apresentam marcas da situação de ação de linguagem. O exemplo, retirado de Bronckart (1999: 163) ilustra o que explicamos:

Exemplo 4:

No dia 05 de outubro, às oito horas, uma multidão se comprimia nos salões do Gun-Clube, Union Square. Todos os membros do círculo residentes em Baltimore tinham atendido o convite de seu presidente [...]

Finalizando, um texto pode ser constituído por um único tipo de discurso ou por mais de um tipo de discurso; quando o segundo caso ocorre, temos, então, um tipo predominante e outros que estariam subordinados a ele.

Após apresentarmos o nível organizacional dos textos que engloba o plano global e os tipos de discurso, vejamos como os atores se colocam nos enunciados.

3.2.3 Nível Enunciativo

O nível enunciativo, segundo Bronckart (1999:319), se relaciona à atribuição de responsabilidade enunciativa e ao modo como os atores se colocam diante dos enunciados, apresentando seu julgamento, suas opiniões e sentimentos, enfim, sua avaliação a respeito de fatos ou temas.

De acordo com Charaudeau (2008:80), no nível enunciativo, “o foco está voltado para os protagonistas, seres da fala, internos à linguagem”. As unidades linguísticas que indicam os aspectos relacionados à enunciação são os pronomes pessoais de primeira, segunda e terceira pessoa. Machado & Bronckart (2009:59) exemplificam esta questão: eu trabalho com livros didáticos X nós trabalhamos com livro didático X a gente trabalha com livros didáticos; temos em cena uma representação construída individualmente e representações construídas no coletivo.

Segundo Machado & Bronckart (2009a:59), identificar essa responsabilidade enunciativa pode mostrar como o enunciador é representado no texto e como são construídas suas representações, ou seja, se elas são individuais, coletivas ou incluem outros agentes como alunos, instituições. A respeito das representações do agir, trataremos no item a seguir.

3.2.4 Nível Semântico

O nível semântico está relacionado à representação do agir humano nos textos. Nesta pesquisa, ele está relacionado à representação da autonomia docente e do trabalho docente realizado com as TICs.

Na análise dessas representações e, especificamente, na abordagem específica do plano global, o levantamento do conteúdo temático pode indicar

que temas foram representados nos textos; detectar os tipos de discurso nos mostra que elementos linguísticos foram empregados para representar esses temas; identificar os pronomes pessoais mostra a responsabilidade do enunciado e se representações construídas no texto são coletivas ou individuais, e que outros agentes estão incluídos.

Como vimos, o ISD congrega um conjunto de aportes teóricos oriundos de áreas no saber para estudar o ser humano como um ser integrado e compreende que a linguagem exerce um papel essencial nesse processo. Por ser uma vertente oriunda de Linguística, Sociologia, Psicologia e outras, é possível agregar o ISD às concepções do trabalho e trabalho docente vindas das Ciências do Trabalho, às concepções de autonomia docente vigentes na LA, às definições do termo autonomia como proposto por áreas como Direito, Sociologia e Psicologia. Acrescenta-se a isso a concepção de linguagem proposta pelo ISD de que é na e pela linguagem que são construídas as representações do mundo.

Com base nos pressupostos teóricos que acabamos de discutir, buscaremos propor uma concepção de autonomia por nós construída, que se diferencia das que abordamos no capítulo 1.

Capítulo 4: Uma Concepção de Autonomia Docente embasada nas Teorias do Trabalho e no ISD

Após explicação das concepções sobre trabalho e trabalho docente, neste capítulo propomos uma concepção de autonomia docente embasada nas teorias de trabalho docente vistas no capítulo 2 e na proposta do desenvolvimento humano de Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008).

Para tal, primeiramente recapitularemos os conceitos de autonomia vigentes na LA; em seguida, apresentaremos a relação que vemos existir entre trabalho e autonomia e, por último, proporemos uma concepção de autonomia docente.

4.1 Autonomia Docente na LA

Como visto no capítulo 1, a autonomia docente no campo da LA é relacionada pelos pesquisadores a três aspectos distintos: à relação autonomia do aprendiz/docente, ao desenvolvimento profissional e à liberdade de controle de outros.

Na primeira vertente, a autonomia docente é considerada sempre na sua relação com a autonomia do aluno. O professor saberia promover a autonomia do aprendiz, se em sua formação e prática pedagógica ela tivesse ocorrido. Ela é compreendida como responsabilidade pessoal pelo ensino, que é exercitada pela reflexão (LITTLE, 1995). Este docente seria consciente de como adquirir as habilidades pedagógicas, e a existência dessa consciência seria entendida por Tort-Moloney (1997) como a existência da autonomia.

Temos, então, uma interdependência entre autonomia do aprendiz e autonomia do professor. Ainda nessa vertente, Smith (2000) propõe que se trate a autonomia do professor como se este fosse um aluno, o que permitiria que distinguisse a sua autonomia e a do aprendiz.

Na segunda vertente, o docente autônomo seria aquele que controla seu próprio desenvolvimento profissional, sem depender de outros ou da instituição em que trabalha, tendo todo o controle para definir seus caminhos. Já na terceira vertente, o docente seria livre do controle externo do outro, mas teria liberdade para tomar decisões no contexto micro – que pode, então, sofrer sua influência –, mas não no contexto macro.

Pelas três vertentes elencadas, o docente teria o controle sobre suas ações e seu desenvolvimento no contexto micro do trabalho, e ainda seria o principal protagonista na promoção da autonomia do aluno. Ele é um sujeito capaz de controlar o processo de ensinar, o processo do seu desenvolvimento e a promoção da autonomia de outrem, constituindo-se no sujeito uno, completo e sem conflitos mencionados por Coracini (2003).

4.2 Autonomia e Trabalho Docente

Como já mencionado, a autonomia docente é um tema recente nas pesquisas realizadas na LA, e as concepções existentes propõem uma autonomia total controlada apenas pelo contexto micro do trabalho. Nesta seção, proporemos uma concepção de autonomia docente que compreende o ser humano como um todo, que considera o professor como um trabalhador sujeito às diversas prescrições institucionais, à instituição e às condições de trabalho.

Como vimos, o ISD visa estudar o ser humano em seu todo, integrado às diversas áreas do saber e pelas práticas linguageiras. Do mesmo modo, compreendemos que, para estudar a autonomia docente, devemos considerar o ser humano como um ser biológico, histórico, psicológico e social, que interage no mundo pelas práticas de linguagem, ou seja, pelos textos orais ou escritos.

Além disso, consideramos que devemos tomar o ensino como trabalho, tal como proposto por Amigues (2004) e Machado (no prelo), para compreender, de fato, o que seria o agir autônomo docente ou a autonomia docente.

Nessa perspectiva, verificamos que o docente é contratado ou concursado por uma instituição, que têm seus regimentos e suas prescrições, sendo que a autonomia estaria apenas nos espaços deixados pelas regras e ainda, se possível, na capacidade do trabalhador de selecionar as regras a que se submete sem que isso prejudique o seu contrato de trabalho. Perrenoud (2000:14) afirma que o ser humano, ao aceitar qualquer trabalho, renuncia a parte de sua liberdade para respeitar as regras estipuladas no contrato e, em troca, recebe um salário e/ou outros benefícios oferecidos pelas instituições.

Sendo assim, ao relacionarmos a autonomia docente às ideias desenvolvidas pelas Ciências do Trabalho, podemos dizer que:

- O professor evidencia a sua autonomia nas tarefas e atividades que desenvolve;
- O grau de autonomia confronta-se diretamente com as prescrições da instituição à qual pertence o professor;
- A autonomia depende das regras, dos regimentos, da legislação e do regime de trabalho da instituição em que trabalha o professor, como também das prescrições institucionais – no caso de instituição pública, dos regimentos do funcionário público federal, estadual ou municipal; no caso de instituição particular, dos regimentos e do regime de trabalho a que pertence o docente – horista, tempo integral ou parcial, por exemplo;
- O grau de autonomia docente depende também dos recursos disponibilizados, como no caso do uso das TICs;
- A participação docente em atividades ou tarefas com pesquisa e extensão depende da instituição em que o professor trabalha e do respectivo contrato de trabalho.

Ora, segundo Machado (2009b:37), o trabalho é uma atividade conflituosa em que o profissional deve fazer escolhas constantes,

enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc, guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas.

Do mesmo modo, o exercício da autonomia docente também é conflituoso, porque ele está inserido em um determinado contexto social regido

por normas e por regras de trabalho. Assim, as escolhas sobre a forma de agir do professor ocorreriam nas 'brechas' que ele encontra nas várias situações de atuação, sem transgredir regimentos ou regras.

Nesse sentido, é importante observar as prescrições de órgãos oficiais do trabalho docente, porque elas podem nos informar sobre as tarefas, direitos e deveres que constituem o trabalho docente nos diversos contextos de atuação. Conhecer as normas oficiais de seu trabalho e poder adaptá-las às tarefas e atividades envolvidas na sua execução poderia contribuir para que o professor desenvolvesse a própria autonomia.

Também relevantes para o professor são o conhecimento do trabalho prescrito e a consciência do trabalho que realmente realiza em sala de aula e fora dela. O docente exerceria sua autonomia na percepção do que de fato cumpre de suas tarefas e atividades.

Como vimos no capítulo 1, tanto no Direito como na Sociologia e na Psicologia considera-se que a autonomia tem um limite, que pode ser o outro, a legislação e o contexto social em que estamos inseridos. Tendo esses aspectos em mente e também as observações de Coracini (2003) quanto ao uso do termo, apresentamos uma proposta de concepção de autonomia docente. Nessa perspectiva, a autonomia do professor

- é desenvolvida pela interação do docente com o outro, consigo mesmo e com o meio em que está inserido;
- depende do contexto de trabalho, da instituição para a qual se trabalha e do nível de ensino;
- depende das prescrições de órgãos oficiais de ensino, como o Ministério de Educação, a Secretaria da Educação e da instituição, dos coletivos de trabalho e do próprio trabalhador;
- pode ser apresentada em diferentes graus, ou seja, a autonomia docente nunca é total;
- pode ser detectada pela observação do trabalho realizado pelo docente, ou seja, pelo que realmente é feito pelo professor em sala de aula ou fora dela;
- pode ser representada nos textos;
- decorre do desenvolvimento do indivíduo;

- depende do tipo de tarefa que o docente executa;
- é conflituosa, já que seu exercício e escolhas podem se tornar difíceis diante de prescrições conflitantes.

Em suma, a autonomia docente é a capacidade de optar e de criar formas diferentes de agir, sem ferir as prescrições institucionais e o regulamento da profissão; ela é relativa, e o seu exercício depende das características de cada trabalho, dos tipos de tarefa que o professor executa e dos envolvidos no processo de ensinar. Por fim, ela também pode sofrer a influência dos recursos disponíveis no trabalho docente.

Assim, resumidamente, defendemos a ideia de que a autonomia do professor não significa liberdade total de escolha, ela é relativa e depende do contexto social. Antes de investigar sua existência, temos de avaliar e analisar fatores como o contexto, a tarefa, as prescrições que podem favorecer ou impedir o seu exercício.

Com essa concepção de autonomia docente, voltemo-nos para os procedimentos de coleta e análise de dados.

Capítulo 5: Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para coleta e análise de dados. Primeiramente serão listadas as perguntas de pesquisa e uma explicação a respeito da *e-research*. Em seguida, exibiremos um piloto realizado antes da coleta, visando sanar possíveis problemas quando da coleta efetiva. Depois, trataremos das características dos participantes da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da organização do Moodle e, por último, descreveremos como foi realizada a análise de dados.

5.1 Perguntas de pesquisa e *e-research*

As perguntas de pesquisa foram as seguintes:

- Nos textos elaborados pelos participantes da pesquisa, que representações são construídas sobre a autonomia docente?
- Que representações se constroem sobre a relação entre o uso das TICs e a autonomia docente?
- Que mecanismos linguísticos discursivos foram empregados pelos participantes nos textos ao representarem a autonomia docente?
- Pelos textos produzidos, que tipo de trabalho os docentes dizem realizar com as TICs em sala de aula?
- Que mecanismos linguísticos e discursivos foram empregados pelos participantes nos textos ao representarem o tipo de trabalho que dizem realizar com as TICs?

Essas perguntas nortearam toda a análise de dados da pesquisa. Como já dissemos, a análise está embasada nos aportes teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BRONCKART & MACHADO, 2004; MACHADO & BRONCKART, 2009), primeiramente porque esta abordagem considera a linguagem um elemento central, essencial e decisivo para o desenvolvimento humano; em segundo lugar, porque se considera que é possível identificar nos textos as representações construídas pelos

participantes dessa investigação; e em terceiro, devido ao fato de que se considera as ações humanas em sua dimensão social e discursiva.

Em relação à *e-research*, a internet foi utilizada como contexto para a coleta de dados. Segundo Anderson e Kanuka (2003:1), a rede criou um novo contexto de comunicação global que pode ser utilizado para pesquisas, cujo cenário e possibilidades é chamado pelos autores de *e-research*¹⁶:

E-research é tanto um guia conceitual para a criação de uma operação filosófica para pesquisas que usam a rede como um guia prático para pesquisadores educacionais.

Para os autores, a rede suporta uma grande variedade de ferramentas de processamento de comunicação e informação. Por meio dela, é possível coletar, processar e analisar dados diversos. Além disso, a rede oferece novas perspectivas e oportunidades de se trabalhar com *e-research*. Anderson & Kanuka sustentam, ainda, que é possível coletar dados utilizando as TICs.

Em nossa pesquisa, optamos pela ferramenta computacional Moodle¹⁷ e pelo e-mail para coletar os dados dos participantes. O Moodle é uma plataforma de gerenciamento de curso, um software livre que tem sido utilizado no ensino e aprendizagem por várias universidades ao redor do mundo, e também no Brasil (PUC-SP, UNICAMP, USP, UNESP, UFRJ, entre outras).

Devido ao seu código aberto, é possível adaptar o Moodle aos interesses e propostas educacionais em distintos contextos educacionais. Optamos por essa ferramenta devido à credibilidade, eficiência e variedade de recursos tecnológicos oferecidos pelo programa, além de propiciar o acesso a recursos tecnológicos e facilidade na configuração de questionário, bate-papo e diário, tarefas que podem ser adaptadas à coleta de dados. Tomadas essas decisões, realizamos o piloto relatado a seguir:

5.2 O piloto

Como os dados seriam coletados pela internet, especificamente via plataforma Moodle e e-mails, realizamos uma pesquisa piloto para avaliarmos

¹⁶ E-research is both a conceptual guide to the creation of 'an operating philosophy' for research using the Net and a practical guide for educational researchers."(ANDERSON & KANUKA, 2003:1).

¹⁷ Para maiores informações sobre o Moodle, consultar o site: [http://docs.moodle.org/en/About Moodle](http://docs.moodle.org/en/About_Moodle)

os instrumentos de coleta que pretendíamos utilizar. Optamos por fazer o piloto por três razões. Primeiramente, para averiguar a eficácia do Moodle na coleta e armazenamento dos dados, visto que o conhecíamos apenas como ferramenta computacional utilizada no ensino. Em segundo lugar, para prever possíveis problemas, tomar ciência das facilidades do uso das TICs e redefinir quais os recursos oferecidos pelo Moodle que seriam mais viáveis para a coleta em questão. Finalmente, pela necessidade de verificarmos se as instruções eram adequadas aos objetivos, se havia clareza e coerência nos enunciados. Enfim, o uso do teste piloto teve por fim sanar problemas com o ambiente e com as instruções.

O primeiro passo foi enviar um e-mail convidando alguns docentes para participar do piloto. Eram todos professores universitários de instituições particulares e públicas, que conhecemos em cursos de Letras, Ciência da Computação e Jornalismo. Optamos por convidar docentes com perfil similar ao daqueles que iriam participar efetivamente da pesquisa, para testar o ambiente e as instruções. Além disso, nesta fase convidamos docentes com perfis diferentes, visando obter uma avaliação dos colegas de outras áreas sobre o ambiente virtual. Ao todo, foram convidadas dezesseis pessoas – sete docentes de Letras, um de Psicologia, cinco de Ciência da Computação, dois de Letras/Tradutor e um de Jornalismo. O convite dizia:

De: glendamelo
Data: 5/2/2008 18:37:47
Para: undisclosed-recipients;,
Assunto: um favor

Olá Amigos,

Espero que estejam bem, por aqui tudo bem. Terminei de organizar os instrumentos que usarei para coletar dados. Neste momento, preciso de alguns voluntários para testar a ferramenta e os instrumentos... vocês podem me ajudar? Por favor, poderia me responder dizendo se podem ou não? Não é nada complexo... agradeço a todos.

[]

Glenda

Figura 3: Convite para o piloto

O texto do convite não especificou de que forma ocorreria a pesquisa e o seu objetivo, porque o intuito era que os participantes não se sentissem

obrigados a participar, e que optassem por fazê-lo apenas os realmente interessados. Quinze professores se prontificaram a participar do teste. Em seguida, enviamos via e-mail as instruções de cadastro na plataforma (Anexo 1). Tendo-as como base, a participante Paula¹⁸ tentou fazer sua inscrição como solicitado, mas não conseguiu abrir o *link* indicado. Após relato do ocorrido (Anexo 2) e com base nas informações trocadas, formulamos novas instruções e as enviamos aos voluntários. O novo e-mail dizia:

Olás,

Obrigada pela colaboração de todos. Encaminho novas instruções para cadastro no moodle da puc e para a coleta de dados. As instruções para você se cadastrar e poder me ajudar nos dados são:

1. Entrar no site: <http://moodle.pucsp.br/>
2. À esquerda você encontrará " Cadastre-se no moodle". Por favor, preencha seu cadastro.
3. Você receberá um e-mail com o texto abaixo, faça o que é pedido no e-mail, por favor:

Olá Seu Nome,
O seu endereço de correio eletrônico foi indicado no pedido de cadastramento de novo usuário em '[Moodle - PUC-SP]'. Para confirmar o cadastramento automaticamente e começar a navegar no site visite o seguinte endereço:
<http://moodle.pucsp.br/login/confirm.php?data=txd1HOb9aVef5Fr/patlidia>

Na maioria do programas de Email este é um link azul que você pode ativar clicando em cima. Se isto não funcionar, você pode copiar este link na barra de endereços do seu navegador. Se você precisar de ajuda, por favor contate o administrador do site, Administrador Moodle PUC-SP (moodle@pucsp.br)

3. A página do moodle será aberta. No canto inferior esquerdo, você encontrará buscar cursos. Pesquise esse curso "Pesquisando o trabalho do professor universitário de Língua (Profa Anise)".
4. Ao encontrá-lo, clique nele. Será pedido um código de inscrição que é: tajix.
5. Você terá acesso à página onde coletarei os meus dados. Vá para Primeiro acesso: Informações importantes.
6. Por favor, passe-me um e-mail se tiver problemas. ok?

Figura 4: E-mail com a segunda instrução de cadastro

Após receberem as novas instruções, oito participantes voluntários se cadastraram no Moodle; uma participante (docente do curso de Ciência da Computação) não conseguia completar seu cadastro, porque o e-mail de resposta do Moodle PUC/SP fora direcionado para sua caixa de *spam*. Uma segunda participante (docente no curso de Letras) teve dificuldades para fazer sua inscrição, pois não havia entendido que, se o nome de usuário que tentava cadastrar não fosse aceito, ela teria que criar um novo nome. Devido à demora para o cadastramento, enviamos um e-mail; como resposta, ela perguntou como devia proceder para se cadastrar. Com nossa explicação, o cadastro ocorreu normalmente.

¹⁸ Para fins de preservação de identidade, foram criados nomes fictícios para os participantes do piloto.

Uma terceira participante (docente no curso de Letras) preferiu perguntar pelo *Messenger* como deveria proceder; copiamos cada instrução enviada por e-mail e as fomos enviando pelo programa; a cada resposta da participante, enviávamos a instrução seguinte até que ela completasse o seu cadastro. Oito dos quinze voluntários completaram os cadastros; desses oito, porém, somente seis realmente produziram seus textos. Dois voluntários se cadastraram, mas não produziram textos.

Com os seis participantes cadastrados, teve início a exploração do ambiente e a produção dos textos. Os problemas relatados pelos participantes foram os seguintes:

- *Mensagem de Boas-Vindas*: a participante Mércia não conseguiu ouvir a mensagem de boas-vindas;
- *Perda do texto produzido*: Katita esqueceu que há um tempo para conexão, e que ele se encerra depois de 20 minutos. Assim, ela não salvou o que havia escrito e perdeu os dados. Foi necessário reescrevê-los;
- *Abrir recurso*: Marina escreveu um e-mail e comentou que havia terminado um de seus textos, mas que não havia conseguido abrir a página do segundo texto.

Além disso, observamos que nenhum participante usou o fórum, apesar de ele ter sido visitado. Alguns encaminharam e-mails para informar que tinham terminado a produção de texto, enquanto outros nada comunicaram, simplesmente cumprindo com as instruções.

Alguns deles ainda preencheram informações sobre si mesmos e incluíram fotos no perfil. Isso não era obrigatório e não foi solicitado, porque acreditávamos que, se o participante sentisse necessidade, ele poderia fazê-lo naturalmente, como ocorreu. Demos o prazo de um mês para realização das tarefas; todos o cumpriram, e a maioria terminou antes que o prazo expirasse.

O piloto nos ajudou a reformular o ambiente e a selecionar os recursos tecnológicos da plataforma que seriam mais viáveis para nossa pesquisa, tais como alterações nas instruções e nos títulos dos textos que os participantes produziram.

Pudemos observar que, com a *e-research*, as ferramentas computacionais podem auxiliar na coleta de dados em alguns aspectos: primeiro, o participante pode responder às instruções no espaço físico em que estiver, nos dias e horários que melhor lhe convierem; segundo, todo material coletado fica armazenado na própria internet e pode ser acessado a qualquer momento e lugar; terceiro e último, qualquer problema que ocorrer – por exemplo, a questão do cadastro na plataforma – pode ser rapidamente resolvido a distância, sem a presença física da pesquisadora ou do participante.

5.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

➤ *Formação Acadêmica*: todos deviam ter cursado licenciatura em língua inglesa e suas respectivas literaturas ou licenciatura plena em língua portuguesa/língua inglesa e suas respectivas literaturas e pós-graduação na área de Letras.

Optamos pela graduação em Letras, porque ela oferece a formação superior em línguas, seja estrangeira e/ou materna. Quanto à pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu*), esse critério foi estabelecido para indicar se o participante tinha conhecimentos na área da pesquisa científica.

➤ *Atividade Profissional*: dos seis professores, três deveriam trabalhar em uma universidade pública há no mínimo 5 anos, enquanto os outros três teriam de trabalhar em uma universidade particular, há no mínimo 5 anos. Todos precisariam lecionar ou ter ministrado disciplinas referentes ao ensino de LI, não havendo necessidade de trabalharem nas mesmas instituições.

Optamos por essa dicotomia universidade pública x universidade particular porque acreditamos que as prescrições sobre o trabalho poderiam ser diferentes.

Já a necessidade de terem cinco anos de ensino de LI ou disciplinas relacionadas também seguiria um dos requisitos para a contratação docente

em instituições governamentais. Adiciona-se a isso o fato de que, nessas condições, o professor estaria familiarizado com as tarefas, regras e prescrições do seu trabalho.

➤ *Uso das TICs:* todos deveriam utilizar as TICs em sua prática pedagógica em cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, na preparação de material, nas avaliações e em outras tarefas do trabalho docente.

Em suma, tivemos dois grupos de participantes:

Grupo 1: 3 professores(as) universitários(as) de Língua Inglesa, que trabalhavam no mínimo há 5 anos em universidade pública estadual ou federal e utilizavam as TICs em sua prática pedagógica.

Grupo 2: 3 professores(as) com as mesmas qualificações anteriores quanto à formação, ao tempo de serviço e ao uso das TICs, mas que trabalhavam no mínimo há 5 anos em universidade particular.

No primeiro grupo tivemos os seguintes participantes:

- Karina: formada em Letras Português e Inglês (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem especialização em Língua Inglesa, mestrado em Letras Anglo-Germânicas pela mesma instituição e doutorado em Linguística Aplicada (2004) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 1994 trabalha na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Simone: em 1993 começou a trabalhar como professora de LI aos 19 anos, em institutos de língua e como autônoma. Entrou na carreira de magistério superior e hoje é professora adjunta no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, onde ministra disciplinas como Prática de Inglês Oral, Inglês Instrumental 1 e 2, Tecnologia e Sociedade. É colaboradora do programa de pós-graduação da Universidade de Taubaté, onde ministra módulos na Especialização e no Mestrado. Trabalha há mais de cinco anos na graduação de uma instituição de ensino pública. Desenvolve pesquisas na área de Educação e Tecnologia. Com base na plataforma Lattes, em 1983 graduou-se em Letras pela Universidade Estadual de Campinas; fez especialização em Arte e Tradução pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; tem

mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Samuel: também se formou em instituições públicas de ensino superior, tem licenciatura plena em inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenou o projeto Espaço Interação, onde desenvolve atividades no laboratório de estudos polifônicos do Instituto de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, tendo pesquisas na área de Linguagem, Texto e Discurso.

Já no Grupo 2 tivemos os seguintes participantes:

- Adriana: licenciada e bacharel em Língua e Literatura Inglesa; licenciada e bacharel em Língua e Literatura (Tradução). Fez mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Terminou o pós-doutorado em Linguística Aplicada em 2008, na Universidade Estadual de Campinas, onde estudou a questão do letramento digital. Ministra disciplinas como Língua Inglesa: Esferas do Cotidiano, Prática Oral 4, Leitura Intensiva 2, Tecnologias Digitais, entre outras. Trabalha em uma instituição particular de ensino superior há mais de cinco anos na graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e na coordenação de curso (graduação). É pesquisadora da área de Ensino de Línguas mediado pelo computador.

- Fernanda: graduada em Letras, Tradutor e Intérprete; especialista em Gramática da Língua Inglesa e Mestre em Linguística. Ministra disciplinas como Prática da Tradução, Versão em Língua Inglesa, Inglês Instrumental, Informática Aplicada à Tradução. Trabalhou em várias instituições particulares de ensino superior, ministrando aulas de inglês instrumental em graduação de Ciência da Computação, Comércio Exterior, Moda e Farmácia. Em 2002, na Uninove, foi responsável pela montagem de uma disciplina em que os alunos do curso de Tradutor tivessem contato com as principais ferramentas computacionais. Trabalha há mais de cinco anos em uma instituição particular na graduação, na pós-graduação *lato sensu* e na coordenação de curso (especialização). Faz parte de um grupo de pesquisa na área de texto e

discurso. Hoje, trabalha na Universidade de Franca, no curso de Letras, Tradutor e Intérprete, em disciplinas que relacionam tradução e informática; na especialização, oferece um módulo sobre internet e pesquisa terminológica.

- Flor: graduada em Letras Português/Inglês e especialista em Língua Inglesa pela Universidade de Franca. Em 2003, finalizou o mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Já lecionou língua inglesa em institutos de língua e, desde 1998, é docente do curso de Letras e da especialização em Língua Inglesa, na mesma universidade. Também ministra aulas de literatura norte-americana e inglesa no Centro Universitário Uni-Facef, tendo sido professora efetiva no ensino fundamental e médio em escola pública.

Para entrarmos em contato com os possíveis participantes da pesquisa, enviamos e-mail para cada um dos participantes, explicando superficialmente a natureza do trabalho e convidando-os a participar da pesquisa.

Diferentemente do procedimento adotado no teste piloto, para cada docente enviamos um convite específico devido às circunstâncias e ao grau de intimidade que tínhamos com eles; isso porque, em alguns casos, os conhecíamos apenas por suas publicações, enquanto outros tinham sido nossos professores, e outros eram colegas de trabalho ou ainda totalmente desconhecidos.

Para os docentes conhecidos por meio de suas publicações e para os desconhecidos, enviamos o seguinte convite (figura 5):

Boa Tarde, Prof. Fulano!

Espero que esteja tudo bem, sou aluna de doutorado da PUCSP, minha orientadora é a professora Anise Ferreira. Estou coletando dados para minha pesquisa, especificamente com professores do curso de Letras, que utilizam as TIC em sala de aula.

Tenho acompanhado seu trabalho com as TIC e o ensino de línguas, por isso quero convidá-lo para ser um dos sujeitos, todos os dados serão coletados via moodle, o que não exigirá muito dos participantes. Fico no aguardo. Obrigada pela sua atenção.

Glenda Cristina Valim de Melo

Figura 5: Convite 1

O segundo e-mail encaminhado a docentes que já conhecíamos pessoalmente foi o convite 2:

Olá, Fulano (a)!

Espero que esteja tudo bem. Por aqui tudo bem. Quanto tempo! Estou iniciando minha coleta de dados e gostaria de convidá-lo para ser um dos sujeitos de minha pesquisa. Todos os dados serão coletados via internet e não exigirão muito dos participantes.

Se você aceitar, terá de produzir dois textos sobre assuntos voltados ao trabalho do professor universitário de Língua Inglesa. Passarei todas as instruções via e-mail.

Fico no aguardo. Obrigada pela sua atenção.

Abraços,

Glenda Melo

Figura 6: Convite 2

No total, foram contatados quinze professores que trabalham nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Inicialmente, contatamos oito docentes universitários, que ministrassem aulas de LI em instituições públicas e particulares, que utilizassem ou não as TICs em sua prática pedagógica. Eles confirmaram sua participação, mas devido ao excesso de trabalho e à falta de tempo, nove professores desistiram de participar.

Todos os docentes que não utilizam as TICs recusaram o convite para participar da pesquisa, ou declinando do convite ou não respondendo aos e-mails com as instruções para a coleta de dados. Assim, devido a essas desistências e à dificuldade em encontrar participantes com esse perfil, a pesquisa foi alterada, permanecendo apenas objetivos que pudessem ser atingidos com a participação dos docentes que usam as TICs na prática pedagógica. Contudo, não pudemos excluir o e-mail como instrumento de coleta de dados, porque alguns participantes enviaram seus dados por eles, como veremos a seguir.

5.4 A coleta de dados

Para esta pesquisa, foram coletados dois textos de cada um dos participantes. Como optamos pela *e-research*, escolhemos uma plataforma

para armazenar e coletar os dados: o Moodle e e-mail. Essa opção deveu-se à nossa familiaridade com o programa, utilizado por um grande número de universidades, e à confiabilidade, visto que, além de propiciar armazenamento dos dados, ele oferece um vasto número de recursos distintos.

Tomadas essas decisões, iniciamos as providências burocráticas para que pudessemos utilizar o Moodle disponibilizado pela PUC/SP. Com espaço liberado, passamos a configurá-lo como descrito a seguir.

Ao acessar o Moodle, cada participante tinha a oportunidade de escrever e reescrever seus textos e salvá-los como desejasse, antes de enviar a versão final. Os textos ficaram armazenados na plataforma, podendo ser acessados de qualquer lugar, tanto pelos participantes quanto pela pesquisadora.

Para a produção desses textos, deixamos disponível no Moodle o recurso Diário, devidamente configurado para cada participante. Com esse propósito, foram formatados espaços individuais aos quais somente a pesquisadora e a orientadora teriam acesso.

Nesses espaços, o participante deveria produzir dois textos. Os recursos tecnológicos e as instruções dos dois textos foram elaborados no mesmo dia. Para a primeira produção, sob o título Vivência Profissional, foram dadas as seguintes instruções:

Olá Adriana,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Figura 7: Instruções da Narrativa 1

Para o segundo texto, com o título Relato, o recurso Diário foi ativado para que cada participante pudesse produzir novos textos. Na produção dos textos foram dadas as seguintes instruções:

Olá Adriana,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

Figura 8: Instruções da Narrativa 2

É importante dizer que todas as instruções presentes na plataforma foram enviadas por e-mail aos participantes que utilizaram essa opção.

Além disso, durante a análise dos textos observamos que em alguns deles faltavam informações sobre o currículo do docente, como titulação e formação acadêmica atualizadas. Para sanar essa lacuna, acessamos o currículo Lattes¹⁹ de cada um dos participantes a fim de obtermos as informações necessárias.

5.5 A organização do Moodle

Tão logo foi liberado o espaço no Moodle pela PUCSP, denominado “Pesquisando o Trabalho do Professor Universitário de Língua”, passamos a configurá-lo e organizá-lo para o piloto e, conseqüentemente, para a coleta definitiva. Na figura 9, os dispositivos de configuração estão visíveis, como mostra a seta verde.

¹⁹ Para maiores informações a respeito da plataforma, consultar: <http://lattes.cnpq.br/>.

Figura 9: Espaço visualizado pela pesquisadora

Inicialmente, escolhemos os recursos intitulados pelos criadores do Moodle de *Wiki* e *Diário*. Pela experiência com o ambiente, acreditávamos que seriam as melhores opções para que os participantes da pesquisa escrevessem livremente suas informações e as retomassem também de acordo com suas necessidades. Iniciamos, então, a fase de organização do ambiente. Na configuração dos recursos, optamos por criar um espaço no qual o participante pudesse recorrer, em caso de dúvida, à ferramenta ou à sua coleta. Para essa finalidade, recorreremos ao fórum e ao chat, como veremos mais adiante em maiores detalhes.

Ao longo da organização, um de nossos questionamentos durante o desenho do curso era a necessidade de oferecer treinamento para que os participantes aprendessem como lidar com o Moodle. Percebemos, então, que o recurso *Wiki* exigiria conhecimentos mais profundos da plataforma e que, portanto, seria aconselhável submeter os docentes a um pequeno treinamento. Como isso não seria possível, optamos por usar apenas o recurso Diário, que funciona basicamente como um editor de texto simples, exigindo assim menos conhecimentos informáticos ou computacionais dos participantes. Além disso, decidimo-nos pelo Diário porque a *Wiki* não ofereceria a privacidade e o sigilo desejáveis aos participantes do estudo.

Assim, como dito anteriormente, em um primeiro momento a pesquisa envolveria docentes que usavam e que não usavam as TICs. Terminada essa fase, observamos que os participantes não usuários das TICs e não habituados à tecnologia teriam dificuldade em lidar com o Moodle. Tal constatação levou-nos a coletar os dados desses participantes por e-mail, recurso menos complexo para aqueles que não dominam a tecnologia. A princípio, como estávamos trabalhando com docentes que usavam ou não as TICs, mantivemos a coleta por e-mail e pelo Moodle. Com as desistências e o fato de terem permanecido seis docentes que usavam as TICs, não pudemos interromper a coleta e solicitar que passassem a utilizar apenas o e-mail ou a plataforma, porque alguns já haviam se cadastrado e iniciado a produção na plataforma, enquanto outros enviavam seus textos por e-mail.

Em relação ao *design* do programa e aos usuários, preocupamo-nos em deixar os participantes à vontade para darem suas contribuições. Pensando nisso, gravamos um breve áudio com informações básicas de utilização do Moodle. Ao entrar na plataforma, o participante tinha acesso a uma mensagem de boas-vindas que o saudava, contextualizando-o, mencionando os espaços individuais, explicando para onde seguir ao final do áudio e, por fim, agradecendo sua colaboração.

Tendo por objetivo deixar os sujeitos de pesquisa à vontade, com confiança no ambiente e certos de que os seus dados não seriam acessados por outrem, configuramos espaços individuais para cada um deles. Na página inicial, optamos por incluir uma pequena imagem com os respectivos nomes

dos participantes, além de uma seta laranja indicando onde o participante deveria clicar assim que fizesse o seu *log in*. Pensando na possibilidade do participante não identificar algumas das informações no ambiente, incluímos também um texto intitulado Informações Iniciais.

Para que o participante tivesse a noção de quando deveria entregar os textos, foi também adicionado um calendário. Caso fosse preciso comunicar-se conosco, ele tinha a opção de escolher o fórum, o chat ou a mensagem (recurso automático do Moodle).

Na página inicial dos participantes, não havia a possibilidade de alterar qualquer recurso, o que só poderia ser feito pela pesquisadora. A figura 10 mostra como o participante visualizou a página inicial do espaço de coleta de dados. A seta laranja indica onde ele deve clicar para ouvir a mensagem de boas-vindas e como proceder no ambiente. A seta vinho²⁰ indica onde se encontram as informações iniciais. O calendário está posicionado à direita, e os espaços individuais mencionados anteriormente são indicados pela seta preta. Pode-se também observar que há duas imagens indicando o sexo dos participantes e seus nomes fictícios.

A página inicial (aquela para a qual o usuário é direcionado, em seguida ao *log in*) visualizada pelos participantes pode ser vista na página a seguir.

Como já mencionado, a fim de facilitar a comunicação com os participantes em caso de dúvidas sobre o Moodle ou a coleta, programamos um espaço para suporte – identificado pelo título Suporte e pela imagem –, como mostra a seta fina preta. Nele, perguntas e dúvidas sobre a ferramenta poderiam ser apresentadas. Também é possível ver as imagens com os nomes dos participantes e a delimitação dos espaços de cada um, deixando nítido que as informações não seriam compartilhadas – a seta vermelha indica que essas informações estariam em Informações Iniciais.

²⁰ Cabe dizer que a seta laranja estava na página inicial do programa; as demais, presentes neste capítulo, foram colocadas para melhor visualização por parte dos leitores.

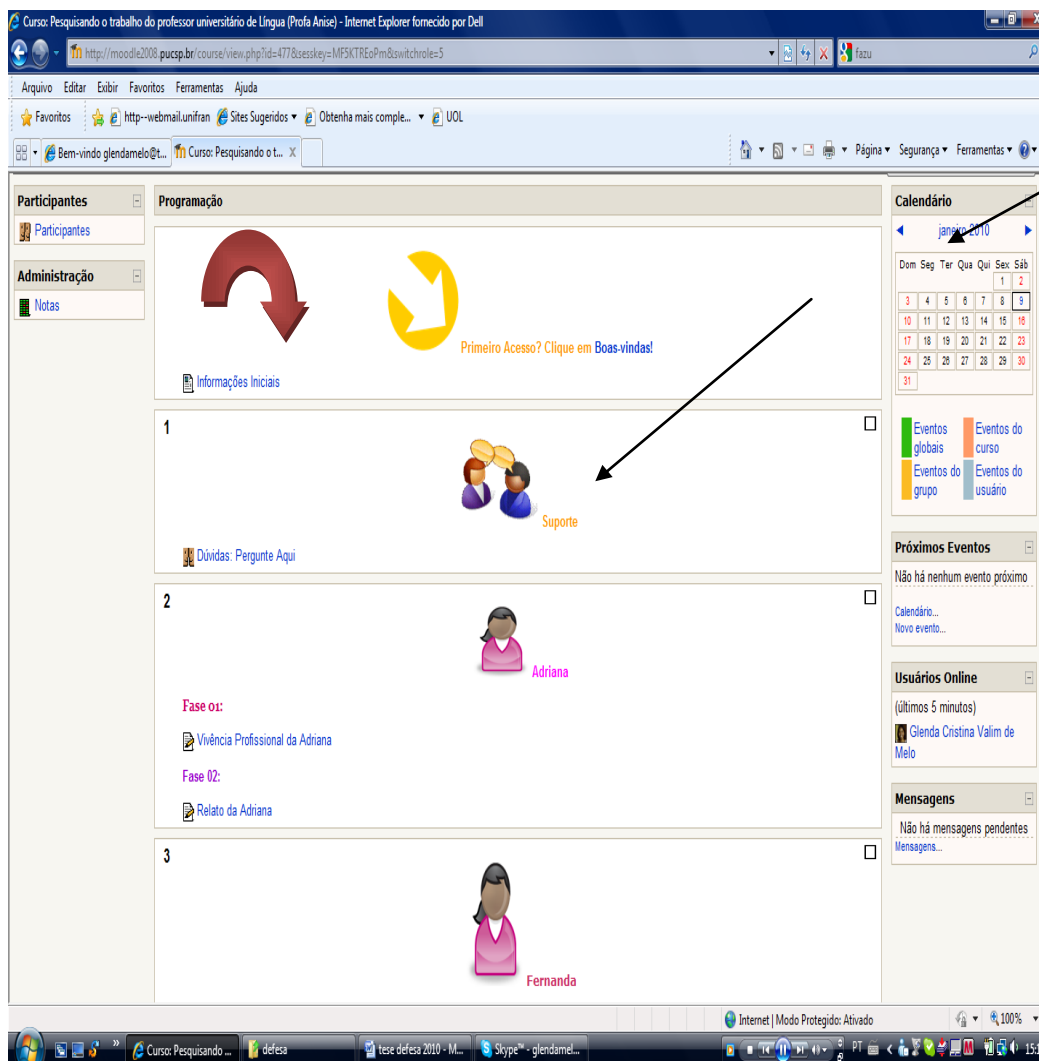


Figura 10: Página inicial do Moodle visualizada pelo participante

Lembramos a escolha do fórum e o chat para fins de comunicação, deixando o primeiro – o fórum – visível a todos, e denominando-o “Dúvidas: pergunte aqui”, como mostra a seta preta. O segundo – o chat – permaneceu oculto; caso fosse necessário utilizá-lo para revermos alguma instrução, ele já estaria pronto para ser disponibilizado.

Como os textos produzidos pelos participantes eram diferentes, organizamos dois fóruns distintos para cada um deles, visando sanar dúvidas a respeito da plataforma ou de instruções. Os nomes dos fóruns seguiram os dos textos com o intuito de deixar claro para qual fórum a dúvida deveria ser encaminhada. O primeiro fórum foi intitulado Relato e o segundo Vivência Profissional, como mostra a seta laranja da Figura 11:

PTPUL01: Dúvidas: Pergunte Aqui - Internet Explorer fornecido por Dell

http://moodle.pucsp.br/mod/forum/view.php?id=17186

moodle

Moodle > PTPUL01 > Fóruns > Dúvidas: Pergunte Aqui

Buscar no fórum

Todos são assinantes deste fórum

Tópico	Autor	Comentários	Não lida ✓	Última mensagem
Relato	Glenda Cristina Valim de Melo	1	0	Glenda Cristina Valim de Melo Dom, 20 Abr 2008, 21:53
Vivência Profissional	Glenda Cristina Valim de Melo	1	0	Glenda Cristina Valim de Melo Qua, 2 Abr 2008, 14:29

Moodle > PTPUL01 > Fóruns > Dúvidas: Pergunte Aqui

Você acessou como Glenda Cristina Valim de Melo: Estudante (Retornar a minha função normal)

PTPUL01

Internet | Modo Protegido: Ativado

PTPUL01: Dúvidas: ... | versão tese julho 20... | Participantes da Pes... | Erika - Conversa | Windows Media Pla...

16:50

Figura 11: Fóruns Distintos

Ao entrar em qualquer um dos fóruns para sanar dúvidas sobre os textos que tinha de produzir, o participante encontrava uma pequena instrução de como deveria proceder. A figura 12 mostra o objetivo do fórum e onde o participante deveria clicar em caso de dúvida.

A seta preta indica que o participante, em caso de dúvida, deveria clicar em Responder. Já na seta vinho há uma breve explicação sobre o objetivo do fórum. O fórum do texto Relato seguiu o mesmo padrão da figura 11.

PTPUL01: Relato - Internet Explorer fornecido por Dell

http://moodle.pucsp.br/mod/forum/discuss.php?id=10124

Moodle ► PTPUL01 ► Fóruns ► Dúvidas: Pergunte Aqui ► Relato

Mostrar respostas começando pela mais antiga

Relato
por Glenda Cristina Valim de Melo - sábado, 16 fevereiro 2008, 13:30

Olá professor (a),

Em caso de dúvidas sobre essa atividade, por gentileza, faça suas perguntas nesse espaço.

Obrigada,

Glenda

Editar | Apagar | Responder

Coleta de Dados: Prazo Final
por Glenda Cristina Valim de Melo - domingo, 20 abril 2008, 21:53

Olá Professor(a),

Espero que esteja tudo bem, o objetivo desta é informá-lo que o prazo final para a produção de texto é 30.04.08. Obrigada pela sua colaboração e participação.

abraços,

Glenda

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Moodle ► PTPUL01 ► Fóruns ► Dúvidas: Pergunte Aqui ► Relato

Você acessou como Glenda Cristina Valim de Melo (Sair)

PTPUL01

16:52

Figura 12: Suporte à Narrativa 1

Ainda com o mesmo objetivo – sanar dúvidas –, configuramos o bate-papo, nomeando-o Entrevista. Caso a pesquisadora tivesse dúvidas em relação aos dados apresentados, o produtor do texto em questão seria convidado a participar:

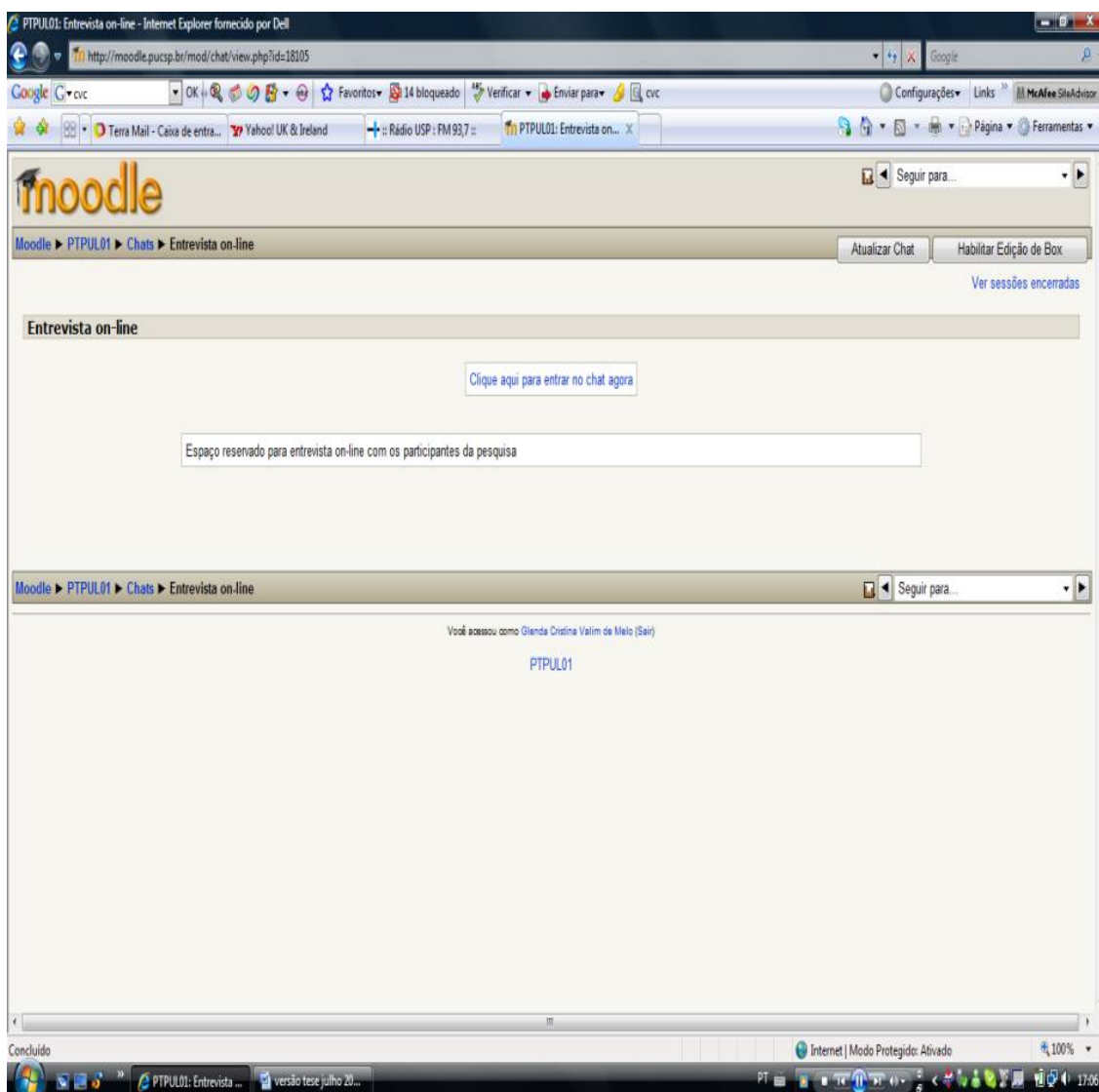


Figura 13 Chat

Além dos recursos disponíveis, o participante poderia utilizar o recurso Mensagem para sanar dúvidas ou tecer comentários que considerasse viáveis. Ao utilizar esse recurso, o participante clicaria no nome da pessoa e enviaria uma mensagem, que seria aberta quando o outro estivesse online. Nesse ambiente é possível ‘conversar’ sincronicamente, como mostra a figura a seguir:

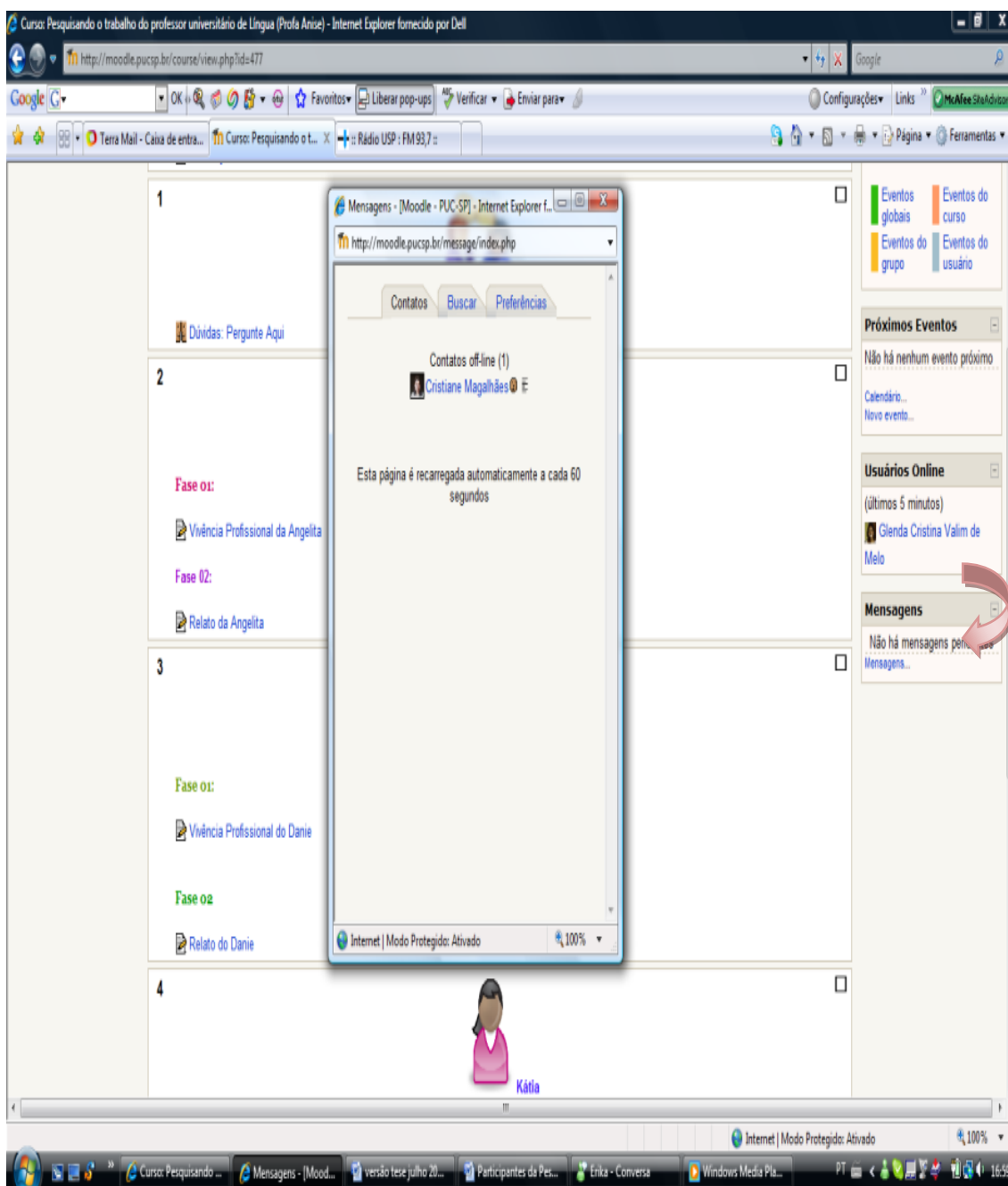


Figura 14: Recurso Mensagem

Após a preparação do ambiente, passamos a organizar as instruções para a produção de cada texto, como veremos na próxima página:



Figura 15: Instruções para o Texto 1

Para iniciar o texto Biografia de Fulano, o participante teria de clicar em “Iniciar ou Editar minha anotação no diário”, como mostra a seta na figura 15.

As instruções para o segundo texto sobre autonomia eram visualizadas pelos participantes da seguinte forma:

PTPULO1: Relato da Patrícia - Internet Explorer fornecido por Dell

http://moodle.pucsp.br/mod/journal/view.php?id=18756

moodle

Moodle ► PTPULO1 ► Diários ► Relato da Patrícia

Atualizar Diário

Ver todas as anotações no diário

Olá Patrícia,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor de LI. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza.

Glenda 😊

Iniciar ou editar a minha anotação no diário

Você ainda não iniciou este diário

Moodle ► PTPULO1 ► Diários ► Relato da Patrícia

Você acessou como Glenda Cristina Valim de Melo (Sair)

PTPULO1

Concluído

Internet | Modo Protegido: Ativado

100%

PTPULO1: Relato da ...

versão tese julho 20...

17:10

Figura 16 : Instruções para o Texto 2

Conforme a figura 16, o participante deveria clicar em “Iniciar ou Editar a minha anotação no diário”, como mostra a seta. Terminada a etapa de configuração e organização da ferramenta, iniciamos a fase de testes; para tanto, realizamos o piloto.

5.5.1 Mudanças no ambiente e nas instruções após o piloto

Terminada a coleta piloto, fizemos alterações no ambiente, como por exemplo, mudança nos títulos das narrativas, alteração das cores e tamanho de fontes, instruções para iniciar a coleta com os participantes oficiais da pesquisa. Essas mudanças serão mostradas na próxima seção. Todos os dados coletados nessa fase foram deixados no Moodle, visíveis apenas para a pesquisadora. Os dados omitidos são indicados pela seta verde:

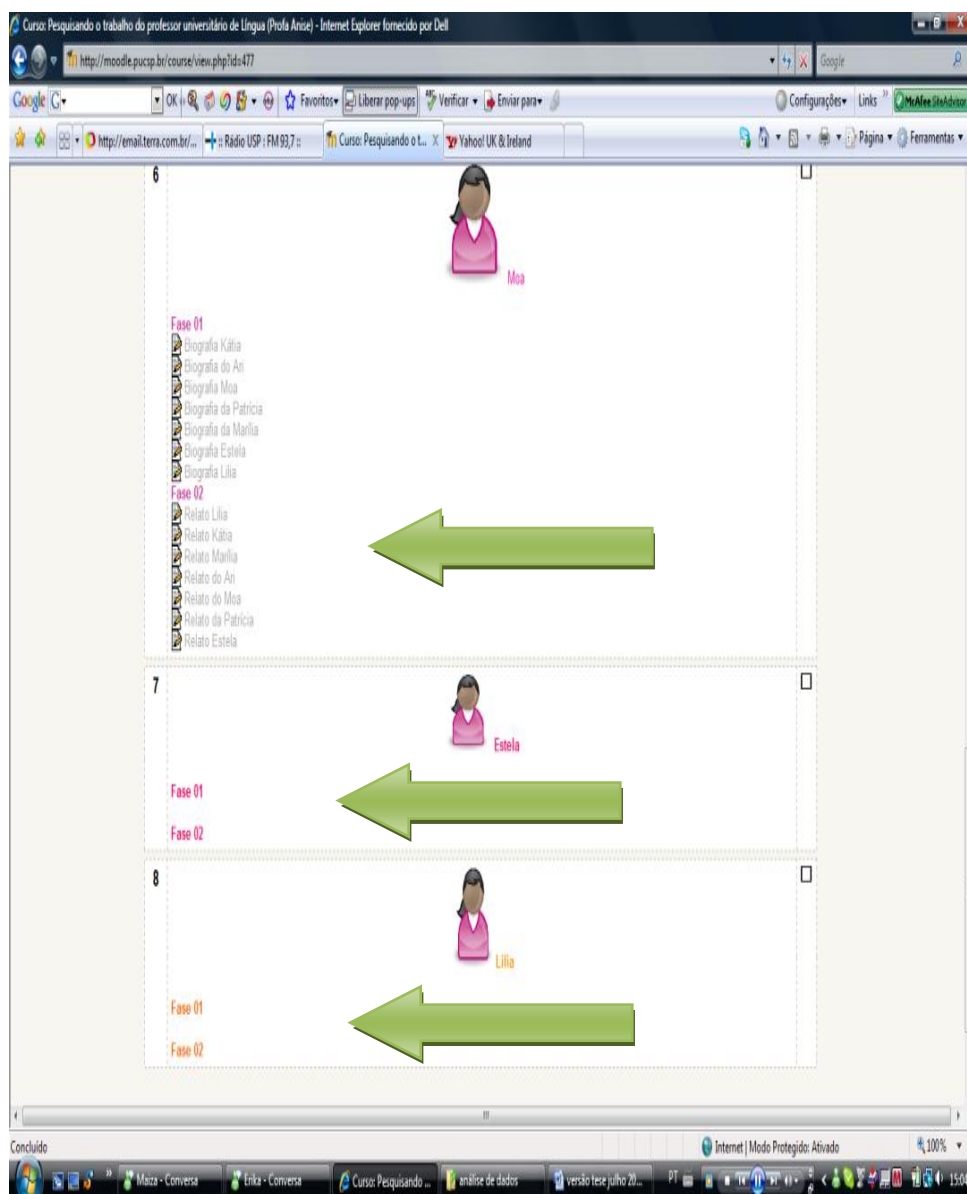


Figura 17: Dados da coleta piloto

Com o piloto pudemos perceber que o ambiente funcionou bem para a maioria dos participantes, pois mostrou-nos que, além de ser utilizado como ambiente virtual de aprendizagem, ele poderia nos auxiliar na coleta e armazenamento dos dados. Além disso, a plataforma permitiria que o participante acessasse ambiente e dados independente do lugar físico em que se encontrasse.

Quanto às instruções, foram necessárias algumas mudanças. No piloto, para facilitar a compreensão dos participantes e deixar claras as diferenças entre as produções, nomeamos os textos: o primeiro, como Biografia de Fulano(a); o segundo, como Relato de Fulano(a). Percebemos que no texto intitulado Biografia, os participantes falaram mais sobre sua vida profissional do que sobre experiências com as TICs. Ficou claro que o próprio termo Biografia sugeria algo como o que foi feito. Deduzimos, assim, que isso poderia induzir o participante a limitar o texto a dados biográficos, talvez nem chegando a mencionar as TICs.

Apesar de os docentes do piloto seguirem as instruções como solicitado, primeiramente informando sobre a sua formação e depois sobre as experiências com as TICs, os comentários sobre as tecnologias eram breves e curtos. Observamos que os professores sentiam-se à vontade em contar sua trajetória de formação. Para que o participante oficial se estendesse um pouco mais sobre as suas experiências com as TICs, além de nomear o texto como Vivência Profissional, invertemos a ordem das informações solicitadas.

Em relação ao texto intitulado Relato de Fulano, solicitamos aos participantes que falassem sobre a autonomia em sua prática docente e depois sobre a relação da mesma com as TICs. Os docentes compuseram os seus textos e não houve necessidade de alteração nas instruções.

As alterações nas instruções e títulos dos textos podem ser vistas a seguir. Com a mudança na instrução inicial do texto Vivência Profissional, passamos a solicitar que o participante relatasse o uso das TICs em sua prática pedagógica; depois, pedimos que descrevesse sua formação acadêmica e experiência profissional. Finalmente, asseguramos-lhe que os dados seriam acessados apenas pela pesquisadora e pela orientadora, como pode ser visto na figura 18:

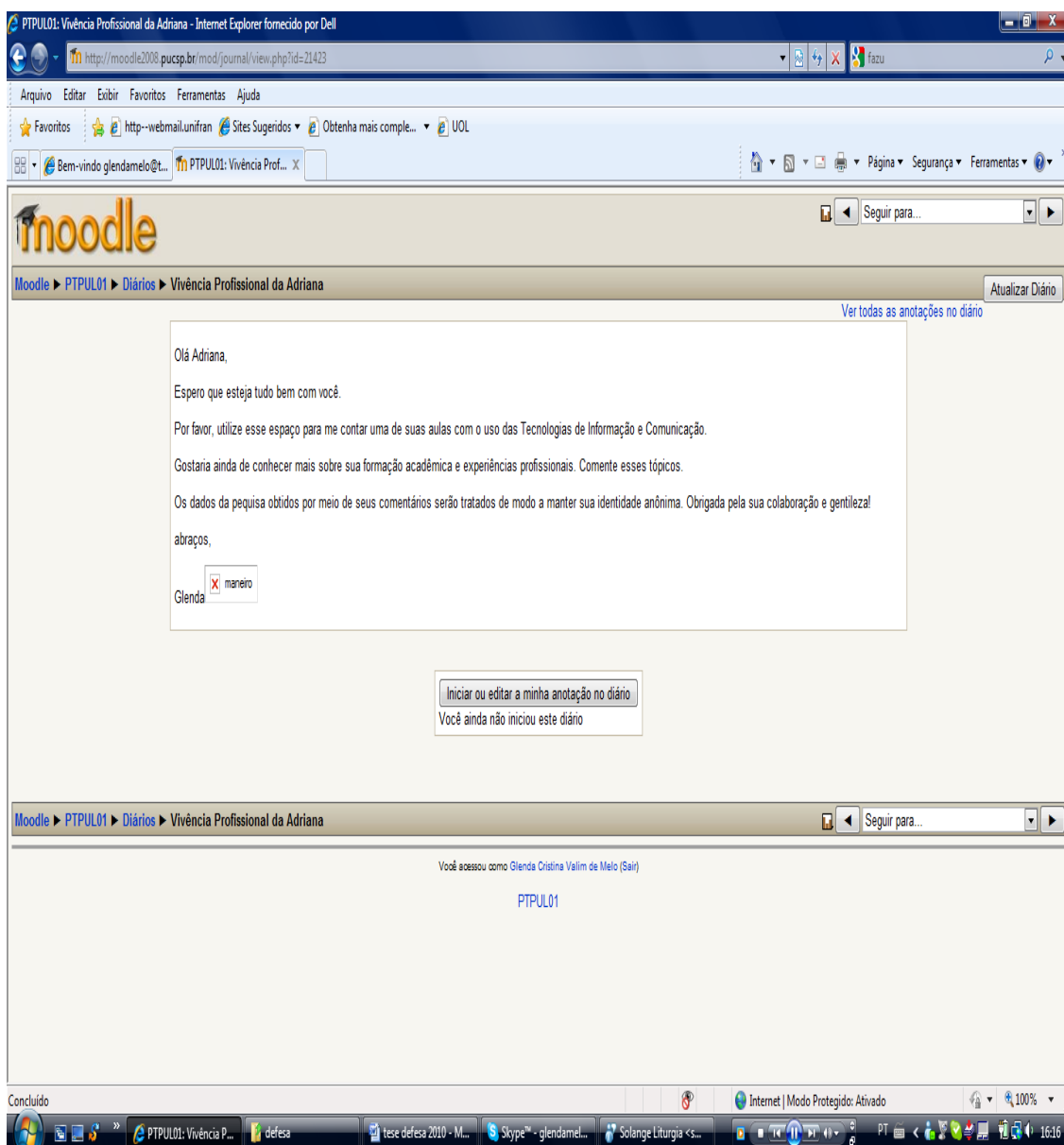


Figura 18: Texto Vivência Profissional e respectivas instruções

A mesma instrução foi inserida no espaço de todos os demais participantes, sendo que a única alteração limitou-se à troca do nome do destinatário, dando assim uma sensação de espaço personalizado.

Quanto ao segundo texto, Relato de Fulano, alteramos apenas a mensagem final sobre a confidencialidade dos dados:

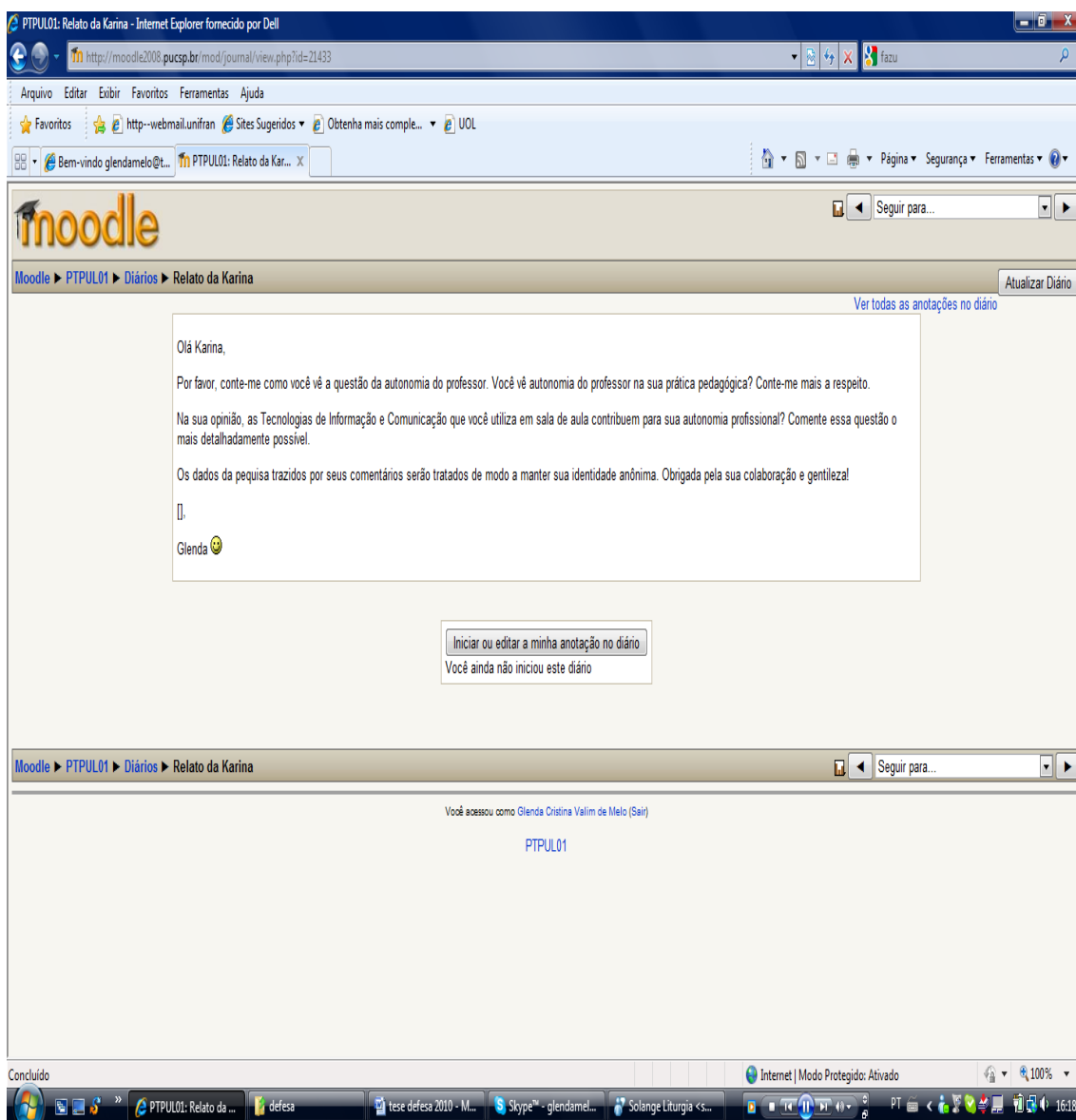


Figura 19: Texto Relato do Fulano e instruções

O mesmo raciocínio esteve presente nas instruções do Relato de Simone, com a simples alteração do nome do participante.

Concomitantemente às alterações relatadas anteriormente, procedemos aos contatos individuais com os participantes da pesquisa, para fins de coleta de dados.

5.5.2 Alguns imprevistos na coleta

Durante a coleta, duas participantes do Moodle entraram em contato com a pesquisadora via e-mail individual ou utilizando o recurso Mensagem da plataforma, para avisar que haviam terminado ou para sanar alguma dúvida.

Após a entrega de todos os textos, observamos que a participante Simone não havia respondido a questão da autonomia de forma satisfatória. Entramos em contato com ela via plataforma, mas não obtivemos resposta. Tentamos então contatá-la via e-mail. Ela completou o seu texto e optou por enviá-lo pelo próprio correio eletrônico, pois já havia se esquecido da senha da plataforma.

Finda a fase de coleta, iniciamos a análise dos dados segundo os critérios propostos pelo ISD.

5.6 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os procedimentos de análise adotados para a pesquisa, que seguiram a linha proposta pelos autores Bronckart & Machado (2004) e Machado & Bronckart (2009). Pela proposta desses autores, pudemos observar quais mecanismos linguísticos os participantes empregaram para construir as representações da autonomia docente, da relação entre o uso das TICs e essa autonomia, e do tipo de trabalho que os participantes diziam realizar com as ferramentas computacionais.

Primeiramente fizemos uma análise das instruções da pesquisadora. Segundo, levantamos hipóteses sobre o contexto de produção, verificando em que contexto as produções de texto dos participantes foram produzidas. Terceiro, observamos a infraestrutura dos textos, levantando o seu plano global e os tipos de discurso. Quarto, centramo-nos no nível enunciativo, especificamente no emprego de pronomes pessoais.

Por último, verificamos o nível semântico. Nos textos, sob o título Vivência Profissional, levantamos as representações construídas sobre o tipo de trabalho que os participantes diziam fazer com as TICs. Já nos textos sob o título Relato, analisamos as representações construídas sobre a concepção de

autonomia docente e finalizando, as representações a respeito da relação autonomia docente e o uso das TICs.

Para agilizar o trabalho de levantamento linguístico de elementos tais como verbos, pronomes, artigos e sujeito, entre outros, foi utilizado o Tropes²¹, que é um programa de análise textual que visa extrair as principais informações de um texto, considerando os aspectos lexicais, semânticos e sintáticos, cuja página inicial veremos a seguir:

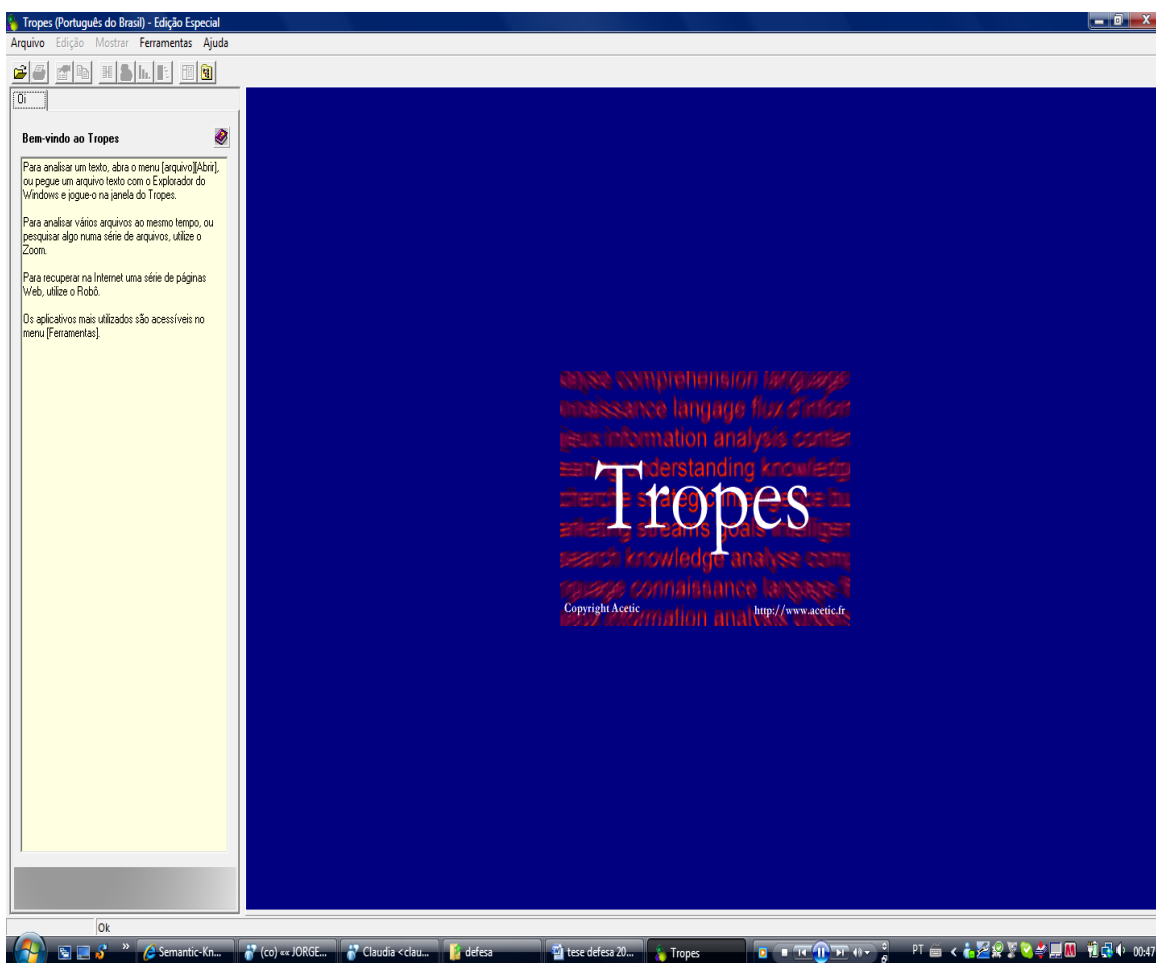


Figura 20: Página inicial do Tropes

Foi utilizada a versão 6.2 do Tropes, em Língua Portuguesa. Ela é gratuita e pode ser encontrada em vários idiomas. Para utilizá-la, é preciso baixar o programa e instalá-lo. Como é uma versão gratuita, não é oferecida a

²¹ Informações sobre o programa Tropes podem ser encontradas no site: <http://www.semantic-knowledge.com/tropes.htm>.

possibilidade de gravar os resultados da análise. Contudo, é possível congelar a página da análise, usando o recurso *print screen* de qualquer computador.

Para utilizar esse recurso, clicamos em Arquivo, como mostra a seta na figura 21, e depois em Abrir. Abre-se então uma janela, na qual selecionamos o texto que deveria ser analisado:

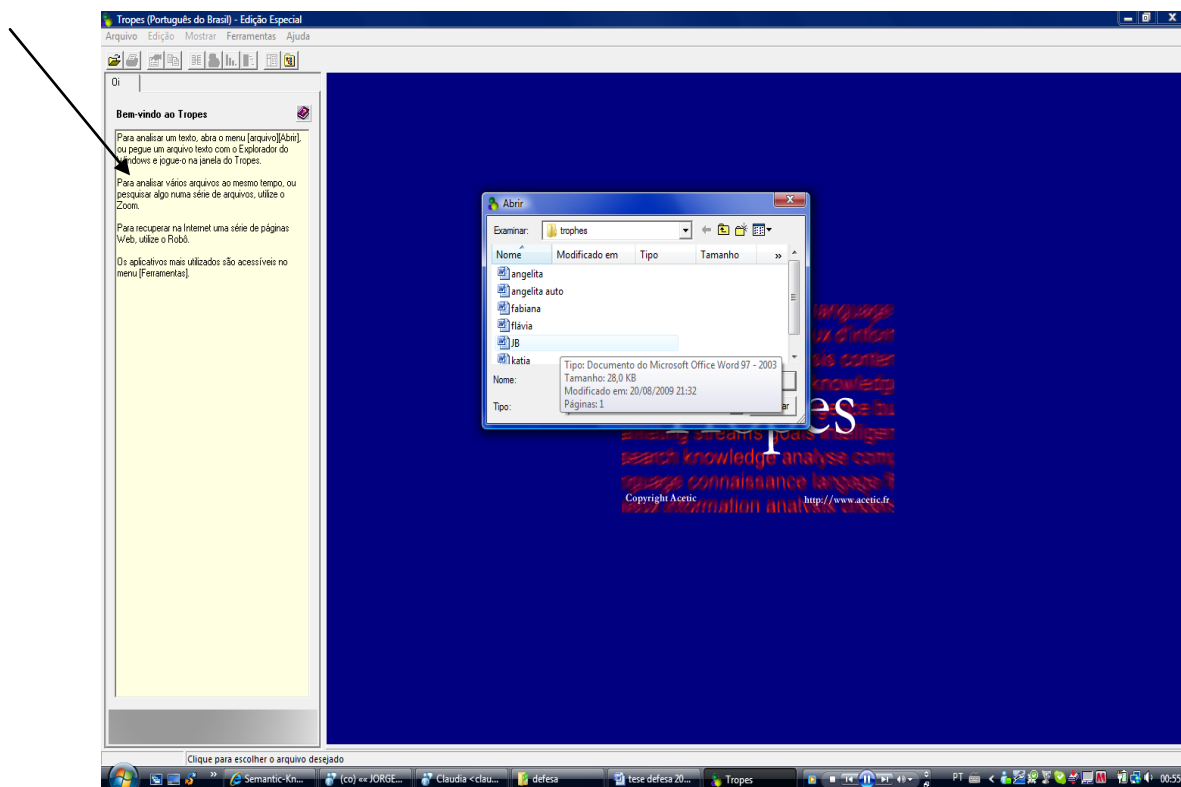


Figura 21: Inserindo o texto para análise no programa

Em seguida, selecionamos o texto a ser analisado, que aparece no centro da tela. À esquerda aparecem os resultados do processamento do texto, referentes a estilo, frase notáveis, modalizadores, verbos, pronomes e outros. Em caso de dúvida, o programa traz uma breve explicação de cada um dessas categorias.

Para se obter mais informações sobre um determinado resultado, como por exemplo sobre as Referências Utilizadas, clica-se nesse item e escolhe-se na barra o tipo de gráfico. A análise é apresentada na tela central, juntamente com o gráfico, como se vê a seguir:

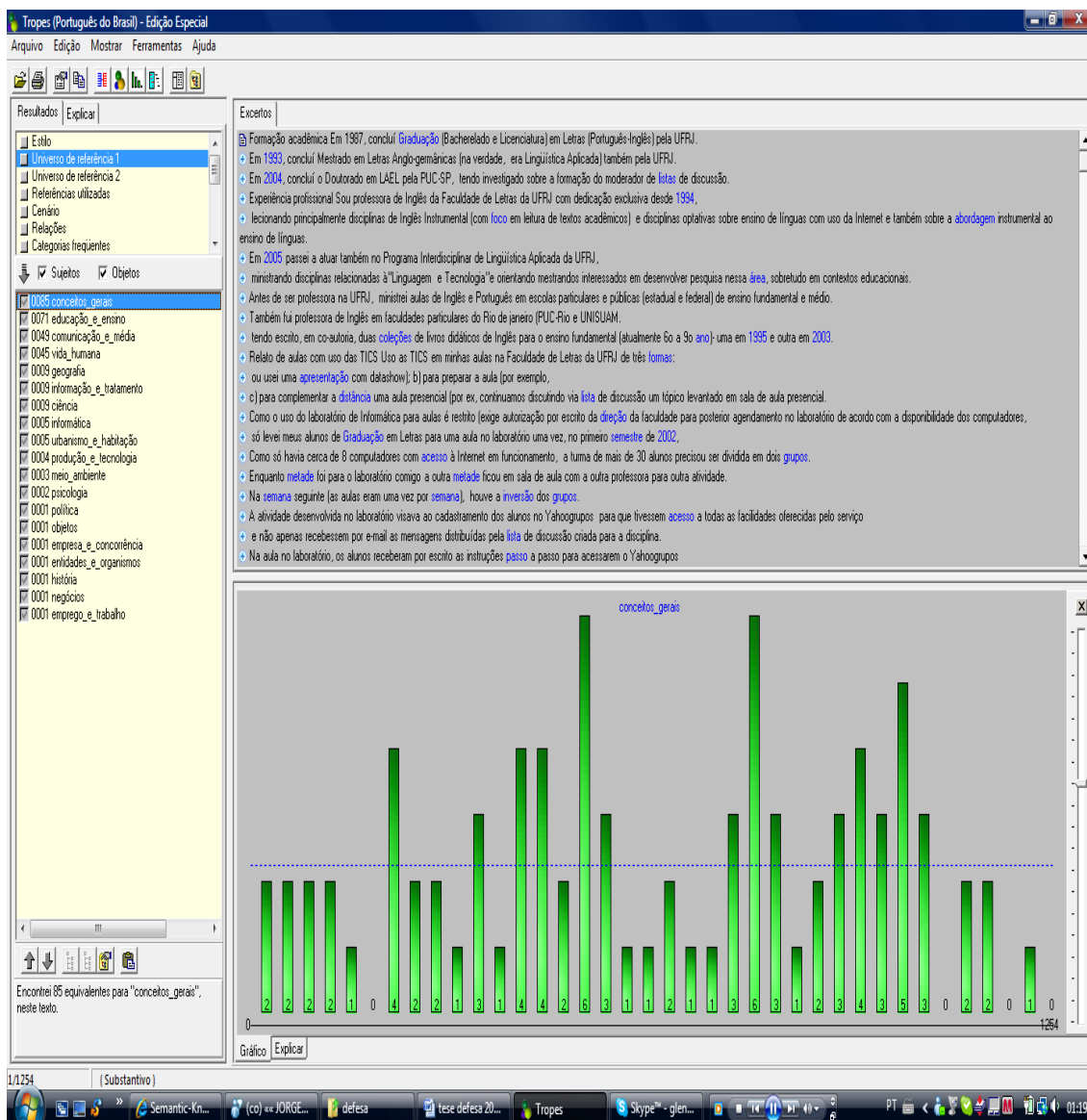


Figura 22: Resultado em gráfico

Após a explicação dos procedimentos metodológicos, nos dois próximos capítulos apresentaremos os resultados encontrados.

Capítulo 6: Resultados dos Textos Relato

Neste capítulo apresentaremos os resultados da análise dos textos Relatos, produzidos por docentes que trabalham nas universidades públicas e particulares. Primeiro, mostraremos o contexto de produção, o plano global, os tipos de discurso e o nível enunciativo. Segundo, apresentaremos as representações de autonomia docente relatadas nos textos e a relação entre autonomia docente e uso das TICs.

Em cada seção, serão discutidos os resultados dos textos de docentes pertencentes à universidade pública e depois os de professores que trabalham na universidade particular.

6.1 O Contexto de Produção dos Textos

Nesta seção, mostramos nossas hipóteses sobre os contextos de produção, iniciando pela análise das instruções que foram dadas aos participantes. Elas foram:

Olá Karina,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

Nestas instruções, inicialmente pedimos que os docentes contassem como viam a autonomia do professor; a seguir, se viam autonomia em sua prática pedagógica; então, que comentassem mais sobre sua autonomia, e que opinassem se as TICs contribuiriam para o desenvolvimento de sua autonomia docente; finalmente, concluímos pedindo que comentassem mais a respeito dessa contribuição. Tais indicações foram solicitadas para que pudéssemos

analisar as representações de autonomia docente, seus elementos e a relação TICs e autonomia docente. Com base nas cinco instruções, os tipos de discurso esperados seriam o interativo como predominante, e o relato interativo e o teórico como subordinados.

Apesar do título dado insinuar que os participantes escrevessem um relato, na verdade, pelas instruções, os participantes deveriam expor suas ideias sobre o tema autonomia docente e TICs.

Os textos dos professores foram produzidos durante os anos de 2008 e 2009; para tal foram utilizadas as ferramentas computacionais internet, processador de texto, e-mail, plataforma Moodle. A participante Karina produziu seu Relato no dia 30 de abril de 2008, quarta-feira, às 18h54. Já Samuel, segundo o recurso Propriedades do Arquivo, criou seu texto no dia 10 de abril de 2008, quinta-feira, às 13h02; o documento foi aberto novamente no dia 26 de abril, sábado, às 09h29 e enviado à pesquisadora no mesmo dia, às 9h30.

No caso da participante Simone, tivemos uma situação diferente dos demais. Ao responder à instrução mencionada anteriormente, ela ficou em dúvida a respeito do que deveria escrever e indagou a pesquisadora a respeito. Conseqüentemente, foram elaborados outros textos entre ambas e outras instruções foram dadas, como veremos a seguir. Nestes textos, podemos observar o tipo de discurso interativo que foi produzido em momentos distintos de Karina e Samuel.

Em resposta à instrução citada anteriormente, no dia 1º de maio de 2008 Simone escreveu:

Oi Glenda,

quanto à sua primeira pergunta..."como você vê a questão da autonomia do professor....", não sei se entendi o que vc quer saber. Você está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral? vou para a segunda pergunta e vou falar a respeito de mim. Sem dúvida, as TIC (aí refiro-me especificamente ao computador em rede) fizeram uma grande diferença na minha vida como professora. Devido ao uso que faço do computador, hoje tenho muito mais autonomia do que nos anos 90 (Relato de Simone, 2008).

Com base na pergunta da participante, no dia 2 de maio de 2008 a seguinte instrução foi dada:

Olá Simone,

Falo da autonomia em relação a você enquanto professora Sílvia. Se você quiser pode falar em termos gerais, fique à vontade para escrever como desejar, ok?

[]

Glenda

Na instrução citada, a pesquisadora indica que Simone deveria abordar sua autonomia; depois, ela diz que a participante poderia abordar os docentes de um modo geral e deixa a questão a critério da participante. Como esta não respondeu às instruções do Moodle, a pesquisadora voltou a entrar em contato com Simone, no dia 4 de janeiro de 2009, como mostra o e-mail a seguir:

At 15:47 4/1/2009, you wrote:

Olá Simone,

Feliz 2009! Muita paz, saúde e alegrias para você e família. Estou trabalhando na análise de dados e olhando os seus, vi que você me fez a pergunta abaixo, no moodle:

"Oi Glenda, quanto à sua primeira pergunta..."como você vê a questão da autonomia do professor....", não sei se entendi o que vc quer saber. Voce está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral?"

Respondi via moodle : Falo da autonomia em relação a você enquanto professora, Sílvia. Se você quiser pode falar em termos gerais, fique à vontade para escrever como desejar, ok?

Por favor, se você tiver um tempinho, poderia me responder sobre a autonomia. O moodle continua o mesmo: <http://moodle.pucsp.br/course/view.php?id=477>

Qualquer dúvida, por gentileza, entre em contato. Muito obrigada mais uma vez. abraços,

Glenda

Após este e-mail, a participante voltou a escrever para a pesquisadora, em 5 de fevereiro de 2009, como mostra o e-mail a seguir:

De: Simone

Para: "glendamelo" glendamelo@terra.com.br

Cópia:

Data: Thu, 05 Feb 2009 16:09:53 -0200

Assunto: Re: Coleta de Dados

Oi Glenda,

desculpe responder sua msg apenas agora. Tirei férias em janeiro e minha primeira semana de trabalho foi bastante atribulada...

Tentei entrar no link abaixo e não consegui. Será que ainda há como te ajudar na sua coleta? Confesso que faz tanto tempo que conversamos que eu não me lembro mais

do que te escrevi sobre autonomia no moodle... gostaria de rever prá então continuar a conversa!


se ainda for possível colaborar com sua pesquisa, por favor me avise, tá?

abraços,
Simone

Em seguida, a pesquisadora enviou a seguinte mensagem com novas instruções de acesso, pois foram realizadas alterações no Moodle da PUC/SP:

At 18:11 5/2/2009, you wrote:

Oi Simone,

Tudo bem contigo. Espero que suas férias tenham sido boas. Vi a alteração do moodle, descobri que os cursos de 2008, estão no link a seguir: <http://moodle2008.pucsp.br/>. Depois, você deve clicar no curso:  [Pesquisando o trabalho do professor universitário de Língua \(Profa Anise\)](#)

Simone, muito obrigada pela sua contribuição, sua opinião é muito importante.

Abraços,
Glenda

De acordo com o relatório do Moodle, Simone acessou a plataforma no dia 6 de fevereiro de 2009 e navegou das 17h48 às 18h10. Nesse período, ela acessou os dois textos que produziu e permaneceu um tempo na página do texto Relato. No dia 9 de fevereiro, ela enviou por e-mail a seguinte mensagem:

On Seg 9/02/09 15:00 , Simone sent:

Oi Glenda,

(respondo aqui mesmo - acho que fica mais fácil)

acho que a questão da minha autonomia como professora com o advento das TIC é bastante controversa. Por um lado, ganhei mais liberdade, independência, e a possibilidade de acesso antes inimaginável. Por outro lado, com tantas possibilidades e com apenas "alguns clicks" tornei-me dependente das TIC. Hoje, dificilmente penso em minhas aulas sem a presença direta (em sala de aula) ou indireta (no preparo, organização, na consulta) do computador.

Era isso que você precisava? Qualquer coisa, avise, tá?

abs,
Simone

Já em relação aos textos dos docentes pertencentes à universidade particular, eles foram produzidos em 2008, por meio de ferramentas

computacionais como: computador, processador de texto, e-mail, internet e Moodle. Adriana e Fernanda usaram o Moodle, enquanto Flor fez uso do processador de texto, e-mail e internet. Segundo os dados registrados na plataforma, o texto de Adriana foi produzido em 21 de março do ano corrente, sexta-feira, às 21h53 min. A participante Fernanda elaborou seu texto no dia 18 de outubro do mesmo ano, sábado, às 01h46 da manhã. No caso de Flor, ela elaborou seu texto no processador de texto e, segundo Propriedades do Arquivo, criou-o no dia 30 de abril de 2008, quarta-feira, às 02h45 da manhã. O documento foi aberto novamente no mesmo dia, às 11h08min, e enviado à pesquisadora no dia 30 de abril, às 11h17.

Com base nos resultados, não podemos afirmar o local em que os participantes estavam no momento da produção dos textos. Podemos dizer apenas que eles usavam as TICs no momento de produção e envio de seus textos.

Quanto ao espaço físico, podemos dizer apenas que os participantes poderiam estar em qualquer lugar do mundo (no trabalho ou em casa) conectados à internet no momento de produção dos textos, e que todos estariam online no ato de enviá-los. Não é possível afirmar qual o exato local onde eles estariam situados. Os quadros a seguir sintetizam esses resultados:

Mundo Físico	Descrição
Lugar de Produção	Ambiente físico indeterminado para a pesquisadora
Momento de Produção	Março a Junho de 2008
Emissores	Karina, Samuel, Adriana, Fernanda e Flor
Receptor	Glenda
Suporte	Meio Digital

Quadro 2: Mundo Físico do Texto Relato dos Participantes

Em relação ao contexto de produção da pesquisadora, o espaço de cada participante, as instruções, a organização do Moodle e os e-mails convites foram elaborados de março a abril de 2008, em horários diversos. Nesse período a pesquisadora estava em casa, como sintetiza o quadro a seguir:

Mundo Físico da Pesquisadora	Descrição
Lugar de Produção	Casa
Momento de Produção	Março a Abril de 2008
Emissora	Glenda
Receptores	Karina, Samuel Adriana, Fernanda e Flor
Suporte	Meio Digital

Quadro 3: Mundo Físico da Pesquisadora

Já no caso de Simone temos outra configuração do mundo físico. O momento de produção se estende por mais tempo que os outros, como mostra o quadro 4:

Mundo Físico	Descrição
Lugar de Produção	Ambiente físico indeterminado para a pesquisadora
+Momento de Produção	Março de 2008 a Fevereiro de 2009
Emissores	Simone
Receptor	Glenda
Suporte	Meio Digital

Quadro 4: Mundo Físico do Texto Relato de Simone

Consequentemente, temos também outra configuração do contexto físico da pesquisadora relacionado à Simone:

Mundo Físico	Descrição
Lugar de Produção	Casa
+Momento de Produção	Março de 2008 a Fevereiro de 2009
Emissores	Glenda
Receptor	Simone
Suporte	Meio Digital

Quadro 5: Mundo Físico da Pesquisadora relacionada a Simone.

De acordo com Bronckart (2007), o mundo socialssubjetivo se refere às atividades de formação social ou mais precisamente à junção do mundo social e do subjetivo. Neste estudo, os enunciadores produziram seus textos na Era da Informação, que tem como características relevantes a rapidez na troca de informações, a presença e o avanço das TICs, a influência delas na comunicação, na cultura e na sociedade. Neste momento histórico, é comum as pessoas trocarem dados e informações diversas pela internet, sejam relativos a negócios, pessoais, educacionais etc. Muitos utilizam a rede mundial de computadores para agilizar ou facilitar aspectos de suas vidas.

Quanto aos enunciadores, já detalhados no capítulo 5, constituem-se como docentes do Ensino Superior Público, que lecionam disciplinas relacionadas à LI. São graduados e doutores na área, além de trabalharem há mais de cinco anos nas universidades a que pertencem.

Os destinatários dividem-se em diretos e indiretos. Direto, temos a pesquisadora, e indiretos os possíveis leitores desta pesquisa. Quanto à relação entre a pesquisadora e os enunciadores diretos, Simone e Karina Ihe eram desconhecidas; já Samuel foi professor da mesma na graduação e tinha conhecimento dos temas de seu interesse. Todos eles tinham ciência de que os resultados seriam divulgados e por isso podem ter produzidos seus textos com o objetivo de causar uma boa imagem ou impressão.

O quadro a seguir sintetiza esses resultados:

Contexto Sociossubjetivo dos Participantes de Universidades Públicas	Descrição
Lugar social	Acadêmico.
Efeitos sobre o destinatário	Tornar o destinatário ciente de suas opiniões sobre a autonomia docente e sobre as contribuições que as TICs poderiam oferecer para a sua autonomia.
Enunciadores	Docentes Universitários de LI que utilizam as TICs na prática pedagógica em uma universidade pública: Karina, Samuel e Simone.
Destinatário Direto	Pesquisadora em universidade particular.
Destinatário Indireto	Possíveis Leitores da pesquisa.

Quadro 6: Contexto Sociossubjetivo do Texto Relato de Docentes pertencentes a Universidades Públicas.

No contexto socio subjetivo dos participantes da universidade particular, os enunciadores exercem o papel social de docentes de LI que usam as TICs na prática pedagógica e trabalham em universidades particulares há mais de cinco anos.

Em relação aos destinatários, diretos e indiretos são semelhantes àqueles professores de universidades públicas. A pesquisadora conhecia Adriana de um grupo de pesquisa e trabalhava na mesma instituição que Fernanda e Flor, mas em graduações diferentes. Todos os enunciadores tinham conhecimento de que os dados seriam analisados em uma pesquisa de doutorado e divulgados à comunidade acadêmica, por isso poderiam ter produzido seus textos com o objetivo de causar uma boa imagem ou impressão. O quadro 5 sintetiza esses resultados:

Contexto Sociossubjetivo dos Participantes de Universidades Particulares	Dados
Instituição social	Acadêmica
Efeitos da Interação	Tornar o destinatário ciente de suas representações sobre a autonomia docente e sobre as contribuições que as TICs poderiam oferecer para a sua autonomia.
Papel Social	Docentes Universitários de LI que utilizam as TICs na prática pedagógica: Adriana, Fernanda e Flor.
Destinatário Direto	Pesquisadora em uma universidade particular.
Destinatário Indireto	Possíveis leitores da pesquisa

Quadro 7: Contexto Sociossubjetivo do Texto Relato de Docentes pertencentes a Universidades Particulares

O contexto socio subjetivo da pesquisadora segue a seguir:

Contexto Sociossubjetivo da Pesquisadora	Descrição
Instituição social	Acadêmica
Efeitos sobre o destinatário	Instruir os destinatários a respeito dos temas que deveriam ser abordados nos textos.
Papel social	Pesquisadora e docente universitárias de LI que utilizam as TICs na prática pedagógica em instituição particular.
Destinatário direto	Participantes da pesquisa
Destinatário indireto	Possíveis leitores da pesquisa

Quadro 8: Contexto Sociossubjetivo da Pesquisadora

Ainda com base no quadro acima, as participantes produziram seus textos como docentes de LI que trabalham em universidades particulares e que dizem usar as TICs na sua prática pedagógica.

Após a apresentação do contexto de produção, voltemo-nos para os resultados das análises do plano global.

6.2 O Plano Global dos Textos

Nesta seção, apresentamos os resultados do plano global dos textos produzidos pelos docentes de universidades públicas. Primeiro, verificamos a quantidade de palavras, parágrafos e linhas empregados por cada participante na composição de seus textos. Segundo, mostramos os temas mobilizados nos textos dos professores que trabalham na universidade pública e depois nos textos dos participantes da universidade particular.

A participante Karina apresenta e comenta detalhadamente todos os temas propostos nas instruções. Isso pode ser observado pela quantidade de palavras, parágrafos e linhas utilizados para compor o texto. Karina o faz em 468 palavras, organizadas em 8 parágrafos e distribuídas em 38 linhas. Na produção de Samuel, ele inicia o texto abordando a autonomia docente e em seguida relaciona a autonomia do aprendiz e as TICs. Samuel aborda esses assuntos em 266 palavras, organizadas em 3 parágrafos e distribuídas em 26 linhas.

No caso de Simone, os comentários são breves e em seus textos são empregadas em média de 83 a 90 palavras, organizadas em cerca de 3 ou 4 parágrafos, distribuídos em torno de 14 a 16 linhas.

Percebemos que dos temas indicados nas instruções, nem todos foram abordados na produção textual de Simone e Samuel. Na produção deste último, temos o foco nos temas 1 e 2 e a introdução de um novo tema, que foi a relação entre o uso das TICs e a autonomia do aluno. Já no caso de Simone, as instruções específicas dadas a ela possibilitaram que abordasse o tema focando apenas sua autonomia, desconsiderando os temas 1, 2 e 3. Considerando os temas solicitados nas instruções, temos o seguinte resultado:

Plano Global do Texto Relato					
Tema 1: Como você vê a autonomia	Tema 2: Como você vê a autonomia na sua prática pedagógica	Tema 3; Desenvolvimento da autonomia na prática pedagógica	Tema 4: As TICs contribuem com a autonomia docente	Tema 5: Desenvolvimento das contribuições das TICs e autonomia	Outros temas
Karina	Karina	Karina	Karina	Karina	-
Samuel	Samuel	Samuel	-	-	Autonomia do aprendiz e TICs
-	-	-	Simone	Simone	-

Quadro 9: Plano Global do Texto Relato de Docentes da Universidade Pública

Quanto aos temas relatados pelos participantes da universidade particular, a participante Adriana aborda todos os temas indicados nas instruções, em 278 palavras, divididas em 10 parágrafos e distribuídas em 32 linhas. Fernanda aborda os mesmos temas em 327 palavras, em um único parágrafo, distribuídos em 25 linhas. Já Flor o faz em 248 palavras, organizadas em 8 parágrafos e distribuídos em 24 linhas. O quadro 7 apresenta uma síntese dos resultados:

Plano Global do Texto Relato				
Tema 1: Como você vê a autonomia	Tema 2: Como você vê a autonomia na sua prática pedagógica	Tema 3: Desenvolvimento da autonomia na prática pedagógica	Tema 4: As TICs contribuem com a autonomia docente	Tema 5: Desenvolvimento das contribuições das TICs e autonomia
Adriana	Adriana	Adriana	Adriana	Adriana
Fernanda	Fernanda	Fernanda	Fernanda	Fernanda
Flor	Flor	Flor	Flor	Flor

Quadro 10: Plano Global do Texto Relato de Docentes da Universidade Particular

Com base nos resultados auferidos, verificamos uma diferença entre os docentes da universidade pública e professores pertencentes à universidade particular: os primeiros não abordaram todos os temas, exceto Karina,

enquanto os segundos discorreram sobre todos os temas indicados. Essa diferença indica que nos textos do primeiro grupo não serão encontradas representações sobre todos os temas.

Passemos a seguir aos resultados da análise dos tipos de discurso.

6.3 Os Tipos de Discurso

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos na detecção dos tipos de discurso constitutivos dos textos, divididos em *predominante* e *subordinados*. Com base nas instruções, o tipo de discurso predominante e esperado era o interativo; quanto aos subordinados, teríamos o relato interativo e o teórico.

No grupo de participantes pertencentes à universidade pública, encontramos os tipos de discurso esperados. Na produção de Karina, podemos observar que o tipo de discurso predominante é o interativo, identificado pelo presente do indicativo e pela primeira pessoa do singular (*acredito*), quando é representada uma crença sobre autonomia docente, como vemos a seguir:

Acredito que a autonomia inclua, sim, liberdade de escolha, mas não se limita a ela (Relato de Karina, 2008).

Acredito que essa idéia pode ser perigosa, já que pode excluir a colaboração entre pares. Acredito que para ser verdadeiramente autônomo, o professor deva ser capaz de interagir e refletir junto com outros colegas a fim de compreender melhor sua prática pedagógica, sempre inserida em um contexto maior e, se for o caso, reconstruí-la. (Relato de Karina, 2008).

Ainda quanto ao texto dessa participante, verificamos o tipo de discurso teórico como subordinado, identificado pelo verbo no presente do indicativo, conjugado na terceira pessoa (*é*), pelo verbo no particípio (*relacionada*) e também pelo sujeito determinado no caso (*a autonomia docente*), como podemos ver no exemplo a seguir:

Em geral, a autonomia do professor é relacionada com a liberdade do professor para fazer o que desejar em seu curso e sua sala de aula (Relato de Karina, 2008).

Autonomia também costuma ser associada à independência. Um profissional autônomo é um profissional independente. (Relato de Karina, 2008).

No trecho acima, observamos outro exemplo do discurso teórico, desta vez identificado pelo verbo na terceira pessoa do presente do indicativo

(*costuma*), pela locução verbal infinitivo + particípio (*ser associada*) e pelo sujeito determinado (*autonomia*), quando era apresentada uma possível representação do que seria autonomia docente.

Quanto ao texto de Samuel, observamos que o tipo de discurso predominante é o relato interativo, identificado pelo emprego do pretérito perfeito do indicativo (*foi e procurei*), pelo sujeito oculto (*eu*) e pelo uso de pronome possessivo (*minhas*) para abordar a questão da sua autonomia docente:

A questão da autonomia sempre me foi muito cara. Sempre procurei estabelecer a linha pedagógica de minhas aulas a partir de minhas próprias crenças filosófico-educacionais (Relato de Samuel, 2008).

Aprendi a duras penas que para se ter e exercer essa autonomia é primeiramente necessário cumprir a mediocridade conteudista das propostas pedagógicas nas escolas (Relato de Samuel, 2008).

Na produção textual desse participante, o tipo de discurso subordinado verificado foi o teórico, notado pelo emprego do verbo no presente do indicativo (*torna*), pelo uso do infinitivo (*agiliza, fazer, sobrar*) e pelo uso do presente do subjuntivo (*revele*), quando o participante aborda quando se teria autonomia docente:

Ainda bem que a agenda pedagógica das escolas por ser essencialmente conteudista e proselitista no sentido político-educacional, torna-se possível agilizar esse conteudismo estruturalista e fazer sobrar tempo para uma proposta identitária que revele os verdadeiros anseios de conhecimento dos aprendizes (Relato de Samuel, 2008).

Nesses espaços gerados o relevante é promover uma identificação dos alunos com o conhecimento a partir de experiências que lhes sejam relevantes e pertinentes com sua realidade socioeconômica (Relato de Samuel, 2008).

No segundo trecho, esse tipo de discurso foi verificado pelo emprego de verbos no presente do indicativo genérico (*é, sejam*) e pela ausência de dêiticos.

No caso dos textos de Simone também encontramos o tipo de discurso interativo, verificado no cumprimento inicial (*Oi Glenda*), no início da mensagem, trazendo informalidade e tratamento de igualdade entre ela e a pesquisadora:

Oi Glenda, (Relato de Simone, 2008).

Oi Glenda, (respondo aqui mesmo - acho que fica mais fácil). (Relato de Simone, 2009).

Observamos também o emprego do presente do indicativo (*acho*) e do sujeito oculto (*eu*) ao retratar sua autonomia. Podemos perceber ainda o pretérito perfeito do indicativo (*ganhei*) e o sujeito oculto (*eu*), quando o mesmo tema era abordado. No segundo trecho, percebemos o uso do infinitivo (*quer e saber*) e a locução verbal (*está perguntando*), além do pretérito perfeito do indicativo (*sei e entendi*), juntamente com o presente do indicativo (*vê*), quando é relatada uma dúvida de Simone:

acho que a questão da minha autonomia como professora com o advento das TIC é bastante controversa. Por um lado, ganhei mais liberdade, independência, e a possibilidade de acesso antes inimaginável (Relato de Simone, 2009).

quanto à sua primeira pergunta..."como você vê a questão da autonomia do professor....", não sei se entendi o que vc quer saber. Você está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral? (Relato de Simone, 2008).

Com base nos resultados, observamos que o tipo de discurso predominante esperado foi o interativo, encontrado nos textos dos três participantes. Quanto ao subordinado, encontramos o relato interativo e o teórico na produção de Karina. Na produção de Samuel, como subordinado evidenciamos o teórico. Já nos textos de Simone, nenhum subordinado foi verificado.

Notamos também que os tipos de discurso estão diretamente relacionados aos temas abordados pelos participantes. Nos textos de Karina e Samuel, que responderam à instrução de como viam a autonomia docente de um modo geral, o tema foi expresso pelo tipo de discurso teórico, porque há uma tentativa de apresentar uma definição sobre o tema. Esse tipo de discurso foi recorrente no texto de Karina. Já quando a autonomia dos participantes era retratada, os tipos de discurso interativo ou relato interativo foram empregados.

Em relação aos textos dos docentes que trabalham na universidade particular, foi detectado o mesmo tipo de discurso predominante e apenas o teórico como subordinado. Na produção de Adriana, o tipo de discurso predominante foi o interativo, identificado pelo cumprimento inicial, que a participante copiou das instruções, e pelo desfecho da mensagem:

Olá

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática

pedagógica? Conte-me mais a respeito. AUTONOMIA nunca parei para pensar nisso. Acho que temos uma certa autonomia (Relato de Adriana, 2008).

Glenda, não sei se ajudei. Estou disposta a refazer se preciso for. bj (Relato de Adriana, 2008).

Nos trechos mencionados, verificamos ainda o emprego do pretérito perfeito (*ajudei*), do infinitivo (*pensar*), do presente do indicativo (*acho* e *temos, sei*) e a presença do sujeito oculto de primeira e segunda pessoas; no segundo trecho, identificamos o presente do indicativo (*estou*) + particípio (*disposta*) + infinitivo (*refazer*) e o sujeito oculto de primeira pessoa. Eles foram empregados quando a participante aborda do tema *autonomia docente* e no momento em que se despede. Na produção de Adriana, não foram identificados tipos de discurso subordinados.

Diferentemente da produção de Adriana, na de Fernanda identificamos o teórico como tipo de discurso predominante, empregado quando a participante apresentava representações do que seria *autonomia docente*:

A origem etimológica da palavra autonomia vem do grego "auto" (a si mesmo) e "nomos" (lei, ordem). Portanto, um sujeito com autonomia é aquele que decide e determina a lei e a ordem de suas decisões (Relato de Fernanda, 2008).

Para a maioria das pessoas, incluindo os alunos, o professor é um profissional autônomo capaz de escolher os materiais pedagógicos, as estratégias, as formas de avaliação bem como o processo de ensino-aprendizagem a ser adotado em sua disciplina (Relato de Fernanda, 2008).

Esse tipo de discurso se caracteriza pela ausência de marcas de espaço e tempo. A relação entre os protagonistas e os sujeitos das frases não é explicitada. Nos trechos mencionados, observamos o emprego do presente do indicativo (*vem, é, decide, determina*) e o infinitivo (*escolher, ser*), além dos sujeitos determinados (*a origem etimológica, o sujeito com autonomia, o professor*).

Quanto ao tipo de discurso subordinado, no texto da participante encontramos o interativo, identificado pelo presente do indicativo (*observo, é, torna*) e pelo sujeito oculto de primeira pessoa, quando a participante aborda sua autonomia docente:

Em minha prática como docente, observo que no ensino superior o professor é o principal responsável pela gestão de sua disciplina o que o torna mais autônomo sobre o processo de ensino-aprendizagem (Relato de Fernanda, 2008).

Na produção textual de Flor, o tipo de discurso predominante é o interativo, evidenciado pelo uso do presente do indicativo (*vejo, acredito, utilizo*), pelo sujeito oculto (*eu*) e pelo pronome possessivo (*minha*), quando retrata suas representações sobre sua autonomia docente:

Olá Flor,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito. Vejo a autonomia como algo importante para o professor. (Relato de Flor, 2008).

Acredito ver autonomia do professor na minha prática pedagógica porque utilizo outros recursos que podem ajudar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem. (Relato de Flor, 2008).

Quanto ao subordinado encontramos o teórico, que apresenta como característica o presente do indicativo (*proporciona, contribuem, é*), os sujeitos determinados (*autonomia, essas tecnologias*), a ausência de relação entre o sujeito e o protagonista do texto. A participante fez uso desse tipo quando apresentava característica da autonomia docente e no momento em que fazia uma representação sobre as contribuições das TICs:

A autonomia o proporciona crescimento e gratificação profissional (Relato de Flor, 2008).

Essas tecnologias contribuem para a autonomia profissional porque a busca pela informação e conhecimento é vasta... (Relato de Flor, 2008)

Com base nos resultados, percebemos que o tipo de discurso interativo foi predominante nos textos de Adriana e Flor, como esperado. Já no caso da produção de Fernanda, temos o teórico. Em relação aos subordinados, encontramos o teórico na produção de Flor e o interativo na de Fernanda. No texto de Adriana não constatamos a presença de tipo de discurso subordinado.

Verificamos que as participantes abordaram todos os temas, mas nem sempre usaram os mesmos tipos de discurso para fazê-lo. Nos textos de Adriana e Flor, o interativo foi observado quando ambas apresentavam suas representações sobre autonomia docente e sua própria autonomia. Flor empregou o tipo de discurso teórico quanto à autonomia docente em geral. Já na produção textual de Fernanda, pelo teórico foram abordados quase que todos os temas, exceto aqueles em que participante expunha sua autonomia,

para os quais usou o interativo. No caso da produção textual de Adriana, ela não fez uso de tipo de discurso subordinado.

Em síntese, observamos que os seis participantes empregaram tipos de discurso semelhantes para relatar suas representações sobre autonomia docente e a própria autonomia. Essa semelhança se deve ao fato de que tanto as instruções quanto o contexto de produção foram semelhantes.

Vejamos a seguir o nível enunciativo.

6.4 O Nível Enunciativo

Nesta seção, apresentamos os resultados do uso de pronomes pessoais verificados nas produções textuais dos seis participantes, que mostram como os enunciadores se apresentam e também seus destinatários.

Nos textos do grupo de participantes pertencentes à universidade pública, observamos o emprego de três pronomes que se repetem com frequência: *Eu*, *Nós* e *Você*.

- Pronome *Eu*

O uso do *Eu* era esperado porque, pelas instruções, os participantes deveriam ‘falar de si’. Isso ocorreu nas produções de todos eles, que eram protagonistas das ações, e que naquele enunciado assumiam a responsabilidade do que haviam dito. Para Maingueneau (2008:137), o *Eu* é empregado quando o indivíduo se responsabiliza pelo enunciado, como mostram os trechos seguintes:

Acredito que a autonomia inclua, sim, liberdade de escolha, mas não se limita a ela (Relato de Karina, 2008).

A questão da autonomia sempre me foi muito cara. Sempre *procurei* estabelecer a linha pedagógica de minhas aulas a partir de minhas próprias crenças filosófico-educacionais (Relato de Samuel, 2008).

Devido ao uso que faço do computador, hoje *tenho* muito mais autonomia do que nos anos 90...(Relato de Simone, 2008)

Observamos que, nos trechos citados e em todos os textos, o pronome *Eu* é utilizado como sujeito oculto em situações em que os participantes se posicionavam quanto à autonomia docente ou a relação da mesma com as

TICs. Esse *Eu* está relacionado ao tipo de discurso relato interativo, em que ações são relatadas pelos protagonistas. Os três participantes utilizaram o pronome *Eu*; Karina, Samuel o fizeram em momentos em que explicitavam suas considerações sobre a autonomia docente que teriam; já Simone o fez para expressar como as TICs a ajudariam a ser mais autônoma.

- Pronome *Você*

O pronome *Você* aparece nos textos de Samuel e Simone em duas situações distintas: na primeira, quando eles copiaram as instruções da pesquisadora e nelas constava o pronome *Você*; na segunda, quando o pronome foi realmente empregado pelos participantes, mas com referências diferentes:

A partir daí *you* vai criando espaços para trabalhar o que *you* acredita educacionalmente (Relato de Samuel, 2008).

[...] não sei se entendi o que vc quer saber. *You* está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral? (Relato de Simone, 2008).

O pronome *Você* é empregado por Simone ao se dirigir à pesquisadora para sanar uma dúvida específica – ela o escreve de duas formas: *vc* e *you*. A primeira forma é informal e utilizada em respostas, por exemplo, de e-mails. Em ambos os usos, o enunciador coloca seu interlocutor em papel de igualdade. No caso de Samuel, o pronome em questão se refere ao *Você* genérico, que poderia ser o leitor desta pesquisa. O pronome *Você* foi utilizado quando os participantes abordavam o uso das TICs e autonomia docente ou para sanar dúvidas sobre a autonomia docente; os tipos de discurso em que o pronome foi observado foram o relato interativo e o interativo.

Os mesmos pronomes também foram observados nos textos dos participantes que trabalham na universidade particular.

- Pronome *Eu*

Da mesma forma como ocorreu com os participantes pertencentes à universidade pública, o uso do pronome *Eu* era esperado quando falassem de si mesmos. Percebemos esse emprego no texto de Adriana, como veremos a seguir:

AUTONOMIA nunca *parei*²² para pensar nisso. (Relato de Adriana, 2008).

No caso das disciplinas semipresenciais do curso de Letras *tenho* organizado tudo sozinha - então *acredito* q *tenho* autonomia total para fazer o que quiser. E eu bem que *gosto* disso (Relato de Adriana, 2008).

A participante Adriana emprega o pronome como sujeito oculto e sujeito simples, quando aborda o tema autonomia docente e comenta sua própria autonomia. O pronome como sujeito oculto pode ser observado na produção de texto de Fernanda, quando esta aborda sua autonomia docente:

Em minha prática como docente, *observo* que no ensino superior o professor é o principal responsável pela gestão de sua disciplina o que o torna mais autônomo sobre o processo de ensino-aprendizagem. (Relato de Fernanda, 2008)

No texto de Flor, o mesmo elemento linguístico é percebido quando ela aborda o tema autonomia e apresenta representações sobre sua própria autonomia:

Vejo a autonomia como algo importante para o professor (Relato de Flor, 2008).

Acredito ver autonomia do professor na minha prática pedagógica porque *utilizo* outros recursos que podem ajudar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem (Relato de Flor, 2008).

Como resultados, podemos observar que a primeira pessoa do singular foi utilizada pelas participantes como sujeito oculto e simples; como simples, apenas na produção de Fernanda. O pronome *Eu* foi empregado quando as participantes assumiam a responsabilidade pelo que expressaram. Ele foi observado em trechos do tipo de discurso interativo.

- Pronome *Nós*

Encontramos esse elemento linguístico apenas no texto da participante Adriana, que o emprega quando aborda os temas autonomia docente e depois a relação autonomia docente e TICs:

Acho que temos uma certa autonomia. (Relato de Adriana, 2008).

Se *pensarmos* q a internet me ajuda a mostrar um vídeo sobre um determinado assunto... (Relato de Adriana, 2008)

Podemos observar que o pronome *Nós* foi empregado como coletivo Adriana + outros professores, quando ela inicia o texto sobre o tema autonomia

²² Grifo nosso nos exemplos da seção 6.4.

docente. No segundo trecho, temos o mesmo *Nós* usado para abordar as representações sobre a sua autonomia docente e internet. Verificamos que o pronome em questão está presente nos trechos do tipo de discurso interativo.

- Pronome *Você*

Observamos o uso desse pronome na produção de Adriana, quando representava sua autonomia docente. Ele foi usado abreviado – *vc* – como vemos em mensagens informais enviadas pela rede.

Depois que a disciplina começa e vc tem contato com o aluno... (Relato de Adriana).

... pelo menos eu entendo autonomia como poder fazer o que vc quiser (Relato de Adriana, 2008).

Nos trechos destacados, podemos perceber que o *Você* é empregado para introduzir um destinatário que não seria necessariamente a pesquisa, podendo mesmo ser o leitor da pesquisa, como retrata Maingueneau (2008:137).

Em suma, os pronomes encontrados mostram que as representações construídas nos textos são individuais e coletivas sobre os conteúdos temáticos. Vimos também que, pelo uso do *Você*, são incluídos agentes como os destinatários direto e indireto apresentados no contexto de produção.

Após a análise do plano enunciativo, voltemo-nos para as representações sobre autonomia docente.

6.5 As representações dos participantes sobre Autonomia Docente

Nesta seção apresentamos as representações sobre autonomia docente encontradas nos textos dos participantes pertencentes às universidades públicas e às universidades particulares. Depois, tratamos da relação entre autonomia docente e uso das TICs.

Pelos textos dos participantes, especificamente de Karina e de Samuel, que abordaram o tema autonomia docente, observamos que eles representam algumas características que poderiam ser observadas no exercício da autonomia docente. São elas:

Enunciador	Características	Trechos do Texto
Karina	<p>Liberdade total</p> <p>Liberdade de escolha limitada</p> <p>Reflexão Contínua Sobre a Prática</p> <p>Escolhas de acordo com suas crenças e contexto educacional</p> <p>Capacidade de interagir e refletir</p> <p>Controle sobre a prática pedagógica</p>	<p>Em geral a autonomia do professor é relacionada com a <i>liberdade</i> do professor em fazer o que desejar em seu curso sua sala de aula. (Relato de Karina, 2008).</p> <p>Acredito que a autonomia inclua, sim, <i>liberdade de escolha</i>, mas não se limita a ela. Além disso, na prática, um professor nunca tem total liberdade para fazer o que deseja, já que é condicionado/limitado (no mínimo) por características do contexto em que atua. (Relato de Karina, 2008)</p> <p>Para mim a autonomia do professor implica a <i>reflexão contínua</i> sobre sua prática.(Relato de Karina, 2008)</p> <p>Em outras palavras, o professor faz <i>suas escolhas com base em suas crenças e em um contexto educacional específico</i> e deve observar continuamente suas ações, confrontando-as com o que realmente desejaria realizar e com as teorias que possam ajudá-lo a compreender sua prática. Um professor assim é um professor autônomo. (Relato de Karina, 2008).</p> <p>Acredito que para ser verdadeiramente autônomo, o professor deva ser <i>capaz de interagir e refletir junto com outros colegas</i> a fim de compreender melhor sua prática pedagógica, sempre inserida em um contexto maior e, se for o caso, reconstruí-la. (Relato de Karina, 2008).</p> <p>Autonomia do professor implica <i>controle sobre sua prática pedagógica</i>, mas esse controle, por sua vez, implica escolhas informadas, reflexão crítica e colaboração. A meu ver, sem esses componentes, não pode haver liberdade, nem independência, nem autonomia. (Relato de Karina, 2008).</p>
Samuel	<p>Cumprimento de Prescrições</p> <p>Criação de espaço após cumprir prescrições</p>	<p>Apreendi a duras penas que para se ter e exercer essa autonomia é primeiramente necessário <i>cumprir a mediocridade conteudista das propostas pedagógicas nas escolas</i> (Relato de Samuel, 2008).</p> <p>A partir daí você vai <i>criando espaços para trabalhar o que você acredita educacionalmente</i> (Relato de Samuel, 2008).</p>

Quadro 11: Características da Autonomia Docente encontradas nos Textos dos Docentes pertencentes à Universidade Pública

Com base no quadro 11, notamos que nos textos não há, necessariamente, concepções de autonomia docente e sim uma série de características que representariam o exercício da autonomia. Algumas delas estão relacionadas com liberdade, capacidade, controle e independência, termos também empregados para definir autonomia do aprendiz e autonomia docente, como apresentamos no capítulo 1.

O termo *capacidade de reflexão*, por exemplo, pode ser percebido na concepção de autonomia docente proposta por Little (1995). Ele a entende como responsabilidade pessoal do professor em refletir sobre sua própria prática pedagógica (vide cap. 1). Já a *liberdade* é representada com sentidos

diferentes: total e escolha limitada, sendo que o primeiro tem relação com o significado oriundo tanto do senso comum como também da LA, especificamente no ensino de LE; o segundo, por sua vez, traz a questão da limitação, apresentada por Sprenger (2004) ao discutir os sentidos do termo para a Sociologia e para o Direito.

Neles, a liberdade no exercício da autonomia seria delimitada pelo contexto social, pelas regras sociais, pela legislação, pelos costumes e pela própria sociedade. Sendo assim, o exercício da autonomia docente estaria limitado ao contexto, aos regimentos e ao outro, como citam Reichert & Wagner (2007). Segundo Perrenoud (2000:14), o ser humano, ao aceitar qualquer tipo de trabalho, renuncia a uma parte de sua liberdade para respeitar as regras estipuladas no contrato; em troca, recebe um salário e/ou outros benefícios oferecidos pelas instituições.

Em relação à característica *controle*, vemos que está ligada à concepção de autonomia docente em que o professor teria controle sobre o micro, ou seja, situações que podem ser influenciadas por ele, como explica McGrath (2000), embasado em Breen & Mann (1997); no caso, o controle é da própria prática pedagógica. Segundo os autores, a autonomia docente se dividiria em macro (situações em que o docente não tem influência) e em micro (situações que poderiam ser influenciadas pelo professor).

Outras duas características encontradas nos textos foram o cumprimento das prescrições e a criação de espaço após esse efetivo cumprimento. Percebemos, aqui, menção a uma das características do trabalho docente proposta por Machado (2009): a prescrição. Defendemos no capítulo 4 que as prescrições estão diretamente relacionadas ao exercício da autonomia docente, pois por elas o professor tem consciência dos regimentos, dos conteúdos, dos programas de curso que deve cumprir como parte de seu trabalho; ao respeitar as prescrições de seu trabalho, ele teria condições de exercer sua autonomia 'nos espaços' deixados por elas, sendo-lhe possível ao mesmo tempo exercer a autonomia docente e abordar o que ele vê como importante para o processo de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a autonomia é limitada pelas prescrições diversas que fazem parte do trabalho

do professor; ao cumprir com o prescrito, o docente não teria como exercer tal autonomia.

Já nos resultados dos textos dos participantes pertencentes à universidade particular, observamos também nos textos características de autonomia docente e não concepções. O quadro da página seguinte (quadro 12) sintetiza essas características.

No quadro 12 podemos verificar as representações de características da autonomia docente encontradas nos textos, tais como: liberdade, responsabilidade, capacidade de escolha e tomada de decisão. Esses termos também estão relacionados à autonomia do aprendiz, como discutimos no capítulo 1 e às características representadas nas produções textuais dos participantes pertencentes à universidade pública. Nos textos das participantes, detectamos que as representações das características de autonomia docente, construídas nos textos, foram apresentadas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Na produção textual de Fernanda, por exemplo, notamos mais representações dessas características do que nos textos das outras duas participantes.

Uma primeira característica é a capacidade de escolher. A representação é a de que o docente seria capaz de escolher o material didático, as estratégias, as formas de avaliações e outros. Essa capacidade seria totalmente transferida ao docente, sem influências de outrem. No entanto, vimos que essa escolha dependeria da instituição em que o professor trabalha, por exemplo, em um instituto de línguas o material didático, a ordem das unidades e a avaliação são previamente definidas, e caberia ao professor 'executar a tarefa'.

Outra característica representada nos textos é a liberdade total de escolha: caberia ao docente a liberdade total de escolher, por exemplo, como trabalhar com o material didático ou aplicar um tipo de avaliação. Essa representação de liberdade parece ser oriunda das concepções de autonomia do aprendiz; nas concepções de autonomia docente, ela nos remete à subdivisão em níveis macro e micro, feita por McGrath (2000), embasado em Breen e Mann (1997), como visto anteriormente.

Enunciador	Características	Trechos dos textos
Adriana	<p>Flexibilidade para adaptar e cumprir prescrições</p> <p>Autonomia total no trabalho individual</p> <p>Relatividade dada a Autonomia</p>	<p>Depois que a disciplina começa e vc tem contato com o aluno - tenho <i>a autonomia para adequar o material, o conteúdo, enfim... tudo no plano anteriormente feito.</i> (Relato de Adriana, 2008).</p> <p>Ainda bem q a PUC <i>não cobra no final de cada semestre o cumprimento do programa entregue</i> (Relato de Adriana, 2008).</p> <p>No caso das disciplinas semipresenciais do curso de Letras tenho organizado tudo sozinha - <i>então acredito q tenho autonomia total para fazer o que quiser.</i> E eu bem que gosto disso. (Relato da Adriana, 2008).</p> <p>Acho que temos <i>uma certa autonomia.</i>(Relato de Adriana, 2008)</p>
Fernanda	<p>Autonomia limitada pelo conteúdo programático</p> <p>Decisões determinadas pela lei e ordem.</p> <p>Capacidade de escolher materiais pedagógicos, estratégias, avaliação</p> <p>Controle da autonomia pelo material didático, instituição, normas internas</p> <p>Responsabilidade sobre gestão da disciplina</p> <p>Liberdade total na escolha do material didático, indicações bibliográficas, sequência de conteúdos</p>	<p>Esta “aparente” autonomia do professor <i>limita-se, na maioria das vezes, apenas ao desenvolvimento do conteúdo programático</i> a ser ministrado. (Relato de Fernanda, 2008).</p> <p>A origem etimológica da palavra autonomia vem do grego “auto” (a si mesmo) e “nomos” (lei, ordem). Portanto, um sujeito com autonomia <i>é aquele que decide e determina a lei e a ordem de suas decisões.</i> (Relato de Fernanda, 2008).</p> <p>Para a maioria das pessoas, incluindo os alunos, o professor é um profissional autônomo <i>capaz de escolher os materiais pedagógicos, as estratégias, as formas de avaliação bem como o processo de ensino-aprendizagem a ser adotado em sua disciplina.</i> (Relato de Fernanda, 2008).</p> <p>... porém, esta autonomia <i>é controlada</i> pelo próprio material didático adotado (passos a serem seguidos, ordem das unidades, atividades propostas) e pela instituição de ensino onde o professor leciona (normas interna, critérios de avaliação, formas de como “tratar” o aluno, de como “agir” em sala de aula).</p> <p>Em minha prática como docente, observo que no ensino superior o professor é o principal responsável pela <i>gestão de sua disciplina o que o torna mais autônomo sobre o processo de ensino-aprendizagem.</i> (Relato de Fernanda, 2008).</p> <p>.. porém a gestão deste conteúdo é de total responsabilidade do docente que possui <i>liberdade de escolha</i> do material didático a ser adotado, nas indicações bibliográficas, na seqüência dos conteúdos a serem ministrados e nos instrumentos de avaliações utilizados. (Relato de Fernanda, 2008).</p>
Flor	Influência da instituição na autonomia docente	Acho que vejo autonomia do professor em <i>instituições de ensino que não impõe uma metodologia de ensino rígida e previsível em que todos os professores devem cumprir</i> da mesma maneira sem o direito a mudanças e utilização de outras formas de ensino. (Relato de Flor, 2008).

Quadro 12: Características de Autonomia Docente encontradas nos Textos de Docentes pertencentes à Universidade Particular

Outra característica representada nos textos é a liberdade total de escolha: caberia ao docente a liberdade total de escolher, por exemplo, como trabalhar com o material didático ou aplicar um tipo de avaliação. Essa representação de liberdade parece ser oriunda das concepções de autonomia do aprendiz; nas concepções de autonomia docente, ela nos remete à subdivisão em níveis macro e micro, feita por McGrath (2000), embasado em Breen e Mann (1997), como visto anteriormente.

Uma outra característica é a responsabilidade sobre a gestão da disciplina. Na produção de Fernanda, essa responsabilidade seria total, e está relacionada ao Ensino Superior. No entanto, segundo Vieira (2007), o indivíduo não é livre para fazer o que deseja, e a autonomia docente seria limitada pelas normas da instituição. Por outro lado, mesmo no Ensino Superior há uma diferença entre o tipo de instituição em que o docente trabalha, o tipo de tarefa que exerceria e as prescrições da instituição, do curso, do coordenador.

Na universidade pública, por exemplo, o trabalho não seria o mesmo executado na particular, como mostra Pimenta e Anastasiou (2008). Há universidades particulares, por exemplo, que produzem seu material didático (apostilas) e que o professor deve adotar. Isso nos remete a Amigues (2004:41) quando diz que a atividade docente está ligada também à instituição à qual o professor pertence e aos outros profissionais que lá trabalham.

Outras três características que se constituem nos textos foram a flexibilidade em cumprir ou adaptar as prescrições, a menção ao nível de autonomia docente e a influência da instituição na autonomia docente. A possibilidade de flexibilidade estaria relacionada ao nível de autonomia docente que o professor teria. Essa flexibilidade também envolveria a instituição em que o docente trabalha. No entanto, como afirma Perrenoud (2000), ao assinarmos um contrato de trabalho abrimos mão de um pouco da nossa liberdade – e também da nossa flexibilidade –, visto que devemos nos ater a normas e regimentos. Conseqüentemente, o exercício da autonomia docente também está relacionado à instituição à qual pertence o professor.

Outra característica é o controle. Em oposição ao proposto por Little (1995), podemos perceber que o exercício da autonomia docente seria controlado pelo contexto e também pelas prescrições de cada instituição. De

acordo com Clot (2006), as prescrições poderiam limitar o poder de agir do docente. Como defendemos no capítulo 4, com base nas características do trabalho docente propostas por Machado (2009), as prescrições – sejam oriundas do Ministério da Educação, da própria instituição ou do material didático – podem interferir na autonomia docente.

Com base nos resultados auferidos, novamente observamos uma tentativa de caracterizar a autonomia docente e ao mesmo tempo uma ausência de concepções seguras sobre essa questão. O exercício da autonomia docente seria, então, limitado e controlado pelas prescrições institucionais, pela instituição e pelo contexto. Verificamos, também, que as representações são construídas nos textos sobre a própria autonomia docente, pelas características mencionadas e pelo tipo de tarefa que o docente diz realizar.

O quadro 13 mostra uma síntese das representações de características da autonomia docente detectadas nos textos dos dois grupos:

Representações de Características encontradas nos textos de docentes pertencentes à universidade particulares	Representações de Características encontradas nos textos de docentes pertencentes à universidade públicas
Flexibilidade para adaptar e cumprir prescrições	Liberdade total
Relatividade da Autonomia Docente	Liberdade de escolha limitada
Autonomia limitada pelo conteúdo programático	Reflexão Contínua Sobre a Prática
Autonomia total no trabalho individual	Escolhas de acordo com suas crenças e contexto educacional
Decisões determinadas pela lei e ordem	Capacidade de interagir e refletir
Capacidade de escolher materiais pedagógicos, estratégias, avaliação	Controle sobre a prática pedagógica
Controle da autonomia pelo material didático, instituição, normas internas	Cumprimento de Prescrições
Responsabilidade sobre a gestão da disciplina	Criação de espaço após cumprir prescrições
Liberdade total na escolha do material didático, indicações bibliográficas, sequência de conteúdos	-
Influência da instituição na autonomia docente	-

Quadro 13: Representações das Características de Autonomia Docente dos dois Grupos

Notamos que há nos textos uma representação geral, teórica e controversa sobre a autonomia docente observada nos discursos dos

participantes desta pesquisa. Ela é caracterizada como liberdade total e ao mesmo tempo como liberdade de escolha limitada; como autonomia total no trabalho individual, como autonomia limitada pelo conteúdo programático. Retomando Smith e Erdogan (2007), vimos que as concepções de autonomia do professor têm sido abordadas nas pesquisas, mas os sentidos, os significados e as implicações desse termo são controversos. Seguindo a tendência indicada pelos autores, nos resultados dessa pesquisa encontramos representações construídas nos textos que confirmam essa questão.

Verificamos também uma semelhança de características com as concepções de autonomia do aprendiz, por exemplo, a responsabilidade da gestão da disciplina (autonomia docente) e a responsabilidade pela própria aprendizagem (autonomia do aluno).

Por outro lado, detectamos ainda representações de características que nos remetem às características e à concepção de autonomia docente proposta no capítulo 4, como: a influência das prescrições, seja do material didático e das normas internas da instituição na qual o docente trabalha, na autonomia docente; e a relatividade da autonomia e sua limitação pelas várias prescrições institucionais e pelo contexto.

Por último, notamos que nos textos, ao representarem sua própria autonomia, os participantes o fizeram por meio das características mencionadas nos quadros e pelo tipo de tarefa que dizem realizar, mostrando que o trabalho docente deve ser considerado na abordagem da autonomia docente.

Em suma, nos textos encontramos representações de características da autonomia docente que se referem à relação autonomia do aprendiz x autonomia docente e a características que relacionam a autonomia docente ao trabalho do professor, principalmente quanto à influência das prescrições e da instituição no exercício dessa autonomia. Observamos também a ausência de representações da concepção de autonomia em questão.

No que concerne à relação autonomia docente e uso das TICs, nos textos dos participantes que trabalham na universidade pública encontramos algumas representações de que as TICs poderiam contribuir para o nível de

exercício da autonomia docente. Isso pode ser verificado na produção textual de Karina:

Considerando esse conceito de autonomia, acredito que o uso que faço das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula contribuem para minha autonomia profissional e, por vezes, também contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos (Relato de Karina, 2008).

Ao usar as NTICs em minha sala de aula, percebo que as atividades que envolvem mais interação com os alunos e maior reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, intensa discussão sobre textos e questões via lista de discussão ou via fórum) contribuem para que todos se tornem mais reflexivos e co-responsáveis pelo processo, desenvolvendo assim tanto a minha autonomia profissional quanto a de meus alunos (Relato de Karina, 2008).

Mesmo não encontrando uma concepção clara de autonomia docente na produção de Karina e sim características, verificamos em seus textos uma representação de que o uso das TICs contribui para o desenvolvimento de sua autonomia profissional e também de seus alunos. Vemos que há ainda uma representação de que a autonomia do aprendiz também seria desenvolvida pelo uso das ferramentas computacionais, como dito por Melo (2000, 2005). Outro aspecto observado é a ligação entre autonomia docente e autonomia do aprendiz, como propõe Little (2004). Se o docente tem autonomia, ele saberia promover a autonomia de seus aprendizes.

Como vimos na análise do plano global, no texto de Samuel o tema TICs e autonomia docente não foi tratado. O participante introduziu outro tema, ou seja, relacionou as TICs à autonomia do aprendiz.. Temos, então, a representação da relação autonomia do aprendiz e uso das TICs, como também mencionado no texto de Karina:

Com certeza, porque o aprendiz cria vínculos com as ferramentas de modo a construir uma autonomia diante da busca do conhecimento. Veja o exemplo dos alunos que intensificam suas leituras a partir do menu de textos oferecidos no sítio da disciplina. As tarefas são realizadas de forma mais dinâmica com os alunos ousando implementar suas próprias formas de pensar (Relato de Samuel, 2008).

Já no texto da participante Simone encontramos as representações distintas até mesmo em um único texto:

vou para a segunda pergunta e vou falar a respeito de mim. Sem dúvida, as TICs (aí refiro-me especificamente ao computador em rede) fizeram uma grande diferença na minha vida como professora. Devido ao uso que faço do computador, hoje tenho muito mais autonomia do que nos anos 90... (Relato de Simone, 2008).

acho que a questão da minha autonomia como professora com o advento das TICs é bastante controversa. Por um lado, ganhei mais liberdade, independência, e a possibilidade de acesso antes inimaginável. Por outro lado, com tantas possibilidades e com apenas "alguns clicks" tornei-me dependente das TICs. Hoje, dificilmente penso em minhas aulas sem a presença direta (em sala de aula) ou indireta (no preparo, organização, na consulta) do computador (Relato de Simone, 2009).

No primeiro texto, as TICs contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia docente. São representadas possibilidades dessa contribuição, tais como: liberdade, independência e possibilidades de acesso. A autonomia é relacionada à possibilidade de acesso a informações e, portanto, a um maior número de escolhas. Por outro lado, vemos também uma representação de dependência das TICs para a realização do trabalho, que iria desde a preparação das aulas até o uso das mesmas durante as aulas. Notamos que a participante precisou também se apropriar do instrumento (TICs) para que sua autonomia docente pudesse ser desenvolvida e lhe permitisse fazer uso de suas capacidades específicas para delas se apropriar. A mesma possibilidade de acesso é mencionada no texto de Karina:

Além disso, a facilidade de acesso a um maior número de conteúdos e informações relevantes proporcionada pela Internet (especialmente através do uso eficiente de ferramentas de busca e de portais e bancos de dados especializados) aumenta meu leque de opções na hora de escolher material para um curso ou uma aula, implicando maior necessidade de critérios para fundamentar minhas escolhas e, por consequência, exigindo maior consciência sobre o processo educacional, o que implica, em minha concepção, o desenvolvimento de minha autonomia profissional (Relato de Karina, 2008)

Fora do trabalho específico em um curso ou disciplina, a maior facilidade de interação com colegas professores através do uso de e-mail proporciona uma troca de experiências que leva a uma maior reflexão sobre minha prática pedagógica e, portanto, a mais autonomia profissional (Relato de Karina, 2008)

Assim, a apropriação das TICs possibilitaria ao docente exercer sua autonomia em algumas situações de trabalho. Pela apropriação e de acordo com seus objetivos e suas capacidades, o professor utilizaria as TICs de acordo com o seu estilo. Esse uso dos recursos computacionais poderia contribuir para que o docente se tornasse mais ou menos autônomo no trabalho. No entanto, devemos considerar também que essa autonomia seria sempre condicionada ao contexto, ao tipo, regime, trabalho e às prescrições, como abordamos anteriormente.

Observando a mesma questão nos textos das participantes da universidade particular, encontramos as seguintes representações:

Não entendi. sua pergunta. Não acho que as TICs ajudem na autonomia - pelo menos eu entendo autonomia como poder fazer o que vc quiser. Se pensarmos q a internet me ajuda a mostrar um vídeo sobre um determinado assunto - então as TICs podem contribuir sim para minha autonomia. Entretanto, acho que é consequência do ser autônomo. (Relato de Adriana, 2008)

Com autonomia, posso procurar o que quiser, onde quiser. Posso encontrar material em qq lugar, inclusive na Net. Acho q por isso nunca pensei nelas como contribuintes para minha autonomia.... (Relato de Adriana, 2008)

No texto de Adriana vemos a representação de que as TICs não poderiam ajudar o exercício da autonomia. Nos textos o docente, por ser autônomo, ele teria a possibilidade de fazer uso das TICs e de qualquer outro recurso. Essa possibilidade de acesso é observada nos textos de Flor e de Fernanda:

Sim. Essas tecnologias contribuem para a autonomia profissional porque a busca pela informação e conhecimento é vasta, favorecendo e ampliando o meu conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. Vejo tudo isto nas aulas em que mais utilizo as Tecnologias de Informação e Comunicação que são nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana (Relato de Flor, 2008).

E quando este docente possui a tecnologia aplicada á sala de aula, esta gestão torna-se mais plena possibilitando a busca na web de conteúdos (atualizados) que contribuam para o ensino/aprendizagem, o partilhamento de informações e idéias (comunidades, blogs, listas e fóruns de discussão), motivando tanto os alunos quanto os professores. Existe o rico de materiais não confiáveis disponibilizados na web, mas caso o professor tenha conhecimento de critérios sobre a qualidade da informação na web, estes riscos ficam minimizados. (Relato de Fernanda, 2008).

Encontramos ainda a representação de que as TICs poderiam contribuir para o acesso à informação e a conteúdos na gestão da disciplina pelo docente, bem como na motivação do aluno.

Em vista do exposto, os resultados nos mostram que mesmo não encontrando concepções de autonomia docente claras nos textos dos participantes, foi verificado, nos dois grupos, que a relação entre autonomia docente e TICs pode trazer benefícios para o trabalho docente. Esses benefícios seriam o acesso à informação, a conteúdo e a materiais com maior liberdade e independência.

Por outro lado, observamos no texto uma relação controversa, porque com os benefícios citados cria-se também uma dependência do trabalho docente em relação a essas ferramentas computacionais, desde a preparação de uma aula até o seu uso na própria aula. Além disso, notamos nos textos uma representação de que as TICs não contribuem para o exercício da

autonomia docente; ao contrário, o professor autônomo teria a possibilidade de adotar tais recursos tecnológicos em seu trabalho.

Em síntese, verificamos que há uma relação contraditória entre autonomia docente e TICs, pois ao mesmo tempo em que propicia benefícios ao trabalho docente, as TICs podem criar uma dependência quanto ao seu uso.

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados nos textos sobre as concepções de autonomia docente, sua relação com o uso das TICs e os mecanismos linguísticos discursivos empregados para representar tais concepções. Pelos resultados da análise dos textos, notamos que os mecanismos linguísticos discursivos empregados, em ambos os grupos – docentes de universidade pública e particular –, foram semelhantes. Vimos que, no caso específico de Simone, foram necessárias outras instruções que não alteraram os mecanismos linguísticos discursivos por ela empregados, mas influenciaram na abordagem do conteúdo temático. Pelos mecanismos selecionados, foram construídas nos textos as representações sobre a concepção de autonomia e sua relação com as TICs.

Observamos também que, mesmo não encontrando uma concepção clara de autonomia docente, foram representadas características sobre essa autonomia; para tanto, verificamos o emprego do tipo de discurso teórico, fazendo uma tentativa de teorizar a questão. Os enunciadores apresentaram representações individuais e coletivas ao introduzir características da autonomia docente e ao mesmo tempo abordarem sua própria autonomia.

Algumas das características observadas nas produções textuais dos seis participantes são relevantes para a autonomia docente, tais como: a limitação da autonomia docente pelo contexto, pelas prescrições e pelas regras das instituições de ensino; ela seria desenvolvida pela interação com o outro e passaria pela linguagem, que é mediadora da interação humana – como aventado no capítulo 4.

Nesse capítulo, embasados nos conceitos de trabalho, trabalho docente e ISD, observamos que a autonomia não estaria no descumprimento das tarefas do trabalho e sim na possibilidade de se criar ‘espaços’ para abordar outros conteúdos com os alunos, mesmo cumprindo e respeitando as

prescrições diversas a que os docentes são submetidos. No entanto, essa possibilidade dependeria do tipo de instituição a que o professor pertence e das prescrições que cercam o trabalho docente.

Da mesma forma, levamos em conta também que um grupo de participantes da pesquisa pertence à universidade pública e outro à particular; e que as normas do trabalho, as prescrições de cada uma dessas instituições e as diferenças entre os contratos de trabalho podem exercer influência no exercício da autonomia docente, como ocorre na concepção de autonomia das áreas da Sociologia, do Direito e da Psicologia.

Em suma, com esta pesquisa, verificamos que é possível investigar o exercício da autonomia docente pelo viés do trabalho e do trabalho docente. Ela seria compreendida em níveis, sempre em relação ao trabalho que o professor exerce. As Tecnologias de Informação e Comunicação e a autonomia docente podem manter algumas relações entre si, algumas vezes controversas posto que, se por um lado favorecem diversos tipos de acesso, por outro podem gerar dependência entre as TICs e seus usuários.

Passemos então ao próximo capítulo, em que abordaremos as representações sobre o trabalho docente e as TICs.

Capítulo 7: Resultados dos Textos

Vivência Profissional

Este capítulo visa apresentar os resultados das análises dos textos intitulados Vivência Profissional. Em um primeiro momento, mostraremos o contexto de produção, o plano global, os tipos de discurso e o nível enunciativo. Em um segundo momento, apresentaremos o tipo de trabalho que os docentes dizem realizar com as TICs em sala de aula.

Em cada seção, mostraremos os resultados dos textos de docentes pertencentes à universidade pública, seguidos daqueles escritos por docentes que trabalham em universidade particular.

7.1 O Contexto de Produção dos Textos

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados na análise do contexto de produção. Primeiramente, abordamos as instruções dadas aos participantes, e em seguida nossas hipóteses sobre as representações dos produtores sobre o mundo físico e sobre o mundo sociossubjetivo.

Para a produção do texto Vivência Profissional, foram dadas as seguintes instruções:

Olá Fulano(a)

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda 😊

Nas instruções, solicitamos aos docentes que abordassem três temas: primeiro, que contassem como era uma de suas aulas com o uso das TICs; segundo, que abordassem a sua formação acadêmica; terceiro, a sua experiência profissional; e quarto, que acrescentassem comentários. Em relação à aula, indicamos, ainda, que os professores deveriam relacioná-la às TICs, porque pretendíamos analisar as representações a respeito do tipo de trabalho realizado com as ferramentas computacionais sob a perspectiva dos participantes.

Ainda em relação às instruções, o tipo de discurso predominante é o interativo, e esperávamos que surgisse o mesmo tipo nas produções dos participantes. Eles foram tratados de modo informal por duas razões: pelo fato de o meio digital escolhido nos possibilitar tal tratamento, e também porque tínhamos o objetivo de deixá-los mais à vontade.

As produções textuais dos participantes foram elaboradas durante o ano de 2008 e produzidas com a utilização de ferramentas computacionais como computador, internet, e-mail e processador de texto, além do Moodle para o desenvolvimento e postagem dos textos. Karina utilizou a plataforma Moodle para produzir os seus textos; Simone fez uso da plataforma e do e-mail; Samuel usou um processador de texto e e-mails para encaminhar suas narrativas. Já Adriana e Fernanda fizeram uso da plataforma Moodle, enquanto Flor recorreu ao processador de texto e ao e-mail. Os participantes que utilizaram os recursos computacionais no momento da produção poderiam, dependendo da sua preferência, estar conectados ao mundo virtual ao produzirem seus textos.

Outro fator considerado relevante é o tempo de produção. No Moodle, o usuário ficaria conectado pelo tempo determinado pelo servidor da PUC-SP, isto é, de 20 a 30 minutos. Transcorrido esse tempo, o programa era encerrado e então solicitado um novo *log in*. Para alterar a produção textual, o participante deveria conectar-se à plataforma para fazê-lo. Karina e Simone, por exemplo, tinham um tempo específico, determinado pelo próprio provedor do Moodle, para se manterem online e elaborarem os seus textos.

Por outro lado, ao usar um editor de texto o participante teria mais tempo para organizar sua produção textual, escrevê-la e enviá-la quando desejasse, havendo também a possibilidade de reler e retomar sua produção antes da versão final. Este é o caso de Samuel, que utilizou o processador de texto e o e-mail, utilizando o tempo necessário para a escritura dos seus textos.

De acordo com os dados registrados no programa Moodle, no grupo de docentes pertencentes às universidades públicas, a participante Simone produziu o texto Vivência Profissional no dia 30 de abril de 2008, quarta-feira, às 12h44. Além do dia mencionado, Simone efetuou o seu *log in* nos dias 7 de abril e 5 de maio de 2008. A participante Karina escreveu o texto Vivência Profissional no dia 30 de abril de 2008, quarta-feira, às 18h53. Além do dia citado, Karina efetuou seu *log in* no programa Moodle nos dias 11, 18 e 27 de março, e no dia 2 de abril. Os horários indicam que ela registrou suas produções ao final da tarde. Já o participante Samuel produziu seus textos no processador de texto Word e os enviou via e-mail. Segundo registrado em Propriedades, ele criou o seu texto no dia 10 de abril de 2008, quinta-feira, às 13h02; o documento foi aberto novamente no dia 26 de abril, sábado, às 09h29, e enviado à pesquisadora às 9h30 do mesmo dia.

Com base nos dados da mesma plataforma, no grupo dos docentes pertencentes às universidades particulares, a participante Adriana visitou apenas o seu espaço – o fórum, o perfil da pesquisadora, a página principal e as instruções; ela produziu o seu primeiro texto no dia 16 de março de 2008, domingo, às 22h38. Tendo como suporte os horários registrados, Adriana escreveu seus textos à noite, em horários em que poderia estar em casa ou no trabalho. A participante Fernanda elaborou seu primeiro texto no dia 30 de junho de 2008, segunda-feira, às 22h44. Já a participante Flor produziu o seu texto no processador de texto Word. Segundo Propriedades do Arquivo, ele foi criado no dia 30 de abril de 2008, quarta-feira, às 02h45 da manhã; o documento foi aberto novamente no mesmo dia, às 11h08min e enviado à pesquisadora às 11h17.

Os participantes do quadro 14 poderiam estar conectados à rede no momento de sua produção e todos estariam online no ato de envio do texto,

como mencionado nos resultados do texto Relato. Nele temos uma síntese das características do contexto físico.

Mundo Físico dos Participantes	Descrição
Lugar de Produção	Ambiente físico indeterminado para a pesquisadora
Momento de Produção	Março a Junho de 2008
Emissores	Karina, Simone e Samuel; Adriana, Fernanda e Flor (considerados como instâncias físicas)
Receptor	Glenda (considerada como instância física)
Suporte	Meio Digital

Quadro 14: Contexto de Produção de Vivência Profissional

Já o contexto de produção da pesquisadora é semelhante ao contexto de produção apresentado nos resultados do texto Relato, seção 6.1.

Mundo Físico da Pesquisadora	Descrição
Lugar de Produção	Casa
Momento de Produção	Março a Abril de 2008
Emissora	Glenda (considerada como instância física)
Receptores	Karina, Samuel e Simone; Adriana, Fernanda e Flor (considerados como instâncias físicas).
Suporte	Meio Digital

Quadro 15: Contexto de Produção da Pesquisadora

Quanto ao contexto sociossubjetivo dos docentes pertencentes às universidades públicas, podemos dizer que era constituído de representações sobre o papel social dos emissores. Em relação aos destinatários, eles são divididos em diretos e indiretos. Direto, temos a própria pesquisadora, e indiretos os possíveis leitores desta pesquisa. Quanto à relação entre enunciadore e destinatários diretos e indiretos, Simone e Karina eram desconhecidas da pesquisadora, e o primeiro contato foi realizado para esta

pesquisa. Ambas sabiam que os dados pertenciam a uma tese e poderiam ser divulgados posteriormente, por exemplo, em forma de artigos científicos.

Diferentemente das duas participantes, Samuel foi professor da pesquisadora durante a graduação, tinha conhecimento de sua dissertação sobre a autonomia do aprendiz de LI, conhecia o interesse da pesquisadora em temas relacionados às TICs e sabia que os resultados da pesquisa seriam divulgados na comunidade acadêmica. Esse contexto está sintetizado no quadro a seguir:

Contexto Sociossubjetivo dos Participantes de Universidades Públicas	Descrição
Instituição social	Acadêmica
Efeitos sobre o destinatário	Tornar o destinatário ciente de sua vivência profissional, do uso das TIC em sua prática pedagógica e de sua formação acadêmica.
Papel social	Docentes Universitários de LI que utilizam as TIC na prática pedagógica nas instituições públicas que trabalham/informantes de pesquisa: Karina, Samuel e Simone.
Destinatário direto	Pesquisadora em universidade particular/"entrevistadora"
Destinatário indireto	Possíveis leitores da pesquisa.

Quadro 16: Contexto de Produção Vivência Profissional de Docentes da Universidade Pública

Durante a análise percebemos, nas produções de texto, que Samuel e Karina, além da carreira docente, também exercem o papel de pesquisadores, ele na área de discurso e estudos do texto e ela na área de LA, especificamente com temas que relacionem o ensino de LI e TICs. Já a participante Simone não menciona o papel de pesquisadora em sua produção textual, mas em seu currículo Lattes ela se coloca como colaboradora em um programa de mestrado, como descrito no capítulo 5.

Em relação ao contexto sociossubjetivo dos participantes de universidades particulares, os enunciadores exercem o papel social de docentes universitários de LI em universidades particulares, graduados e pós-graduados na área de Letras, que trabalham há mais de cinco anos nas instituições a que pertencem.

Quanto aos destinatários, cabe lembrar que eles são divididos em diretos e indiretos. Direto, há a pesquisadora, e indiretos os possíveis leitores desta pesquisa. A respeito da relação entre enunciadores e destinatários, Adriana era conhecida da pesquisadora, já que ambas pertenciam a um grupo de pesquisa e os contatos, esporádicos, ocorreram por causa do grupo. Fernanda e Flor trabalham na mesma instituição que a pesquisadora e tinham conhecimento de sua dissertação sobre autonomia do aprendiz e também pelo interesse nas TICs. Todas sabiam que os resultados pertenciam a uma tese e poderiam ser divulgados posteriormente, por exemplo, em forma de artigos científicos; por causa disso, os enunciadores poderiam ter produzido seus textos com o intuito de causar uma boa imagem ou impressão, visto que eles seriam analisados em uma pesquisa.

O quadro 17 sintetiza os dados encontrados no mundo socialssubjetivo:

Contexto Sociossubjetivo dos Participantes de Universidades Particulares	Descrição
Instituição social	Acadêmica
Efeitos sobre o destinatário	Tornar o destinatário ciente de sua vivência profissional, do uso das TICs em sua prática pedagógica e de sua formação acadêmica.
Papel social	Docentes Universitários de LI que utilizam as TICs na prática pedagógica em universidades particulares/informantes: Adriana, Fernanda e Flor.
Destinatário direto	Pesquisadora em universidade particular.
Destinatário indireto	Possíveis leitores da pesquisa

Quadro 17: Contexto de Produção Vivência Profissional de Docentes da Universidade Particular

Na presente pesquisa, os participantes produziram seus textos no Moodle ou via e-mail. Situados nesse contexto sócio-histórico, os participantes escreveram suas produções textuais de lugares sociais distintos. Neste segundo caso, o grupo o fez como docentes de LI, que usam as TICs no trabalho e pertencem a instituições particulares de ensino superior.

Percebemos, ainda, que na produção textual da participante Adriana, ela exerce o papel de pesquisadora na instituição em que trabalha, orientando alunos de iniciação científica sobre o tema TICs. Por outro lado, nas produções

de Fernanda e Flor não constam referências a esse papel; observando o currículo Lattes de ambas, há informações de que Fabiana participou de grupo de pesquisa e orienta trabalhos de conclusão de curso. Flor também orienta trabalhos de conclusão de curso.

Quanto ao contexto sociossubjetivo da pesquisadora, também é semelhante ao abordado no item 6.1.

Contexto Sociossubjetivo da Pesquisadora	Descrição
Instituição social	Acadêmica
Efeitos sobre o destinatário	Instruir os destinatários a respeito dos temas que deveriam ser abordados nos textos.
Papel social	Pesquisadora e docente universitárias de LI que utilizam as TICs na prática pedagógica em instituição particular.
Destinatário direto	Participantes da pesquisa
Destinatário indireto	Possíveis leitores da pesquisa

Quadro 18: Contexto de Produção Sociossubjetivo da Pesquisadora

A seguir apresentamos os resultados da análise do plano global dos três participantes da universidade pública.

7.2 O Plano Global dos Textos de Docentes da Universidade Pública

Primeiro, apresentaremos os temas detectados nas produções textuais de cada participante da universidade pública; em seguida, nos textos docentes pertencentes à universidade particular.

Em relação ao grupo dos professores pertencentes à universidade pública, em seu texto Karina se apresenta e comenta minuciosamente sua formação acadêmica, sua experiência e o uso que faz das TICs. No caso do texto de Simone, os comentários são breves; iniciam com um exemplo de aula, a seguir mencionam brevemente e sem detalhes sua formação acadêmica, e por último relatam sua experiência profissional. O texto de Samuel inicia-se pela narração da aula; em seguida, comenta a sua formação acadêmica, incluindo os docentes com os quais fez disciplinas; e finaliza com sua

experiência profissional, sem muitos detalhes. O quadro 16 sintetiza os planos detectados.

Participantes	Temas
Karina	<i>Formação Acadêmica, Experiência Profissional e Uso das TICs em sala de aula</i>
Simone	<i>Uso das TICs em sala de aula, Formação Acadêmica e Experiência Profissional</i>
Samuel	<i>Uso das TICs em sala de aula, Formação Acadêmica e Experiência Profissional</i>

Quadro 19: Conteúdos Temáticos dos Textos de Docentes da Universidade Pública

Já em relação aos participantes da universidade particular, Adriana e Flor iniciam seus textos pela aula e uso das TICs; em seguida, abordam sua formação e finalizam com a experiência profissional. Fernanda foca primeiramente na sua formação, para depois relatar sua experiência profissional e por último relatar a aula com uso das TICs.

A participante Flor recortou as instruções e as colocou como perguntas em seu texto, como em uma entrevista escrita com perguntas e respostas. Isso pode ter ocorrido pelo seu hábito de responder a e-mails ou para facilitar e explicitar claramente os temas tratados.

O quadro 20 inclui os temas abordados por cada participante e a ordem em que aparecem em seus textos.

Participantes	Temas
Adriana	<i>Uso das TICs em sala de aula e Formação Acadêmica e Experiência Profissional</i>
Flor	<i>Uso das TICs em sala de aula, Formação Acadêmica e Experiência Profissional</i>
Fernanda	<i>Formação Acadêmica; Experiência Profissional e Uso das TICs em sala de aula</i>

Quadro 20: Conteúdos Temáticos dos Textos de Docentes da Universidade Particular

Os conteúdos temáticos indicados nas instruções foram abordados por todos os participantes, mas a ordem foi trocada por Karina e Fernanda.

Após mostrarmos os resultados do plano global, passemos para os tipos de discurso.

7.3 Os Tipos de Discurso do Texto Vivência Profissional

Nesta seção, apresentamos o tipo de discurso predominante nas produções de textuais, os tipos de discurso subordinados e alguns trechos que os exemplificam. Tendo como suporte as instruções solicitadas aos participantes, o tipo de discurso predominante e esperado é o interativo. Subordinados a ele, encontramos também os tipos de discurso relato interativo e narração.

No grupo dos docentes pertencentes à universidade pública com o tipo de discurso interativo, os enunciadores iniciam seus e-mails cumprimentando a pesquisadora ou buscam estabelecer uma ‘conversa’ com ela, marcando a informalidade e a igualdade de tratamento entre enunciadores e destinatária direta. Esse tipo de discurso foi encontrado nas produções de Simone e Samuel, como mostram os exemplos a seguir:

Oi Glenda,
(Vivência Profissional de Samuel, 2008)

Oi Glenda,
vou começar contando um pouco sobre o uso que faço do computador em minhas aulas.(Vivência Profissional de Simone, 2008)

O trecho citado contém uma unidade linguística informal de cumprimento e junto a ela o nome da pesquisadora: “*Oi Glenda*”. Nota-se um traço de informalidade presente no e-mail, com os participantes parecendo dialogar diretamente com a pesquisadora; além disso, há indicação de tratamento de igualdade entre enunciadores e destinatária direta. Verificamos unidades linguísticas como o uso de pronomes pessoais de primeira e segunda do singular, além de possessivos (*eu* e *minha*). Observamos ainda o uso do presente do indicativo e do futuro perifrástico (*vou começar*). Nos dois exemplos a seguir, temos:

Prá te dar uma idéia, tive grupos preparam videos com "talk show", propaganda, pequenas sitcoms e até um desenho animado (Vivência Profissional de Simone, 2008).

O último chat que fizemos no dia 22 de abril na disciplina de Funcionamentos Discursivos foi compilado em 32 páginas de A4 só para você ter uma idéia de quanto os alunos participam e se colocam (Vivência Profissional de Samuel, 2008).

Em relação aos tipos de discurso subordinados, trechos em discurso relato interativo foram observados quando eram contados fatos do passado em que o enunciador foi protagonista, ou seja, para relatar situações relacionadas à formação ou experiência profissional. Por exemplo, um excerto do texto de Karina:

Em 1987, concluí Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Letras (Português- Inglês) pela UFRJ. Em 1989, concluí Especialização em Língua Inglesa (na verdade, era Lingüística Aplicada) também pela UFRJ. Em 1993, concluí Mestrado em Letras Anglo-Germânicas (na verdade, era Lingüística Aplicada) também pela UFRJ. Em 2004, concluí o Doutorado em LAEL pela PUC-SP, tendo investigado sobre a formação do moderador de listas de discussão (Vivência Profissional de Karina, 2008).

Os eventos narrados ocorreram em épocas diferentes do momento de produção. Ao mencionar referências temporais específicas como 1987, 1989, 1993, 2004, Karina revela os momentos distintos em que os fatos ocorreram, distanciados temporalmente do momento de produção. Além disso, há unidades linguísticas como a primeira pessoa, verbos no pretérito perfeito e imperfeito, advérbios e dêiticos.

Para finalizar, outro tipo de discurso subordinado ao interativo percebido nos textos foi o narração. Os trechos do tipo narração foram observados quando os participantes exemplificavam o uso das TICs em sala de aula em que o participante não era protagonista. Ele foi identificado apenas na produção de Karina e é caracterizado pela ausência de pronomes pessoais ou possessivos de primeira e/ou segunda pessoas; neles são citados personagens que pertencem ao mundo narrativo:

Na aula no laboratório, os alunos receberam por escrito as instruções passo a passo para acessarem o YahooGrupos e se cadastrarem. Naquela época (primeiro semestre de 2002), a grande maioria dos alunos não estava familiarizada com listas de discussão e muitos ainda não tinham acesso à Internet em casa (Vivência Profissional de Karina, 2008).

No exemplo anterior, os personagens são os alunos, isto é, a grande maioria dos alunos. Há uma referência ao tempo específico da ação no caso do texto de 2002 ou a expressão *Naquela época*, com o uso do pretérito perfeito-imperfeito indicando que o momento de produção também difere do mundo discursivo.

Na semana seguinte (as aulas eram uma vez por semana), houve a inversão dos grupos. A atividade desenvolvida no laboratório visava ao cadastramento dos alunos no

YahooGrupos para que tivessem acesso a todas as facilidades oferecidas pelo serviço e não apenas recebessem por e-mail as mensagens distribuídas pela lista de discussão criada para a disciplina.

Nesse trecho, também não há menção a um enunciador e sim aos personagens, que são os alunos. Os tempos verbais predominantes são o pretérito imperfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do subjuntivo, que podem sugerir hipóteses para o objetivo da aula: o cadastramento de alunos no *YahooGrupos* e o conhecimento dos serviços oferecidos por esse provedor.

Tendo como suporte os resultados, observa-se que na produção de texto dos participantes Samuel e Simone há predominância do tipo de discurso interativo, com trechos de relato interativo. Por outro lado, diferentemente deles, no texto de Karina o tipo de discurso predominante é o relato interativo, e o tipo subordinado foi o narração.

Observamos que os tipos de discurso estão relacionados aos temas abordados pelos participantes. No texto de Karina, por exemplo, o narração foi empregado quando o tema *uso das TICs* foi abordado, mas para relatar sua formação empregou-se o relato interativo. Já nos textos de Samuel e Simone, o interativo foi utilizado ao tratar do tema *uso das TICs* e o relato interativo para apresentar a formação acadêmica.

Resultados semelhantes também foram encontrados nos textos dos docentes de universidades particulares. As produtoras do texto também iniciavam seus e-mails cumprimentando a pesquisadora (*Olah Glenda. Tudo bem?*), ou buscavam estabelecer uma ‘conversa’ com ela no texto, marcando a informalidade e a igualdade de tratamento entre enunciadores e destinatária direta, como vemos no trecho a seguir:

Bom Glenda, espero que a gente possa dialogar. Vou colocar abaixo algumas das coisas que escrevi - um pouco sem pensar ou reler (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

Estou disponível para responder quaisquer perguntas q vc possa ter ok? (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

Olá, Glenda. Tudo bem?
(Vivência Profissional da Flor, 2008)

Esse tipo de discurso foi encontrado na produção de Adriana e Flor, que buscam estabelecer um diálogo com a destinatária direta, com um tratamento

de igualdade de posições. Os tempos verbais do trecho são o presente do indicativo (*espero, vou, estou*); o presente do subjuntivo (*possa*); e o infinitivo (*dialogar, pensar*).

O primeiro tipo de discurso subordinado encontrado também foi o relato interativo, observado em trechos em que os participantes apresentam fatos do passado dos quais foram protagonistas, ou seja, para relatar situações relacionadas à sua formação ou experiência profissional:

Fiz uso do projetor multimídia, do notebook e de arquivos de imagem e de áudio baixados da Internet. Na maior parte das vezes, eram exemplos de discursos, apresentações orais etc (Vivência Profissional de Adriana: 2008).

A enunciativa é participante da interação. Os fatos narrados ocorrem em épocas diferentes do momento de produção. O uso do pronome pessoal *eu* indica que Adriana participa da interação e os verbos no pretérito perfeito e imperfeito, *fiz* e *eram*, mostram que o tempo não se refere ao exato momento de produção. A seguir, outro exemplo:

Iniciei minha vida acadêmica em 1994 na cidade de São Paulo nas universidades UNIBAN, UNINOVE e UNISANTANNA e desde 2003 leciono em uma universidade na cidade de Franca, UNIFRAN (Vivência Profissional de Fernanda: 2008).

No trecho acima, o pronome pessoal *eu* indica a participação de Fernanda na interação. O verbo no presente do indicativo – *leciono* – indica uma ação cotidiana presente na rotina da participante; já o pretérito perfeito mostra que o fato não ocorreu no momento da enunciação. O tempo e o espaço são marcados pelos anos que constam do texto (1994 e 2003) e pelos lugares de trabalho que a participante menciona (*Uniban, Uninove, Unisantanna*).

Verificamos que há outros tempos verbais, como o presente do indicativo (*ocorrem*), para especificar que as aulas acontecem, habitualmente, no cotidiano da professora:

Uso muito o computador com um grupo de alunos nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana.(Vivência Profissional de Flor, 2008)

Também uso o e-mail do grupo para passar alguma informação sobre algum evento da área de interesse como palestras, congressos, eventos, etc. (Vivência Profissional de Flor, 2008)

Sou formada em Letras- Inglês/Português e Respectivas Literaturas.

O segundo tipo de discurso subordinado presente nos textos é o de narração, notado em momentos em que os participantes exemplificavam o uso das TICs em sala de aula e a participante não era protagonista da ação. Esse tipo de discurso está presente no texto de Adriana, como mostramos a seguir:

Além do uso desse tipo de material, os alunos aprenderam a melhor usar o powerpoint uma vez que nas suas apresentações no final do semestre, precisariam usar o recurso (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

O verbo está no pretérito perfeito do indicativo (*aprenderam*) e os alunos são os protagonistas da ação. Não há uso de pronomes ou unidades linguísticas que incluam os participantes da interação em curso.

Em síntese, no tipo de discurso predominante os textos de todas as participantes foi o interativo. No entanto, nas produções de Adriana e Fernanda foram encontrados trechos do relato interativo e do narração, quando abordavam os conteúdos temáticos *formação acadêmica* e *experiência profissional*. No texto de Flor, notamos apenas o relato interativo quando abordava sua experiência e o uso das TICs.

Nesta seção, podemos observar que os dois grupos empregam tipos de discurso semelhantes; o interativo predominou nas produções dos dois grupos, exceto no texto de Karina, em que predominou o relato interativo. Quanto aos subordinados, também observamos o mesmo emprego. Isso mostra que os mesmos elementos linguísticos e discursivos foram utilizados para construir as representações sobre o uso das TICs, sua formação acadêmica e sua experiência. Isto pode ter ocorrido pela semelhança entre o contexto de produção e as instruções.

Vejamos, então, o nível enunciativo.

7.4 O Nível Enunciativo dos Textos Vivência Profissional

Nesta seção veremos como os enunciadores apresentam a si e aos destinatários, e o modo como se posicionam diante dos enunciados.

Considerando os resultados dos docentes que trabalham na universidade pública, em primeiro lugar verificamos a presença dos seguintes pronomes pessoais: *Eu*, *Nós*, *Você*, *Te* e *Eles*. O primeiro e o segundo

aparecem explícita ou implicitamente nas produções textuais, enquanto os outros aparecem apenas explicitamente nos textos.

- Pronome *Eu*

O emprego do *Eu* era esperado na produção textual dos participantes, que tinham instruções para relatar situações de sala de aula, experiência profissional e formação acadêmica experienciadas por eles mesmos. Isto é, eles são postos no lugar de enunciadores. De acordo com Maingueneau (2008:137), o *Eu* é empregado quando o indivíduo se responsabiliza pelo enunciado. No caso dos participantes, o elemento linguístico em questão foi utilizado quando eles assumiam a responsabilidade pelo que disseram ou para expressar sentimentos em relação ao relatado, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Em 2004, *concluí* o Doutorado em LAEL pela PUC-SP, tendo investigado sobre a formação do moderador de listas de discussão. (Vivência Profissional de Karina, 2008).

vou começar contando um pouco sobre o uso que *faço* do computador em minhas aulas. (Vivência Profissional de Simone, 2008).

Na discussão me *sinto* bombardeado com as perguntas dos alunos... (Vivência Profissional de Samuel, 2008)

De todos os participantes, Samuel foi o que menos empregou o pronome *Eu*, fazendo-o para expressar seus sentimentos e relatar como procedeu para motivar a participação dos alunos no chat. O pronome *Eu* está diretamente relacionado ao tipo de discurso interativo, em que ações são relatadas pelos protagonistas – como a conclusão do doutorado ou o uso que se faz das TICs nas aulas. Observamos que, ao optar pelo uso do *Eu*, os enunciadores assumem individualmente a responsabilidade pelo que enunciaram.

Sendo assim, nas representações construídas nos textos sobre o tipo de trabalho que os docentes dizem fazer com as TICs, o emprego do *Eu* mostra o uso particular que cada docente faria ao utilizar as ferramentas computacionais em seu trabalho. O mesmo não ocorre com o *Nós*, em que essa responsabilidade é dividida com o outro, como veremos a seguir.

- Pronome *Nós*

Outro pronome presente nas produções dos participantes foi o *Nós*, usado para apresentar o sentido de coletivo, de uma ação realizada em

conjunto com outro, que poderia ser a instituição em que o docente trabalha ou tarefas realizadas em conjunto com os alunos, como vemos a seguir:

sempre os fico provocando com questionamentos polêmicos acerca da obra, da análise que *estamos* fazendo, da questão estética que *estamos* tratando e, também, sobre as dificuldades que eles estão encontrando com as leituras. (Vivência de Samuel, 2008).

Minha idéia, agora, é que esse material seja disponibilizado no blog da turma... mas ainda não *fizemos* isso (Vivência Profissional Simone, 2008).

Em *nossa* universidade *podemos* dispor de uma plataforma moodle em que *montamos* o curso, *colocamos* materiais e disponibilizamos tarefas com agendamento e textos digitalizados. *Reduzimos* as pastas que antes *deixávamos* em xerox em pelo menos 40%. Dentre as atividades que *propomos* nas aulas os chats acadêmicos em horários alternativos... (Vivência do Samuel, 2008).

O pronome *Nós* foi encontrado em trechos do tipo de discurso interativo e em trechos do tipo de discurso relato interativo. Isso ocorre em situações em que os participantes se colocam como protagonistas junto com outros em ações como colocar e disponibilizar materiais na plataforma, por exemplo. O uso do *Nós* mostra a participação do coletivo. Os participantes Simone e Samuel empregaram o pronome *Nós* quando exemplificavam os usos das TICs.

Nos textos de Simone, esse elemento linguístico é empregado para designar que os enunciadores Simone + alunos não disponibilizaram o material no *blog*. Tanto a participante como seus alunos assumem juntos a responsabilidade pelo que enunciaram. Já no caso de Samuel, ele emprega o pronome com frequência tanto para contar ações desenvolvidas por ele + instituição ou ele + alunos. Com isso, ele se mostra como um docente que se envolve nas atividades com seus alunos e com a instituição.

Por outro lado, o mesmo não ocorre com a participante Karina, que não empregou o *Nós* em seu texto nem como ação desenvolvida por ela e coletivo, nem como ação individual. Mesmo levando em consideração que em sua produção textual predominou o tipo de discurso relato interativo, ela relatou as ações que dizia realizar apenas pela primeira pessoa do singular.

Quanto às representações construídas nos textos sobre o tipo de trabalho que os docentes dizem fazer com as TICs, o emprego do *Nós* mostra o uso coletivo que os professores fariam ao utilizar os recursos tecnológicos em seu trabalho.

- Pronome *Você*

Outro pronome encontrado é o *Você*, empregado duas vezes nos textos de Samuel, como veremos a seguir.

O último chat que fizemos no dia 22 de abril na disciplina de Funcionamentos Discursivos foi compilado em 32 páginas de A4 só para *you* ter uma idéia de quanto os alunos participam e se colocam. (Vivência Profissional de Samuel, 2008).

Nosso moodle de Literatura Inglesa 1 é aberto à visitação pública e *you* pode acessar para ver como organizamos as atividades e os chats (não consigo dizer no feminino) (Vivência Profissional de Samuel, 2008).

O pronome é utilizado para introduzir o destinatário, que é indeterminado – no caso, um leitor genérico. Nos textos ele foi observado quando se comenta o tema do uso das TICs na prática pedagógica. Esse pronome foi encontrado em trechos do tipo de discurso relato interativo, especificamente quando citava a plataforma Moodle ou quando mencionava o uso do *chat*.

- Pronome *Te*

O pronome em questão traz também um traço de informalidade a alguns trechos da narrativa dos participantes. Ele foi encontrado apenas no texto de Simone:

Prá *te* dar uma idéia, tive grupos preparam videos com "talk show", propaganda, pequenas sitcoms e até um desenho animado (Vivência Profissional de Simone, 2008).

Esse pronome foi observado em trechos do tipo de discurso interativo, quando se comentava o tema de uso das TICs na prática pedagógica, especificamente em situações em que o participante dialoga com a pesquisadora e se refere a ela diretamente, colocando-a no mesmo nível do participante.

- Pronome *Eles*

O único pronome de terceira pessoa encontrado foi o *Eles*. De acordo com Maingueneau (2008:107), esses pronomes designam qualquer referente e não uma pessoa do discurso. No caso desta pesquisa, ele se referia, sobretudo, aos alunos. Os participantes Simone e Samuel o fizeram, especificamente, para introduzir atividades realizadas pelos estudantes ou dificuldades que tiveram:

Nessa unidade, os alunos, divididos em grupos, têm que escolher um gênero, achar esse gênero (prá isso *eles* usam principalmente o youtube) e trazer esse material para a aula prá que *todos* assistam, discutam, etc. (Vivência Profissional de Simone, 2008).

sempre os fico provocando com questionamentos polêmicos acerca da obra, da análise que *estamos* fazendo, da questão estética que *estamos* tratando e, também, sobre as dificuldades que eles estão encontrando com as leituras. (Vivência de Samuel, 2008)

Em seguida, *eles* precisam elaborar um filme deles (prá isso *eles* usam uma filmadora digital) que será um filme do mesmo gênero apresentado prá sala. Essa tarefa leva o grupo a ter que preparar um roteiro - que é discutido comigo - e em seguida, *eles* preparam o filme e o apresentam para a sala. (Vivência Profissional de Simone, 2008).

Nos trechos citados anteriormente, observamos que o *Eles* foi utilizado em trechos do tipo de discurso narração, e quando os participantes relatavam o uso das TICs em sala de aula.

Observamos que nos textos de Samuel e Simone há uma alternância no uso dos pronomes *Eu* e *Nós*, mostrando as representações individuais e as coletivas em relação ao uso das TICs no trabalho. Verificamos, também, a introdução de um agente, indicado pelo pronome *Eles*, que também participa do uso das ferramentas computacionais: os alunos.

Quanto aos resultados observados nos textos dos docentes da universidade particular, vimos semelhanças nas pessoas empregadas, a saber: *Eu*, *Nós*, *Você*, *A Gente* e *Eles*. O primeiro e o segundo aparecem explícita ou implicitamente nas produções, enquanto o terceiro, o quarto e o quinto aparecem apenas explicitamente. A seguir mostramos alguns exemplos.

- Pronome *Eu*

Como nas produções textuais dos participantes pertencentes às universidades particulares, o pronome *Eu* aparece tanto explícita quanto implicitamente, já que as docentes abordavam temas relacionados ao uso das TICs, experiência profissional e formação acadêmica, como vemos a seguir:

Eu uso as TICs desde o ano 2000. Mas *eu*²³ acho q vou deixar aqui um relato sobre uma das minhas aulas presenciais do ano passado (Vivência de Adriana, 2008).

Sou formada em Letras- Inglês/Português e Respectivas Literaturas pela Universidade de Franca (1996) (Vivência Profissional de Flor, 2008).

²³ Grifo nosso em todos os exemplos da seção 6.5.

Iniciei minha vida acadêmica em 1994 na cidade de São Paulo nas universidades UNIBAN, UNINOVE e UNISANTANNA e desde 2003 *leciono* em uma universidade na cidade de Franca, UNIFRAN. (Vivência Profissional de Fernanda, 2008).

A presença do *Eu* indica que os participantes assumem a responsabilidade pelo seu ato de fala. Esse pronome foi observado nos textos de Adriana, Fernanda e Flor, em forma de sujeito simples ou oculto.

- Pronome *Nós*

Outro pronome verificado foi o *Nós*, empregado para apresentar o sentido de coletivo de uma ação realizada em conjunto com o outro. No caso dos resultados encontrados, ele está relacionado à instituição em que a docente trabalha, como podemos notar no caso de Adriana:

... tenho trabalhado no desenho de cursos mais intensamente desde 2006 - ano em q *começamos* a implantar a modalidade semipresencial (Vivência da Adriana, 2008).

Apenas a participante Adriana empregou, poucas vezes, essa unidade linguística. As participantes Flor e Fernanda não se valem desse elemento lexical em suas produções textuais.

- Pronome *Você* e o termo *A Gente*

Nas produções textuais, notamos também que ocasionalmente o pronome *Você* está presente. Ele é utilizado para introduzir o destinatário dos textos nas produções, no caso a pesquisadora. O emprego dele foi verificado apenas nos textos de Adriana:

Estou disponível para responder quaisquer perguntas **q vc** possa ter ok? (Vivência de Adriana, 2008).

Adriana emprega o pronome *Você* com abreviação: *vc*. Como o texto foi produzido e armazenado na internet, essa abreviação podia ser utilizada. A participante mostra ainda intimidade com os recursos computacionais e a linguagem utilizada em contextos informais online. Outro aspecto significativo é que, ao optar por esse pronome, a participante inclui a pesquisadora no texto e parece dialogar diretamente com ela, o que é enfatizado pelo uso do *Ok*.

Quanto ao *A Gente*, foi utilizado por Adriana para estabelecer o sentido de coletivo, ou seja, Adriana + você. Ela foi a única que fez uso de tais palavras.

Bom Glenda, espero que a *gente* possa dialogar (Vivência de Adriana, 2008).

Neste exemplo, a menção ao nome da pesquisadora e a expressão *A Gente* pode denotar a tentativa de estabelecer um diálogo e uma interação entre participante e pesquisadora.

- Pronome *Eles*

O pronome *Eles*, que não se refere à pessoa do discurso, foi verificado apenas na produção de Adriana para se referir aos alunos quando relatava o uso das TICs em sala de aula, como podemos notar a seguir:

Além do uso desse tipo de material, os alunos aprenderam a melhor usar o powerpoint uma vez que nas suas apresentações no final do semestre, precisariam usar o recurso. Claro q levei o projetor multimidia e o notebook para q *eles* pudessem apresentar seu trabalho final. (Vivência da Adriana, 2008).

Nos textos de Fernanda e Flor verificamos a presença do *Eu* indicando as representações individuais construídas no texto sobre os conteúdos temáticos. Já na produção textual de Adriana, observamos uma alternância no emprego do *Eu*, *Nós*, *Você*, *A Gente* e *Eles*, indicando-nos as representações e coletivas a respeito dos temas levantados, construídas nos textos. Vimos ainda que nessas representações são incluídos outros agentes como os alunos, pelo uso do *Eles*, e a própria pesquisadora, pelo emprego das pessoas *Você* e *A Gente*.

Em suma, observamos semelhanças também no emprego de pronomes entre os textos dos dois grupos aqui investigados. A diferença é que nos textos dos docentes pertencentes à universidade pública foi utilizado o pronome *Te*, enquanto nos textos dos docentes da particular encontramos o uso do *A Gente*. O primeiro se refere à pesquisadora e o segundo à participante Adriana + a pesquisadora. Isso mostra que os enunciadores se colocaram de forma parecida em relação aos enunciados e construíram as representações sobre o tipo de trabalho que dizem realizar com as TICs, de forma coletiva e individual, além de incluírem outros agentes – como os alunos – nessas representações.

A seguir, passemos para as representações encontradas nos textos dos participantes.

7.5 Os usos das TICs no Trabalho Docente de Professores de Língua Inglesa do Ensino Superior Público

Nesta seção, apresentamos as representações do trabalho docente detectadas nas produções textuais dos participantes, tendo como suporte as características de trabalho docente levantadas por Machado (2009:37).

Em primeiro lugar, as tarefas dos participantes deste estudo estão situadas no contexto histórico social da Era da Informação. Nele, as TICs são valorizadas como artefatos ou instrumentos nas tarefas diárias do docente dentro e fora da sala de aula. Em segundo lugar, observamos que os participantes propõem atividades em que os alunos precisariam lidar com os recursos computacionais no cotidiano do curso, dentro da sala de aula e/ou fora dele, exemplos que podem ser observados a seguir:

Dessa forma, nos cursos que ofereci a partir de 2004, fossem ou não sobre o uso da Internet, optei por não mais levar meus alunos para aulas no laboratório de Informática e, em seu lugar, solicitar que eles realizassem em casa quaisquer tarefas que exigissem o uso do Internet. (Vivência Profissional de Karina, 2008).

Com relação ao uso das TIC em minhas aulas presenciais na Pós-Graduação, nunca levei meus alunos para o laboratório de Informática, mas já usamos notebook (sem acesso à Internet) com datashow para apresentações em PowerPoint (dos alunos ou minhas). (Vivência Profissional de Karina, 2008).

Nos trechos mencionados, podemos verificar que os alunos também são postos como usuários das TICs, seja por atividades propostas em sala de aula ou fora dela. Assim, para que os graduandos possam se cadastrar efetivamente nas listas ou grupos de discussão, Karina prescreve os procedimentos de uso de grupos online para seus alunos:

A atividade desenvolvida no laboratório visava ao cadastramento dos alunos no YahooGr1upos para que tivessem acesso a todas as facilidades oferecidas pelo serviço e não apenas recebessem por e-mail as mensagens distribuídas pela lista de discussão criada para a disciplina. Na aula no laboratório, os alunos receberam por escrito as instruções passo a passo para acessarem o YahooGrupos e se cadastrarem. (Vivência de Karina, 2008).

Em terceiro lugar, outra característica do trabalho docente é o fato de ele ser pessoal, como caracteriza Machado (2009:37). Nos dados, podemos perceber que cada participante mostra usos distintos para as TICs. Samuel, por exemplo, diz fazer uso das TICs fora da sala de aula, via plataforma Moodle,

em que pode armazenar dados diversos, agendar atividades com seus alunos e promover chats acadêmicos:

Em nossa universidade podemos dispor de uma plataforma moodle em que montamos o curso, colocamos materiais e disponibilizamos tarefas com agendamento e textos digitalizados. (Vivência Profissional de Samuel, 2008).

Dentre as atividades que propomos nas aulas os chats acadêmicos em horários alternativos tem sido uma atividade extremamente instigante (Vivência Profissional de Samuel: 2008).

Já Simone diz fazer outro uso das TICs: ela as utiliza na internet e em sites como *youtube*, para que os alunos busquem informações:

As aulas de inglês que dou ocorrem em ambientação presencial. Vou descrever uma unidade que elaborei - não uma aula específica - de um curso de inglês com foco nas habilidades de produção e compreensão oral. Nessa unidade, os alunos, divididos em grupos, têm que escolher um gênero, achar esse gênero (prá isso eles usam principalmente o youtube) e trazer esse material para a aula prá que todos assistam, discutam, etc (Vivência Profissional de Simone, 2008).

Karina, por sua vez, além dos usos citados pelos outros participantes, também utiliza as TICs para a preparação de suas aulas, pesquisa, em atividades presenciais com alunos e a distância:

Como fonte de pesquisa para seleção de textos para minhas aulas, a Internet é usada sempre. Uso mais freqüentemente as ferramentas de busca Google e Google Scholar, além de visitar periodicamente os sites de alguns pesquisadores, instituições e periódicos. Dessa forma, as TIC, ainda que indiretamente, também se fazem presentes em minhas aulas. (Vivência Profissional de Karina, 2008).

Uso as TIC em minhas aulas na Faculdade de Letras da UFRJ de três formas:

- a) em sala de aula com os alunos (por exemplo, fomos para o lab ou usei uma apresentação com datashow);
- b) para preparar a aula (por exemplo, fiz buscas na Internet para encontrar textos relevantes);
- c) para complementar a distância uma aula presencial (por ex, continuamos discutindo via lista de discussão um tópico levantado em sala de aula presencial). (Vivência de Karina, 2008).

Retomando a questão da apropriação, observamos que a participante Karina é a que mais faz usos diferentes das ferramentas computacionais em seu trabalho docente, envolvendo desde a preparação até a própria aula, a saber:

- Preparação de aulas da graduação e pós-graduação, por meio de pesquisas de material científico, na organização de slides e material para as aulas;

- No momento das aulas de graduação e pós-graduação, pelo uso de laboratórios computacionais ou notebook, com ou sem acesso à rede;
- Após as aulas presenciais, em atividades propostas em grupos online que manteve como o *Yahoogroups*, com recursos como agenda, banco de dados, fotos, links etc.
- Na pesquisa, como integrante do Programa Interdisciplinar de LA, na orientação de estudos que focam o uso das TICs na educação.

Diferentemente das utilizações de Karina, Simone faz uso dos recursos computacionais para promover a prática das habilidades de leitura e conversação em sala de aula. Para ela, o trabalho docente é representado pela elaboração da aula, que tem suas atividades colocadas em prática pelos alunos. Simone é a participante que diz fazer uso de outras tecnologias além das TICs, como vídeo, em sala de aula. O uso das TICs para esta participante está relacionado às tarefas dos alunos de forma que:

- os alunos possam escolher um gênero usando a internet, especialmente o *youtube*.
- as atividades apresentadas pelos alunos possam ser acessadas via *blog*.

Com base nos dados de Samuel, o participante utiliza, especificamente, computador, internet e plataforma Moodle em seu trabalho fora de sala de aula presencial, e para as seguintes atividades:

- Armazenagem de materiais diversos na plataforma Moodle;
- Agendamento de tarefas com os alunos;
- Promoção de discussões em *chats* sobre o conteúdo ou artigos fora do horário de sala de aula.

Assim, o trabalho com as TICs, embora seja prescrito de modo genuíno para todos, pelos órgãos governamentais, é efetivamente realizado de diferentes modos. Em suma, o que vemos nesses textos é que aparecem representações diferentes para o uso das TICs. Cada um as emprega segundo seus conhecimentos e objetivos.

Em quarto lugar, o trabalho docente é também considerado como uma atividade instrumentada (MACHADO, 2009:37). Nos textos analisados, os

computadores e seus periféricos, internet, sites diversos como *youtub*; *blogs*; *datashow*; programas de apresentação como PowerPoint; ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle, lista de discussão ou grupos como o *yahoogroups*; ferramentas de pesquisa e filmadoras aparecem como instrumentos privilegiados, como podemos ver nos trechos a seguir:

Minha idéia, agora, é que esse material seja disponibilizado no blog da turma... mas ainda não fizemos isso. (Vivência Profissional de Simone, 2008).

Na verdade, no caso destas disciplinas, não apenas a lista de discussão é usada, mas outros serviços oferecidos pelo YahooGrupos, como Arquivos, Agenda, Links, Banco de dados, Fotos, dependendo dos interesses e necessidades de cada turma. Na lista de discussão destas disciplinas, os alunos também interagem entre si e, portanto, a interação não fica limitada à interação comigo, a professora. (Vivência Profissional de Karina, 2008).

Podemos observar também que além de mobilizar todo o seu ser – psicológico, emocional e conhecimentos –, o professor ainda precisa de conhecimentos específicos na área da computação para fazer uso das TICs e também para letrar digitalmente alunos que não sabem lidar com as ferramentas computacionais, ou que não estão tão habituados a elas.

Em quinto lugar, o trabalho docente também é interpessoal. Nos textos, essa característica se mostra na relação entre professor e aluno ou professor e instituição. Por exemplo, para exercer a tarefa de levar os alunos ao laboratório, Karina precisa da autorização de outros – no caso, do diretor da faculdade, enquanto Samuel menciona a participação discente nas atividades realizadas na plataforma utilizada com os alunos:

Como o uso do laboratório de Informática para aulas é restrito (exige autorização por escrito da direção da faculdade para posterior agendamento no laboratório de acordo com a disponibilidade dos computadores, que, por vezes, não estão em pleno funcionamento). Vivência de Karina, 2008)

A galera participa, se coloca, pergunta bastante, sentem-se mais a vontade para se posicionar e a atividade rende bastante. (Vivência Profissional de Samuel: 2008).

Em relação aos impedimentos encontrados para o uso das TICs, eles são representados nos textos de Karina e Samuel. Ambos enfrentam a falta de laboratórios de informática para suas atividades; os alunos de Samuel têm dificuldade de acesso ao computador e internet, e por isso não participam dos chats acadêmicos; na instituição de Karina há muita burocracia para se usar os

laboratórios, que nem sempre funcionam plenamente ou não suprem as necessidades da docente e seus alunos.

Diferentemente dos professores da instituição pública, que indicaram que utilizariam as TICs dentro e fora da sala de aula, nos textos dos professores pertencentes às universidades particulares foram apontados usos das TICs de modo geral. Não é especificado claramente se o uso de tais recursos computacionais ocorria dentro ou fora da sala de aula.

Por outro lado, as representações sobre o uso das TICs são semelhantes às representações dos professores que trabalham em universidades públicas. A primeira característica semelhante está no fato dos alunos também serem considerados usuários das TICs:

Além do uso desse tipo de material, os alunos aprenderam a melhor usar o powerpoint uma vez que nas suas apresentações no final do semestre, precisariam usar o recurso. Claro q levei o projetor multimidia e o notebook para q eles pudessem apresentar seu trabalho final. (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

Em 2002, na UNINOVE, recebi a tarefa de montar uma disciplina onde os alunos do curso de tradução fossem apresentados às principais ferramentas computacionais que os auxiliassem na prática tradutória. (Vivência Profissional de Fernanda, 2008)

Com base nos trechos anteriormente citados, vemos que além das professoras, os alunos deveriam ter conhecimentos na área da computação (básicos e avançados) para realizar atividades como apresentação de slides. No caso de Adriana, os alunos também utilizam as TICs para apresentações orais.

Na segunda característica semelhante, o trabalho é considerado pessoal. Nos textos são mencionados usos diferentes das ferramentas computacionais:

...e desde 2000 tenho feito minhas incursões na era da tecnologia - quer usando-a em cursos presenciais, quer usando-a para cursos a distância. Fui a primeira a oferecer uma eletiva completamente a distância - Letramento no cyberspace. Atuei como professora no curso Teachers' Links e devido à tese contribui para a mudança de seu desenho. (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

Em 2002, na UNINOVE, recebi a tarefa de montar uma disciplina onde os alunos do curso de tradução fossem apresentados às principais ferramentas computacionais. (Vivência Profissional de Fernanda, 2008).

Uso muito o computador com um grupo de alunos nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana. Há um e-mail do grupo. Sendo assim, todos os slides das aulas e sites com assuntos sobre os autores e obras estudados são enviados para o grupo. (Vivência Profissional de Flor, 2008)

Verificamos ainda que os recursos tecnológicos foram apropriados de formas distintas para realização de tarefas e atividades diferentes. Nos textos de Adriana, detectamos que as TICs são utilizadas ao longo dos anos em contextos diferentes, e que os usos representados são: aulas presenciais com uso de slides e vídeos baixados pela internet; aulas em cursos a distância e semi-presenciais; inserção de disciplinas semi-presenciais no curso de Letras; orientação de trabalhos de iniciação científica sobre TICs; e desenho de cursos semi-presenciais.

Nos textos de Fernanda, as TICs são utilizadas para ministrar conteúdos relacionados às disciplinas que integram Letras/Tradução e Computação, como processador de texto, glossário, listas de discussão, dicionários e redes sociais.

Nos textos de Flor, o uso das TICs é específico para a disciplina de Literatura Norte-Americana/Inglesa, e os recursos utilizados são a lista de discussão, e-mails, armazenamento de arquivos e uso de slides nas aulas. Em síntese, essas representações nos mostram que as TICs são utilizadas de formas distintas e de acordo com os objetivos do professor.

Outra semelhança está no uso de instrumentos no trabalho docente, representados por computador, projetor, *datashow*, slides, sites diversos, programa de apresentação de slides, grupos de discussão, ambientes virtuais de aprendizagem. Percebemos que cada uma das professoras faz uso desses instrumentos, de acordo com seus objetivos e de maneira a facilitar o seu trabalho:

O conteúdo programático contempla processadores de texto, pesquisa na internet tanto de terminologia quanto de conteúdo por meio de busca booleana, busca por glossários e dicionários online, redes de socialização (comunidades, listas e fóruns de discussão), tradutores automáticos (gratuitos e comerciais), memória de tradução (Trados e Wordfast) e critérios para análise das informações vindas da web. (Vivência Profissional de Fernanda, 2008).

... tenho trabalhado no desenho de cursos mais intensamente desde 2006 ano em q começamos a implantar a modalidade semipresencial. (Vivência Profissional de Adriana, 2008).

A interpessoalidade é outra característica semelhante verificada nos textos, sendo representada pela presença da instituição e dos alunos:

Sendo assim, todos os slides das aulas e sites com assuntos sobre os autores e obras estudados são enviados para o grupo. Todos recebem as informações e podem se preparar para a aula e ver os tópicos que serão estudados naquela aula.

Na atual instituição onde leciono, o mesmo conteúdo programático é abordado dentro da disciplina “Versão da Língua Inglesa” ministrado em laboratório de informática com carga horária anual de 72 h/a. (Vivência Profissional de Fernanda, 2008).

Finalmente, no que tange a impedimentos, nos textos produzidos pelos docentes que trabalham em universidades particulares não há menção a falta de laboratórios, acesso a equipamentos para uso em sala de aula ou qualquer outro tipo de obstáculo à utilização de TICs.

Neste capítulo, discutimos os resultados encontrados na análise dos textos de seis participantes, dos quais três trabalham em instituições públicas do Ensino Superior e os outros três em instituições particulares do mesmo sistema de ensino. Apresentamos os mecanismos linguísticos discursivos empregados pelos docentes para representar o tipo de trabalho que eles dizem realizar com as TICs.

Observamos que os seis participantes empregaram mecanismos linguísticos discursivos semelhantes nas suas produções textuais. Pelas instruções era esperado que os docentes se valessem de alguns elementos linguísticos, como o pronome pessoal *Eu*, conectivos de adição tais como *e*, além da predominância do tipo de discurso interativo que teve como subordinados o relato interativo e o narração.

Constatamos também que, além dessas unidades linguísticas, os participantes empregaram o pronome *Nós* quando relatavam ações que envolviam o participante e a instituição empregadora, ou o participante e os alunos para os quais leciona. Outro pronome observado foi o *Você*, utilizado em momentos em que os participantes se referiam ao interlocutor genérico, leitor deste estudo. Verificamos ainda o uso do pronome *Eles* para referência aos recursos tecnológicos e/ou alunos.

Pelos textos analisados, verificamos que as representações sobre o uso que os docentes universitários de Língua Inglesa dizem fazer das TICs é semelhante para os professores que trabalham nas universidades públicas e para os docentes que trabalham nas universidades particulares. Em ambos os

casos, pelas produções textuais, as TICs são utilizadas em contextos distintos e de acordo com os objetivos dos professores. No entanto, para que isso ocorresse, foi necessário que os artefatos computador, internet e outros fossem transformados em instrumentos.

Observamos ainda que as representações construídas nos textos estão relacionadas às características sobre o trabalho docente levantadas por Machado (2009), e que dois agentes presentes nesse trabalho são as instituições de ensino em que os professores trabalham e os alunos para os quais ministram suas aulas.

Verificamos também que a dicotomia pública x particular fez diferença nos impedimentos do trabalho. Nos textos dos docentes que pertencem à primeira foram mencionadas a falta de laboratório e a dificuldade de acesso às TICs na instituição em que esses docentes trabalham. O mesmo não foi detectado nos textos dos docentes que pertencem à universidade particular.

Concluimos que, independente da instituição ser pública ou particular, as características do trabalho docente são semelhantes em ambos os tipos de instituição. Com a apropriação das TICs, os docentes podem fazer usos distintos desses instrumentos de acordo com os seus objetivos.

CONCLUSÃO

As conclusões sobre esta investigação se dividem em algumas seções. Na primeira, apresentamos algumas reflexões em torno dos resultados; em seguida, refletimos sobre as dificuldades encontradas; depois, algumas contribuições teórico-metodológicas para a LA; por fim, concluimos com sugestões de algumas pesquisas futuras.

Os resultados

Como vimos na LA, o tema autonomia docente é recente e com isso a literatura sobre ele não é vasta. Pelas concepções que apresentamos no capítulo 1, ainda não temos um consenso sobre o termo, seus significados, seus sentidos e suas implicações, como afirmam Benson (2008) e Smith & Erdogan (2007).

Vimos também que as concepções de autonomia docente vigentes mostram que há vertentes que partem da autonomia do aprendiz para definir a autonomia docente; outras apresentam concepções em que o docente teria autonomia no que concerne ao micro, como propõe McGrath (2000). Nos resultados, encontramos algumas representações de características que corroboram essa vertente.

Por outro lado, detectamos também características de autonomia docente que estariam relacionadas ao trabalho, ao trabalho docente e à autonomia docente proposta no capítulo 4. Compreendemos, então, que investigar essa autonomia pelo viés do trabalho e do trabalho docente pode nos propiciar resultados mais condizentes com as representações dos professores e com suas condições de trabalho.

Além disso notamos que, apesar dos participantes não terem representado uma concepção de autonomia docente, eles apresentam, pelos textos, uma relação entre essa autonomia e as TICs. Parece-nos uma questão contraditória, pois mesmo que a instrução trouxesse o pressuposto de que os participantes tivessem uma concepção de autonomia docente, surpreendemo-

nos com os resultados que apontam a existência dessa relação, que traz contribuições das TICs para o exercício da autonomia e também dependência dessas ferramentas no trabalho docente; mas a compreensão do que é autonomia docente não está clara nos textos.

Em relação ao uso das TICs na Educação, verificamos que elas são utilizadas também no Ensino Superior, especificamente no ensino de LI. As representações nos mostram que a utilização ocorre dentro da sala de aula e fora dela, ou seja, no trabalho docente como um todo, em atividades e tarefas diversas.

Pelos resultados verificamos que, pelas representações sobre o uso das ferramentas computacionais, ele pode ser mais adequado quando os participantes se apropriam desses recursos, ou seja, quando estes deixam de ser artefatos para se transformarem em instrumentos, como indicam Verillon & Rabadel (1995) e Machado (no prelo).

Com base nos resultados, pela apropriação cada docente traçaria seus próprios objetivos no uso das TICs e desenvolveria estilos diferentes ao usá-las; exemplificando, enquanto Karina utiliza os recursos computacionais para ministrar suas aulas e realizar pesquisas, Adriana as usa para desenvolver e desenhar cursos semipresenciais. Cada participante desenvolveu seu próprio estilo ao fazer uso dessas tecnologias, de acordo com suas necessidades, objetivos, tarefas e impedimentos.

Algumas dificuldades encontradas

Uma das nossas dificuldades foi encontrar docentes universitários de LI disponíveis e interessados em participar deste estudo. Ao total foram contatados quinze possíveis participantes, que trabalham nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Inicialmente contatei oito docentes universitários que ministram aulas de LI em instituições públicas e particulares, que utilizavam ou não as TICs em sua prática pedagógica. Aqui, a pesquisa ainda previa coletar dados com docentes que não utilizassem as TICs na prática pedagógica. Eles confirmaram sua participação, mas devido ao excesso de trabalho dois desistiram de participar.

Para dar continuidade à organização da coleta, entramos em contato com outros dois docentes com o mesmo perfil e do mesmo estado; um deles confirmou participação, o outro não pode fazê-lo devido ao excesso de trabalho, pois o participante estava para assumir a coordenação de uma pós-graduação. Para aquele que confirmou, docente que usa as TICs em sala de aula, enviei instruções; contudo, ele não retornou mais os nossos e-mails, nem apresentou justificativa para não fazê-lo.

Novamente entramos em contato com mais quatro professores, dois do estado de São Paulo e dois da cidade de São Paulo. Uma das docentes do estado de Minas Gerais não respondeu ao e-mail. Outra não pôde participar, porque deixaria a coordenação de uma pós-graduação e havia excesso de trabalho. Esta docente colocou-se à disposição para participar, desde que após o mês de julho. Os de São Paulo inicialmente aceitaram; as instruções foram encaminhadas, mas eles não responderam mais aos e-mails; ambos não utilizavam as TICs em sala de aula. Convidamos então outra professora, mas ela não lecionava mais a língua inglesa, apenas o francês; sua participação não pôde ser aceita, pois não preenchia um dos requisitos da pesquisa.

Todos os docentes que não utilizam as TICs não aceitaram participar da pesquisa, ou declinando o convite ou não respondendo aos e-mails. Isso ocorria logo após receberem as instruções. Uma professora declinou o convite sem conhecimento do que se tratava em detalhes, e outra não respondeu ao e-mail convite. Devido aos fatos ocorridos anteriormente, a página de abertura do espaço para coleta de dados foi definitivamente finalizada quando definidos todos os participantes. Portanto, para a coleta, terminada em junho de 2008, contamos com seis participantes, e todos usavam as TICs na prática pedagógica; por este motivo, os objetivos da tese foram alterados.

Algumas mudanças

Nesta pesquisa, pelos objetivos estipulados, coletamos os dados seguindo os instrumentos propostos pelo ISD. Isso ocorreu porque, como visávamos saber que representações sobre autonomia docente eram construídas no texto, tais instrumentos nos poderiam propiciar os resultados que buscávamos.

Por outro lado, reconhecemos que os títulos dos textos que os participantes produziram precisavam ser repensados; por exemplo, no título Relato de Adriana, as instruções pressupunham comentários e discussões sobre a autonomia docente e não um relato delas; já no título Vivência Profissional de Adriana, pelas instruções havia como pressuposto que os participantes relatariam aspectos do uso das TICs.

Quanto às instruções, apesar de testadas no piloto e alteradas com base no resultado do mesmo, notamos que a participante Simone teve dificuldades em compreender como abordar a questão da autonomia docente. Isso gerou uma série de novas instruções que modificaram a primeira e que podem ter gerado a ausência de alguns temas no seu texto.

Contribuições teórico-metodológicas para a área

Neste estudo, alinhamos o Interacionismo Sociodiscurso às concepções de trabalho docente, às definições do termo *autonomia* oriundo da Psicologia, Sociologia e Direito e às concepções de autonomia docente da LA para propor uma concepção de autonomia docente. A escolha do ISD nos permitiu agregar essas bases teóricas diversas, além de pela linguagem observar as representações, construídas nos textos, sobre a autonomia docente e o trabalho realizado com as TICs.

Notamos que as características apresentadas e a concepção de autonomia proposta nesta pesquisa não têm a ambição de solucionar as contradições de sentido, significados e implicações do termo na LA, mas podem contribuir para as futuras discussões sobre a questão na LA, mostrando outra possibilidade de se compreender a autonomia docente pelas teorias citadas anteriormente.

Outra contribuição está no uso de ferramentas computacionais para a coleta e análise de dados. Em relação à primeira, *e-research* por meio de e-mails, plataformas etc., os dados podem ser coletados totalmente a distância, sem necessidade da presença física do pesquisador. Isso pode ajudá-lo em termos de economia de tempo, pois ele não precisaria se locomover, os dados seriam coletados mais rapidamente e os participantes da sua pesquisa poderiam responder de qualquer lugar, em momentos em que estivessem

disponíveis e em horários diferentes. Além dessas vantagens, os dados poderiam ficar armazenados e ser acessados a qualquer momento.

Quanto à análise, as ferramentas computacionais podem auxiliar no levantamento linguístico, facilitando o trabalho do pesquisador, ajudando-o a localizar categorias específicas e a acessá-las com mais rapidez. Elas também podem fornecer gráficos, indicando os elementos linguísticos mais utilizados, relacionando também os participantes e os conteúdos temáticos. Tudo isso pode facilitar o trabalho do pesquisador, que pode em um primeiro filtro fazer uso de tais recursos.

Finalizando, como pesquisas futuras em relação às TICs, podemos observar as representações sobre o seu uso no Ensino Superior em disciplinas relacionadas ao ensino de Língua Materna, em outras licenciaturas ou graduações, em cursos semipresenciais ou a distância, analisando as representações de como esses instrumentos são utilizados no trabalho docente do professor universitário e do professor pesquisador. Assim, podemos levantar que tarefas e atividades seriam semelhantes e que agentes estariam envolvidos nos contextos citados.

Em relação à autonomia docente, podemos continuar investigando as representações quanto a essa questão, com professores de outras áreas no Ensino Superior e com pesquisadores, para levantar outras características de autonomia docente ou confirmar as encontradas nesta investigação. Outra possibilidade é, com base nos dados já coletados para esta pesquisa, identificar o que seria um agir autônomo e os elementos que o constituem, além de buscar compreender outros mecanismos linguísticos discursivos encontrados na pesquisa mas não considerados nos resultados da análise, como os mecanismos de textualização e as modalizações.

Concluindo, como afirmamos anteriormente, esta pesquisa não pretende sanar os problemas relacionados ao termo autonomia docente, seus significados e sentidos, mas mostrar uma nova possibilidade de se investigar, aprofundar e olhar para essa autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. O Trabalho do Professor em EaD na Lente da Legislação. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 169-197.

_____. *Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para Compreender o Trabalho do Professor Iniciante em EAD*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ABRAMIDES, M.B.C. & CABRAL, M.S.R. Regime de Acumulação Flexível e Saúde do Trabalhador. São Paulo Perspec. vol.17 no.1, p 03-10. São Paulo Jan./Mar. 2003

AMIGUES, R. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANDERSON, T & KANUKA, H. *E-research: Methods, Strategies and Issues*. USA: Pearson, 2003.

ANTUNES & ALVES. Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

AOKI, N. Examining definitions of learner autonomy. *Osaka University Japanese Language Research*, 10, 1998.

BENSON, P. (ed). The philosophy and poliTIC of learner autonomy. In: *Autonomy and Independence learning*. New York: Longman, 1997. p .18-34.

_____. Teachers' and learners' perspectives on autonomy'. In T. Lamb & H. Reinders (eds.) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 15-32.

_____ & VOLLER, P. (eds). Introduction: autonomy and independence in language learning. In: *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BRONCKART, J.P. Langage et Représentations: Une Approche Interactionniste Sociale. *Psychoscope*, 6, 1998, p.16-18.

_____. *Atividade de linguagem, Textos e Discurso: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2ed. São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, Textos e Discurso: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ed. São Paulo: Educ, 2007.

_____. *O Agir nos Discursos: Das Concepções Teóricas às Concepções dos Trabalhadores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

_____. Pós-fácio Ensinar: Um Métier que, Enfim, Sai da Sombra. In: In: ABREU-TARDELLI, L.S & CRISTOVÃO, V.L.L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.161-174.

BRONCKART, J.P et al. Por que e Como Analisar o Trabalho do Professor? In: MACHADO, A.R & MATÊNCIO, M. L. M. *Atividade de linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. & MACHADO, A.R. Procedimentos de Análise de Textos sobre o Trabalho Educacional. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.

CARNEIRO, A. L. M. Teoria do Currículo: Contribuição para uma Breve Reflexão sobre o Papel do Professor Universitário nos Cursos de Licenciatura. In: *E-Curriculum*. Vol 01, no. 01, dez- jul, 2005- 2006.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e Discurso: Modos de Organização*. SP: Contexto, 2008.

CLOT, Y. A Função Psicológica do Trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORACINI, M.J.R.F. O olhar da Ciência e a Construção da Identidade do Professor de Língua. In: CORACINI, M.J. & BERTOLDO, E.S. *O Desejo da Teoria e Contingência da prática: Discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, Mercado de Letras, 2003. p. 193 - 210.

COTTERALL, S. *Developing a course strategy for learner autonomy*. *ELT Journal*. Oxford: Oxford, v. 49/3, July 1995, p 219-227.

DEJOURS, C. & MOLINIER, P.. Le travail comme énigme. In *Sociologie du Travail*, XXXVI, Hors série, Paris, 1994, p.35-44.

DICKINSON, L. *Learner training for language learning*. Dublin: Autentik, 1992.

DICIONÁRIO HOUISS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=trabalho&stipe=k&x=11&y=5>, acessado em 12 de agosto de 2010.

EDGE, J. & WHARTON, S. Autonomy and development: living in the materials world. In: TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge, 1998.

FERNANDES, C. M.B. Docência Universitária e os Desafios da Formação Pedagógica. In: Interface – Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, vol 05, no. 9, 2001.

FERREIRA, A. Avaliação de Aspectos Motivacionais da Interface de Cursos de Inglês Baseados em Web com WebMac (Website Motivational Analysis Checklist). In: COLLINS, H & FERREIRA, A. *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 15-50.

FERREIRA, M. C. Atividade Categoria Central na Conceituação Geral de Trabalho na Ergonomia. In: *Revista Alethéia*, Canoas - RS, v. 1, n. 11, 2000, p. 71-82.

FREITAS, A. C. de. Aprendizagem consciente=aprendizagem eficiente? *Letras&Letras*, 14 (1), 59-72, 1998.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. On autonomy: some elementary concepts. In: RILEY, P. (ed). *Discourse and learning*. London: Longman, 1985.

LEE, I. Supporting greater autonomy in language learning, *ELT Journal*, 52(4), 1998, p.282-289.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.;VANDRESEN, P.*Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236.

LITTLE, D. *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

_____. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 1995, 175-182.

_____. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy and The European Language Portfolio*. UNTELE, Universeté Compiègne, 17-20 March, 2004.

MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma Concepção Ampliada do Trabalho do Professor. In: GUIMARÃES, A. M.M, MACHADO, A. R. & COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.77- 100.

_____. Trabalho Prescrito, Planificado e Realizado na Formação de Professores: Primeiro Olhar. In: ABREU-TARDELLI, L.S & CRISTOVÃO, V.L.L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.79-99.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho (no prelo).

MACHADO, A.R. & BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L.S & CRISTOVÃO, V.L.L. *O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p.31-77.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. 5ed. SP: Cortez, 2008.

MARQUES, A. L. ; PAIVA, K. C. M. . Qualidade de Vida, Stress e Situação de Trabalho de Profissionais Docentes: uma comparação entre o público e o privado. In: XXIII ENANPAD, 1999, Foz do Iguaçu - Paraná. ANAIS DO XXIII ENANPAD (CD ROOM). Rio de Janeiro - RJ : ANPAD, 1999

MARTÍNEZ, J.H.G. Novas Tecnologias e o Desafio da Educação. In: TEDESCO, J.C (org). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: Unesco, 2004, p 95-108.

MARTINS, A.M. *Autonomia e Educação: Uma trajetória de um conceito*. In: Cadernos de Pesquisa. N.115, março/2002, p.207-232.

MAZZILLO, T *O Trabalho do Professor de Língua Estrangeira Representado e Avaliado em Diários de Aprendizagem*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MCCARTHY, C.P. Learner training for learner autonomy on summer language courses. *The Internet TESL Journal*. Disponível em: < www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/McCarthy-autonomy.html>. Acessado em Julho de 2007.

MCGRATH, I. Teacher autonomy. In B. Sinclair, et al. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p.100-110.

MELO, G.C.V. de. *O Ensino de Língua Inglesa via Internet: Autonomia do Aluno*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. O Ensino de Língua Inglesa via Internet e a Autonomia do Aprendiz. In: *Caderno Seminal Digital*. Rio Janeiro, v. 4, p. 77-101, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> >. Acessado em 11 de janeiro de 2010.

MOROSINI, M.C. Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

OXFORD, R. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D. & SMITH, R.C. (Eds.) *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, 2003, p.75-91.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade. In: *Linguagem e Ensino*, vol.9, n.1, 2006, pp. 77-127.

PEMBERTON, R. et al.(eds) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: *Autonomy and Independence learning*. New York: Longman, 1997.

PERES, M. A. C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. Intellectus. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, Sumaré/SP, v. 2, n. Jul./2004, p. 01-50, 2004.

PEREZ, L. The effectiveness of the Internet in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*. Disponível em <<http://washington.uwc.edu/docs/0005/00591>>. Acesso em 20 de julho de 1998.

PERES, M. A. C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. Intellectus. Revista Acadêmica Digital das Faculdades UNOPEC, Sumaré/SP, v. 2, n. Jul./2004, p. 01-50, 2004.

PERRENOUD, P. L' autonomie au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme. In *Cahiers Pédagogique*, no. 384, mai 2000, p.14-19.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. 3ed. SP: Cortez, 2008.

RAMOS, R.C.G. & FREIRE, M. M. Curso de Leitura Instrumental Via Rede: da Preparação à Concretização. In: COLLINS, H & FERREIRA, A. *Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.279-296.

REICHERT, C. B. & WAGNER, A. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online)*. RJ: v 07, n.3, dezembro 2007.

ROZENDO et al. Uma Análise das Práticas Docentes de Professores Universitários da Área da Saúde. In: *Revista Latino Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto: v 07, no. 2, abril 1999, p.15-23.

SANTOS, V. M. X. Autonomy, learning, strategic teaching and the critical reader: building up some connections. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1999

SAUJAT, F. O Trabalho do Professor nas Pesquisas em Educação: Um Panorama. MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p 05-34.

SCHWARTZ, Y. *Sur le concept de travail*. In Actes du Colloque Interdisciplinaire "Travail: Recherche et Prospective" - Thème Transversal no 1 - Concept de Travail. CNRS, PIRTTEM, ENS de Lyon. 1992, p.101-110.

SILVA, A. R. G. *O ensino de língua inglesa mediado pelo computador: a opinião do aluno*. Franca: Universidade de Franca, 1999. (Monografia, graduação em Letras).

SMITH, R. C. Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, et al. (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman, 2000, p.89-99.

_____. Teacher Education of Teacher-learner Autonomy. In J. GOLLIN et al. (Eds.), *Symposium for language teacher educators: Papers from three IALS symposia*. Edinburgh: IALS, University of Edinburgh, 2003, p1-13.

_____. Developing professional autonomy: An action research based MA module and its ongoing evaluation. *Interactions*, 9(2), 2005.

SMITH, R. & ERDOĞAN, S. Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

SOUZA, S.A.F. A Internet e o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas: Educat, vol 2, no.1, 1999, p.139-172.

SPRENGER, T. M. *Conscientização e Autonomia em Formação Online de Professores*. (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TEIGER, C. *Le travail, cet obscur objet de l'ergonomie*. In Actes du Colloque Interdisciplinaire "Travail: Recherche et Prospective" - Thème Transversal no 1 – Concept de Travail. CNRS, PIRTTEM, ENS de Lyon. 1992, p. 111-126.

TERSSAC, G. *Le travail organisé: Faut-il repenser le travail ?*. Actes du XXX Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Biarritz, France, 1995, p. 5-9.

TORT-MOLONEY, D. *Teacher Autonomy : a Vygostskian theoretical framework* CLCS Occasional Paper no.48. Trinity College, Dublin: Centre for Language and Communication Studies, 1997.

Trésor de la Langue Française Informatisé, disponível em <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?15;s=1387091115;r=1;nat=;sol=4;>>, acessado em 12 de agosto de 2010.

VERILLON P.& RABARDEL P. Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrument activity. In: *European Journal of Psychology in Education* . 9(3), 77-101, 1995.

VIDAL, D. E. Até que Ponto o Professor Universitário Está Preparado para Enfrentar o Desafio do Século XXI? In: *Tuiuti: Ciência e Cultura*. Curitiba, no.28, mar 2002, p.45-66.

VIEIRA, F. *Teacher Autonomy: Why Should We Care?* In: *Independence: The Newsletter of the Learner Autonomy Special Interest Group*. N.41, Summer 2007.

ANEXOS

Anexo 1: E-mail Convite para o Pré-Teste

The screenshot shows a webmail interface in Internet Explorer. The browser's address bar displays `http://email.terra.com.br/cgi-bin/webmail.exe`. The page features a header with the Terra logo and a navigation menu with options like 'Página inicial', 'Configurações', 'Webmail', and 'Contatos'. A sidebar on the left lists folders such as 'Caixa de entrada', 'E-mails enviados', and 'Lixeira'. The main content area displays an email with the following details:

- From:** Lilia Francis [Bloquear endereço](#)
- To:** [glendamelo](#)
- Subject:** Re: um favor
- Date:** 06/02/08 08:03

The email body contains the following text:

Claro que sim!!! Quando quiser!

glendamelo <glendamelo@terra.com.br> wrote:

Olá Amigos,

Espero que estejam bem, por aqui tudo bem. Terminei de organizar os instrumentos que usarei para coletar dados. Neste momento, preciso de alguns voluntários para testar a ferramenta e os instrumentos... vocês podem me ajudar? Por favor, poderia me responder dizendo se podem ou não? Não é nada complexo... agradeço a todos.

[]

Glenda

At the bottom of the page, there is a footer with the text: 'Looking for last minute shopping deals? Find them fast with Yahoo! Search.'

Anexo 2: Resposta

The screenshot shows a web browser window displaying a webmail interface. The address bar shows the URL <http://email.terra.com.br/cgi-bin/webmail.exe>. The page features a header with the Terra logo and a navigation menu with options like 'Página inicial', 'Configurações', 'Webmail', and 'Contatos'. A sidebar on the left lists folders such as 'Caixa de entrada', 'E-mails enviados', 'Lixeira', and 'Spam'. The main content area displays an email message with the following details:

Enviar mensagem | **Buscar** | **Opções do Webmail** | **Ajuda** | **Sair**

Escrever mensagem | **doutorado.coleta** | **Anterior** | **Próxima**

Responder | **Responder a todos** | **Encaminhar**

Imprimir | **Apagar** | **É Spam** | **Mover para...** | **Mais ações** | **Fechar**

Data: 07/02/08 13:26
De: [Patrícia V. Almeida](#) [Bloquear endereço](#)
Para: [glendamelo](#)
Assunto: RE: um favor

amiga.. nao consegui entrar em lugar nenhum com esse endereço que vc me passou.. ele está certo? deu erro. aguardo retorno
abraços

Prof(a). Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
 Universidade do Estado do Mato Grosso
 Campus de Alto Araguaia
 Departamento de Letras - Língua Inglesa

Data: Wed, 6 Feb 2008 22:40:10 -0200
Subject: RE: um favor
From: glendamelo@terra.com.br

The browser's taskbar at the bottom shows the system tray with the date and time as 18:08 on 6 Feb 2008.

Anexo 3: Dados Fornecidos pelo Tropes da Narrativa Vivência Profissional de Adriana

The screenshot shows the Tropes software interface with the following components:

- Menu:** Arquivo, Edição, Mostrar, Ferramentas, Ajuda
- Resultados:**
 - Explicar
 - Resultados
 - Explicar
- Excerpts:**
 - reler. Estou disponível para responder quaisquer perguntas q vc possa ter ok?
 - eu acho q vou deixar aqui um relato sobre uma das minhas aulas presenciais do ano passado.
 - Visa preparar o aluno para fazer apresentações orais em congressos e outros eventos semelhantes.
 - do notebook de arquivos de imagem de áudio baixados da Internet. Na maior parte das vezes, eram exemplos de discursos, apresentações orais etc.
 - Além do uso desse tipo de material, os alunos aprenderam a melhor usar o powerpoint nas suas apresentações no final do semestre
 - o notebook para q eles pudessem apresentar seu trabalho final. Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais.
 - Comente esses tópicos: sou formada em Língua e Literatura inglesas-licenciatura bacharelado em tradução.
 - o meu doutorado foi tb no LAEL juntando listening mediado pela tecnologia. Analisei um curso desenvolvido para professores de inglês
 - desde 2000 tenho feito minhas incursões na era da tecnologia-quer usando-a em cursos presenciais,
 - Abaixei professora no curso TeachersLinks devido à teve contribui para a mudança de seu desenho.
 - tenho trabalhado no desenho de cursos mais intensamente desde 2006-ano em q comeceamos a implantar a modalidade semipresencial.
- Categories:**
 - Verbsos
 - Adjetivos
 - Episódio 1
 - Episódio 2
 - Episódio 3
 - Sujeitos
 - Objetos
- Verbsos:**
 - Factivo 65.6% (42)
 - Estativo 29.7% (19)
 - Declarativo 3.1% (2)
 - Performativo 1.6% (1)
- Conectores:**
 - Condição 0.0% (0)
 - Causa 6.7% (1)
 - Finalidade 0.0% (0)
 - Adição 73.3% (11)
 - Disjunção 6.7% (1)
 - Oposição 6.7% (1)
 - Comparação 6.7% (1)
 - Tempo 0.0% (0)
 - Lugar 0.0% (0)
- Modalizadores:**
 - Tempo 20.0% (2)
 - Lugar 20.0% (2)
 - Modo 20.0% (2)
 - Afirmção 0.0% (0)
 - Dúvida 0.0% (0)
 - Negação 0.0% (0)
 - Intensidade 40.0% (4)
- Adjetivos:**
 - Objetivo 50.0% (13)
 - Subjetivo 23.1% (6)
 - Númérico 26.9% (7)
- Pronomes:**
 - "Eu" 22.2% (2)
 - "Tu, você" 0.0% (0)
 - "Ele, ela" 55.6% (5)
 - "Nós" 0.0% (0)
 - "Vós, vocês" 0.0% (0)
 - "Eles, elas" 11.1% (1)
 - "se" 11.1% (1)

Arrows from labels on the left point to the following categories:

- Conectivo:** Conectores
- Modalizador:** Modalizadores
- Adjetivo:** Adjetivos
- Pronome:** Pronomes

Gráfico: A bar chart showing the frequency of each category. The x-axis represents the number of occurrences (0 to 445), and the y-axis represents the percentage. The highest bar is for 'Adição' (73.3%). A label 'Clique!' is positioned over the chart.

Footer: 308/445 Número de palavras: 0 - Início: 234 - Fim: 245

Anexo 6: Dados Fornecidos pelo Tropes da Narrativa Vivência Profissional de Karina

Tropes (Português do Brasil) - Edição Especial

Arquivo Edição Mostrar Ferramentas Ajuda

Resultados Explicar

- Universo de referência 1
- Universo de referência 2
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes
- Todas as categorias

Sujeitos Objeto

* Verbos:

- Fachivo 67.4% (93)
- Estativo 31.9% (44)
- Declarativo 0.7% (1)
- Performativo 0.0% (0)

* Conectores:

- Condição 1.9% (1)
- Causa 5.8% (3)
- Finalidade 3.8% (2)
- Adição 57.7% (30)
- Disjunção 11.5% (6)
- Oposição 7.7% (4)
- Comparação 9.6% (5)
- Tempo 1.9% (1)
- Lugar 0.0% (0)

* Modificações:

- Tempo 22.2% (14)
- Lugar 0.0% (0)
- Modo 19.0% (12)
- Afirmação 6.3% (4)
- Divisão 0.0% (0)
- Negação 15.9% (10)
- Intensidade 36.5% (23)

* Adjetivos:

- Objetivo 58.9% (43)
- Subjetivo 21.9% (16)
- Número 19.2% (14)

* Pronomes:

- "Eu" 11.1% (3)
- "Tu, você" 3.7% (1)
- "Ele, ela" 66.7% (18)
- "Nós" 0.0% (0)
- "Vós, vocês" 0.0% (0)
- "Eles, elas" 11.1% (3)
- "se" 0.0% (0)

Mostra todas as categorias de palavras, mesmo se elas forem pouco significativas.

Texto

Fomação acadêmica Em 1987, conclui Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Letras (Português-Ínglês) pela UFRJ. Em 1989, conclui Especialização em Língua Inglesa (na verdade, era Linguística Aplicada) também pela UFRJ. Em 1993, conclui Mestrado em Letras Anglo-germânicas (na verdade, era Linguística Aplicada) também pela UFRJ. Em 2004, conclui o Doutorado em LAEL pela PUC-SP, tendo investigado sobre a formação do moderador de listas de discussão. Experiência profissional Sou professora de Inglês da Faculdade de Letras da UFRJ com dedicação exclusiva desde 1994, lecionando principalmente disciplinas de Inglês Instrumental (com foco em leitura de textos acadêmicos) e disciplinas optativas sobre ensino de línguas com uso da Internet e também sobre a abordagem instrumental ao ensino de línguas. Em 2005 passei a atuar também no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ, ministrando disciplinas relacionadas à "Linguagem e Tecnologia" e orientando mestrandos interessados em desenvolver pesquisa nessa área, sobretudo em contextos educacionais. Antes de ser professora na UFRJ, ministrei aulas de Inglês e Português em escolas particulares e públicas (estadual e federal) de ensino fundamental e médio. Também fui professora de Inglês em faculdades particulares do Rio de Janeiro (PUC-Rio e UNISUAM). Além de atuar como professora, trabalho como autora de livros didáticos, tendo escrito, em co-autoria, duas coleções de livros didáticos de Inglês para o ensino fundamental (atualmente 6o a 9o ano) - uma em 1995 e outra em 2003. Relato de aulas com uso das TICs Uso as TICs em minhas aulas na Faculdade de Letras da UFRJ de três formas: a) em sala de aula com os alunos (por exemplo, fomos para o lab ou usei uma apresentação com datashow) b) para preparar a aula (por exemplo, fiz buscas na Internet para encontrar textos relevantes); c) para complementar a distância uma aula presencial (por ex, continuamos discutindo via lista de discussão um tópico levantado em sala de aula presencial. Como o uso do laboratório de Informática para aulas é restrito (exige autorização por escrito da direção da faculdade para posterior agendamento no laboratório de acordo com a disponibilidade dos computadores, que, por vezes, não estão em pleno funcionamento), só levei meus alunos de Graduação em Letras para uma aula no laboratório uma vez, no primeiro semestre de 2002, numa disciplina optativa sobre o uso da Internet no ensino de línguas, ministrada em conjunto com outra professora. Como só havia cerca de 8 computadores com acesso à Internet em funcionamento, a turma de mais de 30 alunos precisou ser dividida em dois grupos. Enquanto metade foi para o laboratório comigo a outra metade ficou em sala de aula com a outra professora para outra atividade. Na semana seguinte (as aulas eram uma vez por semana), houve a inversão dos grupos. A atividade desenvolvida no laboratório visava ao cadastramento dos alunos no Yahoogroups para que tivessem acesso a todas as facilidades oferecidas pelo serviço e não apenas recebessem por e-mail as mensagens distribuídas pela lista de discussão criada para a disciplina. Na aula no laboratório, os alunos receberam por escrito as instruções passo a passo para acessarem o Yahoogroups e se cadastrarem. Na ocasião (primeiro semestre de 2002 a grande maioria dos alunos não estava familiarizada com listas de discussão e muitos ainda não tinham acesso à Internet em casa. Nesse contexto, a ida ao laboratório com o acompanhamento da professora foi fundamental. Com o tempo, entretanto os alunos passaram a ter mais familiaridade com as novas tecnologias e mais facilidade de acesso à Internet fora da faculdade. Dessa forma, nos cursos que ofereci a partir de 2004, fossem ou não sobre o uso da Internet, optei por não mais levar meus alunos para aulas no laboratório de Informática e, em seu lugar, solicitar que eles realizassem em casa quaisquer tarefas que exigissem o uso do Internet. Com relação ao uso das TICs em minhas aulas presenciais na Pós-graduação, nunca levei meus alunos para o laboratório de Informática, mas já usamos notebook (sem acesso à Internet) com datashow para apresentações em Powerpoint (dos alunos ou minhas). Esse uso, entretanto, não é frequente, já que é mais prático imprimir um folheto de slides e distribuir para o grupo do que depender da disponibilidade dos aparelhos (há poucos para toda a faculdade). Como fonte de pesquisa para seleção de textos para minhas aulas, a Internet é usada sempre. Uso mais frequentemente as ferramentas de busca Google e Google Scholar, além de visitar periodicamente os sites de alguns pesquisadores, instituições e periódicos. Dessa forma, as TICs, ainda que indiretamente, também se fazem presentes em minhas aulas. Finalmente, o uso das TICs para complementar, na modalidade a distância, minhas aulas presenciais tem sido constante. Na verdade, avalio que meus cursos, embora descritos oficialmente como presenciais, sejam, na prática, sempre oferecidos na modalidade semi-presencial, já que há sempre algum tipo de interação a distância entre os participantes. Todos as disciplinas que ministro seja na graduação ou na pós-graduação têm uma lista de discussão do Yahoogroups que complementa o componente presencial. Nas disciplinas de Inglês Instrumental da graduação, a lista funciona de modo bastante limitado, sendo normalmente usada apenas para avisos em geral, informações sobre notas e outras questões administrativas, além de eventuais dicas de sites ou textos. Quase todas (em alguns cursos, todas as mensagens são postadas por mim, sem interação entre os alunos. Já nas disciplinas optativas sobre o ensino de línguas com uso da Internet e sobre a abordagem instrumental ao ensino de línguas (ministradas para graduandos de Letras que pretendem ser professores de línguas) e nas disciplinas ministradas na Pós-graduação, a lista de discussão do Yahoogroups criada para complementar para o componente presencial é usada para diversos fins, tais como discussão sobre textos e questões, elaboração de tarefas em grupo, envio de resumos das aulas presenciais (feitos pelos alunos, em sistema de rodízio), envio de avisos em geral, dicas de sites e textos complementares, divulgação de eventos, tomada de decisões em grupo, entre outros. Na verdade, no caso destas disciplinas, não apenas a lista de discussão é usada, mas outros serviços oferecidos pelo Yahoogroups, como Arquivos, Agenda, Links, Banco de dados, Fotos, dependendo dos interesses e necessidades de cada turma. Na lista de discussão destas disciplinas os alunos também interagem entre si e, portanto, a interação não fica limitada à interação comigo, a professora. Em uma disciplina optativa de graduação ministrada no segundo semestre de 2007 sobre educação on-line, o uso da TICs foi mais intenso, já que houve apenas uma aula presencial no início do curso e outras duas no final do curso, sendo o curso ministrado quase todo a distância. Além do uso da lista de discussão do Yahoogroups ao longo de todo o curso, foram ministrados três mini-cursos on-line ao longo da disciplina com utilização de diferentes recursos tecnológicos para que os alunos pudessem experimentar e avaliar o uso dos mesmos no ensino on-line: a) mini-curso on-line sobre educação a distância e ensino-aprendizagem on-line ministrado exclusivamente através do uso de lista de discussão do Yahoogroups; b) mini-curso on-line sobre ferramentas de busca ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem (site com fórum, biblioteca etc. sem utilização de plataforma ou "courseware"); c) mini-curso on-line sobre a história da EAD ministrado através da plataforma Moodle para familiarização dos alunos com o ambiente e avaliação do mesmo pelos alunos: theme/theme/thememanager.xml theme/theme/theme1.xmltheme F (cm)\xpx Content types: xmlpk rel:/./relpk theme/theme/thememanager.xmlpk theme/theme/theme1.xmlpk theme/theme/thememanager.xml relpk (?&xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="yes" ?>):<a: clmap xmlns: a="http://schemas.openxmlformats.org/drawingml/2006/main" bg1="11" hv1="dk1" bg2="12" hv2="dk2" accent1="accent1" accent2="accent2" accent3="accent3" accent4="accent4" accent5="accent5" accent6="accent6" link="link" tolink="toLink" ?>Glenda Cristina Valm de Melo Normal Glenda Cristina Valm de Melo Microsoft Office Word

4321254 (Determinante)

Bem-vindo g... tese agosto ... Trabalho_ALT... dados comple... Karta [Modo d... Tropes Dados Verônica...(D) PT 17:50

Anexo 7: Dados Fornecidos pelo Tropes da Narrativa Vivência Profissional de Simone

Tropes (Português do Brasil) - Edição Especial

Arquivo Edição Mostrar Ferramentas Ajuda

Resultados Explicar

- Universo de referência 1
- Universo de referência 2
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes
- Todas as categorias

Sujeitos Objeto

Conectivo

- * Verbos:
 - Facitivo 73.4% (47)
 - Estativo 23.4% (15)
 - Declarativo 3.1% (2)
 - Performativo 0.0% (0)
- * Conectores:
 - Condição 0.0% (0)
 - Causa 0.0% (0)
 - Finalidade 0.0% (0)
 - Adição 75.0% (12)
 - Disjunção 0.0% (0)
 - Oposição 6.3% (1)
 - Comparaçao 6.3% (1)
 - Tempo 12.5% (2)
 - Lugar 0.0% (0)
- * Modalizações:
 - Tempo 40.0% (6)
 - Lugar 6.7% (1)
 - Modo 13.3% (2)
 - Afirmação 0.0% (0)
 - Dúvida 0.0% (0)
 - Negação 13.3% (2)
 - Intensidade 26.7% (4)
- * Adjetivos:
 - Objetivo 42.3% (11)
 - Subjetivo 30.8% (8)
 - Númérico 26.9% (7)
- * Pronomes:
 - "Eu" 13.3% (2)
 - "Tu, você" 6.7% (1)
 - "Ele, ela" 40.0% (6)
 - "Nós" 0.0% (0)
 - "Vós, vocês" 0.0% (0)
 - "Eles, elas" 40.0% (6)
 - "se" 0.0% (0)

Modalizador

Adjetivo

Pronome

Texto

Ol Glenda, vou começar contando um pouco sobre o uso que faço do computador em minhas aulas. As aulas de inglês que dou ocorrem em ambientação presencial. Vou descrever uma unidade que elaborei não uma aula específica de um curso de inglês com foco nas habilidades de produção e compreensão oral. Nessa unidade, os alunos, divididos em grupos, têm que escolher um gênero, achar esse gênero (prá isso eles usam principalmente o youtube) e trazer esse material para a aula prá que todos assistam, discutam, etc. Em seguida, eles precisam elaborar um filme deles (prá isso eles usam uma filmadora digital) que verá um filme do mesmo gênero apresentado prá sala. Essa tarefa leva o grupo a ter que preparar um roteiro -que é discutido comigo- e em seguida, eles preparam o filme e o apresentam para a sala. Fiz uma unidade semelhante a essa no ano passado e fiquei surpresa com os resultados. Prá te dar uma idéia, tive grupos preparam videos com "talk show", propaganda, pequenas sitcoms e até um desenho animado. Minha idéia, agora, é que esse material seja disponibilizado no blog da turma ...mas ainda não fizemos isso. Agora sobre minha formação acadêmica: sou professora de inglês já faz bastante tempo. Sou formada em Letras pela Unicamp e fiz o mestrado e o doutorado na PUC-SP. Quanto a minha vida profissional: comeci a trabalhar aos 19 anos como professora de inglês e o que, inicialmente, era um "bico" virou profissão. Trabalhei na Cultura Inglesa SP por 8 anos, fui também professora autônoma até que em 1993 entrei na carreira do magistério superior. Hoje, sou professor adjunto no ITA. Pertencço ao Departamento de Humanidades e, além das aulas de inglês, ministro uma outra disciplina para a graduação chamada "Tecnologia e Sociedade". Esse é um curso novo e tem dado me bastante trabalho. Mele, procuro sensibilizar os alunos para o mundo da Cultura Digital. Colaboro, também, com o programa de Pós graduação da Unku. Lá, costumo ministrar cursos de curta duração para alunos do curso de especialização em língua inglesa, por enquanto é só. hnb3 theme/theme/thememanager.xml theme/theme/theme1.xmlmyo F (om\>qx Content types: xmlpk rels./relpk theme/theme/thememanager.xmlpk theme/theme/theme1.xmlpk theme/theme/rels/thememanager.xml.relpk.<?xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="yes"?><a: clmap xmlns: a="http://schemas.openxmlformats.org/drawingml/2006/main" bgl="11" xl="dk1" bgl2="12" k2="dk2" accent1="accent1" accent2="accent2" accent3="accent3" accent4="accent4" accent5="accent5" accent6="accent6" link="tholink"="tholink"/>Glenda Cristina Vaim de Melo Normal Glenda Cristina Vaim de Melo Microsoft Office Word Documento do Microsoft Office Word 97-2003 MSWORDDOC Word Document. 8

437 Seleção um elemento da lista para visualizar o texto correspondente

Bem-vindo gl... tese agosto - ... Trabalho_ALT... dados comple... silvia [Modo d... Tropes Dados dados comple... PT 18:53

Anexo 8: Dados Fornecidos pelo Tropes da Narrativa Vivência Profissional de Samuel

The screenshot shows the Tropes software interface with the following data:

Category	Frequency	Percentage
* Verbos:		
Factivo	52	67.5%
Estativo	19	24.7%
Declarativo	6	7.8%
Performativo	0	0.0%
* Conectores:		
Condição	1	4.2%
Causa	2	8.3%
Finalidade	1	4.2%
Adição	16	66.7%
Disjunção	0	0.0%
Oposição	2	8.3%
Comparação	2	8.3%
Tempo	0	0.0%
Lugar	0	0.0%
* Modalizadores:		
Tempo	5	27.8%
Lugar	0	0.0%
Modo	1	5.6%
Afirmação	0	0.0%
Dúvida	0	0.0%
Negação	5	27.8%
Intensidade	7	38.9%
* Adjetivos:		
Objetivo	12	37.5%
Subjetivo	8	25.0%
Númerico	12	37.5%
* Pronomes:		
"Eu"	3	16.7%
"Tu, você"	2	11.1%
"Ele, ela"	3	16.7%
"Nós"	0	0.0%
"Vós, vocês"	0	0.0%
"Eles, elas"	5	27.8%
"se"	1	5.6%

Arrows from the left point to the following categories:

- Conectivo:** Points to the 'Conectores' section.
- Modalizador:** Points to the 'Modalizadores' section.
- Adjetivo:** Points to the 'Adjetivos' section.
- Pronome:** Points to the 'Pronomes' section.

The main text area contains a paragraph in Portuguese, partially obscured by a watermark. The visible text includes: "Oi Glenda, Considero de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem podemos dispor de Tecnologias de Informação e Comunicação. Em nossa universidade podemos dispor de uma plataforma moodle em que montamos o curso, colocamos materiais e disponibilizamos tarefas com agendamento e textos digitalizados. Reduzimos as pastas que antes devíamos em vídeo em pelo menos 40%. Durante as atividades que propomos nas aulas os chats acadêmicos em horários alternativos tem sido uma atividade extremamente instigante. A galera participa, se coloca, pergunta bastante, sentem-se mais a vontade para se posicionar e a atividade rende bastante. O último chat que fizemos no dia 22 de abril na disciplina de Funcionamentos Discursivos foi compilado em 32 páginas de A4 só para você ter uma ideia de quanto os alunos participam e se colocam. Nem todos os alunos que vão ao encontro presencial participam do chat, neste último numa sala de 23 alunos haviam 12 participantes. Alguns não participam porque não conseguem ter acesso a um computador para conectar. Outros porque têm outras atividades no horário agendado. No entanto os alunos que não participam depois acessam o que foi falado e utilizam em seus trabalhos. Na discussão me sinto bombardeado com as perguntas dos alunos, mas procuro responder e problematizar as questões para que todos participem. Fico sempre chamando os que estão mais calados a participarem e sempre os fico provocando com questionamentos polêmicos acerca da obra, da análise que estamos fazendo, da questão estética que estamos tratando e, também, sobre as dificuldades que eles estão encontrando com as leituras. Nosso moodle de Literatura Inglesa 1 é aberto à visitação pública e você pode acessar para ver como organizamos as atividades e os chats (não consigo dizer no feminino). Minha formação profissional se deu com a seguinte trajetória: fiz doutorado em estudos linguísticos no POSLIN/FALE/UFMG; fiz mestrado em linguística aplicada na UNICAMP e me graduei em licenciatura plena em inglês e respectivas literaturas pela UFPB. O que eu destaco de minha formação foram as experiências como ouvinte nos cursos de pós-graduação em meu período de graduação; as disciplinas que cursei com o filósofo Paulo Freire no meu período de UNICAMP e as disciplinas em epistemologia com o filósofo Ivan Domingues na UFMG. Minha experiência com o ensino de Língua portuguesa no ensino médio profissionalizante também foi significativa no sentido de construir uma sensibilidade linguística acerca de questões sobre leitura e escrita. Na minha atuação no ensino superior destaco uma experiência realizada no período 1993/1995 num projeto intitulado Espaço Interação e a experiência que desenvolvo hoje com as atividades do nosso Laboratório De estudos Políticos: theme/theme manager.xml theme/theme/theme1.xmljmo F (om/v)vx Content types: xmljpk.rsl./reljpk theme/theme/themanager.xmljpk theme/theme/theme1.xmljpk theme/theme/rels/themanager.xml.reljpk?<xml version="1.0" encoding="UTF-8" standalone="yes"><?xml:namespace prefix="a"="http://schemas.openxmlformats.org/drawingml/2006/main" bg1="dk1" bg2="dk2" accent1="accent1" accent2="accent2" accent3="accent3" accent4="accent4" accent5="accent5" accent6="accent6" hlink="hlink" hlink="hlink"/>Glenda Cristina Valim de Melo Norma Glenda Cristina Valim de Melo Microsoft Office Word Documento do Microsoft Office Word 97-2003 MSWORDDOC Word Document. 8

Anexo 9: Dados Fornecidos pelo Tropes da Narrativa Relato de Adriana

Conectivos

- * Verbo:
 - Factivo 59.1% (39)
 - Estativo 33.3% (22)
 - Declarativo 1.5% (1)
 - Performativo 6.1% (4)
- * Conectores:
 - Condição 27.3% (3)
 - Causa 0.0% (0)
 - Finalidade 0.0% (0)
 - Adição 27.3% (3)
 - Disjunção 9.1% (1)
 - Oposição 0.0% (0)
 - Comparação 18.2% (2)
 - Tempo 9.1% (1)
 - Lugar 9.1% (1)
- * Modalizadores:
 - Tempo 35.0% (7)
 - Lugar 0.0% (0)
 - Modo 5.0% (1)
 - Afirmação 5.0% (1)
 - Dúvida 0.0% (0)
 - Negação 35.0% (7)
 - Intensidade 20.0% (4)
- * Adjetivos:
 - Objetivo 50.0% (6)
 - Subjetivo 8.3% (1)
 - Númérico 41.7% (5)
- * Pronomes:
 - "Eu" 35.7% (5)
 - "Tu, você" 21.4% (3)
 - "Ele, ela" 35.7% (5)
 - "Nós" 0.0% (0)
 - "Vós, vocês" 0.0% (0)
 - "Eles, elas" 7.1% (1)
 - "se" 0.0% (0)

Modalizador

Adjetivo

Pronome

Excerpts:

Olá Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor.

- No meu caso, o programa da disciplina às vezes é discutido em grupo chegando até a uma composição coletiva. Isso deve ser dado.
- Quando a disciplina começa, vc tem contato com o aluno-tenho a autonomia para adequar o material, o conteúdo, enfim...
- Eu bem que gosto disso. Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional?
- Se pensarmos q a internet me ajuda a mostrar um vídeo sobre um determinado assunto-então as TICS podem contribuir sim para minha autonomia.
- Se quiser, Posso encontrar material em qq lugar, inclusive na Net. Acho q por isso nunca pensei nelas como contribuintes para minha autonomia...
- De qq forma, TICS não, a gente sempre gasta um tempo razoável para achar o que precisa.
- Se ajudai. Estou disposta a refazer se preciso for. tj/theme/themenanager.xml theme/theme/theme1.xmlymo F (om)v:xml Content types: xml:ok rels/.

Gráfico:

* Conectores

Conector	Contagem
Condição	3
Causa	0
Finalidade	0
Adição	3
Disjunção	1
Oposição	0
Comparação	2
Tempo	1
Lugar	1

363

Anexo 10: Texto Vivência da Participante Adriana

Olá Adriana,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda 😊

Bom Glenda, espero que a gente possa dialogar. Vou colocar abaixo algumas das coisas que escrevi - um pouco sem pensar ou reler. Estou disponível para responder quaisquer perguntas q vc possa ter ok?

Eu uso as TIC desde o ano 2000. Mas eu acho q vou deixar aqui um relato sobre uma das minhas aulas presenciais do ano passado.

A disciplina chama-se Oficina de Apresentações Oraís. Visa preparar o aluno para fazer apresentações orais em congressos e outros eventos semelhantes. Fiz uso do projetor multimídia, do notebook e de arquivos de imagem e de áudio baixados da Internet. Na maior parte das vezes, eram exemplos de discursos, apresentações orais etc.

Além do uso desse tipo de material, os alunos aprenderam a melhor usar o powerpoint uma vez que nas suas apresentações no final do semestre, precisariam usar o recurso. Claro q levei o projetor multimidia e o notebook para q eles pudessem apresentar seu trabalho final.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

sou formada em Lingua e Literatura inglesas - licenciatura e bacharelado em tradução. Meu mestrado foi no LAEL focando o processo de compreensão oral de língua inglesa e o meu doutorado foi tb no LAEL juntando listening mediado pela tecnologia. Analisei um curso desenvolvido para professores de inglês que visava melhorar a habilidade da compreensão oral em lingua inglesa. Atualmente faço pós-doutorado com a profa. Dra.. Denise B. Braga, na Unicamp - estudando mais de perto a questão do letramento digital.

desde 1980 trabalho na PUC, no curso de Letras, e desde 2000 tenho feito minhas incursões na era da tecnologia - quer usando-a em cursos presenciais, quer usando-a para cursos a distância. Fui a primeira a oferecer uma eletiva completamente a distância - Letramento no cyberspace. Atuei como professora no curso Teachers' Links e devido à tese contribui para a mudança de seu desenho.

Sou responsável pela inserção de disciplinas semipresenciais no curso de Letras e tenho trabalhado no desenho de cursos mais intensamente desde 2006 - ano em q começamos a implantar a modalidade semipresencial.

Tenho orientado tb alguns trabalhos de iniciação científica desde 2005.

Anexo 11: Texto Relato de Adriana

Olá Adriana,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

Olá

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

AUTONOMIA nunca parei para pensar nisso. Acho que temos uma certa autonomia. No meu caso, o programa da disciplina às vezes é discutido em grupo chegando até a uma composição coletiva do que deve ser dado. Depois que a disciplina começa e vc tem contato com o aluno - tenho a autonomia para adequar o material, o conteúdo, enfim... tudo no plano anteriormente feito. Ainda bem q a PUC não cobra no final de cada semestre o cumprimento do programa entregue.

No caso das disciplinas semipresenciais do curso de Letras tenho organizado tudo sozinha - então acredito q tenho autonomia total para fazer o que quiser. E eu bem que gosto disso.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional?

Não entendi. sua pergunta. Não acho que as TIC ajudem na autonomia - pelo menos eu entendo autonomia como poder fazer o que vc quiser. Se pensarmos q a internet me ajuda a mostrar um vídeo sobre um determinado assunto - então as TIC podem contribuir sim para minha autonomia. Entretanto, acho que é consequência do ser autônomo.

Com autonomia, posso procurar o que quiser, onde quiser. Posso encontrar material em qq lugar, inclusive na Net. Acho q por isso nunca pensei nelas como contribuintes para minha autonomia....

De qq forma, TIC ou não, a gente sempre gasta um tempo razoável para achar o que precisa.

Glenda, não sei se ajudei. Estou disposta a refazer se preciso for.

bj

Anexo 12: Texto Vivência da Participante Fernanda

Olá Fernanda,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda 😊

Meu nome é Fabiana Parpinelli Gonçalves Fernandes. Sou graduada em Letras: Tradutor e Intérprete pela UNIBERO em São Paulo (1992), pós-graduada (lato-sensu) em gramática da língua inglesa (1994) e pós-graduada (stricto-sensu) em lingüística com previsão de conclusão para fevereiro de 2009 cujo tema de minha dissertação é “Práticas discursivas e identitárias do tradutor em redes digitais de socialização”. Iniciei minha vida acadêmica em 1994 na cidade de São Paulo nas universidades UNIBAN, UNINOVE e UNISANTANNA e desde 2003 leciono em uma universidade na cidade de Franca, UNIFRAN. No início, ministrava as aulas de Inglês Instrumental para as áreas de Ciências da Computação, Comércio Exterior e posteriormente Farmácia e Moda. Alguns anos depois, já estava lecionando em minha área de formação: tradutor e intérprete, ministrando disciplinas específicas para esta área do saber. Em 2002, na UNINOVE, recebi a tarefa de montar uma disciplina onde os alunos do curso de tradução fossem apresentados às principais ferramentas computacionais que os auxiliassem na prática tradutória. Esta disciplina recebeu o nome de “Informática aplicada à Tradução” e continua a ser ministrada até hoje, por outro profissional da área. O conteúdo programático contempla processadores de texto, pesquisa na internet tanto de terminologia quanto de conteúdo por meio de busca booleana, busca por glossários e dicionários online, redes de socialização (comunidades, listas e fóruns de discussão), tradutores automáticos (gratuitos e comerciais), memória de tradução (Trados e Wordfast) e critérios para análise das informações vindas da web. Na atual instituição onde leciono, o mesmo conteúdo programático é abordado dentro da disciplina “Versão da Língua Inglesa” ministrado em laboratório de informática com carga horária anual de 72 h/a. No curso de pós-graduação (lato-sensu) em tradução, também ministro um módulo de 8 h/a chamado “Pesquisa terminológica na Internet” com conteúdo semelhante ao exposto acima, com exceção dos recursos de memória de tradução e tradução automática que são abordados em módulos distintos por outros professores.

Anexo 13: Texto Relato de Fernanda

Olá Fernanda,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

A origem etimológica da palavra autonomia vem do grego "auto" (a si mesmo) e "nomos" (lei, ordem). Portanto, um sujeito com autonomia é aquele que decide e determina a lei e a ordem de suas decisões. Para a maioria das pessoas, incluindo os alunos, o professor é um profissional autônomo capaz de escolher os materiais pedagógicos, as estratégias, as formas de avaliação bem como o processo de ensino-aprendizagem a ser adotado em sua disciplina. Muitos professores, ao serem indagados sobre autonomia, acham-se autônomos em seu processo de ensino-aprendizagem, porém, esta autonomia é controlada pelo próprio material didático adotado (passos a serem seguidos, ordem das unidades, atividades propostas) e pela instituição de ensino onde o professor leciona (normas interna, critérios de avaliação, formas de como "tratar" o aluno, de como "agir" em sala de aula). Esta "aparente" autonomia do professor limita-se, na maioria das vezes, apenas ao desenvolvimento do conteúdo programático a ser ministrado. Em minha prática como docente, observo que no ensino superior o professor é o principal responsável pela gestão de sua disciplina o que o torna mais autônomo sobre o processo de ensino-aprendizagem. É claro que o conteúdo adotado deve atender a um *currículo* que contemple as exigências básicas do Ministério da Educação e das normas da instituição, porém a gestão deste conteúdo é de total responsabilidade do docente que possui liberdade na escolha do material didático a ser adotado, nas indicações bibliográficas, na seqüência dos conteúdos a serem ministrados e nos instrumentos de avaliações utilizados. E quando este docente possui a tecnologia aplicada á sala de aula, esta gestão torna-se mais plena possibilitando a busca na web de conteúdos (atualizados) que contribuam para o ensino/aprendizagem, o compartilhamento de informações e idéias (comunidades, blogs, listas e fóruns de discussão), motivando tanto os alunos quanto os professores. Existe o rico de materiais não confiáveis disponibilizados na web, mas caso o professor tenha conhecimento de critérios sobre a qualidade da informação na web, estes riscos ficam minimizados.

Anexo 14: Texto Vivência da Participante Karina

Olá Karina,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda

Formação acadêmica

Em 1987, concluí Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Letras (Português-Inglês) pela UFRJ. Em 1989, concluí Especialização em Língua Inglesa (na verdade, era Lingüística Aplicada) também pela UFRJ. Em 1993, concluí Mestrado em Letras Anglo-Germânicas (na verdade, era Lingüística Aplicada) também pela UFRJ. Em 2004, concluí o Doutorado em LAEL pela PUC-SP, tendo investigado sobre a formação do moderador de listas de discussão.

Experiência profissional

Sou professora de Inglês da Faculdade de Letras da UFRJ com dedicação exclusiva desde 1994, lecionando principalmente disciplinas de Inglês Instrumental (com foco em leitura de textos acadêmicos) e disciplinas optativas sobre ensino de línguas com uso da Internet e também sobre a abordagem instrumental ao ensino de línguas. Em 2005, passei a atuar também no Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada da UFRJ, ministrando disciplinas relacionadas à "Linguagem e Tecnologia" e orientando mestrandos interessados em desenvolver pesquisa nessa área, sobretudo em contextos educacionais.

Antes de ser professora na UFRJ, ministrei aulas de Inglês e Português em escolas particulares e públicas (estadual e federal) de ensino fundamental e médio. Também fui professora de Inglês em faculdades particulares do Rio de Janeiro (PUC-Rio e UNISUAM).

Além de atuar como professora, trabalho como autora de livros didáticos, tendo escrito, em co-autoria, duas coleções de livros didáticos de Inglês para o ensino fundamental (atualmente 6o a 9o ano) - uma em 1995 e outra em 2003.

Relato de aulas com uso das TIC

Uso as TIC em minhas aulas na Faculdade de Letras da UFRJ de três formas:

- a) em sala de aula com os alunos (por exemplo, fomos para o lab ou usei uma apresentação com datashow);
- b) para preparar a aula (por exemplo, fiz buscas na Internet para encontrar textos relevantes);
- c) para complementar a distância uma aula presencial (por ex, continuamos discutindo via lista de discussão um tópico levantado em sala de aula presencial).

Como o uso do laboratório de Informática para aulas é restrito (exige autorização por escrito da direção da faculdade para posterior agendamento no laboratório de acordo com a disponibilidade dos

computadores, que, por vezes, não estão em pleno funcionamento), só levei meus alunos de Graduação em Letras para uma aula no laboratório uma vez, no primeiro semestre de 2002, numa disciplina optativa sobre o uso da Internet no ensino de línguas, ministrada em conjunto com outra professora. Como só havia cerca de 8 computadores com acesso à Internet em funcionamento, a turma de mais de 30 alunos precisou ser dividida em dois grupos. Enquanto metade foi para o laboratório comigo, a outra metade ficou em sala de aula com a outra professora para outra atividade. Na semana seguinte (as aulas eram uma vez por semana), houve a inversão dos grupos. A atividade desenvolvida no laboratório visava ao cadastramento dos alunos no YahooGrupos para que tivessem acesso a todas as facilidades oferecidas pelo serviço e não apenas recebessem por e-mail as mensagens distribuídas pela lista de discussão criada para a disciplina. Na aula no laboratório, os alunos receberam por escrito as instruções passo a passo para acessarem o YahooGrupos e se cadastrarem. Naquela época (primeiro semestre de 2002), a grande maioria dos alunos não estava familiarizada com listas de discussão e muitos ainda não tinham acesso à Internet em casa. Nesse contexto, a ida ao laboratório com o acompanhamento da professora foi fundamental. Com o tempo, entretanto, os alunos passaram a ter mais familiaridade com as novas tecnologias e mais facilidade de acesso à Internet fora da faculdade. Dessa forma, nos cursos que ofereci a partir de 2004, fossem ou não sobre o uso da Internet, optei por não mais levar meus alunos para aulas no laboratório de Informática e, em seu lugar, solicitar que eles realizassem em casa quaisquer tarefas que exigissem o uso do Internet.

Com relação ao uso das TIC em minhas aulas presenciais na Pós-Graduação, nunca levei meus alunos para o laboratório de Informática, mas já usamos notebook (sem acesso à Internet) com datashow para apresentações em PowerPoint (dos alunos ou minhas). Esse uso, entretanto, não é freqüente, já que é mais prático imprimir um folheto de slides e distribuir para o grupo do que depender da disponibilidade dos aparelhos (há poucos para toda a faculdade).

Como fonte de pesquisa para seleção de textos para minhas aulas, a Internet é usada sempre. Uso mais freqüentemente as ferramentas de busca Google e Google Scholar, além de visitar periodicamente os sites de alguns pesquisadores, instituições e periódicos. Dessa forma, as TIC, ainda que indiretamente, também se fazem presentes em minhas aulas.

Finalmente, o uso das TIC para complementar, na modalidade a distância, minhas aulas presenciais tem sido constante. Na verdade, avalio que meus cursos, embora descritos oficialmente como presenciais, sejam, na prática, sempre oferecidos na modalidade semi-presencial, já que há sempre algum tipo de interação a distância entre os participantes.

Todas as disciplinas que ministro - seja na graduação ou na pós-graduação - têm uma lista de discussão do YahooGrupos que complementa o componente presencial. Nas disciplinas de Inglês Instrumental da graduação, a lista funciona de modo bastante limitado, sendo normalmente usada apenas para avisos em geral, informações sobre notas e outras questões administrativas, além de eventuais dicas de sites ou textos. Quase todas (em alguns cursos, todas) as mensagens são postadas por mim, sem interação entre os alunos.

Já nas disciplinas optativas sobre o ensino de línguas com uso da Internet e sobre a abordagem instrumental ao ensino de línguas (ministradas para graduandos de Letras que pretendem ser professores de línguas) e nas disciplinas ministradas na Pós-Graduação, a lista de discussão do YahooGrupos criada para complementar para o componente presencial é usada para diversos fins, tais como discussão sobre textos e questões, elaboração de tarefas em grupo, envio de resumos das aulas presenciais (feitos pelos alunos, em sistema de rodízio), envio de avisos em geral, dicas de sites e textos complementares, divulgação de eventos, tomada de decisões em grupo, entre outros. Na verdade, no caso destas disciplinas, não apenas a lista de discussão é usada, mas outros serviços oferecidos pelo YahooGrupos, como Arquivos, Agenda, Links, Banco de dados, Fotos, dependendo dos interesses e necessidades de cada turma. Na lista de discussão destas disciplinas, os alunos também interagem entre si e, portanto, a interação não fica limitada à interação comigo, a professora.

Em uma disciplina optativa de graduação ministrada no segundo semestre de 2007 sobre educação online, o uso da TIC foi mais intenso, já que houve apenas uma aula presencial no início do curso e outras duas no final do curso, sendo o curso ministrado quase todo a distância. Além do uso da lista de discussão do YahooGrupos ao longo de todo o curso, foram ministrados três mini-cursos online ao longo da disciplina com utilização de diferentes recursos tecnológicos para que os alunos pudessem experimentar e avaliar o uso dos mesmos no ensino online:

- a) mini-curso online sobre educação a distância e ensino-aprendizagem online ministrado exclusivamente através do uso de lista de discussão do YahooGrupos;
- b) mini-curso online sobre ferramentas de busca ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem (site com fórum, webloteca etc.) sem utilização de plataforma ou "courseware";
- c) mini-curso online sobre a história da EAD ministrado através da plataforma Moodle para familiarização dos alunos com o ambiente e avaliação do mesmo pelos alunos.

Anexo 15: Texto Relato de Karina

Olá Karina,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

Em geral, a autonomia do professor é relacionada com a liberdade do professor para fazer o que desejar em seu curso e sua sala de aula. Acredito que a autonomia inclua, sim, liberdade de escolha, mas não se limita a ela. Além disso, na prática, um professor nunca tem total liberdade para fazer o que deseja, já que é condicionado/limitado (no mínimo) por características do contexto em que atua.

Para mim, a autonomia do professor implica a reflexão contínua sobre sua prática. Em outras palavras, o professor faz suas escolhas com base em suas crenças e em um contexto educacional específico e deve observar continuamente suas ações, confrontando-as com o que realmente desejaria realizar e com as teorias que possam ajudá-lo a compreender sua prática. Um professor assim é um professor autônomo.

Autonomia também costuma ser associada à independência. Um profissional autônomo é um profissional independente. Acredito que essa idéia pode ser perigosa, já que pode excluir a colaboração entre pares. Acredito que para ser verdadeiramente autônomo, o professor deva ser capaz de interagir e refletir junto com outros colegas a fim de compreender melhor sua prática pedagógica, sempre inserida em um contexto maior e, se for o caso, reconstruí-la.

Autonomia do professor implica controle sobre sua prática pedagógica, mas esse controle, por sua vez, implica escolhas informadas, reflexão crítica e colaboração. A meu ver, sem esses componentes, não pode haver liberdade, nem independência, nem autonomia.

Considerando esse conceito de autonomia, acredito que o uso que faço das Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula contribuem para minha autonomia profissional e, por vezes, também contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos.

Ao usar as TIC em minha sala de aula, percebo que as atividades que envolvem mais interação com os alunos e maior reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, intensa discussão sobre textos e questões via lista de discussão ou via fórum) contribuem para que todos se tornem mais reflexivos e co-responsáveis pelo processo, desenvolvendo assim tanto a minha autonomia profissional quanto a de meus alunos.

Além disso, a facilidade de acesso a um maior número de conteúdos e informações relevantes proporcionada pela Internet (especialmente através do uso eficiente de ferramentas de busca e de portais e bancos de dados especializados) aumenta meu leque de opções na hora de escolher material para um curso ou uma aula, implicando maior necessidade de critérios para fundamentar minhas escolhas e, por conseqüência, exigindo maior consciência sobre o processo educacional, o que implica, em minha concepção, o desenvolvimento de minha autonomia profissional.

Fora do trabalho específico em um curso ou disciplina, a maior facilidade de interação com colegas professores através do uso de e-mail proporciona uma troca de experiências que leva a uma maior reflexão sobre minha prática pedagógica e, portanto, a mais autonomia profissional.

Anexo 16: Texto Vivência da Participante Flor

Olá Flor,

Olá, Glenda. Tudo bem?

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Uso muito o computador com um grupo de alunos nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana. Há um e-mail do grupo. Sendo assim, todos os slides das aulas e sites com assuntos sobre os autores e obras estudados são enviados para o grupo. Todos recebem as informações e podem se preparar para a aula e ver os tópicos que serão estudados naquela aula. Também uso o e-mail do grupo para passar alguma informação sobre algum evento da área de interesse como palestras, congressos, eventos, etc.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Sou formada em Letras- Inglês/Português e Respectivas Literaturas pela Universidade de Franca (1996).

Especialização (Lato Sensu) em Língua Inglesa em 1997. (Título da Monografia: **Confusable and misused words, structures and expressions in the English Learning Process.**)

Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp- Araraquara) em 2003. (Título da dissertação: **A competência comunicativa como estratégia para o ensino da Língua Inglesa.**)

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Professora de Língua Inglesa na Escola de Idiomas (CCBEU) 1994-1998

Professora de Língua Inglesa e Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira nos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete na Universidade de Franca. (1998-até o presente).

Professora no curso de Pós-graduação (2004- até o presente) - Especialização em Língua Inglesa da Universidade de Franca. Módulos ministrados: A) **Language and teaching-learning theories and their influence on English Teaching Practice.** B) **Communicative competence as the strategy in the English Language Teaching: a research model.** C) **Teaching and learning grammar.**

Professora efetiva de Língua Inglesa nos ensinos fundamental e médio da escola pública. (2000-2008).

Professora de Literatura Inglesa e Norte-Americana no Centro Universitário Uni-Facef. (2007- até o presente).

Sou professora de Língua Inglesa desde 1992. Comecei ministrando aulas em escolas de idiomas.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda

Anexo 17: Texto Relato de Flor

Olá Flávia,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Vejo a autonomia como algo importante para o professor. A autonomia o proporciona crescimento e gratificação profissional. Acho que vejo autonomia do professor em instituições de ensino que não impõe uma metodologia de ensino rígida e previsível em que todos os professores devem cumprir da mesma maneira sem o direito a mudanças e utilização de outras formas de ensino.

Acredito ver autonomia do professor na minha prática pedagógica porque utilizo outros recursos que podem ajudar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Como por exemplo, não uso apenas o livro didático em sala de aula, mas também o multimídia, pois trabalho no laboratório de línguas onde tenho acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Sim. Essas tecnologias contribuem para a autonomia profissional porque a busca pela informação e conhecimento é vasta, favorecendo e ampliando o meu conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. Vejo tudo isto nas aulas em que mais utilizo as Tecnologias de Informação e Comunicação que são nas aulas de Literatura Inglesa e Norte-Americana.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[], Glenda

Anexo 18: Texto Vivência da Participante Simone

Olá Simone,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda 😊

Oi Glenda,

vou começar contando um pouco sobre o uso que faço do computador em minhas aulas.

As aulas de inglês que dou ocorrem em ambientação presencial. Vou descrever uma unidade que elaborei - não uma aula específica - de um curso de inglês com foco nas habilidades de produção e compreensão oral.

Nessa unidade, os alunos, divididos em grupos, têm que escolher um gênero, achar esse gênero (prá isso eles usam principalmente o youtube) e trazer esse material para a aula prá que todos assistam, discutam, etc.

Em seguida, eles precisam elaborar um filme deles (prá isso eles usam uma filmadora digital) que será um filme do mesmo gênero apresentado prá sala. Essa tarefa leva o grupo a ter que preparar um roteiro - que é discutido comigo - e em seguida, eles preparam o filme e o apresentam para a sala.

Fiz uma unidade semelhante a essa no ano passado e fiquei surpresa com os resultados. Prá te dar uma idéia, tive grupos preparam videos com "talk show", propaganda, pequenas sitcoms e até um desenho animado.

Minha idéia, agora, é que esse material seja disponibilizado no blog da turma... mas ainda não fizemos isso.

Agora sobre minha formação acadêmica:

sou professora de inglês já faz bastante tempo. Sou formada em Letras pela Unicamp e fiz o mestrado e o doutorado na PUC-SP.

Quanto a minha vida profissional:

comecei a trabalhar aos 19 anos como professora de inglês e o que, inicialmente, era um "bico" virou profissão. Trabalhei na Cultura Inglesa SP por 8 anos, fui também professora autônoma até que em 1993 entrei na carreira do magistério superior. Hoje, sou professor adjunto no ITA. Pertencço ao Departamento de Humanidades e, além das aulas de inglês, ministro uma outra

disciplina para a graduação chamada "Tecnologia e Sociedade". Esse é um curso novo e tem me dado bastante trabalho. Nele, procuro sensibilizar os alunos para o mundo da Cultura Digital. Colaboro, também, com o programa de Pós graduação da UnitaU. Lá, costumo ministrar cursos de curta duração para alunos do curso de especialização em língua inglesa.

por enquanto é só.

Anexo 19: Texto Relato de Simone

Olá Simone,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Na sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda 😊

Oi Glenda,

quanto à sua primeira pergunta... "como você vê a questão da autonomia do professor....", não sei se entendi o que vc quer saber. Voce está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral?

vou para a segunda pergunta e vou falar a respeito de mim. Sem dúvida, as TIC (aí refiro-me especificamente ao computador em rede) fizeram uma grande diferença na minha vida como professora. Devido ao uso que faço do computador, hoje tenho muito mais autonomia do que nos anos 90...

Olá Silvia,

Falo da autonomia em relação a você enquanto professora Silvia. Se você quiser pode falar em termos gerais, fique à vontade para escrever como desejar, ok?

[],

Glenda

Oi Glenda,

(respondo aqui mesmo - acho que fica mais fácil)

acho que a questão da minha autonomia como professora com o advento das TIC é bastante controversa. Por um lado, ganhei mais liberdade, independência, e a possibilidade de acesso antes inimaginável. Por outro lado, com tantas possibilidades e com apenas "alguns clicks" tornei-me dependente das TIC. Hoje, dificilmente penso em minhas aulas sem a presença direta (em sala de aula) ou indireta (no preparo, organização, na consulta) do computador.

Era isso que você precisava? Qualquer coisa, avise, tá?

abs,

Silvia

At 18:11 5/2/2009, you wrote:

Oi Silvia,

Tudo bem contigo. Espero que suas férias tenham sido boas. Vi a alteração do moodle, descobri que os cursos de 2008, estão no link a seguir:

<http://moodle2008.pucsp.br/>

Depois, você deve clicar no curso:

 [Pesquisando o trabalho do professor universitário de Língua \(Profa Anise\)](#)

Silvia, muito obrigada pela sua contribuição, sua opinião é muito importante.

abraços,

Glenda

De: "Silvia Matravolgyi Damião" silviam@ita.br

Para: "glendamelo" glendamelo@terra.com.br

Cópia:

Data: Thu, 05 Feb 2009 16:09:53 -0200

Assunto: Re: Coleta de Dados

Oi Glenda,

desculpe responder sua msg apenas agora. Tirei férias em janeiro e minha primeira semana de trabalho foi bastante atribulada...

Tentei entrar no link abaixo e não consegui. Será que ainda há como te ajudar na sua coleta? Confesso que faz tanto tempo que conversamos que eu não me lembro mais do que te escrevi sobre autonomia no moodle... gostaria de rever prá então continuar a conversa!

se ainda for possível colaborar com sua pesquisa, por favor me avise, tá?

abraços,

Silvia

At 15:47 4/1/2009, you wrote:

Olá Silvia,

Feliz 2009! Muita paz, saúde e alegrias para você e família. Estou trabalhando na análise de dados e olhando os seus, vi que você me fez a pergunta abaixo, no moodle:

"Oi Glenda,

quanto à sua primeira pergunta..."como você vê a questão da autonomia do professor....", não sei se entendi o que vc quer saber. Voce está perguntando em termos gerais, ou seja, de professores em geral? "

Respondi via moodle : Falo da autonomia em relação a você enquanto professora, Silvia. Se você quiser pode falar em termos gerais, fique à vontade para escrever como desejar, ok?

Por favor, se você tiver um tempinho, poderia me responder sobre a autonomia. O moodle continua o mesmo: <http://moodle.pucsp.br/course/view.php?id=477>

Qualquer dúvida, por gentileza, entre em contato. Muito obrigada mais uma vez.

abraços,

Glenda

Anexo 20: Texto Vivência do Participante Samuel

Olá Samuel,

Espero que esteja tudo bem com você.

Por favor, utilize esse espaço para me contar uma de suas aulas com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Gostaria ainda de conhecer mais sobre sua formação acadêmica e experiências profissionais. Comente esses tópicos.

Os dados da pesquisa obtidos por meio de seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

abraços,

Glenda

Oi Glenda,

Considero de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem podermos dispor de Tecnologias de Informação e Comunicação. Em nossa universidade podemos dispor de uma plataforma moodle em que montamos o curso, colocamos materiais e disponibilizamos tarefas com agendamento e textos digitalizados. Reduzimos as pastas que antes deixávamos em xérox em pelo menos 40%.

Dentre as atividades que propomos nas aulas os chats acadêmicos em horários alternativos tem sido uma atividade extremamente instigante. A galera participa, se coloca, pergunta bastante, sentem-se mais a vontade para se posicionar e a atividade rende bastante. O último chat que fizemos no dia 22 de abril na disciplina de Funcionamentos Discursivos foi compilado em 32 páginas de A4 só para você ter uma idéia de quanto os alunos participam e se colocam. Nem todos os alunos que vão ao encontro presencial participam do chat, neste último numa sala de 23 alunos haviam 12 participantes. Alguns não participam porque não conseguem ter acesso a um computador para conectar. Outros porque têm outras atividades no horário agendado. No entanto, os alunos que não participam depois acessam o que foi falado e utilizam em seus trabalhos.

Na discussão me sinto bombardeado com as perguntas dos alunos, mas procuro responder e problematizar as questões para que todos participem. Fico sempre chamando os que estão mais calados a participarem e sempre os fico provocando com questionamentos polêmicos acerca da obra, da análise que estamos fazendo, da questão estética que estamos tratando e, também, sobre as dificuldades que eles estão encontrando com as leituras. Nosso moodle de Literatura Inglesa 1 é aberto à visitação pública e você pode acessar para ver como organizamos as atividades e os chats (não consigo dizer no feminino).

Minha formação profissional se deu com a seguinte trajetória: fiz doutorado em estudos lingüísticos no POSLIN/FALE/UFGM; fiz mestrado em lingüística aplicada na UNICAMP e me graduei em licenciatura plena em inglês e respectivas literaturas pela UFPB. O que eu destaco de minha formação foram as experiências como ouvinte nos cursos de pós-graduação em meu período de graduação; as disciplinas que cursei com o filósofo Paulo Freire no meu período de UNICAMP e as disciplinas em epistemologia com o filósofo Ivan Domingues na UFGM. Minha experiência com o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio profissionalizante também foi significativa no sentido de construir uma sensibilidade lingüística acerca de questões sobre leitura e escrita. Na minha atuação no ensino superior destaco uma experiência realizada no período 1993/1995 num projeto intitulado Espaço Interação e a experiência que desenvolvo hoje com as atividades do nosso Laboratório de Estudos Polifônicos.

Anexo 21: Texto Relato de Samuel

Olá Samuel,

Por favor, conte-me como você vê a questão da autonomia do professor. Você vê autonomia do professor na sua prática pedagógica? Conte-me mais a respeito.

Em sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Os dados da pesquisa trazidos por seus comentários serão tratados de modo a manter sua identidade anônima. Obrigada pela sua colaboração e gentileza!

[],

Glenda

A questão da autonomia sempre me foi muito cara. Sempre procurei estabelecer a linha pedagógica de minhas aulas a partir de minhas próprias crenças filosófico-educacionais. Aprendi a duras penas que para se ter e exercer essa autonomia é primeiramente necessário cumprir a mediocridade conteudista das propostas pedagógicas nas escolas. A partir daí você vai criando espaços para trabalhar o que você acredita educacionalmente. Ainda bem que a agenda pedagógica das escolas por ser essencialmente conteudista e proselitista no sentido político-educacional, torna-se possível agilizar esse conteudismo estruturalista e fazer sobrar tempo para uma proposta identitária que revele os verdadeiros anseios de conhecimento dos aprendizes. Nesses espaços gerados o relevante é promover uma identificação dos alunos com o conhecimento a partir de experiências que lhes sejam relevantes e pertinentes com sua realidade socioeconômica.

Em sua opinião, as Tecnologias de Informação e Comunicação que você utiliza em sala de aula contribuem para sua autonomia profissional? Comente essa questão o mais detalhadamente possível.

Com certeza, porque o aprendiz cria vínculos com as ferramentas de modo a construir uma autonomia diante da busca do conhecimento. Veja o exemplo dos alunos que intensificam suas leituras a partir do menu de textos oferecidos no sítio da disciplina. As tarefas são realizadas de forma mais dinâmica com os alunos ousando implementar suas próprias formas de pensar. É claro que não basta apenas Tecnologias de Informação se não houver uma postura por parte do professor que permita ao aluno exercer esta autonomia. O mesmo ocorre em relação aos chats, os alunos se sentem mais a vontade para falar, para perguntar, para interagir entre os colegas.