UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENATA MAIRA TONHÃO BOLSON

**O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação: sentidos em movimento**

Ribeirão Preto

2019

RENATA MAIRA TONHÃO BOLSON

**O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação: sentidos em movimento**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini

Versão Corrigida

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Bolson, Renata Maira Tonhão
O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais
de Informação e Comunicação: sentidos em movimento. Ribeirão Preto,
2019.

144 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientador: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

Análise de discurso. Tecnologias Digitais de Informação e
comunicação. Letramento. Professor.

BOLSON, R. M. T. **O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**: sentidos em movimento. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*Ao meu filho, Matheus Bolson, e ao meu
marido, Carlos Henrique Bolson, cúmplices
no amor, dedico este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pelas oportunidades de aprendizado.

Em especial, agradeço ao meu marido, Carlos, com amor, pela compreensão e por apoiar os meus projetos.

Agradeço ao meu amado filho, Matheus, pelo incentivo e parceria de estudos.

Agradeço aos meus familiares, em especial, ao meu querido pai, Athayde, minha querida mãe, Elza, minhas irmãs, Rosangela e Regina, pelo amor incondicional, pelo exemplo e orientação.

Agradeço eternamente à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elaine Assolini, pela oportunidade incondicional de aprendizado e por contribuir com meu crescimento científico e intelectual, por sua ética, lealdade, respeito, exemplo de dedicação, compromisso e responsabilidade.

Agradeço aos amigos e às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) pelas amizades cultivadas com respeito e carinho, para além do conhecimento científico. Alguns traçaram outros caminhos, mas a amizade é eterna. Quero contar com alegria e satisfação sobre os tantos nomes que deveriam ser escritos neste agradecimento, a todos agradeço por cada palavra e gesto de carinho. Aos que partilham minhas inquietações mais recentes – Angélica, Emerson, Jéssica, Josiane, Letícia, Maria Júlia, Symone, Dayana, Silvia, Isadora, Cássia e Fábio –, gratidão eterna. Grupo afetuoso que me constitui pelas valiosas reflexões e inquietações partilhadas, pelas parcerias, pelas companhias em congressos e pelo trabalho compartilhado.

Agradeço ao amigo Ricardo Fagundes Carvalho por me apresentar ao GEPALLE e, principalmente, pela parceria, generosidade e escuta.

Agradeço a generosidade dos integrantes da banca, Prof.^a Dr.^a Luzmara Curcino Ferreira, Prof.^a Dr.^a Maíra Valencise Gregolin e Prof. Dr. Marco Antonio de Almeida, pela recepção afetuosa e disponibilidade diante do convite para compor essa banca e, principalmente, pelas ricas contribuições e apontamentos.

À querida Lina, funcionária do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE), sempre cuidadosa e atenciosa, incentivando o meu progresso científico.

*A educação é o ponto em que decidimos se
amamos o mundo o bastante para
assumirmos a responsabilidade por ele.*

Hannah Arendt

RESUMO

BOLSON, R. M. T. **O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: sentidos em movimento.** 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

A presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar nos instigou a desenvolver esta pesquisa de mestrado e investigar o discurso de sujeitos-professores do ensino médio sobre as referidas tecnologias em suas práticas pedagógicas escolares. A pesquisa foi realizada na rede pública do estado de São Paulo e, para sustentar nossos estudos, adotamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana, a Teoria Sócio-Histórica do Letramento e as Ciências da Educação. A pesquisa contou com sete entrevistas semiestruturadas realizadas em 2018. Buscamos, por meio das entrevistas, analisar os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como intérprete-historicizado. Após a coleta de dados, as entrevistas foram lidas e transcritas, culminando na organização de três blocos discursivos para a constituição do *corpus* de análise. As análises das entrevistas reverberaram as seguintes marcas e indícios: a) as formações discursivas nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos-outros, como o neoliberal, que se entrelaçam e se dispersam, causam estranhamentos e reduzem o processo ensino-aprendizagem a uma função técnica; b) a formação continuada de qualidade aliada às condições de produção adequadas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem levar os sujeitos-professores a desenvolver práticas pedagógicas crítico-reflexivas; c) os sujeitos-professores não concebem o trabalho pedagógico com a escrita e a leitura por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; d) alunos de escolas públicas encontram poucas oportunidades de se posicionarem como intérpretes-historicizados, ou seja, atribuir e produzir sentidos a partir da sua memória discursiva. O movimento de análise objetivou contribuir interrogando os sentidos que circulam acerca das referidas tecnologias, tendo em vista uma reflexão crítica sobre seu uso na educação pública. A materialidade dos discursos, fonte de efeitos de sentidos nas/pelas formações imaginárias, forneceu-nos as bases sobre pensam e como significam o uso das tecnologias digitais na educação contemporânea os sujeitos-professores, para melhor compreendermos as possíveis transformações sócio-históricas implicadas nesse processo.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Letramento. Professor.

ABSTRACT

BOLSON, R. M. T. Subject-teachers discourse about Information and Communication Technology in school practices: changing meanings. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The occurrence of information and communication technology (ICT) techniques in schools encouraged the development of this master's degree dissertation and the investigation of high school Subject-teachers' discourse about ICT in school practices. We present results from analysis of seven semi structured interviews performed in 2018 with public schools Portuguese teachers of the State of São Paulo, Brazil. This work is grounded on the theory of discourse analysis, by the French Philosopher Michel Pêcheux, and on the social-historical approach of literacy in the Science of Education. Our proposition is to investigate the discourse of high-school subject-teachers about ongoing training regarding ICT, as well as to identify in/through the subject-teachers' discourse the (im)possibility of the subject-learner emerge as a historicized-interpreter. The interviews were read and transcribed leading the organization of three discursive clusters, forming our corpus. The analysis revealed the following signs and clues: a) the discursive formation under which the subject-teachers are inscribed are crossed with other discourses, such as neo-liberal, interweaving and drifting apart, leading to awkwardness, reducing the teaching-learning process to a technical procedure; b) ongoing quality training combined with suitable conditions for the use of ICT may lead subject-teachers to develop critical-reflexive teaching practice; c) subject-teachers do not conceive reading and writing teaching practice through ICTs; d) public school students lack opportunities of taking their stand as historicized-interpreters, of assigning and producing meanings from their own discursive archive. Our analysis attempts to contribute by questioning the transient meanings about ICTs, in order to allow its critical use in public education. The concreteness of discourse, source of effects of meanings in/from imaginary formations provided us with the evidence of what subject-teachers think and attribute meaning to ICTs in contemporary education, so that we may better understand possible social historical transformations.

Keywords: Discourse Analysis. ICTs. Literacy. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>The Key to the Fields</i> . René Magritte, 1936.	13
Figura 2 – <i>The Surreal Books</i> . Jonathan Wolstenholme, 1950.	19
Figura 3 – <i>Deserto do Akakus</i> . Haroldo Castro, 2011.	58
Figura 4 – <i>Country Schoolhouse</i> . Morgan Weistling, 1879.	67
Figura 5 – <i>O Leitor</i> . Ilya Savich Galkin, 1890.	86
Figura 6 – <i>A Pequena Traça</i> . Eduard Swoboda, c. 1902.	96
Figura 7 – <i>The Buffalo Twins Mural Mosaic</i> . Lewis Lavoie, 2005.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana
AFARP	Faculdade de Ribeirão Preto
APEC	Cooperação Econômica Ásia-Pacífico
ARPANET	Departamento de Defesa dos Estados Unidos
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
B-del	Base Didática Eletrônica
CD	Disco Compacto
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DARPA	Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos
DPE	Discurso Pedagógico Escolar tradicional
EA	Entrevista Sujeito-Professor A
EB	Entrevista Sujeito-Professor B
EC	Entrevista Sujeito-Professor C
ED	Entrevista Sujeito-Professor D
EE	Entrevista Sujeito-Professor E
EG	Entrevista Sujeito-Professor G
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fundo Nacional de Educação
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
IBM	International Business Machines
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IH	Intérprete-Historizado
ISE	Instituto Superior de Ensino
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PNE	Plano Nacional de Educação
SDR	Sequência Discursiva de Referência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP/IP	Protocolo de Controle de Transferência/Protocolo Internet
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP-RP	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA PECHEUXTIANA: OS POSTULADOS TEÓRICOS DE UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO	19
2.1	O sujeito discursivo: entre os nós da ideologia e do inconsciente	21
2.1.1	Ideologia, formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso	25
2.1.2	Memória discursiva e intérprete-historicizado	28
3	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE QUESTÕES FLUIDAS	34
3.1	Fios de memória sobre a informação e comunicação em discurso	34
3.2	Os desdobramentos contemporâneos: sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação	45
3.3	A (re)configuração sócio-histórica e cultural	54
3.4	O ensino no entremeio do digital	57
3.5	Nas fendas da Rede	61
3.6	Formação continuada de professores e as TDIC	69
4	LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA	77
4.1	A Teoria Sócio-Histórica do Letramento	77
4.2	Letramento digital	79
5	PERCURSO METODOLÓGICO: OS DADOS DISCURSIVOS	82
5.1	O <i>corpus</i> discursivo	83
6	ANÁLISES DISCURSIVAS: SENTIDOS OUTROS	85
6.1	Bloco discursivo 1: os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC	86
6.2	Bloco discursivo 2: os dizeres dos sujeitos-professores sobre o uso das TDIC nas/pelas práticas pedagógicas	95
6.3	Bloco discursivo 3: a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como intérprete-historicizado	107
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	134
	ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – *The Key to the Fields*. René Magritte, 1936.

Fonte: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza¹.

A experiência de estágio supervisionado no curso de Letras, em 2009, forneceu-nos os primeiros questionamentos para esta pesquisa. O estágio desenvolveu-se no ensino fundamental I, em uma escola privada de Ribeirão Preto. Marcaram-nos os dizeres que circulavam sobre as vantagens que a escola oferecia a seus alunos, dentre os quais, aulas de balé, judô, artes, inglês e informática. As aulas de informática, em especial, despertaram nossa atenção. A professora ligava os equipamentos, mas nenhuma atividade pedagógica era planejada e direcionada, com isso a aula encontrava-se limitada a diversidades, como consultas a *sites* e jogos.

Valemo-nos das palavras de Clarice Lispector (2015, s/n), no conto “A legião estrangeira”, para quem “alguma coisa acontecia que eu não conseguia compreender a olho nu” – no nosso caso, causava-nos estranhamentos e inquietações.

No ano seguinte, estagiando em outra escola particular, um monitor acompanhava os alunos na sala de informática, mas nenhuma atividade pedagógica era direcionada e a aula permanecia no âmbito das diversidades. A cena se repetia e nosso estranhamento aumentava.

¹Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/magritte-rene>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Após o término da graduação, ir a eventuais palestras e cursos diversos não preenchem nosso desejo por conhecimento, pois as temáticas e discussões eram superficiais. Entre uma conversa e outra com amigos, conhecemos, em 2013, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE)², do qual participamos há seis anos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini que, desde então, nos fornece as condições necessárias de estudo e leitura para fundamentar e aprofundar nossa pesquisa. A partir dos questionamentos iniciais como estagiária foi possível estabelecer afinidade com a Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana (AD), uma vez que essa nos propõe estranhar e questionar os sentidos “para ouvir para lá das evidências, e compreender acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição dos sujeitos pela ideologia e pelo inconsciente” (ORLANDI, 2009, p. 59).

Interessa-nos analisar, na presente pesquisa, o processo pedagógico de ensino-aprendizagem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tal como são usadas nas atividades de leitura e escrita para, então, refletirmos sobre tais tecnologias na educação e perscrutarmos formas de significação materializadas nos discursos dos sujeitos-professores acerca das referidas TDIC.

Além de nossa percepção no âmbito do estágio escolar, consultamos o que diz a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre as TDIC. Segundo a organização, o Brasil “precisa melhorar a competência dos professores na utilização das TIC na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a redução da exclusão digital existente no país” (TIC..., 2017, s/n)³. Em paralelo, encontramos no relatório *Tic Educação: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* (2017)⁴ inúmeros dados, dentre os quais selecionamos os mais pertinentes para fundamentar o início de nossa problematização.

A população-alvo do estudo é composta pelas escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares em atividade, localizadas em áreas urbanas do Brasil e que oferecem ensino na modalidade regular em pelo menos um dos níveis de ensino e séries. Três séries são investigadas nesta pesquisa, a saber: 4^a série/5º ano do Ensino Fundamental I, 8^a série/9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio (CGI, 2017, p. 69).

²Grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³Para fins de esclarecimento, consideramos a expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tal como se encontra na página da organização, uma variante de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

⁴Relatório realizado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil e publicado em 2017.

No total foram selecionadas 1.367 instituições de ensino, sendo que 285 delas estão localizadas na Região Sudeste.

A partir dessa breve exposição acerca das instituições selecionadas para a coleta de dados, o relatório destaca, a respeito das escolas públicas, que o uso da internet em sala de aula apresentou variação positiva, passando de 43 para 55%. Outro dado a ser considerado é referente aos laboratórios de informática, os quais estão presentes em 81% das escolas, mas em apenas 59% dos casos encontravam-se em uso, em 2016. Quanto aos professores, 31% afirmaram usar os computadores no laboratório para atividades com os alunos, o que nos leva a questionar por que apenas 31% dos docentes se valem desse recurso. Esse dado pode afetar diretamente os 59% de laboratórios em uso, apesar de as escolas públicas terem o percentual de 81% de laboratórios de informática. Os dados da pesquisa podem nos auxiliar nas discussões e contribuir para compreendermos as TDIC no cenário escolar.

Seguimos com a linha de pensamento que nos move, o estranhamento. Encontramos a possibilidade de metaforizar o objetivo geral de nossa pesquisa, o discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas práticas pedagógicas escolares, por meio da obra surrealista de René Magritte, *A Porta para a Liberdade*.

O movimento artístico e literário surrealista surgiu após a Primeira Guerra Mundial, mais precisamente em 1924, com a publicação do *Manifesto surrealista* por André Breton⁵, em Paris. A pretensão era criticar a cultura europeia e a frágil condição humana diante de um mundo cada vez mais complexo. A arte poderia, então, rejeitar as exigências da lógica e da razão de uma sociedade burguesa com ilustrações claras que preservam o essencial da vida cotidiana. Em uma análise mais apurada, é possível perceber sentidos que nos convidam à expressão do inconsciente, da imaginação, da subjetividade e dos sonhos.

As obras surrealistas, em especial de René Magritte (1898-1967), apontam para algo escondido, provocam sentimentos de insegurança e criam um mistério. A relação entre a realidade e a pintura é constantemente destruída para criar uma ilusão, inviabilizando sustentar qualquer convicção real na imagem.

A obra por nós selecionada para o início de nossas reflexões, *A Porta para a Liberdade*, ilustra, por meio de uma vidraça, uma paisagem montanhosa cercada de árvores frondosas e, ao fundo, um céu azul. Todavia, inquieta-nos a vidraça estilhaçada. Os pedaços de vidro que caem não são transparentes, mas sim partes da paisagem, como peças de um quebra-cabeças que produzem a cena observada. Concomitantemente, a paisagem para

⁵ André Breton foi um escritor francês, poeta e teórico do Surrealismo. Para mais informações, consultar o *site* <https://pt.wikipedia.org/wiki/André_Breton>.

além do vidro partido permanece ilesa e visível. Encontramos na obra de Magritte uma problemática semelhante à do nosso questionamento ao movimento dos sentidos, qual seja, pensar a relação dos professores com as TDIC na educação contemporânea: o que os sujeitos-professores discursivizam sobre as TDIC? Eles quebram o vidro e rompem com os sentidos cristalizados por meio de reflexões críticas e retomadas?

Nesse sentido, concordamos com Dias (2018, p. 27) ao declarar que “é preciso compreender a exterioridade constitutiva do discurso digital, as relações e os meios de produção capitalista, os processos de constituição dos sentidos e suas condições de produção, mas também a formulação e a circulação desse discurso”. Sendo assim, os principais fundamentos teórico-metodológicos da AD de matriz francesa, tal como pensada por Michel Pêcheux (1999, 2008, 2014, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2016), apresentados no segundo capítulo deste trabalho, podem contribuir amplamente para nossa discussão. Destacamos as contribuições das noções de “sujeito”, “sentido”, “discurso”, “formação discursiva” e “formação ideológica”. O escopo teórico-metodológico discursivo fornecerá as bases para que possamos melhor compreender as relações dos sujeitos de nossa pesquisa com a linguagem tecnológica. A AD, como uma disciplina de interpretação (PÊCHEUX, 2008), possui caráter aberto e heterogêneo, além de possibilitar profícuo diálogo com o campo tecnológico, o qual entende sua constituição pela heterogeneidade e pela deriva de sentidos.

René Magritte, ao retratar a deriva de sentidos, em sua obra, nos leva a pensar sobre os estímulos que nos envolvem sempre que estamos na *infomaré*. As telas exigem-nos a leitura de imagens, informações, diversas formas de comunicação (oralidade e escrita) que tentam seduzir o usuário das TDIC para que esse acesse, participe, comente e compartilhe. A navegação na internet parece-nos fluida devido ao fato de que a velocidade dos dedos nas TDIC tende a seguir a dos olhos. Com as transformações tecnológicas ocorridas através dos tempos, pode-se ter uma pretensa sensação de liberdade de poder escolher o que acessar, por onde navegar. Segundo Roger Chartier (1998, p. 77), a

liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Diante dessas transformações destacaremos, no terceiro capítulo, questões teóricas sobre as TDIC: a relação do sujeito com a informação e com a comunicação, os desdobramentos contemporâneos, as relações sócio-históricas e culturais, a educação no entremeio do digital, questões acerca do digital entrelaçadas a noções da AD e, por fim, a formação continuada de professores.

No quarto capítulo abordaremos a teoria do letramento com Kleiman (1995, 2007, 2008), Tfouni (1992, 2001, 2010, 2010a) e Assolini (2003, 2012, 2013), um dos pilares de sustentação da presente pesquisa, pela importância das relações sócio-históricas que envolvem os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos da contemporaneidade na educação.

Nosso *corpus*, apresentado no quinto capítulo, constituiu-se de sete entrevistas audiogravadas com questionário semiestruturado, a fim de buscarmos nosso objetivo principal: investigar na rede pública de Ribeirão Preto, estado de São Paulo, o “discurso” dos sujeitos-professores de português do ensino médio sobre as TDIC. Instiga-nos investigar como se deu sua formação continuada e quais as (im)possibilidades que as TDIC apresentam para a educação. Isto é, perscrutar dizeres entusiásticos, relativizados ou resistentes sobre o uso das TDIC no processo pedagógico.

O pressuposto teórico discursivo nos permitirá analisar, no sexto capítulo, a materialidade dos discursos e as diferentes posições-sujeito e vozes discursivas que se apresentaram em nosso *corpus*. Tendo em vista o objetivo deste trabalho, a análise dos discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas/pelas práticas pedagógicas, acionaremos os objetivos específicos para buscar compreender por meio do que enunciam, pelo modo como enunciam os discursos e as representações que compartilham sobre nossos objetivos, delineando os possíveis sentidos inscritos no processo pedagógico com as TDIC:

- a) analisar os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC;
- b) identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como intérprete-historicizado⁶.

As análises serão divididas em três blocos discursivos conforme o objetivo geral e os específicos. Dito isso, no primeiro bloco discursivo analisaremos os dizeres dos sujeitos-professores sobre as TDIC, como são constituídos os seus saberes sobre as TDIC no processo de formação continuada. No segundo bloco discursivo investigaremos o discurso

⁶Segundo Assolini (2003, p. 73), “para poder ocupar a posição-autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete”.

dos sujeitos-professores, o que eles dizem sobre o uso das TDIC, isto é, o que dizem pensar, o que dizem fazer, quais são suas prioridades e/ou dificuldades com o uso das TDIC no processo pedagógico. Por fim, no terceiro bloco discursivo relacionaremos os dois primeiros blocos para identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como intérprete-historicizado. Almejamos, por meio das análises e dos questionamentos realizados, contribuir para o entendimento sobre as TDIC na educação, nas considerações finais.

2 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA PECHEUXTIANA: OS POSTULADOS TEÓRICOS DE UMA TEORIA MATERIALISTA DO DISCURSO

Figura 2 – *The Surreal books*. Jonathan Wolstenholme, 1950.

Fonte: Google Imagens⁷.

A obra da série *Books on books*, de Jonathan Wolstenholme, retrata com humor imagens antropomórficas inteligentes e envolventes. Por outro lado, em nossa percepção, deixa implícita a ideia de progressão, de uma leitura que leva a outra delineando caminhos, entre aproximações ou distanciamentos, rumo ao conhecimento. Esse fato nos remete ao percurso do filósofo francês Michel Pêcheux para constituir as bases da AD de matriz francesa. Os conhecimentos adquiridos, bem como os diálogos com filósofos, linguistas, sociólogos e intelectuais, foram mobilizados desdobrando-se em releituras para pensar o objeto a que o autor se propôs a analisar: o discurso.

Pêcheux (1938-1983) é o principal representante e fundador da perspectiva teórica adotada neste trabalho, a AD⁸, a inter-relação entre linguagem e ideologia, que apresentamos sem a pretensão de aprofundar com exaustão, cientes de que questões relativos aos estudos sobre a linguagem estão sempre em aberto. Nosso percurso pelo

⁷Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/365776800969462638/?lp=true>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

⁸A formulação inicial da AD foi um processo que instigou inquietações, reflexões, discussões e, mesmo após instituída, passou por (re)formulações, como verificamos em *Análise de discurso: três épocas* (PÊCHEUX, 2014), *Elementos para uma história da análise de discurso na França* (MALDIDIER, 2014), *A inquietação do discurso* (MALDIDIER, 2003) e *As três épocas de Michel Pêcheux* (GREGOLIN, 2004).

arcabouço teórico da AD inicia-se com o desenvolvimento de alguns conceitos e definições que mobilizaremos nesse campo do saber, uma vez que são fundamentais para nossa discussão e sustentação das análises do *corpus*, mas sem a intenção de propor um fechamento. Valer-nos-emos, também, de outros estudos e definições no momento das análises propriamente ditas.

As formulações teóricas que constituem a AD nos permitem investigar, estranhar o discurso (objeto-linguagem) pela “possibilidade de uma desconstrução-reestruturação dessas redes e trajetos” (ORLANDI, 2008, p. 56). Com isso, o fragmentado, o disperso, o incompleto e a opacidade da linguagem constituem os elementos discursivos. Faz-se, então, um movimento de ir e vir entre teoria e objeto dentro de suas determinações histórico-sociais e o objeto do discurso é pensado concomitantemente ao dispositivo da análise. Por exemplo, temos no dia a dia o homem falando, usando a linguagem e, assim, podemos observar e estudar a materialidade do discurso, a linguagem. Isto é, nada menos que a palavra movimentando-se (ORLANDI, 2009) e esse fato requer que entendamos e compreendamos seu funcionamento.

Delineando o percurso da AD é possível perceber que houve a (des)articulação das filiações originais, que convergiram nos ideais de Foucault e de Bakhtin. Nessa trajetória, pesquisadores importantes puderam contribuir com esse processo de reflexões, tais como Michel Plon, Paul Henry, Claudine Haroche, Françoise Gadet, Jean-Jacques Courtine, Catherine Fuchs, Jaqueline Léon, Antoine Culioli e Jean-Marie Marandin.

A AD, enriquecida pelas condições sócio-histórico-ideológicas, busca compreender o movimento do simbólico da língua, constituído pelo homem e sua história. Nessa perspectiva, a palavra é um ato social com diversas implicações, relações de poder, constituição de identidades etc. (ORLANDI, 2012) que afetam o sujeito. O discurso, objeto de análise para a AD, inscreve-se nas inter-relações do real, do social com o sujeito histórico, mas não se define pela transmissão de informações, e sim como efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2014b). Nesse ponto, a materialidade da língua e a materialidade da história se encontram, a ideologia se manifesta e no entremeio, servindo como “ponte”, encontra-se o sujeito do discurso. Nesse momento produz-se o sentido da sequência verbal (PÊCHEUX, 2014b) pela relação entre a linguagem e a exterioridade, uma relação orgânica entre interlocutores, a situação e o contexto sócio-histórico-ideológico que integram as condições de produção do discurso.

Desenvolveremos a seguir os conceitos basilares da AD a partir da premissa já mencionada de Pêcheux, qual seja, a de que não há discurso sem sujeito. O conceito de

sujeito dispara outras questões para as diferentes manifestações da linguagem, uma vez que “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15).

2.1 O sujeito discursivo: entre os nós da ideologia e do inconsciente

Com Pêcheux e seus seguidores a incompletude apresenta-se e abre espaço para significações outras na interação com o social, com o discurso do outro e outros discursos (im)possíveis, imaginados, censurados, interditados. O conceito de sujeito, antes racional e uno, advindo do pensamento cartesiano, inevitavelmente acompanha o avanço dos estudos da linguagem por ser o eixo central. Assim, o sujeito das Ciências Humanas, agora no campo das Ciências da Linguagem, encontra possibilidades de significação por estar inserido no jogo da linguagem, pois enuncia e produz o discurso. Para Orlandi (2009, p. 15), o termo *discurso*, “etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

O discurso nos leva ao sujeito discursivo e a suas complexidades e, nesse ínterim, é fundamental trazermos que, para a AD, esse sujeito se produz em um determinado tempo e lugar, estando sua concepção histórica articulada à concepção de um sujeito ideológico. Para nosso trabalho, compreender o conceito de sujeito na AD e seus desdobramentos na sociedade contemporânea é fundamental, pois inquietam-nos algumas questões, tais como quem são os sujeitos-professores e sujeitos-alunos que usam as TDIC na contemporaneidade? Podemos dizer que o sujeito do discurso não se fundamenta, tampouco pode ser analisado em sua individualidade, em um “eu” fechado, mas sim em um sujeito que tem sua existência ampliada para um espaço coletivo (FERNANDES, 2008), social e ideologicamente, em um determinado momento da história, não em outro. Na mesma linha de raciocínio seu discurso também não é homogêneo justamente por esse sujeito encontrar-se inserido em um coletivo.

A linguista Jacqueline Authier-Revuz (1990, p. 28) coopera para seguirmos com a compreensão do sujeito do discurso ao afirmar que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso”,

conferindo a ideia de heterogeneidade enunciativa⁹. Nessa perspectiva, o sujeito, imerso em um acontecimento discursivo, fornece elementos do contexto histórico-social-ideológico, sua memória e o objeto do discurso, ou seja, as condições de produção para o trabalho do analista de discurso, que exige empenho, pois, segundo Orlandi (2009, p. 30), os

dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção.

As condições de produção enquanto processo de constituição do fenômeno linguístico não se prendem ao produto de tal constituição, mas “abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, em relação a outros discursos etc.” (ORLANDI, 2012, p. 112). Nessa linha de pensamento, Orlandi (2012, p. 77) auxilia-nos com o entendimento de que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. Nesse ponto, para Courtine (2009, p. 50, grifos do autor),

a classe de hipóteses formuladas a título de CP [condições de produção] do discurso garante a passagem contínua da história (a conjuntura e o estado das relações sociais) ao discurso (enquanto tipologias que nele se manifestam) *pela mediação de uma caracterização psicossociológica* (as relações do indivíduo com o grupo) de uma situação de enunciação.

Para melhor compreendermos sobre a posição do sujeito do discurso diante das condições de produção, bem como seu caráter heterogêneo e instável, recorreremos a Courtine (2009, p. 51-52, grifos do autor), para quem

o lugar onde se opera uma *psicologização espontânea* das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência das relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) que ameaça continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em que interajam os “sujeitos do

⁹Aprofundaremos a discussão acerca desse conceito no terceiro capítulo deste trabalho, subitem *A heterogeneidade constitutiva do discurso atravessada pelo digital*.

discurso”, o que equivale também a situar no “sujeito do discurso” a fonte de relações de que ele é apenas o portador ou o efeito.

Sendo o sentido movente e produzido nas relações, significa que não está preso a uma posição e, por conseguinte, não é dado *a priori* pela significância literal das palavras devido ao fato de essas serem atravessadas pela determinação histórica por meio do processo de constituição das condições de produção. Por mais que os sujeitos tenham a intenção de conter os sentidos em uma ilusão de neutralidade, eles podem sempre vir a ser outro. Assim, podemos admitir que o sentido é resultado de uma causa nas condições de produção e, então, designado efeito de sentido.

O analista, ao debruçar-se sobre a materialidade linguística na qual o sujeito e as condições de produção estão marcados sócio-histórico-ideologicamente, busca compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2009, p. 26). A AD olha para a produção de sentidos e tenta desvendar a historicidade presente na linguagem, em seus mecanismos. Dito isso, Assolini (2008, p. 125) esclarece que o

discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Vemos que a linguagem, em razão das suas características de opacidade e porosidade, oferta à interpretação um campo aberto, mas, apesar disso, “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Adentrando nesse campo aberto que a linguagem abre para o sujeito, temos que ele está imerso no jogo da linguagem. Segundo Pêcheux e Fuchs (2014a), o sujeito não é origem do seu dizer e dos sentidos, mas sim atravessado pela dupla estrutura ideologia-inconsciente para constituir-se e deliberar sentidos na linguagem, pois está imerso no trabalho do discurso sobre a língua e vice-versa. Segundo Pêcheux (2014b, p. 139),

o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um efeito de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este último

adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”.

O sujeito atravessado por essa dupla estrutura é afetado por um efeito ideológico de esquecimento para enunciar, também denominado “ilusão de sujeito”, que se realiza por meio dos esquecimentos nº 1 e nº 2, conforme descritos por Pêcheux (2014b).

Do primeiro esquecimento se origina a ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso (“o que eu digo tem o sentido que eu quero”, onipotência do sujeito), e do segundo se origina a ilusão da realidade do pensamento (“o que eu disse só pode significar x”, onipotência do sentido). No primeiro se inscreve a “eficácia do assujeitamento” (ou ilusão da autonomia do sujeito), no segundo, a “estabilidade referencial” (ou ilusão da transparência dos sentidos) (ORLANDI, 2012, p. 144).

O primeiro esquecimento, nº 1, sendo da ordem da ideologia e do inconsciente, faz o sujeito pensar ser a origem do seu dizer, o que no discurso não acontece, como aponta Pêcheux (2014b, p. 162, grifos do autor), para quem esse esquecimento

dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, *o esquecimento nº 1* remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão.

O esquecimento nº 2 refere-se à materialidade linguística e à ilusão de uma estabilidade referencial. Ambas estão diretamente relacionadas ao sentido que emerge na enunciação, dadas as condições de produção. Tal ilusão remete-nos a compreender que “todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase” (PÊCHEUX, 2014b, p. 161). O que é dito e entendido pode ser de muitas outras formas e maneiras, lugar esse em que o sujeito pode se reformular, onde “apoia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante” (PÊCHEUX, 2014b, p. 164). Concomitantemente, pelo/no funcionamento do esquecimento nº 2, o sujeito rejeita o não-dito. As características de funcionamento do esquecimento nº 2 geram efeitos nos modos como cada sujeito estabelece sua forma de individuação na sociedade.

Ambos os esquecimentos atuam na base da constituição do sujeito e do sentido num processo indissociável, além de agirem sobre o sujeito impondo uma determinação ideológica e inconsciente.

2.1.1 Ideologia, formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso

Prosseguimos apresentando os mecanismos ideológicos e inconscientes em torno do sujeito e do sentido do discurso. O primeiro pressuposto é de fundamental importância e faz-se necessária breve explicação de como o conceito de ideologia se insere na AD a fim de compreendermos algumas noções que serão desenvolvidas, a saber, formação ideológica e formação discursiva. Pêcheux (2014b), a partir de suas releituras, traz para seus estudos sobre a linguagem a concepção althusseriana de ideologia, definindo-a como uma estrutura-funcionamento capaz de “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’, [...] nas quais se constitui o sujeito” (PÊCHEUX, 2014b, p. 139). A ideologia, para Pêcheux (2014b), é a naturalização dos sentidos e não está dissociada das práticas sociais.

Pêcheux (2014b, p. 134) avança em seus apontamentos sobre a linguagem, afirmando que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, o que o permite defender que “o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÊCHEUX, 2014b, p. 146). Em relação ao postulado althusseriano, ele vai além ao propor princípios teóricos e procedimentos de análise que descrevem o papel constitutivo da linguagem nos processos de interpelação ideológica, destacando, assim, a dimensão histórico-ideológica dos processos de significação.

Althusser (1974) contribui ao formular os postulados sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), considerando a escola como meio para a ideologia infiltrar-se e funcionar nas relações de produção para agir em benefício da classe dominante. Para além das relações de produção, a ideologia age nas formações sociais, nas quais se configuram espaços que propiciam a contradição de ideais e as condições ideológicas para a potencial transformação dessas relações, fazendo com que o sujeito do discurso seja interpelado pelas normas, culturas e valores.

A ideologia é um mecanismo imaginário capaz de produzir sentidos prontos e evidentes para o sujeito, de dizeres já dados que fazem com que uma situação comunicativa lhe pareça natural, normal. Isso equivale a dizer, nas palavras de Orlandi (2007, p. 17), que a ideologia é produzida “justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história”. O sujeito interpelado ideologicamente pensa ser origem de seu próprio dizer, da sua vontade, sendo levado a ocupar um dos grupos ou classes de uma determinada formação social.

É a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014b, p. 146, grifos do autor).

Apesar de a ideologia fornecer evidências para o trabalho da linguagem, o sentido de uma palavra, expressão, proposição não estabelece relação direta com o sentido literal do significante e, no trabalho da linguagem, como diz Pêcheux (2014b, p. 146, grifos do autor), os significantes “*mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que eles adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas*”, ou seja, nas formações ideológicas a ideologia encontra o lugar para sua expressão material.

A ideologia exerce sua função sobre o sujeito, o qual enuncia de acordo com a posição ideológica que sustenta sob as Formações Ideológicas (FI); essas, por sua vez, agem e fornecem realidades e sentidos universais às Formações Discursivas (FD). As FI são delineadas nas FD, no constante movimento de mútua influência, em que o sujeito se inscreve para materializar seu discurso e sentido. Em poucas palavras, uma FD deriva das condições de produção, suas fronteiras deslocam-se, são instáveis, em função da luta ideológica. A FD promove um movimento constante, reformulando as regiões em que o sujeito se inscreve, modificando-se e deixando de ser fechada, e o sujeito passa de uma FD para outra com fluidez. Condição essa do pós-moderno, podendo materializar-se nas entrevistas mais adiante. Por definição, segundo Pêcheux (2014b, p. 147, grifos do autor), FD é

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes *determina o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

O conceito de FD adquire caráter mais flexível justamente por estar imbricado em um mecanismo discursivo. Esse ponto do desenvolvimento da AD é, para nós, crucial, por isso retomamos a proposta de nosso trabalho no âmbito de analisar o discurso dos sujeitos-

professores sobre as TDIC, visto que esses sujeitos se inscrevem em FD e identificam-se pela forma-sujeito, que abordaremos mais adiante.

Seguimos com o conceito de FD a fim de ampliarmos o entendimento acerca de seu funcionamento no âmbito da AD. O sujeito, ao se inscrever em uma FD, é influenciado pelo “todo complexo com dominante”, pois está “submetido à lei da desigualdade-contradição-subordinação” (PÊCHEUX, 2014b, p. 149) e, por assim dizer, o sentido materializado dissimula a contradição do interdiscurso que reside no fato de que algo fala antes e em outro lugar, o “sempre-já-aí” (PÊCHEUX, 2014b). É na FD que o sentido de uma palavra adquire sua unidade e na relação com as outras da mesma FD emerge a identificação, ou não, do sujeito do discurso. O sujeito se inscreve em várias FD, e não em apenas uma, e o encontro, o imbricamento de todas se dá no interdiscurso com as suas respectivas FI. Orlandi (2007, p. 20-21) esclarece-nos que

formações discursivas são diferentes regiões do dizer que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores.

Pêcheux (2014b) trabalha a noção de interdiscurso pelos já-ditos nos dizeres. O conceito de interdiscurso, vinculado à produção dos sentidos pelos sujeitos, é compreendido como o conjunto do dizível, o sempre-já-aí, o já-lá, o já-dito. No interdiscurso, múltiplas FI sustentam os dizeres em uma FD e possibilitam a formulação do novo a partir de um conjunto já existente, porém esquecido pelo efeito ideológico de evidência, conferindo-lhes a ilusão de transparência, isto é, o esquecimento nº 1. Maldidier (2003) afirma que o interdiscurso não é apenas uma decodificação simplista dos discursos já existentes. A linguista elucida que “o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p. 51).

A inscrição do sujeito nas FD com as quais se identifica faz com que ele construa sua “realidade”, com “evidências”, significações percebidas, experimentadas e, por conseguinte, aceitas. A identificação do sujeito do discurso com a FD que o determina constitui o que Pêcheux (2014b) chama de forma-sujeito. O sujeito, submetido às determinações das FI e inscrito em uma FD, ocupa um lugar pela forma-sujeito. Essa expressão, introduzida inicialmente por Althusser, de fato aponta que todo indivíduo social

só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito, do saber de uma determinada FD. Pêcheux (2014b, p. 154, grifos do autor) acrescenta que a forma-sujeito

tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já- dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência”. Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos*.

A forma-sujeito possibilita um efeito, ainda que imaginário, de unidade e evidência do sujeito, pois esse identifica-se, é interpelado e (re)produz sentidos ilusoriamente estabilizados, ou seja, ele “realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira” (PÊCHEUX, 2014b, p. 243), o que nos aponta para algo que é conhecido na AD: o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito e, posto isso, pela identificação do sujeito com algumas FD.

Nosso percurso, até o momento, revelou-nos que o espaço de constituição do sujeito é tenso (ORLANDI, 2012). Em determinado momento, mostra-se livre, mas em outro, submetido à linguagem. Ou seja, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele pode ocupar na FD que o determina, com sua história própria, um lugar para si, uma vez que “cada sujeito é assujeitado no universal como singular ‘insubstituível’” (PÊCHEUX, 2014b, p. 159).

Somos levados a concluir, a partir dos conceitos apresentados, a importância que as FD possuem para a constituição do sentido e a identificação do sujeito pela influência das FI, pois encontram-se intrinsecamente engendradas no processo de constituição dos sujeitos. Concordamos com Assolini (2003, p. 18), que contribui para estreitar o conceito de FD e afirma que é “o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito”. Isso leva-nos a compreender que sujeito e sentido são indissociáveis e constituem-se em um espaço movente, impreciso, sob a dupla determinação do inconsciente e da ideologia.

2.1.2 Memória discursiva e intérprete-historicizado

Jean-Jacques Courtine, ao desenvolver sua pesquisa sobre o discurso comunista endereçado aos cristãos, alia as proposições de Foucault em *Arqueologia do Saber* à teoria do discurso (MALDIDIER, 2003). Courtine (2009, p. 52) introduz

a noção de memória discursiva na problemática da análise do discurso político. Essa noção nos parece subjacente à análise da FD (Formação Discursiva) que realiza A arqueologia do saber: toda formulação possui em seu “domínio associado” outras formulações, que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém – igualmente, com formulações com as quais ela coexiste (seu “campo de concomitância”, diria Foucault) ou que lhe sucedem (seu “campo de antecipação”) – relações narrativas cuja análise inscreve necessariamente a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos no âmago dos problemas que coloca a utilização do conceito de FD.

O termo memória, para a AD, se difere da memorização psicológica relacionada ao tempo cronológico – a qual também envolve processos cognitivos na memória dos textos (COURTINE, 2009). Malidier (2003) salienta acerca da complexidade do trabalho da memória enquanto repetição, esquecimento e reatualização. O trabalho da memória diz respeito à historicidade no interior das práticas discursivas e que são regradas por aparelhos ideológicos (religioso, político, jurídico etc.). Segundo Courtine (2009, p. 106), “discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras, que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer”.

Na perspectiva de Pêcheux (1999), a memória é entendida como um espaço movediço que possibilita deslocamentos, reconfigurações, retomadas e repetições, é a memória social que permite, a partir de uma formação discursiva, a lembrança, a repetição, a denegação e, também, o esquecimento. Portanto, a “memória deve ser entendida aqui não no sentido ‘psicologista’, da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 44). Pêcheux (1999) caracteriza a memória como a capacidade de restabelecer os implícitos no acontecimento do discurso, visto que está diretamente ligada ao acontecimento e é regulada segundo as possibilidades que o próprio discurso oferece na sua relação com o momento histórico.

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Nessa intrínseca relação com o acontecimento histórico, descontínuo e exterior, o papel da memória é suscetível a se inscrever na continuidade interna sob efeito da

discursividade, do simbólico, do mítico e da significação. Resumidamente, o acontecimento desloca e desregula os implícitos devido ao jogo de forças da ideologia e do inconsciente. A memória “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos de regularização...” (PÊCHEUX apud NUNES, 1999, p. 10). O domínio de memória não se coloca em relação de equivalência com o interdiscurso, mas sim resulta “de uma tomada de posição do sujeito enunciator, já que uma posição-sujeito não aciona o todo do interdiscurso, e sim aquilo que ela consegue recuperar em termos de memória discursiva” (CAZARIN, 2010, p. 3), pois o “dizer é assim um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação com a memória” (ORLANDI, 2012a, p. 171).

É concernente e primordial ao nosso trabalho sintetizar e retomar que a materialidade do discurso está ligada ao todo complexo dominante das FD e FI, conceitos esse que, em seu conjunto, oferecem possíveis interpretações a respeito do discurso dos sujeitos-professores entrevistados sobre as TDIC.

Tendo exposto nossa concepção acerca da AD, deter-nos-emos na noção de sujeito Intérprete-Historicizado (IH), pensado ao longo de relevantes trabalhos de pesquisa, a partir de discussões enriquecedoras, com vistas a contribuir com o contexto institucional escolar. O conceito de IH configurado pela Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini (doravante Elaine Assolini) iniciou-se em 1999 com sua dissertação de mestrado, *Pedagogia da leitura parafrástica*. Em sua pesquisa, Assolini analisou as (im)possibilidades do educando e professor romperem com os sentidos legitimados em textos apresentados nos livros didáticos, ou seja, como as práticas desenvolviam-se de modo a levar ambos a serem reprodutores de sentidos. A questão da reprodução de sentidos levou a pesquisadora a trabalhar, a partir dos postulados de Pêcheux (2014c), a noção de “escrevente” em oposição à de “intérprete”. Ser escrevente significa, então, manter a literalidade da linguagem, enquanto ser intérprete, ao contrário, é opor-se a sentidos estabilizados, legitimados. Nesse raciocínio, o intérprete arrisca-se a produzir sentidos antes de constituir-se autor.

Em sua pesquisa de doutorado, em 2003, *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*, Assolini investigou se as produções textuais escritas de alunos da antiga quarta série, hoje quinto ano do ensino fundamental, são caracterizadas pela presença da criatividade e da função-autor. Ancorada pela AD de matriz francesa e pela teoria do letramento, proposta pela pesquisadora Leda Verdiani Tfouni, tenta estabelecer uma relação histórica entre os acontecimentos discursivos e a posição-intérprete. Ao final da pesquisa, Assolini alicerça o conceito inicial de “intérprete” enquanto “intérprete-historicizado”,

explicando que, “para poder ocupar a posição-autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete (ASSOLINI, 2003, p. 73).

Na pesquisa de pós-doutorado, com base no conceito já nomeado IH, a pesquisadora analisa o efeito da historicidade no/do texto e no/do sujeito, como capaz de interferir no processo de interpretação devido ao fato de serem constituídos sócio-histórico-ideologicamente. Nessa fase, Assolini (2017, p. 52) avança acrescentando ao conceito o inconsciente pelas “marcas do sujeito desejante [que] se inscrevem de forma única, ímpar, singular no processo e prática de (re)escrita”. Para melhor explicar, em nosso trabalho, o conceito de IH, trataremos a interpretação como

sinônimo de leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor deverá levar em conta as condições de produção desse texto, não somente em seu sentido estrito (quem escreveu, quando, sobre o quê escreveu, etc.), como também no sentido sócio-histórico mais amplo (quais as filiações históricas do texto, qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve, que aspectos materiais da língua estão indiciando um modo ou outro de funcionamento discursivo e um consequente direcionamento de sentidos para alguns lugares) (ASSOLINI, 2017, p. 73).

Cumprir notar, ainda de acordo com Assolini (2018), em seu mais recente trabalho, que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas mantêm os alunos em FD legitimadas pelas instituições escolares e os impedem de circular por diferentes zonas de sentidos. Destarte, eles são assujeitados, interpelados ideologicamente e permanecem repetindo discursos preestabelecidos que podem não conferir sentido ao seu aprendizado.

Nesse contexto, é essencial que o sujeito-aluno possa escapar de sentidos pré-determinados pelo Discurso Pedagógico Escolar (DPE) e, então, encontre espaço para produzir sentidos no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo “relações com a cultura, com a história, como social e com a ideologia” (ASSOLINI, 2018, p. 77). A AD contribui nesse processo ao considerar o discurso materializado pela linguagem. A interpretação abre espaço para que os sujeitos-alunos possam deslocar-se da posição de repetidores de já-ditos, constituindo-se como um dos pilares fundamentais para a sustentação da autoria (ASSOLINI, 2018).

Nessa linha de desenvolvimento, o percurso do sujeito-professor deve desconsiderar o objetivo do DPE tradicional, ou seja, o ensino da metalinguagem gramatical. Levar o aluno a constituir-se como intérprete significa compreender que sujeitos-professores e sujeitos-alunos devem relativizar

a importância dos conhecimentos e sentidos considerados legítimos pela instituição escolar, uma vez que, de acordo com essa perspectiva, a leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como tem sido definida. É por esse motivo que a história de leitura do aluno, o seu saber sobre o mundo (antes de chegar à escola) são tomados como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem de leitura (ASSOLINI, 2018, p. 77-78).

Para a posição de intérprete significa estar autorizado a produzir, atribuir, refutar e até mesmo reformular sentidos. Nesse caminho, o trabalho com a linguagem desprende-se da norma culta da língua portuguesa e considera a relação com a ordem do simbólico, isto é, com os discursos produzidos para além da escola. As instituições escolares, nesse percurso, poderiam romper com um processo parafrástico de linguagem instaurado pelo DPE por meio da interferência de uma proposta pedagógica outra que considere tanto o discurso polêmico quanto o lúdico, os quais são tipologias discursivas cunhadas por Orlandi (2011). Ao discurso polêmico cabe abrir as portas para a reflexão dos fatos de toda ordem e ao discurso lúdico, pelas atividades pedagógicas, cabe abarcar possibilidades de sentidos outros para que os rompimentos e deslocamentos nesse processo parafrástico aconteçam – para tanto, é necessário trabalhar a língua enquanto estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2008).

É condição anterior e necessária para que o sujeito-aluno possa vir a constituir-se como autor, pela maneira como os sujeitos-professores conduzem o processo por meio de seus saberes e fazeres, sua forma(ação). É indispensável e basilar ser antes um “intérprete-historicizado”, ou seja, quem “está autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (ASSOLINI, 2010, p. 29). Sinalizamos, com isso, a relevância de o sujeito ocupar a posição de IH antes mesmo de constituir-se como autor. Ele deverá ser capaz de deslocar-se, atribuindo sentidos outros, ultrapassando o nível da paráfrase a fim de chegar à polissemia. Em outras palavras, ele deixa de ser *produtor* para ser *criador* (ASSOLINI, 1999).

Na esteira da autora, buscamos analisar possíveis fissuras no discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC, se esses possibilitam aos sujeitos-alunos assumir a posição de IH¹⁰ na relação que estabelecem com as TDIC, como aquele que, ao realizar leituras, ultrapassa os sentidos literais, desprendendo-se da relação termo a termo, palavra-sentido.

¹⁰Conceito estabelecido por Assolini e em desenvolvimento (2003, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2016, 2017, 2018)

A condição final do processo ensino-aprendizagem poderá significar a *Porta para a Liberdade*, de René Magritte, como metaforizamos em nossa introdução.

Os estudos pecheuxtianos não oferecem sínteses acabadas, mas sim uma variedade de questionamentos e demandas para os sujeitos-pesquisadores diante dos acontecimentos na sociedade contemporânea. A seguir, desenvolveremos conceitos históricos, sociais e discursivos peculiares às TDIC no âmbito da educação.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE QUESTÕES FLUIDAS

*Existe uma fenda em todas as coisas.
É assim que a luz penetra.*
(COHEN, 1992, tradução nossa¹¹)

3.1 Fios de memória sobre a informação e comunicação em discurso

Para um mundo em constante transformação queremos olhar o campo de questões de nosso objeto de estudo, o discurso dos sujeitos-professores de português do ensino médio sobre as TDIC. Consideramos que é “preciso ir aos porões”, como afirma Veiga-Neto (2012), vasculhar, verificar os acontecimentos históricos e sociais e como são afetados ideologicamente. Um processo analítico que considere a memória e a relação língua/história para perscrutar a fenda que o autor e letrista Leonard Cohen afirma existir em todas as coisas, em sua canção, para que possamos delinear avanços na medida em que compreendemos a exterioridade dos discursos e suas condições de produção, como são formulados e como circulam na relação entre os sujeitos-professores, sujeitos-alunos e as TDIC, (des)locando os sentidos.

No contexto social, a tecnologia faz parte de nossas atividades cotidianas e de tão presente, é naturalizada, incorporada e muitas vezes não percebemos que são aparatos construídos, fruto de estudos e planejamentos nas mais diversas áreas para atender às demandas materializadas na sociedade. Em nosso campo de estudo, especificamente a educação, não é diferente. Necessitamos e fazemos uso de produtos e equipamentos que foram planejados e são considerados tecnologia: lápis, caderno, lousa, giz, livro etc. Temos com as ciências da informação e com a filosofia uma expansão do conceito de tecnologia, conferindo fluidez ao termo nas ciências humanas e, especificamente, na educação.

Cumpramos notar que ao nos referirmos, na atualidade, às “novas” tecnologias educacionais é preciso uma análise criteriosa, pois o termo “novo” pode carregar caráter ambíguo. Conforme pontua Buzato (1999, p. 12), “é difícil traçar uma linha clara de separação entre o novo e o velho em um campo no qual é preciso, sobretudo, captar o

¹¹“*There is a crack in everything (there is a crack in everything)/That’s how the light gets in*”. COHEN, L. Anthem. **The Future**. 1992. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/leonard-cohen/256626/>>. Acesso em: nov. 2018.

movimento contínuo com ou sem rupturas técnicas”. Deve-se, então, identificar sua natureza técnica, bem como as estratégias de apropriação e uso.

Em nosso entendimento encontramos uma aproximação entre as ciências humanas e as ciências da informação. Ambas podem contribuir para que a informação se torne significativa para cada sujeito, pois esse se constitui pelo outro e em determinadas condições de produção, conforme alguns pressupostos da AD já abordados. Decidimos, então, traçar uma linha de desenvolvimento histórico a partir do conceito de tecnologia e de informação na comunicação, pois acreditamos que encontraremos pontos de interseção entre educação e tecnologias da informação e comunicação durante nosso percurso. Inicialmente, trazemos o entendimento de tecnologia.

Como tecnologia entendo em linha direta com de Harvey Brooks e Daniel Bell “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira *reproduzível*”. Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o *conjunto convergente* de tecnologias em microeletrônica, computação (*software e hardware*), telecomunicações/ radiodifusão e optoeletrônica (CASTELLS, 1999, p. 67, grifos do autor).

É possível perceber a questão da técnica com Castells, mas a educação demanda uma dimensão outra de tecnologia.

Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua matéria-prima é a informação (KENSKI, 2012, p. 25).

Situamos nossa discussão sobre as tecnologias na escola nesse espaço proveniente do material tecnológico, mas de ação imaterial “virtual”, onde a informação circula, trabalha e pode efetivar-se a partir das estratégias de apropriação e uso. Podemos, pelo aporte metodológico que adotamos, a AD, compreender as TDIC como uma possibilidade outra de significação no processo pedagógico, de que os sujeitos são constituídos socioideologicamente no/pelo outro, gerando um movimento contínuo de efeitos de sentidos.

A transformação a que nos referimos a partir das TDIC pede o rompimento com os sentidos estabilizados, (re)definindo a forma(ação) na educação a partir das finalidades, estratégias de apropriação e de uso por quem e para quem, em um processo cíclico, uma vez que as TDIC podem ser compreendidas como “práticas técnicas [e estas] são *determinadas* no sentido de receber da exterioridade uma demanda, e são *determinantes* na medida em que é o conjunto das possibilidades que elas abrem que torna possível a existência de uma demanda” (PÊCHEUX apud HENRY, 2014, p. 20, grifos do autor). Caso contrário, prevalecerá apenas mais do mesmo e permaneceremos apenas no imaginário da transformação.

Retomamos o percurso da nossa reflexão direcionando nosso olhar para o entremeio da técnica com as relações sociais. Encontramos na obra organizada por Di Felice (2008), *Do público para as redes*, uma compilação de várias abordagens de autores contemporâneos que discutem a relação entre tecnologia e sociedade, analisando as relações nos processos socioculturais com as formas de comunicação por meio das tecnologias. Castells (1999) condiz com os estudos de Di Felice (2008) no que subjaz às mudanças socioculturais, ao não limitar-se a um ponto de vista, justificando-se pela determinação técnica ou simplesmente por seu caráter instrumental, mas sim ao “não desprezar a essência tecnológica da sociedade; nem a raiz social da técnica, [...] mas uma condição relacional, simbiótica entre homens e técnicas que caracteriza um *sentir* e um sentido além do humano e um pensar tecnológico e não sobre a tecnologia” (TORRES, 2008, p. 232-233, grifo do autor).

Prosseguimos a fim de traçar no entremeio técnica e comunicação uma genealogia da informação, o que significa percorrer os caminhos pelos quais se desenvolveu o que entendemos por informação, estabelecendo um panorama atrelado ao nosso objeto de pesquisa. Interessa-nos refletir sobre o conceito de informação enquanto parte das TDIC e inserido no ambiente virtual. Tangenciaremos, portanto, noções inerentes às TDIC – isto é, o quê nos é possível compreender como tecnologia, informação e comunicação –, para, então, tecermos alguns fios de seu desenvolvimento que contribuam para ampliar o entendimento do nosso objeto¹².

¹²Para tanto, os acontecimentos históricos fornecem-nos subsídios para compreender o processo de desenvolvimento, pois a historicidade é capaz de reverberar efeitos de sentidos na atualidade. Do ponto de vista discursivo, segundo Assolini (2003, p. 74, grifo da autora), a “*história* é entendida como trama de sentidos, que não se confunde com a cronologia de fatos, mas que se define como produção de sentidos sobre o real, que determina essa cronologia, intervindo na constituição dos sujeitos e no funcionamento da linguagem”.

Historicamente, a humanidade, envolta por relações de interação, desenvolveu a comunicação em diferentes linguagens. O homem, capaz de (re)criar, (re)pensar, desejar e agir sobre o mundo segundo suas necessidades e descobertas, repassa tais habilidades aos seus semelhantes. Atualmente, com o advento das TDIC, o homem não apenas repassa, mas também compartilha com seus semelhantes a informação, o conhecimento adquirido. Nesse processo a informação fomenta, nutre a comunicação, enquanto substância.

Di Felice (2008) embasa nossa explanação conceituando que, historicamente, a humanidade desenvolveu-se por meio de três grandes revoluções da comunicação que influenciaram as formas de socialização e interação dos seres humanos. A primeira revolução, em que a humanidade passou da oralidade para a escrita, ocorreu no século V a.C., no Oriente Médio. A segunda revolução, no século XV, na Europa, com a invenção dos caracteres móveis e a descoberta da impressão por Johannes Gutenberg, possibilitou a ampliação da cultura do livro e, consequentemente, da leitura, apesar de ainda estar restrita a pequenos grupos privilegiados nesse período. A terceira revolução, já entre os séculos XIX e XX, refere-se ao desenvolvimento da cultura de massa, ou seja, mensagens veiculadas por comunicação eletrônica e dotadas de poder hegemônico são disseminadas para as populações via imprensa, cinema, rádio e televisão.

Desde o período pré-histórico as informações circulavam de modo restrito tanto no espaço quanto no tempo de armazenamento da memória dos seres humanos pela oralidade. Com o surgimento da escrita, na primeira revolução, exige-se reflexão de pensamento e lógica – é necessário, então, organizar o pensamento para que o registro possa ser compreendido. Para Levy (1999, p. 44), as

tecnologias intelectuais misturaram-se à inteligência dos homens por duas vias. A escrita, por exemplo, serviu de um lado para sistematizar, para gradear ou enquadrar a palavra efêmera. Por outro lado, ela inclinou os letrados a ler o mundo como se fosse uma página, incitou-os a decodificar signos nos fenômenos, das tábuas de profecias dos magos da Caldéia à decifração do código genético, como se a vida, muito tempo antes dos Fenícios, tivesse inventado o alfabeto.

Assim, as informações ganham outra dimensão, isto é, a de poder favorecer o conhecimento ao manipular as palavras. Tal condição confere a quem tem a possibilidade de manipular as palavras uma forma superior de conhecimento, agora com característica técnica (KENSKI, 2012) e, para o escritor e jornalista americano Gleik (2013, p. 47), “somente com a escrita a estrutura narrativa passa a encarnar um argumento racional

sustentado”. Além da questão da lógica do pensamento, nessa primeira revolução ressaltamos a importância do registro da escrita, que “passa a existir para possibilitar a retenção da informação ao longo do tempo e do espaço. Antes da escrita, a comunicação é temporária e local – os sons são transmitidos por alguns metros e então se perdem para sempre” (GLEIK, 2013, p. 40). A palavra ao ser representada em algum suporte, tal como pedra, argila, pergaminho, códex, suportes de microeletrônica, assume sua existência independentemente da oralidade, ganha autonomia e estende-se imprevisivelmente no tempo e no espaço. Por todo esse tempo a escrita foi a única tecnologia da informação e comunicação conhecida e representada com hieróglifos, ideogramas, a influência do latim na criação dos alfabetos, o papel da imprensa, a revolução da informática, entre outros. A tecnologia da escrita “possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade” e “reorienta a estrutura social, legitimando o conhecimento valorizado pela escolaridade como mecanismo de poder e ascensão” (KENSKI, 2012, p. 31). Em contrapartida, para aprofundar a discussão trazemos Fischer (2009, p. 137), para quem “não há ‘escrita passiva’: a escrita afeta a fala tanto quanto a fala afeta a escrita [...]. A capacidade de ler e escrever sempre causou um profundo impacto na língua falada. Falantes educados e alfabetizados são, normalmente, líderes de suas sociedades”. Na esteira do autor, ainda sobre a fala e a escrita, ambas

existem num relacionamento sinérgico, inextricavelmente ligados um ou outro, de maneira muito parecida com o modo como o pensamento primitivo estava ligado às vocalizações dos primeiros homínídeos, e isso continua fazendo com que a humanidade mude e avance com uma mágica multidimensional (FISCHER, 2009, p. 139).

Traçar tal compreensão histórica dessa primeira revolução comunicativa e compreender de que maneira estão imbricadas a oralidade e a escrita pode contribuir para refletirmos sobre o nosso presente na educação. De que maneira oralidade, escrita e, conseqüentemente, a leitura abrem espaços para o conhecimento? Essa pergunta muito nos é cara, pois, segundo Gnerre (1991), a linguagem é o arame farpado do poder e capaz de determinar a compreensão social de cada sujeito-professor e sujeito-aluno.

No período conhecido como segunda revolução comunicativa, o alemão Johannes Gutenberg, a partir de seu gosto pela leitura, desejou que mais pessoas tivessem acesso à informação e ao conhecimento. Não é possível mencionar se sua ação foi consciente, mas capaz de mobilizá-lo em direção a um objetivo, o de desenvolver um molde de composição

gráfica, a prensa de tipos móveis para que, inicialmente, os livros se tornassem uma realidade mais acessível às pessoas. Esse avanço transformou as relações sociais, a cultura e os costumes ao difundir a alfabetização e hierarquizar as relações, atribuindo legitimidade ao conhecimento, ao passo que também categoriza quem é alfabetizado ou analfabeto. Chartier¹³ (2003, p. 47, tradução nossa) considera que

Gutenberg abre na história do ocidente a possibilidade da multiplicação dos textos em um tempo em que esta era restrita; e por outro lado, a multiplicação com uma baixa nos custos de produção vem a ser uma realidade absolutamente indubitável, fundamental, que possibilitou o que assinalei: a penetração da cultura escrita, graças a sua forma impressa, em meios sociais que tradicionalmente estavam fora do mundo escrito. Esta penetração contaminou a todas as práticas e a todo o povo, pelo menos durante certo tempo e apenas nas cidades.

Além disso, é possível perceber a cada revolução comunicativa, e de maneira mais acentuada na segunda revolução, o caráter democrático inerente ao acesso às informações. Isso possibilitou avanços, pois promoveu e ampliou o diálogo entre opiniões e conhecimentos na sociedade. Após a invenção da prensa, diremos, com Burke (2002, p. 2), que a segunda revolução significou “a assim-chamada ‘explosão’ da informação – uma metáfora desconfortável que faz lembrar a pólvora – subsequente à invenção da imprensa. A informação se alastrou em quantidades nunca vistas e numa velocidade inaudita”.

Paralelamente, as tecnologias com base microeletrônica passaram por transformações significativas no século XX. A título de exemplo, o telégrafo com o código morse, transmitindo mensagens de maneira mais rápida e confiável, mas que exigia conhecimento, erudição, isto é, não bastava falar como no telefone. Ambos, telégrafo e telefone, encurtaram distâncias e facilitaram a comunicação. Com isso, não mais dependemos dos meios de transporte para estabelecer contato.

A terceira revolução da comunicação vale-se da escrita e da prensa para a disseminação dos livros a um público maior – ainda que restrito à burguesia – e da imprensa, avançando em direção ao que ficou para trás e tão relevante para as artes, o sistema audiovisual. A característica dessa revolução é a comunicação de massa. Primeiramente surge o rádio representando um importante canal de comunicação de massa.

¹³Gutenberg abre em la historia de Occidente la posibilidad de la multiplicación de los textos em un tiempo em que ésta estaba restringida; y por otra, la multiplicación con una baja en los costos de producción viene a ser una realidad absolutamente indudable, fundamental, que possibilitó lo que he señalado: la penetración de la cultura escrita, gracias a su forma impresa, em medios sociales que tradicionalmente estaban fuera del mundo de lo escrito. Esta penetración contaminó a todas las prácticas y a todo el pueblo por lo menos durante cierto tiempo y sólo em las ciudades.

A seguir, o cinema, para, então, surgir a TV. Castells (1999, p. 417) afirma que o que “a TV representou antes de tudo, foi o fim da Galáxia de Gutenberg, ou seja, de um sistema de comunicação essencialmente dominado pela mente tipográfica e pela ordem do alfabeto fonético”. Esse meio de comunicação distingue-se da escrita pelas conversações informais, da imprensa pela capacidade de estimulação sensorial da realidade por meio das imagens, bem como exigindo do telespectador baixo esforço psicológico. Esse cenário atribui ao surgimento da TV, entre outros, formas de entretenimento e prazer.

Em paralelo, a internet surge a partir da tecnologia de base eletrônica, inicialmente na década de 1960, com a parceria entre o campo militar, Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA), e o campo científico. Ambos somaram esforços para desenvolver a comunicação mediada por computadores e redes. O objetivo era impedir a destruição do sistema de comunicação estadunidense pelos soviéticos, caso houvesse uma guerra nuclear. O sistema foi montado baseado em táticas maoístas para dispersar as forças de guerrilhas. Formou-se, assim, uma rede de computadores autônomos com uma comunicação horizontal que não poderia ser controlada a partir de um centro. A experiência de rede estabelecida pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos (ARPANET) foi apropriada por indivíduos e grupos de todo o mundo, que a usam com objetivos bem distintos daqueles pelos quais foi originada, como afirma (CASTELLS, 1999), durante a Guerra Fria. No decorrer da história, a rede mundial de computadores, no início, destinou-se a instituições de ensino e pesquisa para, depois, ser controlada e gerida por grandes empresas como a International Business Machines (IBM), fato esse que permitiu a expansão aos lares de cidadãos comuns. A grande disseminação, no entanto, deu-se em 1993 com a privatização da internet. Deparamo-nos, nesse percurso histórico, com uma inquietação: se a partir da experiência da ARPANET grupos e indivíduos usam-na com objetivos diversos, o que dizem os sujeitos-professores sobre o uso das TDIC em suas aulas?

A descoberta do computador iniciou-se com a descoberta do transistor, em 1947, pela empresa Bell Laboratories, em Murray Hill, Nova Jersey, atualmente chamado de *chip*. Em 1951 surge o transistor de junção e, também, a necessidade de ser produzido em silício. De descoberta em descoberta pelos cientistas, em 1971, o microprocessador passa a ser realidade para o computador, bem como a possibilidade de processar informações nos lugares mais diversos. Desde então, o desafio concentra-se na integração cada vez maior de circuitos em um *chip* e alterando as formas e tamanhos possíveis de computadores. É

datada de 1973 a existência do primeiro computador dotado de interface gráfica para os usuários e ligado à rede local.

Os estágios que vimos desenvolvendo, ora tratando das revoluções da comunicação, ora, em paralelo, da evolução da microeletrônica, sem deixar de mencionar as telecomunicações, mostram-nos que o processo de desenvolvimento de cada momento histórico propiciou as transformações que se seguiram até o surgimento das mídias móveis no século XXI. As chamadas mídias móveis são dispositivos móveis conectados em rede, tais como *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, entre outros. A comunicação com as mídias móveis desprende-se de lugares fixos e pode registrar fatos e informações logo que ocorrem.

Com as mídias móveis vivemos a cultura da mobilidade, devido a essas estarem conectadas em rede, como o *Wi-fi*, *WiMax* e *peer-to-peer*. Segundo Lucena (2016, p. 283), as mídias móveis são tecnologias como “tablets, smartphones, netbooks e demais dispositivos [que] cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta”. Nesse sentido, Lucena (2016) desenvolve, em seu artigo, que com as mídias móveis não há como pensar o lugar, o espaço e a mobilidade isoladamente. Elas são interativas, descentradas, favorecem a conectividade individualizada e personalizada sem hierarquia, estando permanentemente em transformação. Tais características convergem para o conceito de ubiquidade, e ao usar uma mídia móvel uma pessoa pode

estar em dois lugares ao mesmo tempo, e ambos vão para um segundo plano para favorecer um terceiro lugar, o espaço comunicacional que, nesse caso, coloca as pessoas em uma situação de presença ausente significando que elas estão presentes e, ao mesmo tempo, não estão (SANTAELLA, 2010 apud LUCENA, 2016, p. 279).

A esse ir e vir entre espaços comunicacionais, nomeamos interatividade em ambientes informáticos. Um conceito, para Primo (2000), em constituição, no qual, em seus estudos, ele dialoga com pesquisadores para aproximar-se de duas formas de interatividade: a mútua e a reativa. Ambas são discutidas nas dimensões

a) sistema: um conjunto de objetos ou entidades que se inter-relacionam entre si formando um todo; b) processo: acontecimentos que apresentam mudanças no tempo; c) operação: a produção de um trabalho ou a relação entre a ação e a transformação; d) fluxo: curso ou sequência da relação; e) throughput: os que se passa entre a decodificação e a codificação, inputs e outputs (para usar termos comuns no jargão tecnicista); f) relação: o

encontro, a conexão, as trocas entre elementos ou subsistemas; g) interface: superfície de contato, agenciamentos de articulação, interpretação e tradução (PRIMO, 2000, p. 7).

Para melhor contextualizar as dimensões entre interação mútua e reativa, respectivamente, devemos explicar que o *sistema* pode ser aberto ou fechado para os elementos que o compõem; o *processo* pode considerar negociações ou simplesmente basear-se em estímulo-resposta; a *operação* pode ser interdependente, isto é, o agente tem condições de influenciar o comportamento do outro e vice-versa, ou a operação pode ser limitada a ação e reação; o *fluxo* de informações pode ser dinâmico ou linear, isto é, previamente determinado; o *throughput* refere-se ao diálogo por mensagens. Esse pode desenvolver-se de maneira não pré-estabelecida e mecânica, ou por automatismos; a *relação* pode ser definida por uma construção negociada ou meramente causal; a *interface* considera os sistemas interativos e se eles se “interfaceiam” virtualmente, se conferem liberdade ao agente para interpretar a relação virtual da qual participa e alterar os direcionamentos em curso, possibilitando atualizações, ou se favorecem a interface potencial, na qual “o interagente reativo (ou o reagente) deve se adequar ao molde que foi definido antes que ele se engajassem no sistema” (PRIMO, 2000, p. 10).

Para Primo (2000, p. 7), “os sistemas interativos mútuos estão voltados para a evolução e desenvolvimento. E por engajar agentes inteligentes, os mesmos resultados de uma interação podem ser alcançados de múltiplas formas, mesmo que independentemente da situação inicial do sistema”. Ao contrário, os sistemas reativos apresentam

relações lineares e unilaterais, o reagente tem pouca ou nenhuma condição de alterar o agente. Além disso, tal sistema não percebe o contexto e, portanto, não reage a ele. Por não efetuar trocas com o ambiente, o sistema não evolui. Nesses sistemas não se presencia a equifinalidade. Se uma situação não for prevista em sua fase inicial, ela não poderá produzir o mesmo resultado que outra situação planejada anteriormente apresentaria; e pode até mesmo não produzir qualquer resultado (PRIMO, 2000, p. 7-8).

Na esteira de Primo, com o qual coadunamos na direção da interação mútua, refletimos sobre as TDIC na educação.

Para que se alargue essa compreensão e se amplie a noção de interatividade é preciso que se veja “envolvimento” como um “tomar parte”, onde o interagente pode participar da construção do processo. Isto é, necessita-se ultrapassar a noção de mero encantamento e trabalhar para

que a participação ativa e recíproca se torne regra e não exceção (PRIMO, 2000, p. 13).

Portanto, interessa-nos no campo educacional com as TDIC a interatividade propiciando construções e (re)significações nos espaços em que ocorrem, desconsiderando as relações previamente padronizadas contidas em códigos binários. Para Santaella (2014, p.18),

o processo de aprendizagem implica ativamente em encontrar e recuperar conhecimento como resultado da interação com os ambientes de aprendizagem. [...] Se a aquisição do conhecimento implica a aprendizagem, o que brota aí é aquilo que venho chamando de aprendizagem ubíqua e o tipo de aprendizado que se desenvolve é aberto, individual ou grupal, podendo ser obtido em quaisquer ocasiões, eventualidades, circunstâncias e contextos. [As mídias] móveis propiciam que tudo isso seja agenciado de qualquer lugar para qualquer lugar e em quaisquer momentos, portanto, acesso ubíquo à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento.

Com os desdobramentos da terceira revolução, é notória a intensidade de utilização das tecnologias digitais nas sociedades, o que sugere estarmos novamente em processo de revolução, uma quarta revolução comunicativa devido às formas outras de relação entre os seres, a produção de sentidos, a informação e o conhecimento. Podemos perceber que a cada revolução comunicativa a informação chegou para um público cada vez maior ao serem alterados os meios, isto é, a forma de comunicar, ao passo que se reduz o tempo e alteram-se o espaço e os custos necessários para essa difusão.

Em tempos pós-modernos, a fenda que nosso olhar busca, enquanto luz, reside em como a informação propiciada pelas tecnologias da comunicação pode ser significada, pode produzir sentidos no meio educacional pela relação entre os nossos sujeitos de pesquisa, sujeitos-professores com o saber e, conseqüentemente, com os alunos, para reverberar em conhecimento. Discutiremos a relação com o saber mais adiante.

Na linguagem cotidiana, a informação é tida como conhecimento comunicado na sociedade contemporânea, ganhando relevância desde a Segunda Guerra Mundial com o desenvolvimento do uso das redes de computadores. Devido a isso, consultamos os estudos das ciências da informação sobre o conceito “informação”, pela relação interdisciplinar de aproximação com o campo da educação. Percebemos que informação e comunicação complementam-se e estão imbricados pelas relações de interação dos seres humanos e, por assim dizer, pelo seu desenvolvimento histórico, especificamente com Capurro (2007, p. 149), “o que torna a informação especialmente significativa na atualidade é sua natureza

digital”, fato que a diferencia do analógico (ALED, 2016). Essa especialidade que o digital concebe à informação acontece no momento da construção e do repasse de informações.

Antes do digital, o analógico propunha a difusão das mensagens de um centro para um público amplo, ou seja, a informação possuía sentido unidirecional, como, por exemplo, o teatro, a imprensa, o rádio, o cinema e a TV. Então, ao referirmo-nos à dinâmica da comunicação, recorremos a Di Felice (2008, p. 44), que salienta que a passagem das tecnologias analógicas para as digitais altera “a direção do fluxo comunicativo e, sobretudo, a posição e a identidade dos sujeitos interagentes”. Um apontamento valioso que discutiremos mais adiante, pois pode afetar os sujeitos do discurso dessa pesquisa e revelar-se nas entrevistas.

O digital dissemina o processo comunicativo, a informação sai do sentido unidirecional que antes lhe era atribuído para ser substituído “por uma interação de fluxos informativos entre o internauta e as redes” (DI FELICE, 2008, p. 44). Os fluxos de informação e de produção dispersaram-se. Esse último menos do que o fluxo de informação, mas o fato é que ambos geram um falso empoderamento dos sujeitos que podem compartilhar informações e não serem seus produtores, originando possíveis *fake news*. A escola precisa compreender o ensino sob a perspectiva “leitura-desconfiança”, isto é, uma leitura que se pergunte sempre pela verdade do que é enunciado.

A consideração de que o fluxo de informações se potencializou até chegarmos à comunicação digital nos conduz a não pensar as mídias como meras ferramentas, instrumentos utilizáveis, mas sim pelo viés discursivo, que temos formas outras de comunicação e Di Felice (2008) acrescenta que as mídias extravasam os limites da técnica e do instrumentalismo.

As transformações com as revoluções da comunicação potencializaram a circulação e armazenagem das informações, entretanto, Kenski (2012, p. 29) considera que, “na atualidade, ainda é a linguagem oral a nossa principal forma de comunicação e de troca de informações”. A oralidade, seja pela voz do professor, seja por vídeo, por exemplo, permanece em nossas práticas, como aponta Kenski (2012, p. 29), para quem, por meio “de longas narrativas orais, a informação é transmitida, na esperança de que seja armazenada na memória e aprendida”. Para além da oralidade, a “sociedade humana como conhecemos não pode existir sem a escrita. A aquisição da capacidade de ler e escrever se tornou, no mundo moderno, a segunda capacidade mais importante, perdendo apenas para a aquisição da própria língua” (FISCHER, 2009, p. 110). Na esteira do autor, “todos os sistemas de escrita, independentemente de quão reverenciados ou inovadores sejam, são imperfeitos e

convencionais” (FISCHER, 2009, p. 138). A escrita aproxima-se da fala humana, mas não a reproduz exatamente. O surgimento da escrita foi

um processo que permitiu que o homem se distanciasse de sua criação e a examinasse de uma maneira mais abstrata, generalizada e “racional”. [...] a capacidade de ler e escrever encorajou, ao mesmo tempo, a crítica e o comentário, por um lado, e a ortodoxia do livro, por outro (GOODY, 2012, p. 32-33).

De qualquer maneira, escrita e oralidade coexistem, relacionam-se e propiciam mudanças para a humanidade. Ambas estão inextricavelmente ligadas e representam uma relação com a ação propriamente dita, em maior ou em menor grau, e nas/pelas maneiras de pensar refletem sentidos da relação estabelecida com a forma de comunicação na dinâmica homem-homem, homem-Deus, homem-natureza das épocas e culturas (GOODY, 2012). Em convergência com o percurso histórico que desenvolvemos, Pierre Levy (1999, p. 5) acrescenta que

a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, é clara, e sem dúvida irão continuar existindo sempre.

Nosso caminho segue analisando as relações na sociedade da informação e do conhecimento, no âmbito da educação e na perspectiva discursiva, para compreender os sentidos enunciados pelos sujeitos-professores sobre as TDIC. Cientes de que as inovações tecnológicas ultrapassam a esfera da técnica na relação com os sujeitos e sentidos nas escolas, optamos por traçar um percurso desde os primórdios do homem com a oralidade e a escrita. Entendemos que as mudanças suscitadas que compreendem todo esse período podem reverberar efeitos de sentidos na atualidade. Referimo-nos, mais especificamente, à relação entre os sujeitos com a informação e a comunicação simbolicamente mediados pelas TIC, entrelaçados às telecomunicações e à evolução da microeletrônica. A seguir, abarcaremos as questões econômicas que regem o contexto social.

3.2 Os desdobramentos contemporâneos: sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação

Com Hargreaves (2003) é possível compreender que a expressão “sociedade do conhecimento” foi inicialmente descrita pelo sociólogo Daniel Bell, em 1976, no livro *The coming of Post-industrial Society*. A economia passava da perspectiva de uma sociedade industrial, concentrada na força de trabalho e produção, para uma sociedade pós-industrial, na qual pessoas e instituições produziram conhecimento no campo das ideias e da comunicação. Para Vogt (2011, s/n), “a contemporaneidade decorre da mudança de paradigma de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento – bem intangível e, ao mesmo tempo, agora, objeto de troca”. As mudanças forneceram a base material para o desenvolvimento de uma nova economia, um novo paradigma social no último quartel do século XX, como afirmam Castells (1999) e Hargreaves (2003).

Com a emergência das TIC, várias expressões são utilizadas para designar a sociedade em que vivemos, entre elas predominam “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”. Essas alternam-se no debate teórico e exigem-nos reflexões para delinear um possível entendimento para o campo no qual dedicamos esta pesquisa: a educação. Parece-nos que a recorrência da expressão “sociedade da informação” prevalece em detrimento de “sociedade do conhecimento”, fruto de uma construção político-ideológica a partir da globalização neoliberal e envolta, como mencionamos acima, na emergência das TIC e da internet, nos anos 1990. Mas Sally Burch (2005) afirma não haver conformidade ou consenso sobre qual termo ou expressão deve ser utilizado.

Castells (1999), em sua obra *A sociedade em rede*, utiliza “sociedade da informação”, ou informacional, e descreve que o fundamento dessa sociedade está no desenvolvimento, expansão e circulação da informação, no processo produtivo e acelerado com o advento das tecnologias nos campos da microeletrônica, computação, telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica. Para o entendimento de Castells (1999, p. 142), a economia industrial passou à informacional não pelas atividades humanas desenvolvidas, mas sim por “sua capacidade tecnológica de utilizar, como força produtiva direta, aquilo que caracteriza nossa espécie como uma singularidade biológica: nossa capacidade superior de processar símbolos”. Embora a economia informacional possa ser diferenciada da industrial, como apontamos, ela não se opõe à sua lógica e a utiliza como apoio para avançar incorporando o tecnológico a fim de ampliar em larga escala os processos de produção, distribuição material e informacional. A nova economia não se

restringe à informação, mas apoia-se na herança econômica da sociedade industrial como trampolim, “pois os atributos culturais e institucionais de todo o sistema social devem ser incluídos na implementação e difusão do novo paradigma tecnológico” (CASTELLS, 1999, p. 141).

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos processamento/comunicação da informação, em um círculo de retroalimentação acumulativo entre a inovação e seu uso. [...] As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos (CASTELLS, 1999, p. 69)

Além dessa ressalva, que consideramos relevante para a educação, destacamos três características fundamentais de uma sociedade informacional, na esteira de Castells (1999, p. 119, grifos do autor), para quem é

informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. É *rede* porque nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais.

Assinalamos as contribuições de Castells (1999), mas também mobilizamos Jorge Werthein sobre a passagem de uma economia industrial para informacional. Essa, em muitos países, constitui uma tendência dominante e certamente acomete inclusive as instituições educacionais, o que embasa nossa pesquisa junto às escolas públicas, pois “definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade” (WERTHEIN, 2000, p. 72). Dentro desse novo paradigma estendemo-nos na tentativa de melhor situar o conceito de sociedade da informação, destacando algumas características do contexto econômico, com Castells (1999, p. 108):

- 1) a informação é a matéria-prima sobre a qual o homem atua, “*são tecnologias para agir sobre a informação*” diferentemente do passado quando a informação era usada para agir sobre as tecnologias, ao criar novos implementos ou adaptá-los ao uso;
- 2) a informação é parte integrante da atividade humana, seja individual, seja coletiva, e essas tendem a ser afetadas pela “*penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*”;
- 3) o “*predomínio da lógica de redes*” caracteriza relações complexas materialmente implementadas em qualquer tipo de processo. Essa lógica estrutura o ainda não estruturado, força motriz necessária às inovações humanas, ao mesmo tempo que preserva a flexibilidade;
- 4) os processos advindos da tecnologia podem ser reconfiguráveis, reversíveis e permitem a modificação por reorganização de componentes. Oferecem alta “*flexibilidade*”, porém, tanto podem reprimir quanto libertar a depender das regras redefinidas pelos poderes constituídos;
- 5) as trajetórias de desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber interligam-se e transformam as categorias segundo as quais pensamos todos os processos. Então, tem-se a “*crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado*”, principalmente a microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica, computadores, mas também a biologia.

Cientes das características do campo econômico é preciso pensar os efeitos de sentidos que as palavras “conhecimento” e “informação” podem reverberar no campo educacional. A palavra “conhecimento” origina-se do termo latino da Roma antiga *cognoscere*, traduzido como conhecer ou saber. Esse termo é composto por *com*, que significa junto, e *gnoscer*, obter conhecimento. Contrapondo os dois vocábulos podemos extrair de “informação”, dar forma, representar uma ideia, transmitir informação, enquanto de “conhecimento”, ação de entender por meio da inteligência, da razão ou da experiência. O conhecimento incorpora a informação envolvendo a cognição pela razão ou pela experiência, uma diferenciação muito significativa e imprescindível para nossa pesquisa, pois pode subsidiar os dizeres das entrevistas. Entendemos que não devemos considerar uma ou outra expressão, sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, indistintamente.

Destarte, adotaremos tais diferenciações para esta pesquisa educacional, mas deixando em evidência que nos interessamos pelo conhecimento no âmbito escolar, e não apenas pela informação. Ao fazermos tal proposição não significa que estamos

desconsiderando a informação, pelo contrário, a informação pode significar o trampolim rumo ao conhecimento. Ambos, informação e conhecimento, relacionam-se: a informação nutre o conhecimento.

Conforme adentramos em nosso campo de investigação encontramos, com Werthein (2000), uma questão relevante para a discussão e indagamo-nos se os profissionais de educação inseridos nessa nova economia compreendem e praticam seus objetivos, cientes de que as TDIC

tornam-se, hoje, parte de um vasto instrumental historicamente mobilizado para a educação e aprendizagem. Cabe a cada sociedade decidir que composição do conjunto de tecnologias educacionais mobilizar para atingir suas metas de desenvolvimento. [...] O progresso da educação, ciência e cultura é fundamentalmente o de compartilhar informação e de criar novos meios de aprendizagem e conhecimento (WERTHEIN, 2000, p. 77).

Os dizeres de Werthein na posição de representante da UNESCO, no Brasil, no ano 2000, confluem com Sally Burch (2005), no sentido de que a UNESCO, em suas políticas institucionais, desenvolveu reflexões sobre o termo sociedade do conhecimento e suas variações a fim de abordar uma concepção mais integral e menos economicista no relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir*, preparado por Jacques Delors. O relatório ressalta quatro pilares essenciais para a aprendizagem. Dois desses referem-se à economia baseada em conhecimento: aprender a conhecer e aprender a fazer. O terceiro, aprender a ser, ressalta a responsabilidade social e o quarto, aprender a conviver, enfatiza a questão democrática.

Apesar das considerações tecidas com Castells, Werthein e Burch, seguiremos com a perspectiva de Hargreaves (2003, p. 16), que considera os saberes de Daniel Bell¹⁴, Manuel Castells¹⁵, Peter Drucker¹⁶, Robert Reich¹⁷ e Jeremy Rifkin¹⁸ para formular três dimensões para a sociedade do conhecimento.

A primeira, tal como descreveu Daniel Bell, compreende uma esfera científica, técnica e educativa alargada. A segunda envolve formas complexas de processamento e de circulação do conhecimento e da

¹⁴BELL, D. *The Coming of Post-industrial Society*. New York: Basic Books, 1976.

¹⁵CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell, 1996. CASTELLS, M. *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell, 1997. CASTELLS, M. *End of Millennium*. Oxford: Blackwell, 1998.

¹⁶DRUCKER, P. *Post-capitalist Society*. New York: HarperCollins, 1993. p. 8.

¹⁷REICH, R. *The Future of Success*. New York: Alfred A. Knopf, 2001.

¹⁸RIFKIN, J. *A Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism where All Life is a Paid-for Experience*. New York: J. P. Tarcher/Putnam, 2000.

informação numa economia baseada nos serviços. A terceira implica mudanças básicas na forma como as organizações empresariais funcionam, de modo que possam desenvolver uma inovação contínua nos produtos e nos serviços, criando sistemas, equipas e culturas que maximizem as oportunidades de uma aprendizagem mútua e espontânea (HARGREAVES, 2003, p. 36).

Portanto, a escola entreposta na sociedade do conhecimento, na perspectiva de Hargreaves (2003, p. 16), sugere que os

professores precisam de desenvolver a aprendizagem cognitiva aprofundada, a criatividade e o engenho dos alunos. Necessitam, ainda, de basear a acção na pesquisa, trabalhar em rede e em equipa e perseguir uma aprendizagem contínua. As organizações educativas, por seu lado, devem promover a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança nos processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo e de lidarem com a mudança.

O debate sobre os termos sociedade da informação e sociedade do conhecimento refuta concepções tecnocêntricas e reconhece a heterogeneidade das sociedades humanas, visto que cada uma possui suas prioridades e, portanto, não se deve atribuir à internet e às TDIC uma visão determinista ou até mesmo meramente instrumental, pois, para Warschauer (2006, p. 56), “a presença ou a ausência de equipamentos de informática constitui apenas uma pequena parcela do contexto mais amplo que molda a maneira pela qual as pessoas podem, de fato, utilizar as TIC”. Esse cenário sugere uma transformação social. Sendo assim, a produção do conhecimento depende da capacidade dos seus membros em se adaptarem às mudanças, continuando a aprender de forma autónoma e uns com os outros. Nesse mix de informação e conhecimento, espera-se que a escola acompanhe as transformações diante das condições sócio-históricas contemporâneas. À guisa de conclusão sobre a sociedade do conhecimento e a sociedade da informação, Pimenta (2012, p. 45-46) pontua, sobre o conhecimento, que esse

é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade.

Apesar das pontuações tecidas sobre a escola na sociedade do conhecimento, Postman (2002), em seu livro *O Fim da Educação*, faz uma reflexão que julgamos necessária para aprofundar essa discussão sobre a(s) tarefa(s) da escola, pois é preciso

que os alunos compreendam que as definições são instrumentos concebidos para atingir determinadas finalidades, que a questão fundamental a pôr não é: será esta a verdadeira definição? Ou: será esta a definição correta? Mas sim: que propósito serve esta definição? Ou seja: quem a criou e por que razão? (POSTMAN, 2002, p. 210).

Todos os argumentos e discussões contribuíram com o debate, mas contemplar em uma expressão ou termo – sociedade do conhecimento ou sociedade da informação – toda a especificidade que a educação abarca pelas condições sócio-histórico-ideológicas parece-nos fugidio. No campo educacional as relações são moventes, fluidas. Os sentidos movem-se como areia, desconsiderando qualquer tentativa de imposição de fronteiras ou delimitações. Vale ressaltar a inviabilidade de considerar uma expressão em detrimento de outra na perspectiva da AD, posto que “quando pensamos o discurso, é a possibilidade dos múltiplos sentidos e não a informação factual e mensurável” (ORLANDI, 2011, p. 138). Assim, consideramos a educação um processo e, para tanto, dentro das especificidades necessárias ao momento o sujeito-professor pode mobilizar os recursos possíveis e que lhe são perceptíveis, seja a oralidade, sejam as tecnologias informacionais, a reflexão crítica e/ou reflexiva e as tecnologias da inteligência de Levy (1993).

Debates à parte, a sociedade da informação, como é mais comumente designada, “possui também uma dimensão econômica forte e, além disso, uma conotação neoliberal” (GEORGE, 2011, p. 48) e, continua,

também oferece um vasto testemunho das – e participa também das – mutações do capitalismo, veiculando a idéia da possibilidade de um sistema de relações nos mercados, entre produtores e consumidores, sem atrito, em uma perspectiva (neo) ciber-nética em que a política estaria a serviço da economia.

Mas de onde partiu essa conotação neoliberal? Do que estamos falando? No final da década de 1970, o sistema capitalista internacional reestruturou-se devido a uma crise da rentabilidade do capital, a chamada globalização, e essa seria a nova lógica econômica. Charlot (2013, p. 47) transfere as palavras de David Dollar, diretor das Políticas de Desenvolvimento no Banco Mundial na data da publicação de seu livro sobre o que é a globalização, “a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias”. A máxima que destacamos com Charlot (2013, p. 175) sobre as políticas de desenvolvimento da globalização, na forma atual, são as relações de força. Segundo Dardot e Laval (2016, p.

16), a primazia pela “concorrência de cada um contra todos, o cinismo, uma liberdade que é também o abandono do sujeito, o dinheiro como medida de qualquer coisa”, e avançam ao afirmarem que “com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos”. Tal constatação leva-nos a perscrutar mais adiante, nas entrevistas dos sujeitos-professores, as consequências dessa lógica econômica para a educação.

As leituras que procedemos mostraram-nos que o poder do capital internacional funciona por meio de organizações internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), de acordo com os interesses dos países que as mantêm e, por conseguinte, as decisões seguem a lógica de interesses, o que faz dessas organizações o centro do pensamento neoliberal para a educação (CHARLOT, 2013). Elucidando, a OCDE, segundo o *site* Mundo Educação¹⁹, é um fórum internacional que promove políticas públicas entre os países mais ricos do planeta, isto é, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

A OMC encarrega-se da articulação entre os países, abrindo fronteiras, suprimindo ou diminuindo taxas de importação em troca de compensações diversas. Tais negociações valorizam o local, em que a troca de benefícios se concentra. Em virtude disso, essa abertura de fronteiras conduz a uma diminuição do peso do Estado com a formação de blocos regionais. A título de exemplo, temos a União Europeia (UE), o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), o Mercado Comum do Sul (Mercosul), o Pacto Andino e a Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (Apec) (CHARLOT, 2013).

As empresas multinacionais herdaram a mesma lógica, qual seja, a circulação de fluxos e o recuo do Estado, acentuando o seu poder de ação. Nessa reformulação do acordo entre fronteiras e do enfraquecimento do poder do Estado, o Consenso de Washington, constituído por economistas do FMI, Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos da América, em 1989, intensificaram o comércio internacional com Estados Unidos, Japão e países do Sudeste Asiático para o progresso dos países na América Latina. Alguns países emergentes também entraram nessa negociação, como China, Rússia e Brasil. Em relação aos países pobres, em síntese, cabe ao FMI e ao Banco Mundial

¹⁹Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm>>. Acesso em: nov. 2018.

algumas ações. Ao FMI, o empréstimo de dinheiro em curto prazo mediante a exigência de planos de ajuste estrutural nos orçamentos da saúde e da educação. Ao Banco Mundial é reservada a função básica do empréstimo de dinheiro para amparar projetos de desenvolvimento na área da educação. Para Tomaz (1994), na pauta da discussão sobre as ações neoliberais, essas podem desconsiderar noções de igualdade e justiça social para dar ênfase à produtividade, eficiência e qualidade.

O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecer da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema (TOMAZ, 1994, p. 255).

No que tange à educação, Dias Sobrinho (2009) corrobora os apontamentos de Tomaz (1994) sobre o caminho trilhado pela educação, da condição de bem comum passa para a esfera da mercadoria individualista. Essa constatação é fulcral pelas consequências que ressoam nas sociedades. Ademais, para Tomaz (1994, p. 255), a

educação deixa de ser definida como um espaço público de discussão, como uma instituição pertencente à esfera política, e passa a ser redefinida como um bem de consumo, no qual estudante e pais figuram como consumidores individuais e isolados em busca de seus supostos direitos de consumidores.

Se o Estado antes era soberano para garantir a eficácia de suas instituições como a educação, desde então,

sua soberania se dissolve na liquidez do capital e dos fluxos informativos, qual terá sido a entidade que assumiu esse poder ante o declínio dessa? Uma possível resposta é quase evidente: o mercado, ou melhor, certa “ética empresarial” conjugada com o “espírito do consumismo” (SIBILIA, 2012, p. 94).

De modo geral, as consequências dessa lógica neoliberal são drásticas na medida em que as sociedades demonstram viver um ideal positivista, pragmático, tecnicista influenciado pelo neoliberalismo e, portanto, é preciso analisar como esse poder a permeia, “onde ele se torna capilar”, as microlutas cotidianas que se alimentam ideologicamente e que constituem a força que “penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune

de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos” (FOUCAULT, 2015, p. 282).

A sociedade contemporânea, pelo viés do desenvolvimento econômico e social, coloca alguns problemas para a escola que manteve sua forma estabilizada no século XVII e os conteúdos consolidados entre os séculos XIX e XX. Esses problemas são oriundos da democratização escolar, tais como a nova relação com o saber, o fato de os alunos irem a escola para passar de ano, as lógicas de qualidade e eficiência que são priorizadas, o processo de globalização neoliberal que considera a educação uma mercadoria com a lógica da oferta e da procura (CHARLOT, 2013).

As transformações econômicas suscitaram, ao mesmo tempo, condições favoráveis para tensionar a corda com a perspectiva de um mundo mais aberto e acessível nas suas várias partes e culturas pelo acesso e divulgação de informações. Esse fato gera também seres humanos que se solidarizam uns com os outros e com o planeta, transpondo o altermundialismo na direção de uma possibilidade outra para a educação. Percebe-se um sentimento de interdependência e solidarização entre os seres humanos e entre esses e o planeta. Para Charlot (2013, p. 61), por trás

da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. Talvez essa contradição seja um dos motores da História no século que acaba de abrir-se.

Transpor a vertente social e econômica que Charlot (2013) discute e reclama à educação, acionar o motor, propor iniciativas mesmo que em pequenas proporções: o que podemos fazer com as condições que temos? Pozo (2004, p. 35), com quem concordamos, radicaliza seu pensar, uma vez que não “cabe mais à educação proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas; ao contrário, ela deve ajudá-los a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais.” Dito isso, retomamos nossas considerações desde o início deste subcapítulo sobre a sociedade informacional, o conhecimento e a aprendizagem. O entendimento que caracteriza cada termo ou expressão está ao encontro das condições sócio-históricas em um processo movente e fluido da contemporaneidade, como ampliaremos a seguir. Tendo versado acerca de nosso olhar sobre a economia das sociedades e suas possíveis variantes, seguiremos abordando as questões socioculturais.

3.3 A (re)configuração sócio-histórica e cultural

O período histórico conhecido como modernidade pode ser caracterizado pelo sentimento de certezas, a ciência, a razão, as tecnologias, as visões totalizantes e a prescrição de regras de comportamento ético e político, entre outros. Esse contexto prometia levar ao progresso técnico, científico e material, a tão almejada maturidade. A expansão em larga escala dos microcomputadores pessoais, aliada ao desenvolvimento da internet nos anos 1990, possibilitou a existência de uma cultura midiática na qual não há fronteiras ou limites para a informação e a comunicação, também conhecida como pós-modernidade, ou modernidade líquida. Essa reconfiguração sócio-histórica a partir da cultura midiática, desde os anos 1980, tenta atribuir uma designação a esse período e, segundo Santaella (2003, p. 239), “o prefixo ‘pós’ foi sendo anteposto aos substantivos mais diversos” e, por assim dizer, esse período é conhecido como pós-modernidade e suas variantes. Para Bauman (p. 30, 1998),

é numa época que Anthony Giddens chama de “modernidade tardia”, Ulrich Beck de “modernidade reflexiva”, Georges Balandier de “supermodernidade”, e que eu tenho preferido (junto com muitos outros) chamar de “pós-moderna”: o tempo em que vivemos agora, na nossa parte do mundo (ou, antes, viver nessa época delimita o que vemos como a “nossa parte do mundo”...).

Com o advento das novas tecnologias, inicia-se a discussão sobre o surgimento de uma outra fase histórica e, para Lyotard (2009, p. viii), o “cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional”. A reconfiguração sócio-histórica a que nos referimos como pós-modernidade promove uma realidade antes desconhecida às sociedades pela dinamização, fragmentação, multiplicidade de formas, tempos e espaços de trocas num mundo globalizado em que os países interligam-se em redes para as mais diversas finalidades. Com Eckert-Hoff (2008, p. 39), isso

implica designar algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, já que não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se, sempre e inevitavelmente, de uma contradição, uma descontinuidade, um curto-circuito de sentidos, o que implica um deslocamento com relação à racionalidade da ciência moderna e com relação às verdades instauradas na cultura ocidental.

Nessa lógica, as relações humanas tornam-se fluidas, imprevisíveis, desregradas e a lógica aparente é o individualismo. O pensamento de Lyotard (2009, p. xi) segue com o fim das metanarrativas e o que

temos é a crise de uma noção central nos dispositivos de legitimação e no imaginário modernos: a noção de ordem. E com ela assistimos à rediscussão da noção de “desordem”, o que por sua vez torna impossível submeter todos os discursos (ou jogos de linguagens) à autoridade de um meta-discurso que se pretende a síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, universal e consistente.

No debate, Baudrillard (1993) aponta para a extinção da cultura pelo processo de midialização e sinaliza que o deslumbramento na comunicação, em virtude da hiper-realidade em rede, ocasiona a perda de situações originais. Já o pensamento de Levy (1993, 1999) segue uma direção mais otimista quanto à realidade informática, compreendendo-a como tecnologia intelectual, sendo assim, uma possibilidade outra de pensar as relações no mundo e o próprio mundo. Encontramo-nos imersos em um processo de transformação cultural inacabado e, portanto, os debates são inerentes ao processo para tecer, compor um termo que represente esse período.

Zigmunt Bauman (2001) a princípio trabalhou intelectualmente a expressão pós-modernidade, mas avançou no seu entendimento crítico ao trazer a expressão modernidade líquida, dialogando com Castells (1999) no âmbito de que não houve ruptura com a modernidade, pois os princípios propostos na modernidade não foram atingidos e, devido a isso, o que temos é uma continuidade da modernidade – no sentido de que a base que movia a produção industrial, o capitalismo, afeta e persiste sob uma outra lógica nos dias que vivemos e não foi completamente extinta. Sendo assim,

os atributos culturais e institucionais de todo o sistema social devem ser incluídos na implementação e difusão do novo paradigma tecnológico. [...] embora a economia informacional/global seja distinta de economia industrial, ela não se opõe à lógica desta última. A primeira abrange a segunda mediante o aprofundamento tecnológico, incorporando conhecimentos e informações em todos os processos de produção material e distribuição, com base em um avanço gigantesco em alcance e escopo da esfera de circulação (CASTELLS, 1999, p. 141).

Esse raciocínio sinaliza que houve uma transformação contínua e ampla dentro de uma estrutura, mas não uma ruptura de época, o que justifica a expressão modernidade líquida. Bauman (2001) metaforiza, com as palavras sólido e líquido, as condições sócio-

históricas da modernidade e o momento que vivemos. Então, o que conhecemos como modernidade ele nomeia “modernidade sólida”, enquanto a fase atual é a chamada “modernidade líquida”. Sinteticamente, a modernidade líquida é caracterizada pelo aumento da heterogeneidade das identidades, pela diversidade de movimentos sociais, o enfraquecimento das instituições representativas, o enfraquecimento das propostas utópicas de longo prazo, ou seja, uma desregulamentação ampla. Na política, o Estado prioriza a relação com grandes corporações e deixa de intervir decisivamente na área social. Na economia, as relações entre blocos econômicos e fluxos de capitais aumentam exponencialmente. Em consequência de todos esses fatores, modifica-se a relação das pessoas com o território, fato que compreende a aceleração da compreensão sobre o tempo e a compressão do espaço. Em outras palavras, a expressão “modernidade líquida” justifica-se pelo mundo sem forma, de incertezas e inseguranças.

As relações transformaram-se, podendo ser entendidas como voláteis. Trata-se de individualizar o mundo e o sujeito. Esse agora encontra-se livre para ser o que puder diante de suas possibilidades. A liquidez a que Bauman (2001) se refere é justamente essa desconstrução da modernidade, a inconstância, a incerteza, a falta de pontos de referência socialmente estabelecidos. Encontramos em Vogt (2011) algumas características para melhor especificar a contemporaneidade, ou seja, a (re)configuração sócio-histórica e cultural que vimos desenvolvendo.

Com essa transformação, o meio físico perde especificidade, o produto se desmaterializa, se “comoditiza”; tudo é convertido para o formato digital. A indistinção é característica marcante do contemporâneo, acompanhada pela diluição das fronteiras. O mundo pós-moderno abre mão de um centro irradiador: assim como na internet, o tráfego acontece por várias rotas. Ninguém é proprietário e, ao mesmo tempo, todos são autores e donos de sua produção (VOGT, 2011, s/n).

Alinhando-se ao pensamento de Lévy (1999, p. 121) sobre as características sócio-históricas atuais, para Vogt (2011, s/n), “a multiplicidade e o entrelaçamento radical das épocas, dos pontos de vista e das legitimidades, traço distintivo do pós-moderno, encontram-se nitidamente acentuados e encorajados na *cibercultura*.”

Justificamos nosso caminhar entre as pontuações de alguns intelectuais por considerarmos primordial embasar os fundamentos sócio-históricos. Notamos que, apesar das características intrínsecas ao termo pós-modernidade e modernidade líquida, o que de fato se pode realçar é um possível sentimento de descontinuidade pela ruptura que o

desenvolvimento tecnológico e o surgimento da internet trouxeram, alterando significativamente as relações sociais. Ponderamos, então, as particularidades mobilizadas pelos estudiosos devido a sua pertinência e pela relação estabelecida com o momento das sociedades – reconhecemos que são apontamentos de reflexão fundamentais para a contemporaneidade. Certos de que o diálogo continua aberto, propomo-nos a observar tais fenômenos que permeiam a educação, pois esses podem afetar as condições de produção do/no discurso tecnológico dos sujeitos entrevistados.

3.4 O ensino no entremeio do digital

Uma das paixões de Haroldo Castro é estar na natureza, fotografar e viajar. O conceito de Viajologia, por ele cunhado, reconhece a viagem como uma escola dinâmica. Castro morou em vários países, tais como Brasil, França e Estados Unidos da América. Em novembro de 2009, Castro e seu filho, Mikael, iniciaram a expedição jornalística Luzes da África, percorrendo 40 mil km, por 18 países do continente, até julho de 2010. A foto do deserto do Akakus, apresentada na Figura 3, abaixo, transmite-nos serenidade, todavia entrevemos a falta de rumo, todos os caminhos são possíveis e a linearidade esvaiu-se. Assim como na contemporaneidade, as dunas mudam de posicionamento ao sabor do vento com sutileza.

Figura 3 – *Deserto do Akakus*. Haroldo Castro, 2011.

Fonte: Revista Época²⁰.

²⁰Disponível em: <<http://colunas.revistaepoca.globo.com/viajologia/2011/01/13/em-noite-escura-sem-lua-o-deserto-de-akakus-e-ainda-mais-intrigante/>>. Acesso em: nov. 2018.

Nosso pensamento foi acometido pela foto de Haroldo Castro do deserto do Akakus, na África, em relação à proliferação dos meios tecnológicos e às possibilidades informacionais a que a sociedade atualmente pode ter acesso. Se as relações se tornaram voláteis, as fronteiras foram diluídas e há ausência de um centro irradiador, é como se andássemos sem destino certo para onde vamos. Imersos nas malhas da internet, com a ausência de um destino certo, somos seduzidos pelas inúmeras possibilidades de sentidos, como para Haroldo Castro quando afirma que o “cume da duna é uma linha que está sempre em movimento. Esse fio delicado cria curvas que cativam minha imaginação e meus olhos fotográficos. Busco imagens inéditas nos ângulos, nas sombras e nas formas geradas pelo vento” (ÉPOCA, 2011, s/n).

Nas redes o tempo de concentração e o percurso tendem a fragmentar-se. O direcionamento está no interior de cada um e, assim, é possível traçar e direcionar o seu caminho. O que percebemos é um sentimento de descontinuidade “ligado ao desejo da contemporaneidade e esse desejo por sua vez está ligado à velocidade da inovação tecnológica desenvolvida também de forma acelerada” (VOGT, 2011, s/n). Nesse raciocínio sobre o momento contemporâneo, juntamente com estudiosos relevantes como Frederic Jameson, Jean François Lyotard, Paul Virilio, Jean Baudrillard, Krocke e Cook, Lucien Sfez, Umberto Eco e Pierre Levy, Ramal (2012, p. 78) reflete que

se há algo em comum nas análises de todos esses teóricos acerca do momento contemporâneo é a sua negação da velha máxima sobre uma pretensa neutralidade dos objetos (“nada é bom ou mal em si mesmo, tudo depende do uso de que é feito pelo homem...”).

Nesse diálogo a respeito do contemporâneo, Nóvoa (2009, p. 181) procura “compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência actual e de que modo o futuro se insinua já na história presente”, traçando características de três momentos de transição, nos anos de 1870, 1920 e 1970. Cem anos se passaram até 1970, para que Nóvoa (2009), a partir de como se desenvolveu o modelo escolar, caracterize um dos possíveis cenários em que a escola se encontra. O autor pontua o que é necessário para que se possa projetar um futuro: redefinir sua missão.

A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma

responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas (NÓVOA, 2009, p. 10).

Na perspectiva do autor, o sujeito-professor, ao usar as TDIC, deve acionar sua relação com o saber para planejar sua ação pedagógica, “mas mais orientada do ponto de vista das aprendizagens” (NÓVOA, 2009, p. 189). Para tratar da questão das aprendizagens, Charlot (2005, p. 41), um dos pesquisadores sobre a relação com o saber, conceitua e contribui apontando que é preciso “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Apesar de ser imprescindível uma definição de relação com o saber, Charlot (2005, p. 45) tece várias explanações para nossa compreensão.

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender as relações com os saberes.

Cumprе observar, então, as especificidades do contexto escolar e as TDIC, sobre as formas de comunicação mediada por computadores ou dispositivos de base eletrônica conectados via rede. De acordo com Silva (2003, p. 68), significa que “novas condições de produção são inauguradas: teclar e escrever, navegar e ler, nesse sentido, não são processos idênticos”, os quais devem ser analisados visto que significam e reverberam sentidos. Certos de que as TDIC não são meramente aparatos, pois “atravessam a relação do sujeito com a linguagem de maneira particular [...], se trata de certo deslocamento na função autor e no efeito leitor, reorganizando o trabalho intelectual” (ORLANDI, 2012, p. 69).

Designamos como usuários as pessoas que utilizam os computadores portáteis e demais dispositivos e, conseqüentemente, constituem o princípio básico dessa reconfiguração cultural. Santaella (2003) considera que nos meios de comunicação em massa como a TV, por exemplo, havia uma relação perceptiva de sentido único que passou a ser bidirecional com as TIC e, para nosso entendimento, estendeu-se às TDIC.

As telas dos computadores estabelecem uma interface entre a eletricidade biológica e tecnológica, entre o utilizador e as redes. Na medida em que o usuário foi aprendendo a falar com as telas, através dos computadores, telecomandos, gravadores de vídeo e câmeras caseiras, seus hábitos exclusivos de consumismo automático passaram a conviver com hábitos mais autônomos de discriminação e escolhas próprias. Nascia aí a cultura da velocidade e das redes que veio trazendo consigo a necessidade de simultaneamente acelerar e humanizar a nossa interação com as máquinas (SANTAELLA, 2003, p. 81).

Teoricamente, os usuários encontram-se diante de uma perspectiva diferente, a de poder tornar-se produtor, criador, desenvolvedor etc. de seus próprios produtos. Essa realidade faz com que a sociedade antes organizada de forma piramidal passe a uma organização reticular, com a possibilidade de integração em tempo real.

Entendemos que as práticas escolares, parte do contexto sócio-histórico, também foram atravessadas e afetadas pelo desenvolvimento tecnológico aliado à internet. Em tempos de reconfigurações interessa-nos investigar o discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC no/pelo espaço virtual. O que enunciam os sujeitos-professores de português sobre o uso das TDIC? Nossa inquietação alia-se ao que aponta Orlandi (2012, p. 69), para quem “não se pode reduzir a questão do digital desligando-a das demais que fazem parte da reflexão sobre qualquer forma de linguagem: memória, ideologia, história, subjetividade, individuação, materialidade, etc.” e nos detendo apenas à superficialidade da técnica. Sigamos em frente.

3.5 Nas fendas da Rede

Neste subcapítulo elucidaremos questões acerca do digital, reiterando alguns princípios do arcabouço teórico-metodológico ao qual nos ancoramos, a saber, a AD. A princípio, o discurso para a AD é plural e constituído por dizeres pronunciados em outros momentos, mas também propicia a ilusão ao sujeito, uma vez que ele pressupõe ser fonte do seu dizer. O analista de discurso considera os diversos discursos e vozes outras no entremeio com as TDIC.

A internet é exemplo de uma rede que pode ser utilizada pelos nossos sujeitos de pesquisa. Ela passou a compor o sistema computacional na década de 1990, inicialmente utilizada em universidades como mídia para comunicação entre pesquisadores. Posteriormente, torna-se pública e acessível para pessoas comuns que se inscrevem em uma

nova forma de linguagem (ler; escrever). Para Galli (2005, p. 123), os avanços tecnológicos contribuem para o “processo evolutivo da comunicação, conduzindo-se para uma maior democratização do saber e da informação. A comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar”. No bojo das transformações do processo de comunicação, é inegável que a internet, além de oferecer entretenimento, “é uma importante referência no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento” pelas muitas possibilidades de trabalho pedagógico proporcionadas pela rede (SILVA, 2003, p. 112). Nessa perspectiva, a rede compõe-se como uma teia e oferece possibilidades de significação e circulação de dizeres que não se limitam às fronteiras físicas e de funcionamento dos suportes eletrônicos, bem como suas determinações tecnológicas. O discurso sobre as TDIC pode apresentar rupturas para interpretações outras para que o pesquisador possa ir além do substrato de silício e da linguagem binária para pensar as relações no âmbito escolar e as TDIC. Recorremos a Pêcheux (2014) e seu texto “Ler o arquivo hoje”, no sentido de que a internet é um grande arquivo²¹ a ser lido hoje, na educação, e nos lança na direção de algo inquietante no cotidiano escolar: como os sujeitos-professores dizem usar as TDIC em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas?

Entendemos o arquivo como um espaço de polêmica para o analista de discurso devido à multiplicidade de posições interpretativas e desvencilhar-se significa conhecer os mecanismos que colocaram em jogo os mecanismos de significação. Para Nunes (2005, p. 3), é

preciso primeiro observar os gestos de interpretação a partir das posições de sujeito e, em seguida, mostrar as relações entre essas interpretações, identificando as filiações discursivas, as contradições, as retomadas e deslocamentos, enfim, explicitando o movimento dos sentidos e dos sujeitos, no espaço tenso em que o real da interpretação pode tanto apaziguar quanto ameaçar.

Apontamos para a urgência de nos desvencilharmos do estado de “cegueira”, posição na qual nos parece que a educação brasileira se encontra atualmente, para tanto remetemo-nos às palavras da ficção de José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*, uma vez que

não pensamos o virtual; somos pensados pelo virtual. Essa transparência inapreensível, que nos separa definitivamente do real, nos é tão ininteligível quanto pode ser a mosca para o vidro contra o qual se bate

²¹“Isso porque o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo [...] permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 170).

sem compreender o que a separa do mundo exterior. Ela não pode nem sequer imaginar o que põe fim ao seu espaço (BAUDRILLARD, 2011, p. 57).

Ao nos familiarizarmos com as palavras de Baudrillard (2011), depreendemos o quanto é preciso aprofundar o entendimento das relações escolares e o que é mobilizado no processo pedagógico para uma pretensa dimensão do quanto o virtual nos transforma. Dentre as influências das TDIC nas relações cotidianas, até mesmo por suas características próprias, citamos as de “não somente eliminar a realidade, mas também a imaginação do real, do político, do social – não somente a realidade do tempo, mas a imaginação do passado e do futuro” (BAUDRILLARD, 2011, p. 57).

A condição plural, heterogênea e movediça da internet enquanto rede remonta à narrativa do conto de Jorge Luis Borges, “O livro de areia” (2009). Um conto intrigante, visto que Borges (2009) se vale de uma narrativa aberta aos sentidos. Borges narra sua ficção sobre o livro de areia, até então um livro físico, mas direciona o leitor para algo desconhecido em que a regularidade e a linearidade dos livros impressos, como conhecemos, são reconfiguradas, como sugere o trecho: “Disse-me que seu livro se chamava O livro de areia, porque nem o livro nem a areia têm princípio ou fim” (BORGES, 2009, p. 102). Destarte, “O livro de areia” pode ativar sentidos outros que não são os preestabelecidos e, então, tece sua narrativa sobre a venda de um livro e o caracteriza na direção do que é inquietante.

Não pode ser, mas *é*. O número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira; nenhuma, a última. Não sei por que estão numeradas desse modo arbitrário. Talvez para dar a entender que os termos de uma série infinita admitem qualquer número [...]. Se o espaço for infinito, estamos em qualquer ponto do espaço. Se o tempo for infinito, estamos em qualquer ponto do tempo (BORGES, 2009, p. 102-103, grifo do autor).

A metáfora que marca o conto compara o livro de areia à constituição movediça da areia. Um livro sob uma concepção não usual que, ao abrir e fechar, assume possibilidades outras, as páginas, as palavras deslocam-se, são mutantes. “Tudo foi inútil: sempre se interpunham várias folhas entre a portada e a mão. Era como se brotassem do livro [...], também fracassei; mal consegui balbuciar com uma voz que não era a minha: Isso não pode ser” (BORGES, 2009, p. 102). Tal qual “O livro de areia” (2009), a rede eletrônica também se sustenta na/pela movência, não linearidade de textos, ícones, arquivos etc., uns dentro de outros, temas, imagens e sons. O caminho a ser traçado pelos sujeitos desconsidera as

fronteiras e sentidos unos e alia-se à condição histórica atual, como o caminhar pelo deserto de Akakus sem visualizar um percurso linear.

O que torna viável tal metáfora no/pelo digital é a comunicação virtual; essa, por sua vez, é viabilizada pela comunicação entre computadores por meio de um protocolo comum, conhecido como Protocolo de Controle de Transferência/Protocolo Internet (TCP/IP), aliado à telecomunicação (telefone, satélites etc.) e pelo equipamento *modem*. A partir desse contexto surgiu o que conhecemos como interatividade (KENSKI, 2012; CHARTIER, 1999). Aliadas à grande rede internet, tem-se as sub-redes, sendo a mais conhecida a *Word Wide Web* (WWW), um “ambiente multimídia da internet, a reunião de texto, imagem, som, vídeo e movimento na internet” (KENSKI, 2012, p. 141). Com isso, as trocas de informações entre os mais diferentes tipos de computadores e demais TDIC tornam-se factuais. Esse espaço tangível de integração para todas as pessoas conectadas com as mais diversas finalidades existentes no espaço digital é chamado *ciberespaço*, o qual Levy (1999, p. 17) define como sendo

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Os seres humanos, como diz Levy, passam a ser designados como navegadores ou internautas dentro desse espaço virtual, o *ciberespaço*, e esse fornece “a estrutura transnacional de comunicação interativa” (RAMAL, 2002, p. 65), composto por uma topologia labiríntica de hipertextos e hiperlinks que reformulam as relações espaço-temporais na rede eletrônica. Tais reformulações no *ciberespaço* acometem o espaço pedagógico ao ampliar as “possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66).

Continuando nossa trajetória teórica, ressaltamos que a cibercultura possibilita inúmeras construções de sentidos e fomenta o diálogo entre Lyotard (2009, p. 127), “para o que é heterogêneo, marginalizado, cotidiano, a fim de que a razão histórica ali enxergue novos objetos de estudo”, e Romão (2009, p. 2), que entende a cibercultura como “espaço marcado pela descentralização, provisoriedade, pluralidade e ausência de contornos rígidos [...] características das redes eletrônicas, determinando novas formas de inscrição de sujeitos e sentidos nas malhas do digital”. Diante dessa nova realidade fluida e sujeita a

rupturas, também nas escolas faz-se coerente não apenas verificar as respostas dadas pelos alunos, mas saber e acompanhar o percurso utilizado para concluir determinadas respostas (RAMAL, 2002), as condições de produção em vias de utilização dos recursos advindos das TDIC como um processo (CASTELLS, 1999).

Ao texto em movimento deu-se o nome de hipertexto, que é composto por blocos (ligação entre textos, figuras e animações=hiperlinks) elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela por aqueles que navegam no ciberespaço. “Uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos. Se no meio desse encadeamento de textos houver outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. – o que se tem é um documento multimídia ou [...] hipermídia” (KENSKI, 2012, p. 32).

A condição de navegação espontânea abre para o usuário a ilusão de que ele é a origem dos caminhos que escolhe percorrer, de que não é capturado ideologicamente na teia da internet, de que suas escolhas são de fato livres, tal como aponta Lemos (2001), de que navegar na *web* é como andar a esmo na cidade, escrevendo, fazendo conexões e apropriando-se do espaço e do que se encontra pelo caminho. Essa condição de liberdade que as redes oferecem ao leitor não está isenta de intencionalidade, ou seja, as redes procuram delimitar o caminho que o leitor pode prosseguir em sua leitura, sendo carregadas de sentido, imprevisíveis e passíveis de grande influência. Não há um caminho exato a ser percorrido e sim um espaço demarcado por pontos de referências, *links*, que levam a outros espaços, nós, como um verdadeiro mapa. Na verdade, os *links* são instrumentos interpretativos e subjacentes a rupturas e/ou efeitos ideológicos e alertam-nos sobre a criticidade das análises para uma pesquisa no campo educacional.

Marcuschi e Xavier (2010) seguem essa abordagem do hipertexto, esclarecendo que o que torna um texto hiper são seus *links* e a importância que esses possuem, pois possibilitam a construção de sentidos. “São eles que garantem a arquitetura textual assumindo um funcionamento dêitico extratextual, pois monitoram o leitor para um exterior discursivo, um funcionamento catafórico” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 202). Pensando a educação imbricada às TDIC, Levy (1993) e Ramal (2002) metaforizam ao afirmar “pensamos em hipertexto”, ou seja, a imaginação e o pensamento não se ajustam a limites, a fronteiras previamente determinadas, e sim são abertos a rupturas e ressignificações, pois, ainda com Ramal (2002, p. 83), o hipertexto em si carrega a

mediação para a produção, a recepção e a significação do conhecimento, para além das mensagens e das ideologias que possa comportar, estão

vinculadas com uma nova ecologia cognitiva de nossa sociedade que implica novas formas de pensar e de aprender.

Nessa trama das TDIC no meio educacional, Pierre Levy coaduna e reflete, em sua obra *As tecnologias da inteligência* (1999, p. 11), para o “devir do sujeito, da razão e da cultura” servindo de mediação nas relações com a informação e o conhecimento.

Sem a pretensa ilusão de concluir o diálogo acerca do ciberespaço plural e heterogêneo, sintetizamos nosso olhar para a relação dos sujeitos-professores com as TDIC no processo pedagógico com Dias (2004, p. 57), para quem a “materialidade do ciberespaço é constituída do enredamento dos sujeitos que se conectam e produzem sentido. Não é apreensível senão pela historicidade dessas relações, pela deriva do sujeito e do sentido”. Esse enredamento no virtual forma-se por um mapeamento de possíveis associações entre textos, compondo uma tessitura hipertextual e seu funcionamento representa as redes de sentidos com as quais nos deparamos nas malhas do digital. Com isso, tecemos identificações que se presentificam nos discursos.

Os sujeitos-professores e sujeitos-alunos precisam se dizer, falar de si (ECKERT-HOFF, 2008; CORACINI, 2005) para que possam encontrar em seu interior, isto é, na sua inscrição no simbólico, o caminho a ser trilhado no digital, para “ir mais longe, não ficar preso a um ‘ponto de vista’ [...], para abrir-se a possíveis metamorfoses sob o efeito do objeto” (LÉVY, 1999, p. 11).

Sendo o discurso não homogêneo, a linguista Jacqueline Authier-Revuz coopera epistemologicamente para justificar o trabalho do analista na compreensão dos mecanismos discursivos. Authier-Revuz (1990, p. 28) reitera, acerca do conceito de heterogeneidade, que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso”. Segundo Authier-Revuz (2004), a heterogeneidade mostrada presentifica-se no fio do discurso indicando a presença do outro, marcada pela língua escrita com o uso do discurso direto ou indireto, aspas, modalizações, entonações etc. e, também, a não marcada, ou seja, a heterogeneidade constitutiva dada pelos implícitos, porém reconhecíveis e interpretáveis pelo interlocutor (analista de discurso). A heterogeneidade constitutiva é da ordem do inconsciente, da exterioridade, em se tratando do fio discursivo, é atravessada pelo histórico e manifesta-se nos dizeres, por isso ultrapassa os mecanismos linguísticos.

Nesse diálogo os conceitos inerentes ao digital, a noção de tempo, leitura e escrita sofrem deslocamentos. Tivemos e, possivelmente, temos no horizonte a época das

narrativas, a cultura da escrita e sua noção de linearidade para vivermos acontecimentos simultâneos do/pelo digital que não se sobrepõem, mas fragmentam o tempo, contrapondo a linearidade proposta pela escrita. Essa, antes vista como um processo sócio-histórico, pertencente a uma cultura letrada, assume no ambiente tecnológico outra espacialidade e, segundo Marcuschi e Xavier (2010, p. 17), “tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita”. A leitura, por sua vez, restringia-se ao suporte acessível às mãos do leitor e dadas as condições de produção sócio-histórico-ideológicas do espaço em que um acontecimento se inscrevia.

No campo da educação, no qual situamos a presente pesquisa, trazemos a obra *Country Schoolhouse*, de Morgan Weistling, na Figura 4, para contextualizar a noção de espaço e tempo também presente no cotidiano escolar em razão de estarem os sujeitos-professores e sujeitos-alunos afetados por todas as esferas sociais. A escola no século XIX designava um período em determinados dias da semana para o “aprendizado”. O espaço escolar, retratado na imagem, reservava a palavra ao professor para a transmissão de conhecimentos, uma posição ativa de sábio e conhecedor que lhe conferia socioideologicamente poder nas sociedades. Aos alunos restava a passividade, o respeito e a ordem. Na questão pedagógica os deveres deveriam ser cumpridos da maneira como determinava o professor. A educação como conhecemos, formal, tinha tempo e espaço determinados para acontecer, como retrata a obra *Country Schoolhouse*.

Figura 4 – *Country Schoolhouse*. Morgan Weistling, 1879.

Fonte: Google Imagens²².

²²Disponível em: <<http://classicalpoets.org/codec-news/?l=2250994-respite-clamor-lessons-morgan-weistling>>. Acesso em: nov. 2018.

As transformações sócio-históricas, no entanto, abriram espaço para outras formas de ensinar e aprender, como as que utilizam as tecnologias digitais. Além do espaço físico, as escolas podem contar com as TDIC tendo o “ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, [que] oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66).

Ao tratarmos de espaço, precisamos abordar na/pela perspectiva discursiva a noção de tempo. Sobre a relação espaço-tempo pedagógico no entremeio com as TDIC, Dias (2004, p. 24) traz que o espaço “define a temporalidade, e a temporalidade configura o espaço de significação”. Existe uma relação sinérgica entre espaço e tempo, uma dependência mútua de significação. Em consequência desse espaço pedagógico outro, ampliou-se a noção de tempo, que não mais limita-se a um período determinado, contudo, distende-se a qualquer tempo. Como afirma Virilio (1999, p. 56), “o tempo não é mais inteiro, mas indefinidamente fracionado em quantos instantes, instantaneidades, quanto permitem as técnicas de comunicação e de telecomunicação”. Nessa fragmentação do tempo cumpre ressaltar o entendimento adotado pela AD.

Tomamos como ponto de partida a questão da temporalidade do/no discurso e começamos por evocar o fato de que a AD não trabalha com a temporalidade empírica, cronológica, mas com a temporalidade dos processos discursivos. [...] Compreender a temporalidade significa atentar para as diferentes temporalidades inscritas no discurso, mostrando as relações entre elas e os efeitos de sentido que aí se produzem (NUNES, 2005, p. 3-4).

Com as TDIC alteram-se também as noções de espaço entre o que está próximo e longínquo nas relações que se estabelecem na escola. A percepção que vigora é a do tempo real, do imediatismo, marcado pelo fluido e pelo efêmero. Eis que, para Serres (2013, p. 29),

há algumas décadas, vejo que vivemos um período comparável ao da aurora da *paideia* – depois que os gregos aprenderam a escrever e a demonstrar, semelhante a Renascença, que viu surgir a imprensa e ter início o reinado do livro. Mas trata-se de um período incomparável, pois, ao mesmo tempo em que essas técnicas se transformam, o corpo se metamorfoseia, o nascimento e a morte mudam, assim como o sofrimento e a cura, as profissões, o espaço, o habitats, o ser no mundo.

Em consonância com os dizeres de Serres (2013), indagamos: o que está por se metamorfosear nas escolas públicas no interior de São Paulo? As noções de espaço e tempo podem ser metamorfoses, pois configuram caminhos que podem ser trilhados na ação educativa. Cumpre ressaltar que a discussão da presente pesquisa, qual seja, o discurso de sujeitos-professores sobre as TDIC, reside não apenas no espaço escolar, ou no ciberespaço, mas também na relação do espaço escolar com o ciberespaço e a ponte capaz de realizar essa interligação é a enunciação, o discurso propriamente dito. Dias (2004), em sua tese de doutorado, salienta sobre a discursividade inerente ao espaço-tempo no ciberespaço. Para ela,

a questão do tempo no ciberespaço deve ser pensada a partir da discursividade do próprio espaço de enunciação da Internet, a saber, o movimento do sentido e sua demarcação pela palavra. Conforme diz Deleuze (1988), é preciso recortar esse espaço-tempo, para poder escapar do consenso das suas significações (DIAS, 2004, p. 23).

A questão do tempo para o trabalho pedagógico acontece a partir da discursividade, não apenas em um ou outro espaço, mas na relação, no entremeio ciberespaço *versus* escola. Ensinar numa sociedade em rede e procurar criar uma cultura aprendente não é tarefa fácil, contudo, são os professores que terão a grande responsabilidade “de serem os catalisadores da sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2003, p. 45). O cerne da questão para os docentes, fio condutor do nosso pensamento, não reside na discussão de como usar as TDIC na dimensão da técnica ou, ainda, quais TDIC estão à sua disposição para o trabalho pedagógico, se são novas ou velhas, mas sim na compreensão das possibilidades que abrem e o que se pode fazer, mobilizar, relacionar, sensibilizar a partir das TDIC. Interessa-nos considerar, com Dias (2004, p. 24), que o

ciberespaço apenas recorta o tempo na medida de sua espacialidade, e ressignifica o sentido das relações, do estar-junto, estar-no-mundo, através da linguagem. A medida do tempo está, pois, associada ao modo como o espaço é estruturado discursivamente.

O sujeito-professor dotado de sensibilidades e percepção pode ir além da técnica, mas também pode ser capturado por questões técnicas. Vale investigar em nossas entrevistas, pelo trabalho da linguagem, de que maneira esse profissional é capturado.

Possivelmente o

virtual é tomado pelo sujeito na instância do imaginário, como se ali ele estivesse livre das coerções do mundo. No entanto, o virtual, sendo ele real, e, portanto, funcionando como dispersão e incompletude, coloca o sujeito no confronto com sua própria constituição material. Com sua própria constituição na história (DIAS, 2004, p. 25).

Na contemporaneidade as relações no âmbito escolar podem acompanhar a reconfiguração sócio-histórica atravessada nas/pelas TDIC e, assim, tornar a convivência escolar fluida, sem fronteiras, não linear, contrapondo as noções de espaço, tempo, linearização, delimitações etc., como demonstrado na obra de Morgan Weistling.

Discutiremos a seguir a formação docente no contexto digital.

3.6 Formação continuada de professores e as TDIC

A proposta no presente trabalho exige-nos uma reflexão sobre a formação continuada dos professores, pois “traz o desafio de encontrar um espaço de formação que valorize o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, considerando planejamento e prática” (MOREN; SANTOS, 2011, p. 2). Sendo assim, traçamos um recorte em razão de a formação do professor ser um dos pilares que subsidiam nossa pesquisa²³. Iniciaremos sob o rastro do contexto histórico para nos situarmos. No início da década de 1980 o cenário educacional era preocupante e uma das principais mudanças foi a substituição da escola normal e a normatização pela habilitação específica em nível superior. Essa passa a ser a licenciatura curta ou plena para a formação de professores para as últimas séries do ensino de primeiro e segundo grau, por lei, e os cursos normais superiores e Institutos Superiores de Educação (ISE) (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000). Antes desse marco os professores se formavam pelo dito “aprender fazendo” e a constatação da necessidade de universalidade do ensino deu-se no século XIX com a organização dos sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2009, CHARLOT, 2008).

Ao ser criada a Lei n. 9694/96 (BRASIL, 1996) foi possível instituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alimentando a expectativa de avanços para a formação docente – todavia, houve consentimento de diretrizes aos ISE para cursos de curta duração, baratos e rápidos. Nessa linha, a formação adquire dois modelos: um refere-se aos conteúdos específicos que o professor pretende trabalhar, enquanto o outro defende que a formação deve assegurar a preparação didático-pedagógica (SAVIANI,

²³Ainda que não configure o eixo central de nosso trabalho, a formação continuada no âmbito da disciplina de português, no ensino médio, com o aporte das TDIC é de grande valor para nossas observações.

2009). Para o segundo grau, ao qual dedicamos nossas observações, predominou o modelo de conteúdos específicos inerentes à disciplina a ser ministrada.

O docente que se constituiu com a prevalência de conteúdos específicos sem a devida preparação didático-pedagógica para lidar com as tecnologias poderá sentir a necessidade de ressignificação profissional ao deparar-se, no século XXI, com as TDIC, em contraposição a sua constituição profissional e, até mesmo, sua identidade. Caminhando contra o vento, os sujeitos-professores precisam atualizar-se com as TDIC, entretanto, como pontuam Moren e Santos (2011, p. 9),

deparam-se com a ausência de parâmetros e de orientação quanto à utilização dos mesmos na sua prática diária. Além disso, muitas vezes, as dificuldades transcendem as questões de forma: os próprios conteúdos estão em causa. Traçar novos caminhos exige muito mais do que domínio da tecnologia; buscá-los requer, antes de tudo, visão ampla e domínio da área de estudo a ser beneficiada pela utilização dos recursos tecnológicos.

Nesse cenário é preciso dialogar com os sujeitos-professores sobre as TDIC e a (im)possibilidade de (re)estruturação da formação continuada dos professores. A discussão que propomos para o quesito formação continuada de professores é justamente ir na contramão “de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas de interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino” (KENSKI, 2012, p. 105).

O professor surge nesse

ciberpanorama como um estrategista do conhecimento. É o estudioso dos processos mentais, que sabe elaborar e testar hipóteses sobre as melhores formas de construção da árvore de competências, conteúdos e habilidades de cada aluno e de cada grupo de estudantes (RAMAL, 2002, p. 193).

Nessa reflexão questionamos aos sujeitos-professores que atuam na rede estadual como são contemplados pela formação continuada no contexto com as TDIC. Consideramos que há uma demanda social, os professores necessitam de uma base de saberes para o ensino com as TDIC e tais premissas poderão ser averiguadas logo mais, nas entrevistas.

Inicialmente, averiguamos quais opções de formação continuada foram disponibilizadas de 2017 a agosto de 2018 para os professores de português especificamente, na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, interior paulista. A Diretoria de Ensino informou-nos que (conforme Anexo D) nos anos de 2017 a 2018 – até 4 de setembro de 2018 – foi oferecido um curso nomeado Rede Aprendizagem. A carga horária

desenvolvida teve 20 horas presenciais e 20 horas à distância. O curso oferecido teve 53 professores que manifestaram interesse, desses, 34 foram de fato inscritos, sendo que apenas 10 concluíram o curso. Podemos observar um cenário de formação continuada deficitário diante do pequeno número de concluintes.

A partir do contato com a Diretoria de Ensino, verificamos que a formação (presencial ou à distância) oferecida aos professores deve ser realizada fora do horário de trabalho, o que para alguns é um incômodo. Outro dado relevante é sobre a qualidade do curso oferecido na modalidade presencial. Os dados fornecidos (Anexo D) pelo núcleo PCNP de Tecnologia-NPE levam-nos a constatar que o curso é ministrado por membros do referido núcleo e os objetivos gerais apresentados são amplos, como a diversidade de relações com as mídias sociais e os reflexos para a educação. Não se destinam a esclarecer e contribuir com questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem mediado pelas TDIC e, principalmente, sobre possíveis inovações na formação pedagógica. Tais direcionamentos sobre o curso advêm do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Questionamos ao núcleo PCNP de Tecnologia-NPE Ribeirão Preto como recebem essa formação, se são convocados pelo MEC para o treinamento pedagógico com as TDIC. Como resposta obtivemos que todo treinamento é feito à distância e que em momento algum foram convocados pelo MEC como colaboradores para repassar o aprendizado.

Outro dado relevante, por nós percebido nas entrevistas e que também gera incômodo significativo e desmotivador nos professores, é sobre a sala de informática nas escolas, uma vez que não há equipamentos suficientes para o número de alunos. Geralmente, eles se sentam em duplas e até trios para acompanhar e o recurso acaba sendo muito pouco utilizado. Além disso, o contrato da empresa contratada pelo governo estadual para instalação e manutenção dos computadores nas escolas venceu desde outubro de 2017 e até o mês de agosto de 2018 todas as escolas da rede estadual estiveram sem suporte técnico. Em consequência desses fatos, os professores preferem recursos que contemplam a maioria dos alunos, como TV digital ou a Base Didática Eletrônica (B-Del), isto é, uma mesa móvel na qual é instalado um projetor, caixa de som e *notebook*. É possível diagnosticar a urgência de um replanejamento das ações governamentais em relação às TDIC nas escolas públicas, pois supomos que o investimento em equipamentos e manutenção é alto e está esvaindo-se com pouca utilização pela ineficácia das ações propostas.

Retomando a questão da formação continuada presencial direcionada pelo MEC, concluímos que essa se desenvolve inadequadamente, sem efetividade, apesar dos dizeres constantes no *site* do MEC e do governo do estado de São Paulo de que é oferecida formação continuada aos professores. A preparação profissional precisa ser (re)planejada. No que tange à educação, é alarmante devido ao fato de que o professor poderá encontrar as TDIC para o trabalho pedagógico nas escolas estaduais sem ter uma formação apropriada. No tocante ao contexto que desenvolvemos sobre a formação dos professores e as TDIC na prática, subentendemos que a relação que o sujeito-professor estabelece em sala de aula com as TDIC permanece no âmbito de aulas expositivas, isto é, da maneira como foram constituídos. Os professores que se dispõem a usar as TDIC têm outras opções de suporte para serem usados, além da lousa convencional, mas a forma(ação) de fazer a aula tende a permanecer a mesma. Tal cenário poderá ser averiguado nas entrevistas. Resta-nos compreender, então, o que preconiza a legislação brasileira e do estado de São Paulo para o ensino no contexto das TDIC.

Pretendemos desviar da tendência de linearização marcada por datas históricas e os respectivos acontecimentos, ainda que nossa discussão detenha-se nos processos de desenvolvimento da formação de professores e também das TDIC mais recentes.

O Governo Federal, representado pelo MEC, elaborou ações voltadas ao desenvolvimento da educação com os equipamentos tecnológicos até o Proinfo, em 1997, que passou por reformulações e de fato vigora hoje. Interessa-nos avaliar como é pensada a questão da formação de professores no entremeio das ações governamentais, bem como quais são as prerrogativas da legislação brasileira. A legislação brasileira para a educação é regida pela Constituição Federal (CF), pela LDBEN, Plano Nacional de Educação (PNE), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Conselho Nacional de Educação (CNE), dentre outras políticas. A partir dessas, estendem-se complementos, diretrizes, parâmetros e programas.

Vislumbramos na deliberação da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), realizada em novembro de 2014, um recorte para o vasto campo legislativo educacional. Essa conferência significa um avanço na articulação da educação nacional como uma política de Estado, resultado da parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, considerando toda legislação educacional. O “propósito é de contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino” (CONAE, 2014, p. 8).

A 1ª Conferência Nacional de Educação, em 2010, instituiu, pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), no MEC, o Fórum Nacional de Educação (FNE), órgão de Estado que deve planejar, organizar e coordenar as edições da CONAE. A conferência de 2014 nos convoca a acompanhar a implementação de suas deliberações e também a implantação do PNE, bem como a elaboração e execução dos planos municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação correspondentes. O documento final é

fruto de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil (CONAE, 2014, p. 8).

Chamou-nos atenção pelo fato de essa conferência articular o debate entre educadores, representantes do Governo Federal e entidades da sociedade civil organizada (movimentos populares e mercado da educação), tendo em mente o que as leis determinam e olhando para as demandas sociais para articular progressões educacionais na implementação e avaliação do PNE e dos correspondentes planos decenais dos estados, Distrito Federal e municípios. Estando o PNE articulado com o Sistema Nacional de Educação para a participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração, foram definidos eixos temáticos:

- Eixo I – Plano Nacional de Educação e Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.
- Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.
- Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente.
- Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.
- Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.
- Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.
- Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

Vimos que o eixo temático VI mencionado traz sobre a valorização dos profissionais da educação em diversas questões, dentre as quais, a formação do professor, que nos interessa, pois reflete no eixo VI do documento final da CONAE.

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica de forma a assegurar o foco no aprendizado do/a aluno/a, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação (CONAE, 2014, p. 95).

O debate realizado na conferência aponta para a necessidade de reformulação na questão da formação de professores para o trabalho pedagógico com as TDIC. No anseio de que as reverberações dessa conferência sejam positivas, seguimos acompanhando as reverberações do documento para a formação continuada com as TDIC. Corroboramos a urgência de avanços nessa questão e ressaltamos sua relevância.

No campo teórico para a formação continuada de professores nos atentamos para o debate entre pesquisadores renomados. Muitos apontam para uma formação profissional mais abrangente, menos técnica e menos preocupada com conteúdos e com a linearidade de saberes e fazeres. Selecionamos o pensamento de Libâneo (2012, p. 89), para quem o caminho da profissionalidade docente deve estar na direção de um

“programa reflexivo” vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais.

O programa reflexivo na vertente crítica prevê formação pelo exercício da reflexão em relação às ações, sempre relacionando o pensamento aos fazeres, ao que conhecemos e como agimos, estranhando, questionando, buscando formas outras de sentidos previamente naturalizados. No quesito formação continuada de professores, nosso diálogo vai além da forma e do domínio de como usar e manusear as TDIC e nos conduz à dimensão de um sujeito-reflexivo crítico no processo educacional.

Por questões históricas e sociais, predominou nos cursos de licenciatura grades curriculares normativas, nas quais se privilegia primeiro a ciência, seguida de como pode ser sua aplicação e, por último, o período de estágio para a aplicação de todo conhecimento adquirido. Devido à reconfiguração sócio-histórica que desenvolvemos neste capítulo, entendemos ser necessário desestabilizar tais conceitos educacionais e outros, como

Sacristán (1999, p. 64) pontua, “existe no discurso pedagógico uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor”. Devemos (re)pensar as ações, como nos propõe Sacristán (1999, p. 67-68), ao considerar ser “importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos do que nas dimensões pessoais e culturais”, visto que “a prática não se reduz às ações dos professores”.

A problemática desse sistema de formação engendrado em técnicas e centrado no professor, ao deparar-se com o perfil de alunos imersos no contemporâneo, ou seja, imersos em relações horizontais de comunicação, fluidas e sem fronteiras, pode não encontrar muitas vezes respostas, encaixes. Não encontrar sentidos. Daí a razão de as pesquisas conduzirem-nos para

uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2012, p. 23, grifos da autora).

Ao abordar o conhecimento na ação, Pimenta (2012) salienta que esse lhe é inerente e, portanto, não anterior, mas sim simultâneo, sem fronteiras, movediço, tal como pedem as condições contemporâneas das sociedades. É na esteira da ação crítico-reflexiva que vimos desenvolvendo sobre a informação que pode vir a ser conhecimento e não apenas informação pelo devir da ação, das intenções e objetivos. Um movimento contínuo de ir e vir, entre a informação e a ação crítico-reflexiva. Nesse ínterim, ao discorrer sobre a obra de Foucault e contribuir para situarmos o sujeito da educação, o professor, Veiga-Neto (2016, p. 44) pontua que “o sujeito moderno não está na origem dos saberes, ele não é o produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”. Caso contrário, ele se assujeita ao reducionismo da técnica mesmo que tenha em mãos possibilidades outras para ressignificar as TDIC. O que de início parecia a porta para a liberdade, com René Magritte, pode tornar-se a porta para a eterna clausura técnico-ideológica desse sujeito-professor. Alarcão (2001, p. 13) completa dizendo que “diante da imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como

um imperativo inquestionável”. Assim, os desafios podem ser diluídos ao invés de se constituírem como angústias.

Alguns pesquisadores por nós mobilizados desenvolveram suas obras entre 1999 e 2003. Passados 15 anos ou mais, os seus estudos puderam ser perscrutados e discutidos por todos os que se interessam ou se dedicam à educação, especialmente à formação de professores e aos estudos sobre formação de professores. Assim, esperamos ter conferido à formação de professores uma significativa conscientização, como a seguir.

Os professores não são simples transmissores de aprendizagens: eles desenvolvem-nas. Aqueles que se focalizam apenas nas técnicas de ensino e nos padrões curriculares e não envolvem igualmente os educadores nas grandes questões sociais e morais de seu tempo promovem uma visão diminuída do ensino e do profissionalismo docente que não tem lugar numa sociedade do conhecimento avançada (HARGREAVES, 2003, p. 268).

Tendo sinalizado para qual diálogo sobre formação de professores estamos abertos, trazemos Nóvoa (1999, p. 28) para justificar nosso olhar.

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência é, fundamentalmente, científico ou técnico?

Cientes do valor das raízes sócio-históricas que nos constituem, os “professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente” (NÓVOA, 1999, p. 29). Sigamos em frente pela vertente metodológica do letramento.

4 LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA

*Queira-se ou não, cada um de nós tem de construir
uma relação com a letra e, portanto, constrói-se,
em parte, nessa e através dessa relação.*
(BIARNÉS, 1998, p. 137)

4.1 A Teoria Sócio-Histórica do Letramento

Neste subitem, ressaltamos as discussões sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento, tendo como aporte teórico os estudos de Tfouni, Kleiman e Assolini, visto que o letramento se configura como um dos pilares de sustentação de nossa pesquisa. Iniciamos nosso percurso salientando que a abordagem discursiva de letramento que adotamos não trabalha com a língua e sim com o discurso, ou seja, com os efeitos de sentidos. Diferentemente da análise de conteúdo, a abordagem discursiva de letramento considera a exterioridade como constitutiva do dizer. Os estudos de Tfouni (2010a) diferenciam alfabetização de letramento e, por definição, “letramento [...] é um processo cuja natureza é *sócio-histórica*” (TFOUNI, 2010a, p. 32, grifos da autora).

Nessa linha de raciocínio, Tfouni (2010a) investiga não apenas os sujeitos-alfabetizados, mas também os que não são alfabetizados. Tal consideração leva-nos ao entendimento de que o letramento, sendo um processo sócio-histórico, não se restringe à esfera individual, como é o caso da alfabetização, mas amplia-se para além do individual apesar da existência e da influência do código escrito. No processo de constituição sócio-histórica dos sujeitos o importante não é estabelecer dicotomias entre ser alfabetizado ou não, mas sim de que maneiras e por quais condições de produção o sujeito pode ocupar a posição de autor. A questão da autoria, para Tfouni (2001), não se apresenta como exclusiva ao discurso escrito, mas confere também aos discursos orais a possibilidade de instauração da função autor. Isso quer dizer que existe uma interpenetração mútua entre os discursos oral e escrito, permitindo a emergência da subjetividade do sujeito no processo do letramento.

No processo ensino-aprendizagem, os educadores, cientes dessas importantes considerações iniciais, podem valer-se de todos os saberes trazidos pelos educandos, mesmo os não alfabetizados. Com isso podem conduzir a aprendizagem com vistas ao conhecimento e não se ater meramente à superficialidade da informação, conscientes de que estão imersos em um processo mais amplo, sócio-histórico, e que esse não se limita às

regras, técnicas ou até mesmo modismos pedagógicos. Para Assolini (2003, p. 42) significa que a abordagem teórica do letramento se confronta com o “pressuposto aceito resignadamente pelo discurso pedagógico escolar, D.P.E., de maneira particular, e pela instituição escolar, de forma ampla, de que o não leitor pode ser visto, imaginado e considerado ‘iletrado’”. Há uma heterogeneidade discursiva no processo de letramento, discursos orais e escritos, nos quais a alfabetização não é excluída, e sim diferencial.

Diante dessas premissas iniciais, ressaltamos a importância dos postulados do letramento para nossa pesquisa no sentido de, a partir da relação do sujeito-professor com as TDIC, inscrito em um sistema de escrita cujo uso é amplo, comum, podendo afetar a todos nas sociedades, investigar o quanto eles se valem dos saberes que constituem os sujeitos-alunos em suas práticas pedagógicas. Nesse ínterim, observamos a riqueza ofertada para a construção dos saberes de ambos, o que implica considerar também as transformações que ocorrem no meio social. As transformações sociais ocorrem continuamente mediante “práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela” (TFOUNI, 2010, p. 219). Por essa razão, trouxemos Biarnés (1998), no início deste capítulo – todos nós apresentamos uma relação com a letra, em parte ou por meio dela e, assim, construímos significações, sentidos. Concluimos que o letramento demanda as vivências do ser, suas relações, produzindo sentidos. Dentro desse enfoque, Tfouni (1992) aborda a perspectiva do *continuum* considerando, primeiramente, o desenvolvimento da língua, bem como as funções sociais da escrita no meio social de cada um. E sendo a escola uma “agência de letramento por excelência de nossa sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 4), essa deve considerar as “práticas cotidianas da linguagem, conectando-se com a vida que ocorre fora dos muros escolares” (BALDO, 2018, p. 54).

Ao estabelecer os postulados teóricos do letramento para esta pesquisa, acreditamos nas suas contribuições para os sujeitos-professores e sujeitos-alunos dentro das abordagens metodológicas de ensino de português, no ensino médio. Estando o letramento imerso em práticas discursivas, verificamos, com Kleiman (1995, p. 20), que o

fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Por assim dizer, com Kleiman (2008, p. 493), o letramento produz desdobramentos, há “muitas outras modalidades hoje (as novas tecnologias facilitam o uso de imagens, sons e informação)”. As TDIC não tiveram origem na escolarização, mas a permeiam com os chamados eventos de letramento, ou seja, nas práticas e tarefas de leitura e escrita. Somos letrados desde sempre e continuamos em processo de letramento. Dito isso, nosso olhar volta-se para o letramento digital.

4.2 Letramento digital

O letramento digital é um dos que constituem os sujeitos nas sociedades letradas permeadas pelas TDIC. O letramento, base para o digital, tal como vimos desenvolvendo, desdobra-se com as transformações sociais e, atualmente, faz reverberar o digital. Destacamos que o conceito de letramento digital vem sendo pensado por vários autores, como, por exemplo, Marcuschi (2005), Buzato (2003), Soares (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2017), isto é, trata-se de um conceito em construção. Por ora, trataremos o letramento digital como sendo “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo” (BUZATO, 2003, s/n).

O conceito de letramento do qual tratamos segue a perspectiva discursiva no âmbito digital. No intuito de contribuir para o avanço científico, compreendemos o letramento digital como modalidade de letramento atravessada por um sistema de escrita e pelo digital, constituindo os sujeitos sócio-histórico-ideológicos no/pelo processo discursivo para a produção de sentidos. Consideramos o letramento digital como fonte de produção de sentidos e, apesar das diferenças de acesso, segundo Rojo (2013, p. 8), esse pode chegar nas comunidades carentes e permitir “que os sujeitos da periferia entrem em contato com as práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, [...] ainda possibilitam e potencializam a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa”.

A obra de Mark Warschauer, *Tecnologia e inclusão digital*, contribui com nosso diálogo e reflexão no âmbito da educação sobre como as ferramentas medeiam as atividades humanas, como são incorporadas e podem alterá-las. Ao serem incorporadas facilitam as ações, mas também “alteram o fluxo e a estrutura das funções mentais” (WARSCHAUER, 2006, p. 153). Na esteira do autor, reside a importância do letramento na

educação com as tecnologias, para pensarmos nas suas possíveis influências. O autor considera que

as habilidades de leitura, escrita e pensamento continuam sendo decisivas para a capacidade de utilização da internet. A educação também ajuda a determinar *como* as pessoas usam a internet e os benefícios que elas obtêm disso. À medida que a internet alcance maior difusão, muito provavelmente seu uso será extratificado, com algumas pessoas lançando mão dela principalmente como dispositivo de entretenimento, e outras para pesquisar e criar novo conhecimento (WARSCHAUER, 2006, p. 153, grifo do autor).

Destarte, no/pelo discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC poderemos melhor compreender as considerações de Warschauer (2006), ou seja, de que forma as TDIC são usadas e quais benefícios podem ser identificados nas escolas públicas de ensino médio. A partir dos fundamentos discursivos, poderíamos pensar que a relação do digital com a exterioridade configura uma dicotomia, dentro/fora da materialidade digital, mas, como explica Mittmam (2010, p. 85),

o que se poderia chamar de um fora-dentro: algo da exterioridade é interno ao próprio discurso. Isso porque a própria constituição do discurso se dá pela multiplicidade de fragmentos, de partículas disformes de discursos e, também, de saberes dispersos cujo manancial muitas vezes se perdeu. Alguns desses fragmentos, a partir de determinado movimento (de conflito, de confronto, de aliança, de sobreposição etc.), aproximam-se não de forma aleatória, mas sob controle pela ideologia que interpela o indivíduo em sujeito.

Nosso posicionamento em relação ao digital alinha-se aos estudos de Dias (2016, p. 11), para quem, além de múltiplo, também

é um processo de historicização dos sentidos que desloca o modo de significação, produzindo uma forma material outra, porque inscreve o dizer, o fazer, as práticas dos sujeitos, em outras condições de produção, afetada por outras instituições, como as corporações do tipo Google ou Microsoft, garantindo o funcionamento da máquina ideológica por meio das relações de poder e de produção-reprodução do trabalho.

O letramento, no rastro do discursivo, mobiliza o digital, no qual a informação se estabelece como matéria-prima para produzir conhecimento e, muitas vezes, transformações em nossas formas de existência. Cabe-nos questionar: o que se transforma com o digital nas relações dos sujeitos-professores, nas escolas públicas de ensino médio,

com as TDIC? Buscamos compreender, com Dias (2018, p. 20-21), a mudança na forma do sujeito, sua constituição

e seus processos de subjetivação pelo digital, a saber, as formas históricas de assujeitamento na sociedade digital, mas também a construção do conhecimento em suas formas institucionais e políticas. [...] Em suma, é preciso compreender o processo discursivo da informação, uma vez que é ela também matéria significante.

A partir das considerações tecidas trazemos Pêcheux (2014d, 2014c, 2016), alertando sobre algumas questões da informática, apontando para os possíveis efeitos da/pela base digital para as questões de leitura do arquivo no/pelo digital. Pêcheux (2014c, p.65) considera que

os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente informatizáveis – mas simultaneamente ela [materialidade da sintaxe] escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe.

As informações textuais presentes no digital são atravessadas, daí a necessidade de compreender a “natureza da relação do discurso como objeto teórico da Análise de Discurso e o digital como campo de questões a partir do qual se produzem objetos de análise de discurso” (DIAS, 2018, p. 23). Por assim dizer, seguimos afunilando nosso objeto de análise com as TDIC, trazendo nosso percurso metodológico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: OS DADOS DISCURSIVOS

Nosso percurso iniciou-se com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. A seguir, solicitamos a autorização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) – Diretoria de Ensino, região de Ribeirão Preto – para a realização da pesquisa em escolas públicas estaduais de ensino médio. Com as devidas autorizações em mãos partimos para a coleta de dados.

Nosso *corpus* constituiu-se por sete entrevistas semiestruturadas gravadas por meio de um aparelho digital e autorizadas pelos sujeitos-professores participantes. Todos foram devidamente esclarecidos das normas que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética, tendo recebido uma cópia assinada pela pesquisadora. O questionário semiestruturado foi minuciosamente pensado a partir de nossos estudos, percepções, leituras e discussões semanais no GEPALLE.

Fomos, a princípio, visitar três escolas com a proposta de entrevistar os sujeitos-professores de português do ensino médio sobre as TDIC. Fomos informados de que os professores não usavam as TDIC, pois encontravam-se em processo de aposentadoria e/ou sem disposição para o uso devido a não obrigatoriedade de uso dos equipamentos. Apresentamos nossa proposta de pesquisa, em novembro de 2017, a uma outra escola estadual na zona norte de Ribeirão Preto, que gentilmente acolheu a proposta. Desde então, as portas ficaram abertas para o contato com três professores de português que usavam as TDIC. Uma vez que nos encaminhávamos ao final das atividades letivas do ano de 2017, retomamos a pesquisa em 2018, dando sequência às entrevistas e observações.

Em março de 2018, voltamos a conversar com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa sobre as TDIC. De acordo com a disponibilidade de cada um, a entrevista²⁴ foi realizada em horário de aula vaga e em suas respectivas salas de aula, visto que os docentes têm sala fixa – quem troca de sala, de uma aula para outra, são os alunos. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas separadamente, sem interrupções e com duração entre 20 e 25 minutos. A referida escola funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e tem aproximadamente 1.068 alunos matriculados no ensino médio, residentes em diversas regiões da cidade.

²⁴Cumpre notar, nessa fase importante da coleta de dados, nossa conduta de pesquisa ao buscar, respeitosamente, adequarmo-nos às possibilidades de horários dos participantes.

No mês de abril de 2018, decidimos fazer contato com outras escolas e ampliar nosso *corpus*. Procuramos por uma escola na região central da cidade de Ribeirão Preto e por outra na zona oeste. A escola, na região central da cidade, a gravação deu-se com dois professores de português, em espaço aberto e informal (corredor), sem interrupções e a média de duração foi de 30 minutos para cada entrevista. Nessa instituição, os alunos são de ensino médio e do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), sendo 1.362 matriculados, os quais residem em diversas regiões da cidade. A terceira escola, na zona oeste de Ribeirão Preto, recebe alunos do ensino fundamental II e médio, aproximadamente 330, residentes em bairros próximos à escola. As entrevistas com dois professores foram realizadas em diferentes dias e horários, um em horário de aula vaga na respectiva sala de trabalho (sala de leitura), enquanto a outra, em horário da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), em uma sala da coordenação. Ambas não foram interrompidas e os professores demonstraram-se muito à vontade em seus depoimentos. Esses tiveram uma média de duração de 30 minutos.

Resumindo, para nossa coleta de dados fizemos contato com seis escolas de ensino médio, das 34 constantes no *site* da SEESP²⁵. Contudo, foi possível realizar a pesquisa em três escolas, com sete participantes: na região central, zona norte e oeste da cidade.

5.1 O *corpus* discursivo

Após o cumprimento da primeira etapa, isto é, a realização das entrevistas, optamos por transcrições adaptadas e não literais, por compreendermos ser desnecessário reproduzir todos os aspectos da fala. Então, as ocorrências como murmúrios e hesitações foram omitidas, visto que, elas não determinam o contexto do enunciado para a finalidade dessa pesquisa, isto é, obter do entrevistado informações referentes ao nosso objeto de pesquisa.

Referimo-nos a cada participante como “entrevistado A” (EA), e assim por diante. Ao falarmos em *corpus* discursivo remetemo-nos aos recortes selecionados. Recorte, segundo Orlandi (2011, p. 139), “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado a linguagem – e – situação”, considerando a materialidade da língua, o ponto de encontro da tríplice aliança língua-ideologia-inconsciente. Nosso *corpus* discursivo será composto por recortes de dados determinados pelas condições de produção sócio-históricas dos sujeitos-professores entrevistados.

²⁵Site para consulta dos dados: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp>>.

A próxima etapa foi selecionar, de acordo com nossos objetivos e com a perspectiva discursiva, os recortes de dados. Nossos recortes foram (re)lidos tendo em mente nosso objetivo, analisar o discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas práticas pedagógicas. Assim posto, reiteramos nosso trabalho constituído por um amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005), constituído por entrevistas audiogravadas e transcritas de sujeitos-professores, nas quais selecionamos algumas Sequências Discursivas de Referência (SDR) que nos permitem obter dizeres entusiásticos, relativizados ou resistentes sobre o uso das TDIC no processo pedagógico. A partir do domínio da memória, caracteriza-se a formação de enunciados; esses, por sua vez, produzem na enunciação “efeitos de recordação, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de negação do já-dito”, enquanto os efeitos produzem, “dentro de um processo discursivo de enunciação, a enunciação de uma sequência discursiva determinada” (COURTINE, 2016, p. 26).

O discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas práticas pedagógicas nos permite, por meio da porosidade da língua, analisar nossos objetivos específicos, quais sejam:

- a) analisar os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC;
- b) identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como IH.

O (per)curso de investigação delineado poderá contribuir para a melhor compreensão da produção de sentidos sobre as TDIC no discurso de sujeitos-professores. Tendo esclarecido o significado do trabalho discursivo na/pelas SDR em nossas entrevistas, buscaremos analisar o discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC.

6 ANÁLISES DISCURSIVAS: SENTIDOS OUTROS

Todo nosso percurso no desenvolvimento deste trabalho deu-se no sentido de fundamentar as bases que sustentam nossa pesquisa. Apresentamos os fundamentos históricos pertinentes ao campo de nosso objeto de investigação, bem como os fundamentos teórico-metodológicos, pilar de nossas reflexões, que nos têm amparado a fim de olharmos para além das evidências para romper com a transparência da linguagem, pois se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177). Em entrevista, Courtine afirma que o

paradigma do indício corresponde a esse campo de reflexões e de pesquisas deliberadamente qualitativo. [...] Em resumo, um trabalho de detetive: buscar os indícios furtivos de algo cuja presença não se suspeitava, pistas que somente um olhar experimentado pode recuperar, um minucioso de pesquisa que chega à reconstituição de um universo do sentido (MILANEZ, 2013, p. 63).

Com base no paradigma indiciário nossas análises abarcam possíveis interpretações, visto que admitimos a possibilidade de sentidos outros emergirem, segundo os efeitos de sentidos produzidos nos/pelos discursos dos sujeitos-professores. Os sentidos para a AD não são literais, óbvios, únicos. O analista de discurso estranha os sentidos que lhe parecem evidentes, pois parte do pressuposto de que são sócio-historicamente construídos. Os pressupostos do paradigma indiciário são

1 – O sujeito não é um ser empírico, quantificável, nem descritível por critérios sociológicos como renda familiar, idade, grau de instrução, etc. O sujeito aqui é considerado como uma posição discursiva que decorre do processo de interpelação ideológica, e da submissão ao desejo do grande Outro; 2 – Como decorrência, não existe um sujeito mas sim posições de sujeito, e para cada posição há sentidos que são permitidos/proibidos de serem ditos; 3 – O sentido dos enunciados não está acessível diretamente ao analista. Para atingí-los, deve-se recorrer a um aparato teórico. A relação entre o dizer e o sentido é indireta, devido a opacidade da linguagem; 4 – O papel do analista é decifrar as determinações históricas e inconscientes que fazem com que o discurso seja um, e não outro, e, para tanto, ele (analista) deve estar constantemente checando a teoria à medida que realiza suas análises (TFOUNI; PEREIRA, 2018, p. 128).

As análises realizadas sinalizam problematizações dos processos de produção de sentidos a partir dos discursos dos sujeitos-professores sobre as TDIC. Tendo esclarecido

nosso recorte, consideramos que muitas questões ainda podem surgir e serão bem-vindas, em razão de amparar estudos futuros.

Nossa investigação sobre os discursos dos sujeitos-professores entrevistados abordou três temas, os quais serão a base de nosso *corpus* de análise. Esses foram organizados em blocos discursivos de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos, quais sejam: 1) analisar os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC; 2) identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como IH. No primeiro bloco discursivo, analisaremos os discursos dos sujeitos-professores, como são constituídos os saberes sobre as TDIC no processo de formação continuada, por compreendermos que, a depender de como se estabelecem as relações entre saberes, ela poderá refletir os efeitos de sentidos nas/pelas práticas pedagógicas. No segundo bloco, também a partir dos discursos dos sujeitos-professores, investigaremos o que eles dizem e como refletem sobre o uso das TDIC, isto é, quais são seus objetivos pedagógicos, as prioridades e/ou dificuldades com o uso das TDIC. No terceiro e último bloco discursivo relacionaremos os dois primeiros blocos para identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como IH, conceito definido no segundo capítulo deste trabalho. Cada bloco contém recortes, dos quais selecionamos, sublinhamos e destacamos em itálico as SDR analisadas. Seguiremos analisando os recortes selecionados.

6.1 Bloco discursivo 1: os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC

Figura 5 – *O Leitor*. Ilya Savich Galkin, 1890.

Fonte: Google Imagens²⁶.

²⁶Disponível em: <https://arthive.com/artists/17402~Ilya_Savich_Galkin/works/501558~Reading_1890>. Acesso em: nov. 2018.

A delicada obra de Ilya Savich Galkin (Figura 5) rememora-nos o professor na riqueza do momento de uma leitura, em que ele pode extrair os mais diversos saberes, conhecimentos, informações e até mesmo deixar fruir o imaginário. Queremos, no entanto, ir além dos saberes advindos de uma leitura, queremos as significações dos saberes, especificamente na/pela relação do sujeito-professor com o saber nas (im)possibilidades da formação continuada. Significações que podem extravasar a materialidade da língua para manifestarem-se nas inter-relações do/no sócio-histórico. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF, 2000, p. 215). Em consonância com Tardif (2000), Charlot (2013) e Assolini (2017) conduzem suas reflexões sobre o saber para a dimensão social. Afirmam que essa relação se dá a partir das condições e relações sociais e que essas são capazes de estruturar a sociedade, na qual se está inserido.

Para Tardif (2000), aprendemos dentro e fora da escola. Fora da escola “temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola” (CHARLOT, 2013, p. 161). O saber advém de um aprendizado, de um processo heterogêneo que acontece sob múltiplas formas. Cada sujeito estabelece uma relação epistêmica com o saber, pois cada um é detentor de uma história social e singular, inserido em uma sociedade e cultura com suas especificidades e, destarte, com Charlot (2013, p. 166), nessa história social e singular, enquanto “sujeitos, temos desejos”. A relação epistêmica com o saber abarca, para cada FD, efeitos de sentidos outros que dependem da posição social que cada sujeito ocupa. A relação com o saber trata também a questão da identidade, como esclarece Assolini (p. 2017, s/n), para quem o “processo de ‘aprender’ constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito”.

Tendo esclarecido nosso entendimento sobre a relação com o saber, queremos analisar no/pelo discurso dos sujeitos-professores entrevistados a (im)possibilidade de formação continuada para o trabalho com as TDIC. Porque o “fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber é sempre singular, trazendo marcas das determinações históricas do sujeito” (ASSOLINI, 2017, s/n). Destacamos que é nesse sentido que buscamos compreender a relação do sujeito-professor com o saber, suas transformações e até mesmo sedimentações no decorrer de sua história de vida e carreira (TARDIF, 2000).

Tendo sinalizado nosso entendimento sobre as possíveis influências da relação com o saber na formação continuada dos sujeitos-professores, deter-nos-emos a analisar os recortes selecionados, a partir do questionamento apresentado no questionário semiestruturado.

Fale sobre sua formação para trabalhar com as TDIC. Fez algum curso de aperfeiçoamento, de extensão ou de curta duração? Comente se atendeu sua necessidade.

Recorte 1 – Sujeito-Professor EA

Quando eu ingressei, nos dois cargos nós tivemos um curso de formação, né, de professores e nesse curso tinha um módulo que falava sobre as tecnologias, mas um curso específico de tecnologia não. Nunca tivemos. [...] eu sei que o Estado ele solta durante o ano letivo alguns cursos de aperfeiçoamento, né. É mas também não é obrigado a fazer. Tem que ser iniciativa do professor.

O sujeito-professor EA atua na rede pública do estado de São Paulo há cinco anos. Ao relatar sua experiência de formação continuada com as TDIC, demonstra-nos no fio do discurso um tom de eufemismo ao dizer tinha um módulo. O verbo ter no pretérito imperfeito do indicativo tinha refere-se a um fato ocorrido no passado sem uma finalização pontual. Um indício de que a experiência continuada vivenciada por EA com as TDIC, logo no início de sua carreira na rede estadual de São Paulo, está em aberto, sem resolução satisfatória, adequada. Na sequência discursiva, após o verbo tinha, EA ao enunciar usa o artigo indefinido um módulo reforçando, na nossa compreensão, efeitos de sentidos de indefinição, de algo incompleto.

Retomamos as concepções descritas sobre a (re)configuração sócio-histórica e cultural na contemporaneidade dos tempos e espaços previamente apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho. O sujeito-professor EA constitui-se em um período de movimento, transição entre a modernidade e a pós-modernidade, isto é, entre o pensamento cartesiano, característico da modernidade, e a ruptura do mesmo que a pós-modernidade sugere. Então, um curso que apenas fale sobre as tecnologias, como disse EA, falava sobre as tecnologias, não atende a sua necessidade e sugere-nos estar em aberto. Cumpre ressaltar que o sujeito-professor, ao enunciar tinha um módulo que falava sobre as tecnologias, o significante

sobre produz efeitos de sentidos de distanciamento, de uma ação distante da prática, do fazer propriamente dito.

EA deixa no fio do discurso seu entendimento sobre ser necessário um curso específico, característica do pensamento cartesiano. Para isso, usa a conjunção adversativa em tom enfático, mas um curso específico de tecnologia não. Ao continuar seu pensamento, EA segue ressaltando, Nunca tivemos. O advérbio nunca limita a zero a formação sobre as TDIC fornecidas pelo estado regulador. Nesse transe, EA constitui-se na FD de sujeito-professor e é remetido a FI de que está diante de um sujeito-pesquisador e, por assim dizer, uma das principais funções de um pesquisador é perscrutar dados e acontecimentos. Então, detém-se a (re)considerar eu sei que o Estado ele solta durante o ano letivo alguns cursos de aperfeiçoamento, né. A palavra né é mais um indício de que o sujeito-professor busca no pesquisador a afirmação de que está falando, o que indicia que ele mesmo não tem “certeza” do que fala. EA menciona a necessidade de um curso específico, mas transmite-nos uma (des)motivação na/pela formação continuada oferecida quando diz sobre a atuação do estado, ele solta, e justifica-se pela não obrigatoriedade de participação na formação continuada apresentada aos professores da rede pública. EA mostra-se assujeitado, interpelado ideologicamente em sujeito pela FD que o domina, ou seja, por saberes constituídos no/pelo interdiscurso que “aparecem determinando o sujeito, impondo-dissimulando-lhe seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (PEUCHÊUX, 2014b, p. 151). O sujeito-professor EA, então, retoma a memória do que já ouviu e com o que se identificou para, então, repetir não é obrigado a fazer. Tem que ser iniciativa do professor.

EA parece-nos emitir uma crítica ao constituir-se pela FD dominante do estado, identifica-se com o que poderia ou deveria ser enunciado pelo estado e fala em nome dele: não é, mas poderia ser. E isso fica indiciado no modo como o sujeito-professor modaliza a seguir Tem que ser. A ideologia dominante diz que somos livres, diz que todos podem se desenvolver, diz que garante a todos os mesmos direitos, mas somos capturados por essa mesma ideologia ao responsabilizar-nos pelas próprias ações, escolhas e decisões. Dessa maneira, oculta-se que a maioria não dispõe das mesmas condições e suscita indagações como: quantos sujeitos-professores tiveram o tempo necessário para realizar sua formação continuada ou teriam de cursar à noite?

Recorte 2 – Sujeito-Professor EB

Acho que sim. Nós temos dificuldades para utilizar os aparelhos né. Às vezes até muita falta de motivação, mas é, conhecimento técnico não. [...] Pelo Estado [formação] eu lembro de ter feito a muitos anos atrás, um curso de, onde era apresentado alguns softwares e a gente aprendia como lidar com o software, como, como trabalhar com o software.

Durante a entrevista, o sujeito-professor EB, com 28 anos de trabalho na rede pública estadual, relata algumas experiências de aprendizado com as TDIC em outras oportunidades de sua formação continuada, por exemplo, uma complementação da graduação, na qual ele usou o computador na sua residência e um curso de especialização à distância. Notamos que a formação continuada também advém de relações sociais outras permeadas pelo digital. Por essa razão, o letramento é um dos pilares de sustentação desta pesquisa e, segundo Kleiman (2007, p. 4), é preciso “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

O sujeito-professor EB concorda que os múltiplos letramentos, no caso, as TDIC, podem reverberar sentidos positivos para o trabalho escolar e responde sobre essa questão: Acho que sim. Entretanto, ele oscila e diz, Nós temos dificuldades para utilizar os aparelhos né. As dificuldades relatadas na entrevista referem-se às condições de produção em que são utilizadas as TDIC e culmina com o né (não+é?), como se EB pedisse ao interlocutor: “concorde comigo”, “me autorize a dizer”. Sempre que os aparelhos precisam ser usados, alguma ocorrência inviabiliza sua utilização, como a falta de um cabo, por exemplo. As escolas consultadas e as participantes desta pesquisa não dispõem de um funcionário que prepare os equipamentos para o uso dos professores. Então, solucionar as dificuldades no dia a dia significa reduzir o tempo de aula e isso favorece a agitação (in)controlável e a dispersão dos alunos. O professor, para reverter essa dispersão, reduzirá ainda mais o tempo de aula, além do desgaste físico e emocional que pode sofrer. Em função disso, podemos destacar nossa compreensão à afirmação, segundo a qual Às vezes até muita falta de motivação.

EB, quando questionado sobre sua formação continuada oferecida pelo estado de São Paulo, diz Eu lembro de ter feito a muitos anos atrás e indica que é algo (in)definido, um curso de uma vaga lembrança. A memória discursiva reverbera sentidos a partir da estruturação do discurso no/pelo tempo passado. Em suas palavras, onde era apresentado

alguns softwares e a gente aprendia como lidar com o software, como, como trabalhar com o software. Constatamos o tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo, era e aprendia. Esse fato indica uma formação iniciada no passado que espera por um fechamento que atenda à sua aparente expectativa de formação continuada com as TDIC.

Nos dizeres de EB, observamos que a formação realizada se deteve em conhecimentos técnicos, isto é, em nosso entendimento, iniciar o *software*, a função de cada ícone disponível, bem como seu funcionamento. Um passo importante para a formação dos professores, todavia um conhecimento puramente técnico que desconsidera no processo pedagógico a relação com o saber, na contramão de uma relação com o saber como relatamos no início deste grupo discursivo. Precisamos da ponte, da interligação entre a técnica e a forma de mobilizar, despertar os saberes dos alunos para uma aprendizagem significativa e não fragmentada.

Os saberes são moventes, heterogêneos e dependem da forma singular como cada um de nós atribuímos significados e sentidos dentro das FD nas quais estamos inseridos. Interessa-nos, então, olhar a forma como o saber pode constituir-se e se é mobilizado intelectualmente ou não pelos sujeitos-professores. O saber, inevitavelmente, requer relações humanas e sociais, além das questões técnicas discursivizadas por EB. Dito isso, Charlot (2013, p. 167) complementa e afirma “a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização”.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a formação continuada deve ser tratada como um projeto único, integrado. Ainda de acordo com as citadas pesquisadoras, a formação envolve um duplo processo: o da autoformação de professores, a partir da ressignificação constante dos saberes que realizam em sua prática, e o de formação, quer seja nas instituições escolares onde atuam, quer seja oferecida por órgãos de ensino, tais como diretorias de ensino e secretarias municipais de educação. Devido a sua importância para a profissionalidade, o conceito de formação continuada docente em construção prepara os professores para além das discussões no campo técnico, científico ou pedagógico. Sobre isso, para Nóvoa (2017, p. 1128), a

formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é

o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Em concordância com Assolini (2017) em seu relatório de pós-doutorado, salientamos que os cursos de formação continuada devem oferecer fundamentos teóricos, mas também oportunidades para os professores “falarem de si”, de suas emoções, sentimentos, subjetividade, bem como práticas concernentes a saberes específicos, a exemplo das TDIC.

Recorte 3 – Sujeito-Professor EG

Não era obrigatório, [o estado] oferecia o curso pra quem tivesse interesse e eu numa dessas vezes eu fui e aí eu aprendi, principalmente, a aprofundar o Power Point, as mídias de apresentação Publisher. Já faz um bom tempo que não tem. [cursos] Assim, às vezes, dependendo do interesse, da demanda, o coordenador fazia uma reunião em que ele explicava todos os recursos que a gente podia utilizar.

O significante obrigatório presentifica-se também para EG, ao longo de seus 14 anos de trabalho na rede estadual, ao falar sobre sua formação com as TDIC. Possivelmente, EG, ao constituir-se na/pela FD de sujeito-professor, na qual subjaz ser inerente à formação continuada, inscreve-se na estrutura discursiva forma-sujeito, como explicado anteriormente, e tenta justificar sua ausência pela não obrigatoriedade de realizar a formação continuada. As razões aparentes no fio do discurso são o tempo decorrido e a provável (des)atualização sobre as TDIC diante das muitas ferramentas disponíveis nas malhas da internet. O momento de formação continuada deveria ser uma oportunidade para nutrir a sua relação com o saber e, conseqüentemente, o seu saber-fazer, ao invés de algo obrigatório, segundo nosso entendimento.

Ao falar da formação mencionada, eu fui e aí eu aprendi, destaca, principalmente, a aprofundar o Power Point. A enunciação de EG trabalha com os verbos fui e aprendi, no passado e usa o tempo verbal pretérito perfeito do indicativo. O pretérito perfeito na língua portuguesa, na concepção de tempo, indica uma ação concluída no passado e essa, no caso, teve o objetivo de aprofundar a utilização do programa Power Point. A principal diferença por nós percebida é sobre os programas ou *softwares* utilizados para a formação na rede estadual. Parece-nos serem limitados ao que está instalado nos computadores, sem que seja necessário o acesso à rede internet. As escolas públicas, geralmente, como as que

participaram desta pesquisa, não tem acesso à internet, além da sala de professores e coordenação.

Nesse cenário, entendemos que o processo pedagógico se limita à utilização do professor para uma aula expositiva e sem acesso à internet. Isso significa conter possibilidades outras de sentidos que poderiam vir na/pela descoberta do que move a curiosidade dos alunos, suscitando reflexões.

No terceiro capítulo, tratamos também da temática sociedade da informação, ou seja, como as informações circulam com fluidez no/pelos meios digitais. Apesar dessa tendência, constatamos que a comunicação na rede estadual sobre o oferecimento de formação continuada pode não estar sendo efetiva, como já assinalado no terceiro capítulo, ao mencionarmos o oferecimento de apenas um curso em 2017 sobre as TDIC; além disso, EG parece não ter sido informada ao dizer *Já faz um bom tempo que não tem*.

A formação continuada deve ser bela, metáfora por nós realizada com o texto lido na revista *Revide*²⁷ on-line, “A escola deve ser bela”. Deve ser bela no sentido de ser incentivada e bem planejada, preparada. Os sujeitos-professores precisam ser “marcados pelo respeito e consideração profissional” (ASSOLINI, 2015, s/n) em um espaço em que possam se sentir nutridos pela escuta, pelas discussões e debates sobre as mais diversas situações cotidianas. Diferentemente dos efeitos de sentidos nas/pelas palavras de EG *dependendo do interesse, da demanda, o coordenador fazia uma reunião em que ele explicava todos os recursos que a gente podia utilizar*. A formação é realizada no âmbito estadual para determinar algum recurso que os professores deveriam usar. Sendo assim, optou-se por uma reunião, a princípio, rápida para explicar recursos disponíveis aos professores. Os verbos no trecho acima – *fazia, explicava, podia* – estão no tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo e sinalizam algo que teve início no passado e está inacabado, fornecendo-nos indícios de que não ocorreu a finalização esperada, isto é, a compreensão adequada dos recursos disponíveis.

A formação é realizada a partir de decisões advindas das políticas públicas que nem sempre coincidem com os interesses e demandas do professor.

²⁷Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/escola-deve-ser-bela/>>. Acesso em: maio 2019.

Recorte 4 – Sujeito-Professor ED

Olha eu, eu tenho até algumas ó, tem as que, algumas oficinas né, uns encontros lá na diretoria de ensino pra pra nos esclarecer, pra tirar algumas dúvidas, quanto a esses vídeos de um minuto são coisas assim. Às vezes, meio superficial as explicações, mas que acaba atendendo pra você passar pro aluno. [...] Porque o professor ele, ele não passa tudo pro aluno, ele direciona né. E o aluno ele busca, ele descobre.

Com 17 anos de experiência na educação, o sujeito-professor ED inicia sua fala sobre sua formação com as TDIC afirmando eu tenho, mas oscila a seguir até algumas ó. A palavra invariável até refere-se à classe gramatical “advérbio” e, no contexto da ação, modifica o verbo com a ideia de inclusão e concebe um realce adicional, como algo de inesperado ou surpreendente.

A enunciação de ED deixa-nos efeitos de sentidos de indefinição nos/pelos artigos indefinidos algumas oficinas né, uns encontros lá na diretoria de ensino pra pra nos esclarecer, pra tirar algumas dúvidas, quanto a esses vídeos de um minuto. Ao usar, no seu discurso, lá na diretoria de ensino parece-nos que o advérbio de lugar lá aponta um lugar relativamente afastado da sua posição de sujeito-professor e conclui sua frase com são coisas assim. ED, assim como EG, mostra-se assujeitado e inscrito na estrutura discursiva forma-sujeito. Ele percebe a formação oferecida sendo inadequada, contudo, demonstra conformidade de opinião, como no trecho Às vezes, meio superficial as explicações, mas que acaba atendendo pra você passar pro aluno, e continua justificando, Porque o professor ele, ele não passa tudo pro aluno, ele direciona né. E o aluno ele busca, ele descobre. ED deixa no fio do discurso efeitos de sentidos da educação tradicionalista, de que o professor passa, transfere conhecimento. A (re)configuração sócio-histórica na educação sugere que a ação antes concebida como passar ou mesmo direcionar para o aluno está em processo de transformação. A discussão no meio educacional pondera sobre mediar a aprendizagem com a participação, interação do aluno. No trecho referido, por duas vezes, ED busca no interlocutor a afirmação do que está falando por meio do termo né, o que indicia sua (in)certeza.

Apesar de ED ser interpelado ideologicamente, a atividade apresentada aos alunos, o vídeo de um minuto pode abrir possibilidades outras de sentidos. De fato, concordamos em parte com ED de que é necessário o aluno buscar, pesquisar e descobrir para executar o que lhe é proposto.

Recorte 5 – Sujeito-Professor EC

A secretaria da educação [...] oferecia um curso pros professores aprenderem a lidar com essas, com essas ferramentas mais básicas pra, pra serem utilizadas na sala de aula. Eu comecei a fazer e desisti, achei o cursinho muito basiquinho, muito chato. E aí tinha os encontros. O curso era online, mas tinha alguns encontros presenciais. Eu participei de uns dois, mas eu nem conclui o curso.

Com 13 anos de experiência na rede estadual, o sujeito-professor EC refere-se à sua formação com as TDIC de maneira vaga, como podemos constatar quando ele enuncia sobre a Secretaria da Educação, oferecia um curso. Os dizeres de EC, assim como no discurso de EG e EB, também recorrem ao tempo verbal pretérito imperfeito do indicativo seguido de um pronome indefinido, dado que marca uma formação iniciada no passado que demanda, por assim dizer, um fechamento que atenda à sua aparente expectativa de formação com as TDIC. O trecho seguinte explicita claramente, Eu comecei a fazer e desisti, achei o cursinho muito basiquinho, muito chato.

A formação que EC dispôs-se a fazer mesclou parte presencial e parte à distância, O curso era online, mas tinha alguns encontros presenciais, e transmite-nos boa aceitação sobre esse fato. O incômodo se deu com o conteúdo abordado, achei o cursinho muito basiquinho, muito chato. Tanto que o substantivo curso é usado no diminutivo e as locuções adjetivas muito basiquinho, muito chato produzem efeitos de sentidos de insatisfação, tédio e desprezo. Parece-nos que os sentimentos de insatisfação, tédio e desprezo incentivam o sujeito-professor a desistir do curso. Vale dizer que o sujeito-professor tentou realizar o curso por duas vezes, mas suas tentativas foram frustradas, Eu participei de uns dois, mas eu nem conclui o curso.

O sujeito-professor EC não deixa no fio do discurso expectativa de formação outra, possivelmente por uma formação além de questões técnicas. Ao dizer sobre o curso, muito basiquinho, muito chato, ele deixa de dizer y, isto é, os mesmos dizeres ao contrário. Pimenta et al. (2008) discutem sobre os possíveis dizeres contrários ao básico e chato, uma formação mais complexa e instigante. Então,

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus

saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2008, p. 17).

6.2 Bloco discursivo 2: os dizeres dos sujeitos-professores sobre o uso das TDIC nas/pelas práticas pedagógicas

Iniciamos este bloco discursivo com a obra de Edward Swoboda (Figura 6), na qual o leitor demonstra estar imerso em sua prática de leitura e, com isso, pode encontrar abertura na/pela leitura para significações outras. Da mesma maneira, as práticas pedagógicas propostas aos alunos pelos professores também podem encontrar essa abertura. Ponderamos neste bloco discursivo os saberes-fazeres, o fio condutor para a processo pedagógico.

Figura 6 – *A Pequena Traça*. Eduard Swoboda, c. 1902.

Fonte: Google Imagens²⁸.

Cumpramos notar, inicialmente, sobre os saberes dos sujeitos-professores. Esses devem ter acesso aos conhecimentos científicos na formação continuada para, *a posteriori*, serem incorporados à prática pedagógica. Entretanto, a

prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como

²⁸Disponível em: <<http://www.arteeblog.com/2014/10/20-pinturas-de-criancas-lendo.html>>. Acesso em: nov. 2018.

doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (TARDIF, 1991, p. 219).

Urge formular processos de ensino-aprendizagem para os multiletramentos (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2013), desenvolvendo ações pedagógicas que valorizem a linguagem verbal, a não verbal e o contexto sócio-histórico. Os professores poderiam considerar “a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital” (COPE; KALANTZIS, 2008a apud ROJO, 2013, p. 137). Passemos aos recortes a partir das questões 6 e 7 do questionário semiestruturado.

Para o seu trabalho pedagógico com as TDIC, quais as suas principais dificuldades e o que você faz de mais interessante, seus pontos fortes? Explique.

Como você conduz sua prática pedagógica com as TDIC? Explique sua prioridade e comente com um exemplo.

Recorte 6 – Sujeito-Professor EB

É a ponto assim, de de termos um receio de usar. Até uma dificuldade, uma falta de vontade de usar mesmo. É muito mais fácil você vir já com o seu conteúdo já na cabeça, aí já trabalha aquilo que você é está acostumado do que trazer uma tecnologia. Porque até funcionar dá trabalho. Às vezes eu penso assim, ah eu vou ter que mostrar uma música né, eu penso, a vai dar tanto trabalho que a eu canto a música lá pra eles e né é lógico né, que é infinitamente é diminuído aí o sentido da aula, né.

A sua fala inicia-se em um tom de eufemismo, em que busca uma palavra mais agradável com o intuito de suavizar ou minimizar o peso conotativo de outra palavra É a ponto assim, de de termos um receio de usar. Do eufemismo inicial vemos uma progressão ao se expressar Até uma dificuldade, uma falta de vontade de usar mesmo, constatando o que lhe parece difícil dizer por estar diante de um sujeito-pesquisador. Ao ocupar a posição discursiva de sujeito-professor constitui-se em uma FD que o remete a FI marcadas pelo DPE tradicional (ASSOLINI, 1999, 2003, 2008, 2013, 2015), que pressupõe um sujeito “professor” dono absoluto do saber escolar. O sujeito-professor EB é capturado ideologicamente pelo esquecimento nº 2 (ORLANDI, 2012b), por acreditar que o que foi institucionalizado é irrefutável (ASSOLINI, 2013).

Estando inscrito na FD do DPE tradicional pressupõe-se como um profissional que deveria dominar todos os saberes completamente. Esse pressuposto é um equívoco, pois o fato de assumir a posição de sujeito-professor não significa que, necessariamente, deverá conhecer todos os conteúdos, técnicas e procedimentos. Além disso, como sabemos, a linguagem é constituída pela incompletude. Sendo assim, por melhores e mais bem preparadas que sejam as nossas aulas, sempre haverá lacunas, brechas, pois não conseguimos dizer tudo. Nessa fenda que se abre para nossa interpretação compreendemos o receio como medo, culminando na falta de vontade de usar, que pode ser interpretada como justificativa pelo desinteresse de usar. Entre o medo e o desinteresse encontra-se a dificuldade do sujeito-professor em colocar-se como sujeito diante das imposições que o DPE impõe à sua profissionalidade. Ele nos parece desconfortável, pois inferioriza a posição de professor que ocupa diante do modelo de professor ideal e “obediente”, executor de técnicas pré-determinadas de sua função, mesmo que isso signifique diminuir o sentido da sua aula. Em síntese, revela um grande incômodo, uma falta de vontade de usar mesmo, e enfatiza com a palavra mesmo que, apesar de não ser o um advérbio de modo, comporta-se como tal e apresenta a função semântica de realce.

Ressaltamos que o currículo previsto para o ensino médio divide o trabalho pedagógico em aulas com tempo predeterminado de 45 a 50 minutos para cada uma. Essa divisão abarca muitas situações que ocorrem, como o contato inicial, avisos, questionamentos, resolução de conflitos, ligar os equipamentos a serem usados etc. O trabalho pedagógico nesse cenário fica restrito a poucos minutos de aula e gera a urgência, um imediatismo, como percebemos com o uso do advérbio de tempo já trabalha. Caso a instalação das TDIC encontre obstáculos, a marca temporal até funcionar sinaliza que o tempo pedagógico se perdeu em função do não funcionamento do aparelho. Um tempo de trabalho perdido em função de o sujeito-professor estar inserido em FD que remetem ao discurso neoliberal, no qual predomina a lógica do excessivo número de ações realizadas no menor tempo possível, levando-o a dizer dá trabalho.

Na sociedade contemporânea, as relações sociais são alimentadas pelos pressupostos do capitalismo com a finalidade do aumento de lucros com baixo custo de mão de obra. Nessa perspectiva, o sujeito-professor passa a ser responsabilizado por sanar as mais diversas intercorrências que reverberam dessa realidade. Dentre elas, as TDIC configuram mais uma a pesar-lhe sobre os ombros, ter que abrange um vasto contingente de cobranças que o faz pensar vai dar tanto trabalho. Então, otimiza suas ações reduzindo-as para cumprir o conteúdo que subjaz ao currículo, como exemplificado, ele mesmo

coloca-se a cantar a música. O sujeito-professor, em função das condições de trabalho, faz escolhas delicadas, como sacrificar o tempo de aula ou dar vazão a efeitos estéticos e os sentidos que o uso da música traria. Ele se obriga a atender à demanda por conteúdo e menos trabalho com a forma. Professor sozinho, poucas opções. É possível compreender a negação ao uso das TDIC.

Apesar da racionalidade técnica a que é submetido, o sujeito-professor também deixa marcas de dúvidas quanto a sua ação. Tais dúvidas são marcadas pela repetição do recurso retórico *né*, contração de não+é (?), uma tentativa de ser legitimado pelo outro em sua afirmativa. Pode-se averiguar nas brechas da língua o sentido de uma falta de convicção sobre o que se diz e o que poderia ter sido feito, provavelmente originária de seus processos de formação inicial e continuada regidos pelo discurso científico. Emerge dessa interpretação a seriedade em que devem ser pensadas a formação inicial e continuada, posto que podem contribuir para tencionar a corda minimizando os efeitos ideológicos que se manifestam nos sujeitos-professores.

Cabe inferir que faltam recursos a esse sujeito-professor que lhe permitam enxergar algumas das infinitas possibilidades de sentidos, inclusive enriquecendo e facilitando seu trabalho de engajar alunos por meio de música. O *trabalho* extra que esse sujeito-professor enxerga não é entendido por ele como ferramenta de expansão do processo pedagógico para os alunos enquanto sujeitos e o discurso de reflexão que poderia ser acionado. Esse *trabalho* assume, então, uma roupagem de alienação, como ordem a *ter que* ser obedecida, mesmo que o custo a ser pago seja diminuir o sentido da aula. O professor, ideologicamente interpelado, especificamente em sujeito de seu discurso, propicia a realização do funcionamento da ideologia

através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊUCHEUX, 2014b, p. 149).

Nesse funcionamento ideológico o sujeito-professor é acometido por desigualdades sociais, entre elas, condições adequadas para realizar sua formação continuada. O sujeito-professor EB, ideologicamente constituído pelo DPE e pela lógica neoliberal, deixa marcas no fio do discurso.

Recorte 7 – Sujeito-Professor EG

Ó tem que ser muito bem direcionada porque, por exemplo, hoje em dia eles têm celular, eles têm computador então, assim, cê tem que oferecer pra ele uma coisa que ele não tenha, uma coisa que, assim, ele não tenha acesso. A mesma coisa quando você vai exibir um filme, por exemplo, eu nunca exibo esses filmes que eles encontram com facilidade esses filmes da mídia. Eu procuro passar filmes que, assim, eu sei que eles vão gostar que vai ter um ensinamento.

Os dizeres de EG levam-nos a alguns gestos interpretativos sobre sua prática pedagógica, como o de que deve ser bem planejada, ter um objetivo. Um professor deve ter conhecimentos que os alunos até o momento não possuem. Então, é necessário que ofereça possibilidades de contato com os saberes, produtos culturais e reflexões críticas por meio do diálogo. Esse cenário compõe o discurso lúdico, uma tipologia discursiva desenvolvida por Orlandi (2011). A pesquisadora salienta que o discurso lúdico favorece a troca entre os locutores, abrindo espaço para a pluralidade de sentidos. O lúdico é o que é capaz de romper com os sentidos cristalizados e legitimados pela ideologia dominante. Na contramão do discurso lúdico está o discurso polêmico e o autoritário – ambos voltados para fins mecanicistas, reprodutores de saberes e verdades nas sociedades e são capazes de cercear, minar as interações, o diálogo e as reflexões críticas na construção de saberes.

EG, ao enunciar que o uso das TDIC tem que ser muito bem direcionado, parece-nos não apenas considerar algo inerente ao processo pedagógico, mas ao enfatizar que sua prática deve ser muito bem direcionada, coloca um peso extra em seu dizer. Mesmo que os dizeres de EG no fio do discurso queiram valorizar sua prática, ela é acometida pelo esquecimento nº 1 e se esquece de que desenvolver uma ação pedagógica requer que essa seja pensada junto com os alunos e a escolha, no caso do filme, virá em conjunto dependendo das problematizações sócio-históricas e culturais que permeiam o diálogo com os alunos naquele momento. Portanto, não há razão em pensar, planejar uma atividade pedagógica com as TDIC que venha a ser muito bem direcionada. Como abordamos no terceiro capítulo sobre a contemporaneidade, as direções são múltiplas e possíveis, tanto para ir e/ou vir quanto o caminho a ser trilhado dependerão do que pode fazer sentido a quem estiver envolvido. Como vimos, as variáveis são muitas e torna-se inviável o professor colocar a ação pedagógica apenas sobre sua responsabilidade para ser direcionada.

Os efeitos de sentidos da educação tradicionalista, aliados ao DPE autoritário, conduzem esse professor a uma realidade cruel. Ao colocar-se na condição de quem tem que oferecer pra ele uma coisa que ele não tenha, uma coisa que, assim, ele não tenha acesso parece-nos implícito o significante obrigatório, que se fez presente no fio do discurso no primeiro bloco discursivo e, nesta entrevista, no intradiscurso. Os implícitos reverberam a partir do interdiscurso para constituir a memória discursiva. O discurso considera que o implícito opera com hipóteses que circulam por meio do já-dito, por exemplo, paráfrases e genéricos discursivos, assim, podem formar a base de um imaginário memorizado, um consenso. Os implícitos, então, compõem, estruturam o discurso, isto é, constituem a materialidade de uma memória social pela ausência do que não foi dito e esse (re)constrói-se, segundo Achard et al. (1999, p. 13), “sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase”. Os implícitos não são fáceis de serem localizados, porque estão “ausentes por sua presença” (ACHARD et al., 1999, p. 52).

Tendo melhor explicado sobre os implícitos e seu funcionamento discursivo, os efeitos de sentidos fazem com que EG sinta-se obrigado, responsável por algo inusitado, e pensa em encontrar um recurso pedagógico “completo” – Eu procuro passar filmes – que contemple a(s) identidade(s) eu sei que eles vão gostar e, principalmente, que vai ter um ensinamento. EG, interpelado ideologicamente, se esquece de que é possível trabalhar o pedagógico até mesmo com o que é comum aos alunos, sendo desnecessários dizeres extremistas consigo, eu nunca exibio esses filmes que eles encontram com facilidade esses filmes da mídia, aliás, podem ser imprescindíveis discussões e reflexões que valorizem o senso comum nas mídias. O peso de tamanha decisão e responsabilidade que esse professor assume com o passar dos dias pode levá-lo a ter sua saúde fragilizada. Embora não seja nosso objeto de estudo, gostaríamos de assinalar que EG, interpelado ideologicamente, não considera que é possível desenvolver situações pedagógicas a partir do interdiscurso dos alunos, o que ele denomina “comum”. Apesar disso, entendemos que o sujeito-professor EG, ao não selecionar os filmes facilmente encontrados na mídia, está movido pelas melhores intenções relacionadas à ação de ensinar. No âmbito dessa discussão, Libâneo (2002, p. 11) defende que

o ensino configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o ensino é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais para

construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação.

Os indícios sobre a palavra responsabilidade e seus efeitos de sentidos melhor explanaremos no terceiro bloco discursivo, na análise número 11. Por enquanto, é possível analisarmos o que leva EG a assumir essa ‘responsabilidade’. Diremos que toda a sociedade é responsável, somos responsáveis por reforçar dizeres como o professor *tem que* e, se hoje temos muitos profissionais adoecendo, essa pode ser uma provável razão.

Recorte 8 – Sujeito-Professor EE

A minha principal dificuldade é colocar pra funcionar, depois vai. É fio daqui, cabo dali. Eu preciso sempre de alguém pra fazer isso. [...] Ah eu uso muito pra seminário. Ah pra expor alguma aula preparada pra eles. Agora eles tão trabalhando com Power Point [...]. A gente tem que ensinar até como trabalha com o Power Point. Às vezes, a gente tem até que ensinar a usar o Word porque tem aluno que não sabe o que é Word, certo. Sabe o que é Facebook, Instagram, mas o que é Word, não sabe. O que é Google, tá. Pesquisar na Internet pra eles é copiar e colar.

Ao falar sobre sua dificuldade o sujeito-professor EE, com 34 anos de trabalho na rede estadual, refere-se a questões inerentes à técnica *É fio daqui, cabo dali*. Assim como no recorte 2 do sujeito-professor EB, EE necessita de ajuda para manusear os componentes, mas, como já mencionamos, as escolas públicas não possuem monitores para auxiliar os professores. Esses podem pedir auxílio para outro professor ou, como EB, sentem-se desmotivados.

Neil Postman, em seu livro *O Fim da Educação*, dialoga sobre a questão técnica enunciada pelo sujeito-professor EE. Postman (2002) apresenta a necessidade de uma disciplina nas escolas, qual seja, educação tecnológica. Ele justifica a não existência dessa pelo fato de os educadores confundirem o ensino do uso tecnológico com a educação tecnológica. “A educação tecnológica não é uma disciplina técnica. É um ramo das humanidades” (POSTMAN, 2002, p. 218). Percebemos esse conflito de entendimento, entre técnica e educação tecnológica, apesar de não ser evidente no fio do discurso para os outros sujeitos-professores entrevistados, o que nos faz interpretar se “a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio signifiante” (ORLANDI, 2007, p. 23). A principal questão para a educação com as TDIC parece-nos, por vezes, silenciada nos dizeres dos

sujeitos-professores. Isso, segundo Postman (2002), sinaliza a necessidade de uma educação tecnológica. Para melhor esclarecermos salientamos ser

essencial que os alunos compreendam que as definições são instrumentos concebidos para atingir determinadas finalidades, que a questão fundamental a pôr não é: será esta a verdadeira definição? Ou: será esta a definição correta? Mas sim: que propósito serve esta definição? Ou seja: quem a criou e por que razão? (POSTMAN, 2002, p. 210).

Além disso, a prática pedagógica para EE é permeada também pelo tradicionalismo educacional, assim como para EG, *eu uso muito pra seminário. A pra expor alguma aula preparada pra eles*, na contramão do que traçamos como perspectiva para a educação contemporânea, no terceiro capítulo deste trabalho, ou seja, de professores na vertente crítico-reflexiva mediando a interação do aluno.

O sujeito-professor EE, também interpelado ideologicamente, reproduz dizeres que circulam na sociedade sob o significante obrigado – ter que, tem que –, como vimos também nos recortes 6 e 7, *A gente tem que ensinar até como trabalha com o Power Point. Às vezes, a gente tem até que ensinar a usar o Word*. Ao utilizar a preposição *até* EE sugere que sua ação, enquanto professor, foi além do que seria seu trabalho pedagógico. Compreendemos os seus dizeres como parte do letramento sócio-histórico abordado no quarto capítulo e sendo a escola uma “agência de letramento” (KLEIMAN, 2007) por meio do uso e a função social da escrita, apresenta-se como parte do todo. Assim, *até* não deve ser interpretado com algo além do ensino, mas sim como parte das práticas e usos sociais eventuais, *Às vezes*, no entremeio com o uso de um código escrito. EE, assujeitado, mostra-se capturado pelo esquecimento ideológico, esquecimento nº 1, e acredita ser origem do dizer como nos trechos *tem que ensinar até como trabalha* e *tem até que ensinar a usar*.

Estando o sujeito-professor EE prestes a aposentar-se, sua formação inicial possivelmente se deu no final da década de 1980, período em que, como já desenvolvido no terceiro capítulo, se acreditava no aprender fazendo (SAVIANI, 2009; CHARLOT, 2008).

Vimos no grupo discursivo 1 a formação de EE para o trabalho pedagógico com as TDIC ser realizada em bases puramente técnicas, o que o faz inseguro ao terminar seus pensamentos com palavras assertivas *certo, tá*. O ‘saber’ ou o ‘não saber’ permeavam a modernidade *porque tem aluno que não sabe o que é Word, certo. Sabe o que é Facebook, Instagram, mas o que é Word, não sabe. O que é Google, tá. Pesquisar na Internet pra eles é copiar e colar*. Seus dizeres movem-se entre opostos ‘saber’, ‘não saber’, ‘copiar’ e ‘colar’.

É válido discutir não sobre saber ou não saber, copiar ou colar, na dimensão técnica, mas sim se houve espaço entre o professor e o aluno para a interação, discussões e reflexões crítico-reflexivas. Se o professor, por exemplo, posicionou-se como mediador, ativou os seus saberes relacionando-os com o seu fazer a partir do que o aluno presentifica no diálogo. Daí a importância da oralidade no entremeio da escrita sobre a qual nos debruçamos. Lembramos que a oralidade está inevitavelmente ligada à escrita em um “relacionamento sinérgico” (FISCHER, 2009).

Recorte 9 – Sujeito-Professor EC

Que muitas obras que se trabalham *estão lá no Domínio Público*. Então, eu acho que isso é um ponto forte de entrar nesse site, baixar esses livros e ter contato com o aluno por meio de um grupo, por meio de um grupo do Whatsapp, disponibiliza pra esses alunos baixarem no dispositivo deles. Eles baixam, a gente lê fragmentos de livros, o aluno ele tem que ler em casa, mas aqui na sala de aula, por exemplo, é quando eles têm o celular, todos, é como se eles tivessem com o livro na mão.

O portal *Domínio Público*²⁹ enunciado por EC é um recurso

criado em novembro de 2004 com 500 obras. Hoje tem 94.700 títulos cadastrados e até setembro deste ano registrou 12,8 milhões de visitas. Todo acervo pode ser pesquisado gratuitamente. São oferecidas obras de Machado de Assis, Fernando Pessoa, Shakespeare, entre outros autores da literatura nacional e mundial. O acervo virtual reúne além de obras literárias, artes, ciências e pesquisas científicas.

Esse recurso disponibilizado pelo MEC requer acesso à internet. O acesso pode vir de diferentes formas, via pacote de dados particular ou pelo acesso a uma rede *wi-fi*, ou seja, que permite a conexão entre dispositivos sem fio. O arquivo, ao ser baixado e salvo no celular, pode ser acessado a qualquer momento sem a necessidade de conexão com a internet. Mesmo que a escola não tenha internet disponível para todos ainda é possível ter o arquivo do livro, como citado por EC. O sujeito-professor inicia o processo, acessa a internet, seja na escola, seja na sua rede particular. Ele baixa o arquivo e o envia para os alunos por meio do grupo da sala via aplicativo Whatsapp. Esse popularizou-se e é utilizado no cotidiano por inúmeras pessoas devido à facilidade de comunicação. Entre as múltiplas funcionalidades que oferece, é possível enviar mensagens de texto, enviar

²⁹Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: nov. 2018.

imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de conexão com a internet.

As mensagens transmitidas quando o dispositivo está fora de área de cobertura ou desligado são salvas automaticamente e recuperadas quando a rede for restaurada e/se o dispositivo for ligado. O aplicativo funciona pelo acesso aos números de telefone que constituem a agenda de contatos dos usuários. Ressaltamos que, enquanto tecnologia digital, pode ampliar os espaços e tempos dedicados ao desenvolvimento das habilidades orais e escritas.

O sujeito-professor EC contorna (im)possibilidades de uso das TDIC, como o acesso à internet pelos alunos, ao considerar que de alguma maneira, como diz, *todos* têm o equipamento digital e em algum momento terão acesso à rede internet, seja em casa, seja em locais que disponibilizam a senha *wi-fi*. Ele, então, se ancora nessa fenda que se abre com as TDIC para subverter as “estratégias” (CERTEAU, 1998) e apoia-se para saltar, para deslizar e comunicar-se de alguma forma com o aluno, com o que ele, professor, percebeu que o aluno usa, o *Whatsapp*. Agregando, assim, à prática pedagógica mais um recurso ao processo pedagógico, *a gente lê fragmentos de livros*, e mesmo que essa interatividade não seja mútua, e sim reativa, ainda deve ser considerada como positiva.

Com EC percebemos que é possível pensar em táticas, como considera Certeau (1998), improvisar para responder a uma necessidade que se apresenta, como possibilitar que todos os alunos tivessem acesso ao livro para a leitura, até mesmo aos livros que não possuem exemplares em número suficiente a todos os alunos. Diante da maneira como EC relata fazer uso das TDIC nas práticas pedagógicas, *é quando eles têm o celular, todos, é como se eles tivessem com o livro na mão*, consideramos as (trans)formações sócio-históricas em processo. A princípio, Postman (2002, p. 65) afirmou que os “benefícios das novas tecnologias não são distribuídos pela população de igual forma” e dentre as razões estão as “disparidades econômicas”. Os dizeres de EC sobre sua prática mostram-nos indícios de que é possível amenizar tais disparidades econômicas, pois mesmo que o acesso à internet seja restrito, ainda é possível a comunicação com o aluno.

Apesar de os alunos das escolas públicas estarem inseridos em FD nas quais vigoram os sentidos da lógica do capitalismo, a informação pode circular e chegar aos dispositivos digitais, mesmo que em pequenas proporções. Resta-nos pensar em como trabalhar as informações em benefício do conhecimento e, nesse quesito, é fulcral os professores terem uma formação continuada que possa suscitar discussões e reflexões com criticidade. EC demonstra-nos que os alunos dessa escola pública têm aparelhos celulares e

acesso de alguma forma à internet. Nesse ponto, Postman (2002, p. 61, grifos do autor) corrobora nosso diálogo, uma vez que “não é tanto como usá-los, mas de que modo *estes* nos usam a nós”.

O sujeito-professor EC, em trechos de sua entrevista, relatou-nos situações importantes de sua formação continuada em universidade pública, além de sua formação inicial ter sido em outra importante universidade pública. Ele pôde encontrar espaços de formação inicial e continuada que nutriram os seus saberes e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Ele, então, mobiliza os recursos de que dispõe, mesmo que ainda sejam recursos fragmentados.

Embora já tenham transcorridos 17 anos da publicação inicial de Postman, traduzida para o português em 2002, podemos dizer que suas palavras estão vivas e dizem sobre nosso tempo, de que as transformações ainda são mínimas pela nossa leitura do arquivo.

Recorte 10 – Sujeito-Professor EA

A maior dificuldade é a internet. A gente não ter acesso à internet, né, porque muitos alunos não pagam pacote de internet. Então, se você pede para fazer uma pesquisa na sala de aula, a pode usar o celular para fazer uma pesquisa, a mas fazer como se não tem internet. Então, essa é uma dificuldade. [...] eu já tive problemas [na sala de informática] de estar trabalhando uma situação, né, e alunos mexendo com outra coisa.

Em torno do significante internet circulam sentidos controversos segundo EA. A princípio, EA alude ao fato de quão importante é o acesso à internet, A maior dificuldade é a internet. Fazer uso dos dispositivos pessoais seria um facilitador, mas sem o acesso à internet, via particular ou por meio de recursos do estado, o uso pedagógico em sala de aula é inviável, A gente não ter acesso à internet, né, porque muitos alunos não pagam pacote de internet. [...] a mas fazer como se não tem internet. Então, essa é uma dificuldade. Ainda que adepta ao uso das TDIC, EA depara-se com outra dificuldade relacionada ao acesso dos alunos à internet. EA fala de situações já ocorridas na sala de informática, de estar trabalhando uma situação, né, e alunos mexendo com outra coisa como sites pornográficos. EA explica que as salas são numerosas, com mais de 40 alunos, e pela posição dos computadores é inviável o professor controlar o acesso aos sites.

Diante dessa situação, segundo a qual o sujeito-professor se sente desmotivado, a partir de seu entendimento de que os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação seriam básicos, perguntamos: esse órgão de ensino, a saber, a Secretaria Estadual de Educação,

conhece os professores? Conhece os seus saberes, fazeres, práticas e expectativas? Por que oferecer um curso básico? Qual pressuposto sustenta essa oferta?

Os dizeres de EA sobre o controle do acesso a *sites* apresentam-se também na enunciação de EE e nos conduzem a refletir sobre essa questão. Como o acesso para os alunos de escolas públicas é restrito à sala de informática e muitos não podem pagar por um pacote de dados de internet, a curiosidade advinda de questões pessoais pode extrapolar as limitações impostas pelo professor. O professor, ao dizer “vamos fazer uma pesquisa”, mesmo que o assunto seja delimitado, desperta naquele momento o desejo de conhecimento do aluno, que realiza a pesquisa mas orientando-se no/pelo desejo que o impulsiona.

Nossa reflexão sobre as questões pedagógicas situa-se nesse ponto, o desejo. Acreditamos que desenvolver uma prática pedagógica a partir de situações em que os alunos participem e possam demonstrar interesse por temas, isto é, se disserem enquanto sujeitos de conhecimento, é possível no contexto escolar atual. Pensar o que faz sentido em determinado momento da vivência do aluno poderia minimizar ocorrências como as descritas por EA e EE, permitindo ao aluno ocupar a posição de IH – conceito desenvolvido no primeiro capítulo, a ser discutido no próximo grupo discursivo. Consideramos essa reflexão um desafio a ser tratado em situações de formação continuada. O desejo de uma forma ou outra faz o sujeito escapar ao que o tenta engessar, conter. Urge para a educação (re)considerar os meios e fins educacionais independentemente dos benefícios e/ou malefícios que os recursos inovadores possam vir a apresentar.

6.3 Bloco discursivo 3 – a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como intérprete-historicizado

*“Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?”*

(Carlos Drummond de Andrade – Procura da Poesia)

Acreditamos que as análises realizadas nos blocos discursivos 1 e 2 sobre os questionamentos aos sujeitos-professores, referentes à formação continuada e às práticas pedagógicas com as TDIC, contribuirão para que possamos identificar a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como IH neste bloco discursivo. O conceito de IH

desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho, a partir da perspectiva da AD, pressupõe que os sujeitos sejam capazes de realizar (re)leituras ultrapassando o processo parafrástico da linguagem (ASSOLINI, 1999), isto é, possam romper com os sentidos cristalizados, constituídos ideologicamente para inscrever-se e formular outros sentidos. Para tanto, é necessário melhor compreender o funcionamento ideológico da linguagem. Então,

que o leitor estabeleça relações com a cultura, com a história, com o social e com a ideologia. Conhecer os mecanismos que constroem os sentidos evidentes, requer, assim, que tanto o aluno como o professor problematizem as relações com o texto, “desconstruindo-o”, o que permitiria explicitar os processos de significação nele configurados (ASSOLINI, 2018, p. 77).

As diferentes interpretações podem emergir a partir dos deslocamentos do sujeito, entre ser produtor, quando se mantém o dizível sempre no espaço já instituído, para ultrapassar a paráfrase e chegar ao campo da criação, rompendo com o processo de sentidos “dominante” (ASSOLINI, 1999). O trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, contemplar as palavras remete-nos à possibilidade de produção de sentidos, para dar vazão às diferentes interpretações, às problematizações relacionadas a um determinado tema, para que o aluno possa ir além das evidências dos sentidos e, assim, ter a chave para possíveis interpretações e vir a constituir-se como IH.

Como o aluno responde à proposta de ensino com as TDIC? Comente como demonstra compreender ou não os conceitos.

Fale sobre os resultados do ensino com o apoio das TDIC.

Na sua opinião, o que as TDIC influenciam como apoio à prática pedagógica?

Recorte 11 – Sujeito-Professor EA

Porque eu baixo os meus livros, apostilas, deixo tudo no celular. Então, eu dou aula com o celular na mão. Isso é fato. Os alunos sabem. É porque eu acredito que a tecnologia vem pra agregar desde que você a use com responsabilidade, né. Então, eu acho que a influência é muito boa. Desde que também existe um acordo com a sala, né. É senão ela atrapalha. Se fugir do que pode ser feito, de como vai ser feito e aí acaba atrapalhando.

Percebemos que o sujeito-professor EA sente-se lisonjeado ao relatar as suas ações com as TDIC e deixa no fio do discurso um reconhecimento benéfico sobre o uso das TDIC em seu trabalho. Os livros e apostilas representam os suportes para a materialidade da língua, assim como também as TDIC inseridas em uma nova (re)configuração sócio-

histórica, como abordado anteriormente. Apesar de ter-se alterado o suporte, a ação de consultar para esclarecer alguma dúvida ou realizar uma leitura manteve-se. Como observamos, o avanço se deu na/pela forma e quantidade de armazenamento. Hoje os usuários dispõem de praticidade ao poder armazenar muito conteúdo em um pequeno dispositivo de bolso, como os *smartphones* (celulares).

Notamos que mudou o suporte para a materialidade da língua escrita, mas não mudou a captura ideológica corrente em genéricos discursivos como *eu dou aula com o celular na mão*. Um sentimento “fortificado pela regularização e repetição. Como se o trabalho docente fosse um material concreto, como uma caneta, que pode ser dada a alguém. É, sim, um trabalho político-pedagógico que exige competências e saberes” (DAMACENO; BOLSON; AUGUSTO, 2018, p. 171). Rios (2008, p. 74) contrapõe-se ao genérico discursivo “dar aula” ao afirmar que

uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.

Recorremos a Tfouni (2010a) para explanar sobre os genéricos discursivos presentes em materialidades enunciativas. “Trata-se de provérbios, *slogans*, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias etc., que estão profundamente arraigados [...]. Trata-se de genéricos que codificam os valores e crenças de uma cultura” (TFOUNI, 2010a, p. 79). Esses não são passíveis de explicação justamente pela falta que lhes é constitutiva, como em *eu dou aula*,

dando a ilusão da objetividade e da verdade completas: não importa *quando*, *quem*, nem *onde* ou *para quem* esse genérico se dirija; seu efeito de sentido é sempre exatamente o mesmo (ou seja, garantir que um fenômeno permaneça idêntico, quando se mudam as “variáveis”...) (TFOUNI, 2010a, p. 78, grifos da autora).

Novamente retomamos os implícitos que residem na memória social, as hipóteses, o já-dito, constituem o imaginário memorizado do sujeito-professor EA de que ele pode dar aula a alguém e é justamente essa ausência do que não foi dito – aula não se dá, se faz – que se (re)constrói no discurso, conforme Achard (1999, p. 13), “sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção paráfrase”.

A ação *eu dou aula com o celular na mão* alerta-nos para um questionamento no contexto da sala de aula. A consulta de EA aos materiais pode ser tida inicialmente como uma ação responsável, mas se pensarmos, como desenvolveremos a seguir, que uma ação responsável possui consequências indiretas. Teria essa ação, como consequência indireta em relação aos alunos, efeitos de sentidos de exclusão? Entendemos a sequência a seguir como um *slogan* que circula no discurso pedagógico escolar *desde que você a use com responsabilidade, né*. Colocamo-nos imediatamente a pensar os dizeres de EA, o que pode significar a condição de usar as TDIC com responsabilidade na contemporaneidade? Quem responde, responde a quem ao usar as TDIC na escola pública?

Segundo Normando (2012), com o advento da modernidade o homem desenvolveu o controle sobre a vida em sentido amplo e estrito. No século XX estende-se para questões coletivas sob a tentativa do controle total e, então, a questão da responsabilidade adquire o aspecto do coletivo. No sentido mais comum, ter responsabilidade significa a condição ou qualidade de alguém em ser responsável. Nessa linha de raciocínio, quem é responsável é consciente de seus atos e, por assim dizer, suas possíveis consequências, estando obrigado a reparar qualquer dano em virtude de seus atos. A responsabilidade está atrelada a deveres e obrigações e, com isso, todos devem agir com prudência, de modo moralmente aceitável. Tais considerações levam a uma dicotomia entre o egoísmo ético e o respeito pelo interesse dos outros e/ou em geral sermos responsáveis coletivamente ou apenas agir de forma a satisfazer unicamente os próprios interesses?

Trazemos para o diálogo a entrevista de Zancanaro (2011), concedida à Revista IHU-On-Line por Márcia Junges, sobre o principal expoente para o entendimento de responsabilidade, Hans Jonas. Ele também é referência para os estudos de Normando (2012). Hans Jonas é um filósofo e pensa a ética envolvida pelas exigências do nosso tempo. Segundo Zancanaro (2011), Hans Jonas não critica a ética tradicional, mas diz que essa não deixou regras para as novas modalidades do poder tecnológico, tendo sempre analisado a ação humana no sentido do agir próximo. Normando (2012, p. 262) conclui em seus estudos que “ser responsável é ser capaz de responder por algo, de maneira prospectiva, voltada aos efeitos e resultados futuros de um ato, ou retrospectiva, voltada ao reconhecimento, à reparação ou à punição de atos praticados no passado”.

Expandindo o entendimento, a responsabilidade prospectiva está ligada a tudo que requer nossa atenção no presente e no futuro. Para as questões atreladas ao passado está a responsabilidade retrospectiva sobre nossos atos concluídos ou que deveríamos ter concluído, ou seja, de nossos erros e omissões. Ambas as responsabilidades envolvem os

aspectos da moral e da legalidade. Posicionando-nos como responsáveis, somos seres agentes que têm o poder de gerar a responsabilidade prospectiva, quer seja agir com intenções antes dos acontecimentos. Quando a responsabilidade retroage iniciam-se as discussões: somos “responsabilizados pelas nossas intenções, pelos resultados daquilo que fizemos, pelos efeitos daquilo que fizemos, pelas intenções e resultados, pelos resultados e efeitos ou ainda pelos três juntos?” (NORMANDO, 2012, p. 262).

Na entrevista de Zancanaro (2011), ele considera a humanidade em face das ameaças relativas a novos poderes que ultrapassam a legislação e as prescrições morais. E nessa fissura que se abre para a humanidade, exige-se preenchê-la pela reflexão, um vazio ético que, nas palavras de Hans Jonas, é “o vazio do atual relativismo dos valores”. O ser agente, ao reconhecer o tipo de responsabilidade que lhe é exigida, visto que existem a penal, civil e demais, deve agir com consciência sobre os resultados e efeitos de suas ações. Mas não é tão simples assim. Somos também responsabilizados por atos cometidos indiretamente, nos quais de alguma maneira contribuímos para que ocorram ou não, seja por omissão, seja por permissão. Cabe perguntar: existem graus e critérios de responsabilidade de um ser agente? “Isso nos coloca questões como os limites da liberdade que temos ao nascer e ao viver e a nossa relação moral com os outros e com as instituições” (NORMANDO, 2012, p. 265).

Coube a Zancanaro (2011), por ter cursado doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estabelecer uma relação entre o conceito de responsabilidade e como esse pode ser entendido em educação na relação com as TDIC. Ele aproxima sua fala da educação sobre a responsabilidade, dizendo que a educação se refere à totalidade das ações, abrangendo as veiculadas pelos meios de comunicação, as ações públicas dos legisladores, o respeito intersubjetivo dentro no espaço público e a responsabilidade paterna como paradigma da responsabilidade. Sendo a tarefa da educação, em sentido amplo, dar uma formação global de conhecimentos para a gestão da vida no mundo, a ética de responsabilidade poderá servir de instrumento para valorizar a vida, o meio ambiente etc. Nesse sentido, o que entendemos como obrigações parte da análise das ações presentes.

Ainda com Zancanaro (2011), é possível refletir que as proposições do agir são insuficientes e pedem por seu significado moral diante das transformações tecnológicas. Nesse viés, precisamos de interpretações atualizadas no contexto da educação com as TDIC devido à ressignificação cultural (espaço-tempo) oferecida para o homem como possibilidade a longo prazo. Após essa sucinta abordagem sobre o conceito de

responsabilidade, estamos certos de que o diálogo é necessário para avançar no entendimento das relações entre os sujeitos-professores e as TDIC nas/pelas práticas pedagógicas.

Tais dizeres sobre responsabilidade, situados em uma análise de ações no presente, como diz Zancanaro, são atravessados pelo DPE e o aluno deve aguardar a autorização do outro para agir em prol de seu desejo e curiosidade, podendo significar a (in)ruptura do movimento dos sentidos presente naquele instante de possível construção do conhecimento com as TDIC.

É fulcral retomar a (re)configuração sócio-histórica que abordamos no terceiro capítulo. As TDIC contribuíram para a (re)configuração das noções de tempo e espaço ofertando circulação ampla para as informações. Na escola, nosso campo de pesquisa, inferimos que a relação requerida com o sujeito-professor possa ser mais participativa. A comunicação mediada pelo sujeito-professor no entremeio com as TDIC pode tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo. Na esteira desse pensamento, para Orlandi (2012, p. 156), “não é só a racionalidade que conta na maneira como os sentidos se constituem, se formulam e se movimentam”. Os sujeitos-professores, estando imersos em práticas, podem perceber “da exterioridade uma demanda, e [estas] são determinantes na medida em que é o conjunto das possibilidades que elas abrem que torna possível a existência de uma demanda” (PÊCHEUX apud HENRY, 2014, p. 20). Os alunos, enquanto sujeitos, são capturados a responder aos seus desejos, suas curiosidades e, se o professor estiver atento, a partir dessa demanda ele pode trabalhar seu conteúdo pedagógico.

Percebemos que o sujeito-professor EA, apesar de dizer que dá aula com o celular na mão e mostrar-se adepto às mudanças tecnológicas e seus benefícios, é ideologicamente envolvido pelo DPE, devido ao fato de ter se constituído no/por ele e, também, pelo Estado capitalista. Esse, regido juridicamente, o individualiza enquanto sujeito ao mesmo tempo que o responsabiliza, numa relação entre direitos e deveres (ORLANDI, 2012). Nessa estrutura/funcionamento o sujeito-professor EA “para dizer o que ‘quer’ [...] precisa se submeter a ela [estrutura/funcionamento]” (ORLANDI, 2012, p. 156). Assim, com Orlandi (2012), melhor compreendemos o pensamento de Pêcheux (2008, p. 57) em “face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro, nem real, trata-se aí de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade”.

Nesse confronto do simbólico (TDIC) e do político, a ética pode ser uma questão de interpretação e não apenas de “conduta individual e passa a ser da produção da

significação, ou seja, incide sobre a relação da língua (sujeita a equívocos) com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos. Inscreve-se no confronto do simbólico com o político” (ORLANDI, 2012, p. 156-157).

Apesar disso, o sujeito-professor EA interpreta que o aluno deve adequar-se ao momento em que as TDIC podem e devem ser usadas ao dizer Desde que também existe um acordo com a sala, né. A condição que EA apresenta leva-nos a refletir sobre a base de constituição do acordo mencionado. É importante salientar o efeito eufemístico de “acordo”, isto é, não necessariamente “acordo” vem do Latim *accordare*, uma variante de *concordare*, “estar em harmonia, concordar”, de *com*, “junto”, mais *cor*, “coração”. Cabe questionarmos o quanto o DPE permite que essa decisão, a forma de uso das TDIC seja compartilhada e/ou concordada entre os sujeitos-professores e sujeitos-alunos.

O sujeito-professor EA busca validar seu pensamento pela marca linguística né, mas mostra-se inconscientemente cindido pela posição que ocupa no DPE. Ele quer, ao mesmo tempo, manter sua posição de professor e envolver-se na comunicação atual com as TDIC, mas condiciona o aluno. Fica-nos um aparente conflito na/pela sua fala Se fugir do que pode ser feito. Cabe-nos uma reflexão nesse ponto: os sujeitos-alunos sabem usar as TDIC com responsabilidade?

Na esteira das discussões das ciências da educação, o professor como mediador pode valer-se de uma prática pedagógica sobre o uso das TDIC com responsabilidade. Ele deve colocar a questão para ser refletida, discutida, dialogada criticamente com propostas de pesquisas para os alunos de forma que todos possam participar posicionando-se a respeito. Acreditamos que essa ação coletiva dispensaria o acordo existe um acordo com a sala né e cerceamentos Se fugir do que pode ser feito. Tal prática poderia favorecer ao aluno ocupar a posição de IH, condição que o faz agir pela sua consciência e não por imposição do DPE autoritário.

Recorte 12 – Sujeito-Professor EE

[...] quando eu estou no Facebook online eu resolvo muitos problemas que ficaram pra trás dentro de uma sala de aula presencial. Eu acho perfeito porque você deu a luz pro aluno, você explicou. [...] Quando eu uso eu adoro, mas eu não esqueço a parte escrita porque todo vestibular ele é escrito, não é? Então, eu não posso esquecer essa parte. Eu acho que as situações tem que ser paralelas, nem tanto aqui, nem tanto lá. Acho que tem que ser assim, equilibrado.

O Facebook é uma rede social e virtual. Trata-se de uma página da *web* na qual os usuários registrados trocam informações pessoais e conteúdos diversos. Um canal de comunicação extra, além do horário escolar, porém eventual, como EE diz quando eu estou no Facebook online eu resolvo muitos problemas que ficaram pra trás dentro de uma sala de aula presencial.

O contato com o aluno na/pela rede social para tratar de assuntos pedagógicos amplia, abre um canal de comunicação, estende a prática pedagógica para além da sala de aula, eu resolvo muitos problemas que ficaram pra trás dentro de uma sala de aula presencial. O advérbio de tempo quando se repete, quando eu estou no Facebook, Quando eu uso eu adoro, sinalizando que o acontecimento na rede social é esporádico, não é constante, mesmo porque aulas virtuais ou plantões de dúvidas não fazem parte do currículo estadual. A comunicação extra pode acontecer ou não e dependerá da disposição de tempo do professor.

A formação continuada para EE sobre as TDIC deu-se no sentido de manusear, trabalhar com a função dos ícones do programa Power Point, cuja função básica é a produção de apresentações. Um recurso outro para aulas expositivas que deve ser trabalhado, pois pode agregar imagens e melhor contextualizar o tema. Todavia, se o aluno não participar de discussões e reflexões, teremos, como a canção do Legião Urbana, “mais do mesmo”.

Ao constituir-se na/pela FD de pedagogia tradicional EE demonstra um conflito com as inovações tecnológicas, mas eu não esqueço a parte escrita porque todo vestibular ele é escrito, não é?, como se a escrita fosse abolida no trabalho pedagógico com as TDIC e não pudesse ser conciliada com o saber-fazer na/pela prática pedagógica. O processo pedagógico deve ser concebido como um todo e, sendo assim, a fragmentação na educação é desnecessária, não posso esquecer essa parte, eu não esqueço a parte escrita. Devemos fazer uso dos saberes científicos, dos saberes-fazer docentes vindos das práticas diárias, de todas as tecnologias disponíveis para uso, bem como da comunicação para possibilitar ao sujeito-aluno ocupar a posição de IH, como desenvolvemos no primeiro capítulo deste trabalho.

No discurso de EE presentificam-se no/pelo intradiscurso implícitos que residem na memória social, o já-dito, constituindo o imaginário memorizado do sujeito-professor de que o objetivo para o aluno de ensino médio é prepará-lo para o vestibular. Desse modo, o saber contido no código escrito pode significar a ascensão do aluno na sociedade sob o significante vestibular, mas eu não esqueço a parte escrita porque todo vestibular ele é

escrito, não é? A FD na qual EE se constitui remete às FI segundo as quais o uso de tecnologias digitais no/pelo processo pedagógico exclui as práticas letradas e a faz pensar Acho que tem que ser assim, equilibrado, o que pode impossibilitar o aluno de constituir-se como IH.

Recorte 13 – Sujeito-Professor EG

[...] eu percebi que não bastava ter o acesso. [devido a equívocos em buscadores Google, Yahoo respostas] Eles tinham que ter conhecimento de, por exemplo, saber discernir o que é verdadeiro e o que não é. [...] Acaba começando a ter um pouquinho de senso crítico. Então, eles dão um retorno muito positivo de, por exemplo, olha professora eu pesquisei, mas não foi no Google foi num site dedicado ao determinado autor. [...] Então, quando eles começam a fazer esses direcionamentos aí eu sinto que meu objetivo foi atingido.

Iniciamos esta análise ressaltando o saber-fazer docente presentificado nos dizeres do sujeito-professor EG: eu percebi que não bastava ter o acesso. Como desenvolvemos no terceiro capítulo, as informações circulam e estão disponíveis na internet, mas é necessário que o professor faça a mediação, a ponte entre informação, tecnologias e conhecimento, valendo-se a princípio da oralidade, como no trecho Eles tinham que ter conhecimento, saber discernir o que que é verdadeiro e o que não é.

As TDIC, como tratamos anteriormente, são artefatos constituídos pela técnica. Contudo, na relação com a educação, para movimentar os sentidos, é preciso a mediação do sujeito-professor na/pela reflexão crítica. Percepções como a de EG possibilitam ao aluno uma posição outra ao tratar as informações para, então, saber discernir o que que é verdadeiro e o que não é, e conclui Acaba começando a ter um pouquinho de senso crítico. Para perceber o retorno do ensino com as TDIC – eles dão um retorno muito positivo – EG notou que havia uma lacuna no processo pedagógico, no nosso entendimento, uma demanda (PÊCHEUX apud HENRY, 2014, p. 20) para, então, humanizar o processo, mediar, orientar e mobilizar os recursos disponíveis naquele momento, isto é, internet, TDIC, leitura, escrita, oralidade e contexto sócio-histórico.

A conclusão de um saber-fazer docente deve contar com a mediação do professor sim, mas o tempo-resposta de cada aluno pode diferir, como EG diz, Então, quando eles começam a fazer esses direcionamentos aí eu sinto que meu objetivo foi atingido. O advérbio quando é um indício de que o aluno teve orientação, mas sua percepção precisa ser ativada junto de sua vivência. Isso pode ser variável e dependerá da subjetividade de cada aluno.

Os direcionamentos mencionados por EG são os passos iniciais, pois discernir o que é verdadeiro e o que não é pode ser um campo movediço e nem sempre completo, o que justifica seus dizeres ao utilizar o diminutivo de pouco, começando a ter um pouquinho de senso crítico. O professor, ao iniciar uma aula, pode ter o que chamamos pré-objetivo. Entretanto, na dinâmica da ação, ele percebe que seu pré-objetivo foi sobreposto por outro e, nessa sobreposição, o objetivo original pode ser desviado e seguir em outra direção, mas esta pode ser construtiva tanto quanto a pensada inicialmente. Nesse contexto, EG conclui, aí eu sinto que meu objetivo foi atingido.

Ressaltamos os dizeres de EG na/pela prática pedagógica ao falar que o aluno começa a ter um pouquinho de senso crítico. Nesse ponto, por meio do senso crítico, o aluno pode encontrar espaço para vir a constituir-se como IH e não ser mero reprodutor de informações. Para Assolini (2018, p. 78), “é de fundamental importância que o trabalho com a linguagem [...] consista em um trabalho que observe como ele (o aluno) relaciona-se com a ordem do simbólico, isto é, com os discursos produzidos da/na escola”.

Recorte 14 – Sujeito-Professor ED

O uso da tecnologia é uma faca de dois gumes né, como diz o ditado né. Às vezes, o aluno usa a tecnologia pra ficar na ociosidade sabe, ali com coisinhas banais. Agora, tem aquele que usa pra pesquisar, pra buscar, pra aprender, pra desenvolver. Então, esse lado sim é muito, muito favorável. Agora, o outro, às vezes, até prejudica. Quando você fala, não é pra pegar celular porque eu tô explicando. A tecnologia é uma maravilha, mas naquele momento tá me atrapalhando, cê entendeu. Então, tem que saber muito bem o momento né.

O uso da tecnologia para o sujeito-professor ED deve ser analisado a partir de duas perspectivas, O uso da tecnologia é uma faca de dois gumes né. A expressão “faca de dois gumes”³⁰ quer dizer situação que pode ter um lado positivo e outro negativo, com vantagens e desvantagens. Sua explicação inicia-se com a locução adverbial de tempo Às vezes, indicando algo que acontece de vez em quando, sem regularidade. Nos dizeres de ED, percebemos um deslizamento de sentidos entre a prática pedagógica em sala de aula e atividades para serem executadas fora da escola. Ao ser questionada sobre como o aluno responde à proposta de ensino com as TDIC e sobre os resultados do ensino com o apoio das TDIC, ED deixa indícios no fio do discurso sobre um incômodo em sala de aula, isto é,

³⁰Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/faca%20de%20dois%20gumes>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

em uma aula expositiva. Parece-nos que as TDIC não são mobilizadas em sala de aula, Quando você fala, não é pra pegar celular porque eu tô explicando. Os dizeres de ED deixam-nos indícios de que não usa as TDIC na sua prática e, nesses momentos, os alunos usam aparelhos digitais próprios para diversos fins, além dos pedagógicos. Isso gera incômodo no sujeito-professor ED e o faz usar o DPE autoritário não é pra pegar celular porque eu tô explicando.

O sujeito-professor ED, por constituir-se na FD na qual são vigentes os sentidos predominantes da escola tradicional, é remetido a FI do DPE autoritário e, em função disso, tem dificuldade em aceitar que o aluno desvie sua atenção no momento da explicação, afirmando acerca da ação do aluno, pra ficar na ociosidade sabe, ali com coisinhas banais. Em nossa interpretação, a partir da teoria que acionamos no terceiro capítulo, o virtual abre o espaço e o tempo para o acesso e para a multiplicidade de informações e os sujeitos podem mover-se segundo sua subjetividade e desejo com fluidez, até mesmo na escola. Sendo assim, entendemos que seria pertinente e interessante o sujeito-professor ED deslocar-se da posição da crítica e ocupar o lugar de um sujeito-discursivo que busca compreender em que consistem as “coisinhas banais” que tanto chamam a atenção do aluno. Essa mudança de posição poderia aproximá-lo dos alunos pelos quais é responsável e, quem sabe, a partir desse conhecimento, reformular e significar os seus saberes e práticas.

ED fala sobre uma situação positiva com o uso das TDIC: Agora, tem aquele que usa pra pesquisar, pra buscar, pra aprender, pra desenvolver. Então, esse lado sim é muito, muito favorável. Remetemo-nos a outro trecho da entrevista, quando ED fala sobre a atividade que solicita aos alunos com as TDIC, o vídeo de um minuto. Possivelmente, reside, nessa atividade o lado positivo a que se refere ED, extra sala de aula, mas entendemos que ela não acompanhou de perto o desenvolvimento da atividade pedagógica. ED, então, interpreta, ao ser remetida às FI, que foi o próprio aluno que executou todo o processo, tem aquele que usa pra pesquisar, pra buscar, pra aprender, pra desenvolver.

Percebemos uma deriva de sentidos entre o contexto de sala de aula e atividades extras desenvolvidas fora da escola. A deriva de sentidos aconteceu nessa movência entre espaços e a realidades. Sentidos ora suspensos, ora emaranhados, heterogêneos e que derivam do interdiscurso para outras significações e produzem o efeito metafórico.

Não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição

histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação (ORLANDI, 2012, p. 173).

Os dizeres de ED retomam o já-dito e deslocam sentidos sobre uma atividade não acompanhada. O sujeito-professor ED, acometido pelos esquecimentos nº 1 e 2, acredita inaugurar os sentidos e seleciona da FD que o domina dizeres com os quais se identifica: *Então, tem que saber muito bem o momento né*. Novamente faz uso do DPE autoritário e busca, por vezes, ser autorizado pelo que diz com a marca linguística *né*.

O sujeito-professor ED parece-nos negar o uso das TDIC nas/pelas condições de produção incoerentes que lhe são apresentadas, formação continuada para exercer sua prática pedagógica, manutenção e equipamentos em número suficiente para os alunos e monitor para auxiliá-lo. As TDIC representam recurso, oportunidade para que os professores possam trabalhar com os alunos a leitura, a escrita e o letramento mediando discussões crítico-reflexivas. Essas são situações didático-pedagógicas nas quais os alunos podem atribuir significados de acordo com suas condições de produção, seu arquivo, sua memória discursiva e seu interdiscurso. Condição essencial para que os mesmos ocupem a posição de IH.

Nesse contexto, ED poderia trazer o diálogo e a discussão sobre o uso das TDIC com os alunos, levá-los a falar de si, sobre o que pensam, sentem, percebem sobre as relações sociais com as TDIC. Tal situação poderia minimizar os efeitos da dicotomia “faca de dois gumes”, um genérico discursivo do qual o sujeito-professor valeu-se em sua argumentação para explicar que, segundo o seu entendimento, o uso das TDIC pode ser feito tanto para a realização de pesquisas e atividades escolares quanto para o entretenimento por parte dos alunos. Concluimos a presente análise destacando a importância da preparação profissional do sujeito-professor, que deve dispor de conhecimentos a respeito das TDIC e de suas possibilidades para um trabalho educacional e pedagógico que lhe possibilite contribuir para a formação de estudantes críticos e reflexivos, futuros adultos, cidadãos, profissionais, pais, mães que, inevitavelmente, farão uso de inúmeros recursos, dispositivos, plataformas, *sites* oferecidos pelo universo da tecnologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 7 – *The Buffalo Twins Mural Mosaic*. Lewis Lavoie, 2005.

Fonte: Google Imagens³¹.

Na educação ecoam vozes e sentidos diante das transformações sócio-históricas e, destarte, compreendemos as TDIC como parte dessas transformações. A AD, nossa principal base de sustentação teórica, ao considerar o movimento dos sentidos, abraça, relaciona-se com as características da contemporaneidade em sua multiplicidade e dialoga com a obra de Lewis Lavoie. Nesse abraço, entre a AD e as possíveis transformações, estão as inúmeras possibilidades de significação que podem reverberar sentidos outros na educação e constituir os sujeitos do discurso.

Considerando nosso objetivo norteador, a saber, o discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas/pelas práticas pedagógicas, buscamos compreender o movimento dos sentidos analisando as condições de produção sócio-histórico-ideológicas em funcionamento. As análises no primeiro bloco discursivo trouxeram-nos possíveis conclusões a partir do objetivo específico: analisar os dizeres dos sujeitos-professores sobre a formação continuada e as TDIC.

A discursivização dos sujeitos-professores sobre a formação continuada com as TDIC oferecida pelo estado de São Paulo demonstra-nos ser insuficiente para o trabalho pedagógico. As considerações apresentadas nas entrevistas levam-nos a concluir a formação continuada como sendo pouco planejada, incentivada e comunicada aos professores. A formação continuada desenvolve-se em bases de conhecimentos técnicos

³¹Disponível em: <<http://www.muralmosaic.com/A-S/Alberta-Sask.html>>. Acesso em: nov. 2018.

sobre o funcionamento de programas e/ou *softwares* e para aulas expositivas sem considerar a participação ativa do aluno com as TDIC. A formação é concebida pelas condições estratégicas (CERTEAU, 1998) do estado, a partir de decisões advindas das políticas públicas, com característica neoliberal, e nem sempre coincidem com os interesses e demandas do professor.

Sendo assim, os sujeitos-professores podem ser assujeitados ideologicamente e se sentem desmotivados diante das dificuldades para preparar os equipamentos, devido ao fato de que as escolas não dispõem de manutenção adequada nos equipamentos e monitores e/ou funcionários para auxiliar na sala de computadores e, conseqüentemente, são levados a usar as TDIC para passar filmes, apresentar seminários ou propor aos alunos montagens de vídeos em casa. Os efeitos de sentidos produzidos na/pela formação continuada reverberam sentidos nas/pelas práticas pedagógicas, pois entendemos que os objetivos pedagógicos para o uso das TDIC nas mesmas seguem a proposta do estado oferecida na formação continuada, isto é, o professor reproduz para os alunos questões como manusear programas e aplicativos.

Por conseguinte, as salas de computadores são pouco utilizadas e também o B-Del. Cumpre ressaltar, no ano da coleta de dados, as escolas públicas estavam sem suporte técnico, visto que os trâmites burocráticos estavam em processo de licitação pública.

Os investimentos em TDIC significam elevado custo e se exige um planejamento adequado que atenda, a princípio, a formação continuada dos professores, a manutenção dos equipamentos e um número adequado desses para atender à demanda de alunos. Cabe à escola garantir igualdade de acesso e uso, o que implica uma estrutura que ainda não se faz presente nas escolas públicas, em especial as que participaram desta pesquisa. Caso contrário, prejudica exponencialmente a relação custo-benefício na educação, pois os investimentos e o planejamento não atingem os objetivos prévios e se perdem no vazio. Muitos são os desafios, conforme mencionamos, que a escola encontra na apropriação das TDIC com as injunções contemporâneas, além de formar leitores e produtores de textos com criticidade ao que é enunciado e como é enunciado. Por outro lado, compreendemos ser necessário pensar além de questões inerentes à técnica e à lógica neoliberal para a formação continuada de professores.

A (re)configuração sócio-histórica na educação como vimos desenvolvendo sugere que a ação antes concebida como transmitir, passar conhecimento para o aluno pode estar em processo de transformação. Atualmente, as informações possuem ampla circulação nas/pelas TDIC, mas precisam da mediação dos professores nas escolas. A oralidade, a

escrita e a leitura precisam estar relacionadas, visto que são portadoras de informações. Essas interpenetram-se num movimento sinérgico com os suportes tecnológicos que foram surgindo no decorrer dos tempos, desde a escrita até as TDIC. A “informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo...” (CHARLOT, 2005, p. 31). Segundo Charlot (2005, p. 54), a formação do sujeito-professor no processo pedagógico deve oferecer ao sujeito-aluno condições

para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo.

Os saberes devem ser mobilizados intelectualmente para culminar em conhecimento. A formação continuada precisa considerar no/pelo processo pedagógico a relação com o saber. É preciso favorecer a ponte, interligar, mobilizar informações de maneira crítico-reflexiva em direção ao conhecimento. O momento de formação continuada apresenta-se como ressignificação constante de saberes relativos à prática pedagógica para os sujeitos-professores.

Compreendemos que os possíveis benefícios que as TDIC podem desempenhar no processo pedagógico estão diretamente relacionados ao professor e, conseqüentemente, à sua relação com o saber (CHARLOT, 2005, 2013; ASSOLINI, 2017). Sendo assim, faz-se extremamente importante repensar os cursos de formação continuada oferecidos pelo estado de São Paulo. A formação continuada deve ter como objetivo trabalhar a informação nas/pelas práticas pedagógicas e essas, por sua vez, necessitam ser pensadas a partir de problematizações sócio-históricas e culturais que permeiam o diálogo com os alunos. O processo pedagógico exige-nos tempo e um olhar atento e contradiz a maneira como a “liberação e excitação do olhar característicos de nossa sociedade ao darem a ver mais e de modo mais próximo promovem um olhar rápido, seletivo, periférico e, principalmente, distraído” (CURCINO, 2011, p. 192). Urge para os professores da rede pública fundamentos teóricos, práticas concernentes a saberes específicos, com as TDIC e oportunidades para falarem de si. Uma formação que possa nutrir a relação com o saber desse profissional.

Os sujeitos-professores trazem em seu interdiscurso e em suas práticas os sentidos cristalizados do DPE autoritário, no qual constituíram-se e possuem dificuldades para

deslocar-se para outras FD, com isso, os sentidos não se movimentam. O aluno na/pela FD de aluno significa de maneira diferente na contemporaneidade, tempo e espaço, e ao chegar na escola não se reconhece diante das condições de produção oferecidas pelos professores.

Vivemos um período de transição para alunos e professores, no qual não são usuários e beneficiários do mesmo modo, mas espera-se que saibam, independentemente da idade, que “dominar uma tecnologia significa manejar não só o hardware, mas tudo o que a internet oferece a seus usuários” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13). O que nos faz pensar sobre a sociedade superestimar o conhecimento dos jovens com as TDIC: os jovens, de fato, têm demonstrado saber sobre tudo que a internet pode oferecer aos usuários de maneira crítica e reflexiva?

Os sujeitos-professores participantes desta pesquisa parecem negar o uso das TDIC nas/pelas condições de trabalho que lhes são apresentadas, como: a formação continuada inadequada para exercer sua prática pedagógica, falta de manutenção e equipamentos em número insuficiente para os alunos, também a falta de monitor para auxiliar. Os seus discursos reverberam sentimentos de insegurança, tédio, desprezo e dificuldades diversas como desenvolvemos nas/pelas análises. Esses sentimentos nos aproximam de uma possível resposta à pergunta colocada na introdução desta pesquisa. A maneira como são apresentadas as condições de trabalho aos sujeitos professores favorece que eles não quebrem o vidro, não rompam com os sentidos cristalizados por meio de reflexões críticas e retomadas. Além disso, os sujeitos-professores responsabilizam-se inconscientemente em consequência de já-ditos que circulam por paráfrases e genéricos discursivos e acreditam que eles “tem que” dar conta de muitas cobranças, como cumprir o conteúdo que subjaz ao currículo, ensinar como utilizar as TDIC, entre outros. Nesse cenário, eles tomam decisões solitárias diante das dificuldades que surgem diariamente, valendo-se de táticas (CERTEAU, 1998) para se adequarem às situações do cotidiano.

Acreditamos ter conseguido, por meio do segundo objetivo específico, identificar no/pelo discurso dos sujeitos-professores a (im)possibilidade de o sujeito-aluno constituir-se como IH. Compreendemos que o trabalho pedagógico exige competências e saberes advindos da formação continuada, bem como dos saberes-fazer das práticas pedagógicas. A falta dessas competências e saberes, inclusive com as TDIC, aliada às condições de produção inadequadas para o processo pedagógico, faz com que os sujeitos-professores não concebam o trabalho pedagógico com a escrita e a leitura por meio das TDIC. Razão pela qual, possivelmente, evitam o uso dos recursos tecnológicos.

Outro apontamento significativo cabe a nós sobre o uso das TDIC com responsabilidade. Como um efeito dominó, se a formação do sujeito-professor deixa lacunas como a falta de espaços para reflexões críticas, para falar de si e nutrir-se, as práticas pedagógicas consequentemente serão afetadas. Diante de uma situação de conflito com os alunos, o sujeito-professor se vê impossibilitado para deslocar-se da FD que o constitui para refletir, pesquisar, discutir e ponderar sobre o desejo e o posicionamento dos alunos sobre determinado assunto. Os sujeitos-alunos de escolas públicas têm encontrado pouco espaço para se dizer e significar por meio das TDIC, isto é, poucas possibilidades de construção dos sentidos a partir da sua subjetividade. Os sujeitos-professores usam as TDIC, principalmente, para passar filmes e para apresentação de seminário. Concluímos que, para o sujeito-aluno posicionar-se como IH, a proposta mencionada nas entrevistas de construção de vídeos a partir de obras literárias pode oferecer maiores e melhores condições.

Acreditamos desde o início desta pesquisa na importância de analisarmos os discursos dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas/pelas práticas pedagógicas para compreender por meio do que enunciam, pelo modo como enunciam os discursos e as representações que compartilham e pensar “as discursividades em suas diferentes materialidades que se desdobram em um espaço contraditório, fazendo-se unidades de análise. Não sermos fixistas e nos dispormos a pensar as formas de circulação desses objetos entre estas zonas (científica, estética, política, etc.)” (ORLANDI, 2012, p. 49). Como espaço contraditório, o “interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. A interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam eles se digladiam no campo social” (GREGOLIN, 2007, p. 52).

Nessas condições chegamos a alguns resultados que reverberam apenas efeitos de sentidos de fechamento. Reiteramos que a linguagem é aberta, polissêmica e, retomando a metáfora com a imagem de Lewis Lavoie, no início deste capítulo, favorece o abraço com o advir de sentidos outros. Cumpre notar que, em condições favoráveis de produção, as TDIC como recurso pedagógico podem oportunizar aos sujeitos-estudantes posicionarem-se como intérpretes-historicizados desde que imersos em interações mútuas como descrevemos, em espaços para se dizerem, ou seja, atribuírem e produzirem sentidos a partir da sua memória discursiva. Tal condição possibilita o movimento dos sentidos no/pelo discurso dos sujeitos-professores sobre as TDIC nas/pelas práticas pedagógicas aos sujeitos-alunos como uma onda no mar.

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito
(SANTOS, 1983³²)*

³²SANTOS, L. Como uma onda no mar. **No ritmo do momento**. 1983. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/47132/>>. Acesso em: nov. 2018.

REFERÊNCIAS³³

- ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas; Pontes, 1999.
- ALARCÃO, I. et al. (Orgs.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALED. Minicurso Discurso e Análise do Discurso ministrado pelo professor Dominique Maingueneau (Université Sorbonne – Paris IV). **VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED-Brasil – Estudos do Discurso**: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas, realizado de 27 a 30 de julho de 2016, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ASSOLINI, F. E. P. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras**: história, memória e prática pedagógica escolar. *Práxis Educacional*, v. 1, p. 25-45, 2010.
- _____. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- _____. TFOUNI, L. V. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar**. Odisséia, UFRN, v.01, p.01-16, 2008.
- _____. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1, p. 33-43, abr. 2011.
- _____. PLATZER, M. B. Práticas de leitura, letramento e discurso: do silenciamento à ruptura de sentidos na história de um homem chamado Antônio. **Leitura, Teoria & Prática**, v. 1, p. 500-518, 2012.
- _____. **O discurso lúdico na sala de aula**: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, Filomena Elaine P.; LASTÓRIA, Andrea C. (orgs). *Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos*. Florianópolis: Insular, p.33- 52, 2013.
- _____. A escola deve ser bela. Revista Revide on-line. 2015. Disponível em: <<https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/escola-deve-ser-bela/>>.
- _____. DORNELAS, C. C. **Práticas de reescrita**: possibilidades de instauração da autoria. **Desenredo** (Universidade de Passo Fundo), v.12, n.1, p.113-136, jan./jun. 2016.
- _____. Relatório Final de Pós-Doc. **Instituto de Estudos da Linguagem**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. 85 f.

³³De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

ASSOLINI, F. E. P.; PIMENTA, L. A. DORNELAS, C. C. (Orgs.). **Mosaico discursivo: diferentes materialidades e sentidos**. v. 2. Curitiba: CRV, 2018.

AUTHIER-RUVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.11-80.

AUTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1974.

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. Dissertação de Mestrado. FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, 2018.

BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias do virtual e da imagem**. 5.ed. Porto Alegre, 2011.

_____. **À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARONAS, R. L. **Formação Discursiva: vale a pena lutar por ela**. Estudos linguísticos. XXXIV, Alto Araguaia, MT: UFMT, 2005, p.732-737.

_____. **Análise de Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2.^aed. revisada e ampliada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BORGES, J. L. **O livro de areia** (1975). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. **Revista Fac. Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.137-161, jul./dez. 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 de julho de 2018.

_____. Conferência Nacional de Educação CONAE. 2014. <http://conae2014.mec.gov.br/>

BURCH, S. Sociedade da informação/ Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (Coord). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Caen-France: C & F Éditions, 2005.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estud. av.**, São Paulo, v. 16, n. 44, jan./abr. 2002.

BUZATO, L.R. O binômio comunicação e educação: coexistência e competição. **Cad. Pesqui.** [online], n. 106, p.1-46, 1999.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, 11 mar. 2003. Disponível em: <<https://www.educarede.org.br>>. Acesso em: nov. 2018.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, H. **Revista Época on-line**. Coluna Viajologia. Ed. Globo. jan. 2013. Disponível em: <<http://colunas.revistaepoca.globo.com/viajologia/2011/01/13/em-noite-escura-sem-lua-o-deserto-de-akakus-e-ainda-mais-intrigante/>>. Acesso em: nov. 2018.

CAZARIN, E. A. Gestos interpretativos na configuração metodológica de uma FD. **Revista Organon**, v. 24, n. 48, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. México: Fondo de Cultura Económica. 3.^a reimpressão, 2003.

_____, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLOMER, T. Planificar la lectura em la Escuela. In: NÓVOA, A. [et al.]. **Formar leitores para ler o mundo: comunicações/Congresso Internacional de Promoção da Leitura**; coord. ed. Maria Helena Melim Borges; rev. Mariana Sim-Sim David. - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação e Bolsas, 2010. 213 p.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromia**, New Zealand, v. 1, n. 1, p. 14-35, jun. 2016.

_____. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

CURCINO, L. Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: Vanice Sargentini, Luzmara Curcino, Carlos Piovezani (Orgs.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. 292 p.

DAMACENO, J. V.; BOLSON R. M. T.; AUGUSTO, S. A. C. S. Uma leitura pelos (des)caminhos da educação. **Revista Dissol**. Pouso Alegre, ano IV, n. 7, p. 169-179, jan./jun. 2018.

DARDOT, P. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: Sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

_____. A análise do discurso digital: um campo de questões. **REDISCO** (Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo), Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016. ISSN 2316-1213. Dossiê: Discursos e Corpos em Rede: Análise do Discurso em Ambiente virtual.

_____. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

DI FELICE, M. Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. In: Massimo Di Felice (Org.). **Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão, 2008. p. 17-61.

_____. As redes digitais vistas a partir de uma perspectiva reticular. **IHU On-line**, São Leopoldo, 380, 14 nov. 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4199&secao=380>. Acesso em: 27 maio 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. et al. **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, Bahia: UFES, 2009. p. 33-55.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FISCHER, S. R. **Uma breve história da linguagem**. Tradução de Flávia Coimbra. Osasco: Novo Século Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 120-134.

GEORGE, É. Da “sociedade da informação” à “sociedade 2.0”: o retorno dos discursos “míticos” sobre... **Líbero**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 45-54, jun. 2011.

GINZBURG, C. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLEIK, J. **A informação: uma história, uma teoria, uma enxurrada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOODY, J. **A Domesticação da Mente Selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso: materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2007. 174 p.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise de discurso no lado da história. In: **Gestos de leitura: na história do discurso**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014. p. 169-192.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

HENRY, P. Os Fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969) In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bathânia S. Mariani et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014. p. 11-38.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estud. Lit. Bras. Contemp.** [online], n. 47, p. 203-228, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184710>>. Acesso em: nov. 2018.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Os estudos de letramento e a formação de professores de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEMOS, A. Andar, clicar e escrever hipertextos. **Hipertexto**: uma experiência coletiva e hipertextual, 2001. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/andre.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).
_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades. **Revista Matrizes on-line**, São Paulo, ano 4, n. 2, p. 11-42, jan./jun. 2011.

_____. **Didática**: velhos e novos temas. Ed. Autor. Mai.2002.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação Educar em Revista. **Educ. rev.** [online], n. 59, p. 277-290, 2016.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio: Silviano Santiago. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise de discurso na França. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: na história do discurso. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2014. p. 17-30.

_____. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MESQUITA, D. P. C.; ROSA, I. F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico metodológico para a análise do discurso de linha francesa. **Veredas online** – Análise do Discurso, Juiz de Fora, n. 2, p. 130-141, 2010.

MILANEZ, N. Foucault e a história da análise do discurso, olhares e objetos: entrevista com Jean-Jacques Courtine. In: MARQUES, W.; CONTI, M. A.; FERNANDES, C. A. (Orgs.). **Foucault e o Discurso**: aspectos teóricos metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 37-63. (Coleção Linguística In Focus, n. 9).

MITTMANN, S. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Desenredo**, v. 6, n. 1. p. 85-101, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1380>>. Acesso em: nov. 2018.

MOREN, E. B. S. Uma reflexão sobre ações de formação de professores no Brasil. **Ibero-americana de Educação**, n. 55/1, p. 1-13, fev. 2011. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/expe/3700Rocha.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

NORMANDO, P. C. Um breve estudo sobre o conceito de responsabilidade. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 249-265, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/11495/8483>>. Acesso em: nov. 2018.

NÓVOA, A. et al. Formar leitores para ler o mundo: comunicações. **Congresso Internacional de Promoção da Leitura**. Coord. ed. Maria Helena Melim Borges; rev. Mariana Sim-Sim David. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Serviço de Educação e Bolsas, 2010. 213 p.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. et al. (Orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. Educação 2021: Para uma história do futuro. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 49, 181-199. jan./abr. 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1136, out./dez. 2017.

NUNES, J. H. Leitura de Arquivo: Historicidade e Compreensão. In: **Anais do II SEAD** – Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: nov. 2018.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Gestos de leitura**: na história do discurso. 4a. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Análise de discurso e informática. In: Orlandi, E. P. (org.) **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Campinas, SP: 4ª edição. Pontes Editores, 2016.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Análise de Discurso: três épocas. (1983) In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 5a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 307-315.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. et al. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4.ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014c. p. 57-67.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, p.59-158, 2014d.

_____. & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, p.159-250, 2014a.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools : ICT in education 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. 3.700 Kb ; PDF

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (orgs.). 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

POSTMAN, N.[1995] **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola. Trad. Casssilda Alcobia. Relógio D'Água Editores, 2002.

POZO, J. I. A Sociedade da Aprendizagem e o desafio de converter Informação em Conhecimento. **REVISTA PÁTIO**. Ano 8. Agosto/Outubro 2004. p. 34-36. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou O QUE NÓS FAZEMOS COM ELES. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, pp.73/93.

ROJO, R. et al. (Orgs.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2013.

ROMÃO, L. M. S., et al. O sujeito-criança nos movimentos do discurso eletrônico: sentidos em confronto. In: **II ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO**. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/m-o/o-sujeito-crianca.pdf>

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e espaços em educação**. v.7, n. 14, p.15-22, set/dez. 2014.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. et al. (Orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, 2009.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.

SILVA, E. T. DA. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 26 de julho de 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.º 73, dez. 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: "**Dossiê: Interpretando o trabalho docente**". *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. Análise Indiciária uma topologia das singularidades. In: **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

TFOUNI, L. V. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleção questões da nossa época; v. 15).

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: Signorini, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-96.

_____. **Letramento e Analfabetismo**. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992.

TOMAZ, T. S. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

TORRES, J. C. Cyborcracia: entre a gestão digital dos territórios e as redes sociais digitais. In: Massimo Di Felice (Org.). **Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul: Difusão, 2008. p. 227-285.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 267-282, 2012.

_____. **Foucault & a educação**. 3. ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIRILIO, P. O resto do tempo. **Famecos**, n. 10, jun. 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3029/2307>>. Acesso em: nov. 2018.

VOGT, C. Tecnologia e Contemporaneidade. **Com Ciência**, n. 131, 10 set. 2011. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=70>. Acesso em: 4 maio 2018.

ZANCANARO, L. Por uma ética do cuidado e da responsabilidade. In: **Revista do IHU online**, agosto de 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4032&secao=371>. Acesso em: nov. 2018.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Tradução de Carlos Sslak. São Paulo: Senac, 2006.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, “O discurso dos sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: sentidos em movimento”, desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, **Renata Maira Tonhão Bolson**, sob a orientação e supervisão da **Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Nosso objetivo é analisar o trabalho pedagógico para compreender concepções e as práticas de professores na relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidada é uma entrevista, que será registrada por meio de gravação de áudio. Tudo será realizado na própria escola, em datas combinadas com a pesquisadora responsável. Os arquivos de áudio e transcrição das entrevistas serão armazenados por 34 (trinta e quatro) meses, tempo de conclusão da presente pesquisa, a contar da data da coleta e poderão ser utilizados para publicações de artigos científicos, decorrentes desse mesmo estudo. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer momento e aspecto que desejar. A sua participação não é obrigatória e não existe risco em participar. Caso queira, saiba que pode desistir a qualquer momento, sem que isso lhe cause prejuízo. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável aqui identificada e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. O processo de pesquisa deixa expresso a garantia de ressarcimento de eventuais despesas.

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou pelos e-mails xxxxxxxx@ffclrp.usp.br ou xxxxxxxx@usp.br

Eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, situada na Avenida Bandeirantes, n. 3900, Bloco 1, Prédio da Administração, sala 7, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Telefone: (16) 3315-4811. Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 17h30. *E-mail*: coetp@ffclrp.usp.br.

Você ficará com uma via deste documento, e a pesquisadora ficará com outra.

Renata Maira Tonhão Bolson

RG:

Nome: _____

RG:

Ribeirão Preto, ____/____/2018.

APÊNDICE B – Questões Norteadoras para Entrevistas Semiestruturadas**Sujeitos-Professores**

Entrevistas semiestruturadas – Possíveis questões: Os itens entre parênteses apontam para assuntos relacionados à questão central, que podem surgir ou serem inseridos na conversa pelo entrevistador, deixando a questão, em si, mais enxuta.

TDIC – Tecnologia digital de informação e comunicação

Nome do(a) entrevistado(a):

Sigla ou codinome a ser usado no texto do trabalho:

Idade:

Sexo:

1. Há quanto tempo você trabalha na educação? Quais cargos e/ou funções já ocupou?
2. Que cargo(s) e/ou funções ocupa no momento?
3. Quais as TDIC que a escola dispõe, quais os alunos podem usar e com qual frequência?
4. Os professores podem utilizar as TDIC? Como e quando?
5. Fale sobre sua formação para trabalhar com as TDIC? Fez algum curso de aperfeiçoamento, de extensão ou de curta duração? Comente se atendeu sua necessidade.
6. Para o seu trabalho pedagógico com as TDIC, quais as suas principais dificuldades e o que você faz de mais interessante, seus pontos fortes. Explique.
7. Como você conduz sua prática pedagógica com as TDIC? Explique sua prioridade e comente com um exemplo.
8. Como o aluno responde à proposta de ensino com as TDIC? Comente como demonstra compreender ou não os conceitos.
9. Fale sobre os resultados do ensino com o apoio das TDIC.
10. Na sua opinião, o que as TDIC influenciam como apoio à prática pedagógica?
11. Como se estabelece sua relação com os alunos? (comentar se existe espaço para expectativas, contrariedades, proximidades)
12. Como você acha que a escola pode usar as TDIC?

ANEXOS

ANEXO A – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

MINISTÉRIO DA SAÚDE – Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

1. Projeto de Pesquisa: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, forma(ação) e literatura: sentidos em movimento			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 14			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RENATA MAIRA TONHAO BOLSON			
6. CPF: 186.517.858-60		7. Endereço (Rua, n.º): CORONEL CAMISAO VILA MONTE ALEGRE RIBEIRAO PRETO SAO PAULO 14051050	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 16999634368	10. Outro Telefone:	11. Email: renata.bolson@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>03 / 08 / 2017</u> <u>Renata maira Tonhao Bolson</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP		13. CNPJ: 63.025.530/0081-99	
14. Unidade/Órgão:			
15. Telefone: (16) 3602-3653		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>PROF. DR. PIETRO CIANCAGLINI</u> CPF: <u>062.577.038-24</u> <u>DIRETOR DA FFCLRP-USP</u> Data: <u>03 / 08 / 2017</u> Cargo/Função: <u>DIRETOR DA FFCLRP-USP</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura de PIETRO CIANCAGLINI Diretor da FFCLRP USP RUSP nº 355, de 25/5/2016 S. Executivo II </p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			

ANEXO B – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/122-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de novembro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, forma(ação) e literatura: sentidos em movimento”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 172ª Reunião Ordinária, realizada em 23.11.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº74131517.7.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Renata Maira Tonhao Bolson
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

ANEXO C – Autorização de Pesquisa Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Av. Nove de Julho, 378 – Ribeirão Preto – São Paulo.
Telefone – (016) 3519-3910 – FAX 3610-1006

G:3486/1073/2017

I: RENATA MAIRA TONHÃO BOLSON

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS**INFORMAÇÃO**

Após análise do referido documento, este Núcleo apresenta as seguintes observações:

O interessado solicita autorização para realizar uma pesquisa intitulada "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, forma(ação) e literatura: sentidos em movimento" através da coleta de dados em um questionário com entrevistas, previamente marcadas.

A pesquisa de campo terá início no primeiro semestre de 2018 com observação e registro em caderno de campo, seguida de coletas de dados (entrevistas, gravadas em áudio). A observação envolve acompanhar o trabalho pedagógico de 10 professores e 10 alunos com as TDICs em ambientes escolares, em 2 instituições de Ensino Médio (1ª a 3ª série) da Rede Estadual.

Seria importante que a interessada pudesse desenvolver nas Unidades Escolares selecionadas uma palestra ou uma roda de conversa sobre o assunto com a equipe gestora e docente, como forma de proporcionar reflexões sobre o tema.

Esse Núcleo não se opõe a ação, porém a proposta deverá ser avaliada pela equipe gestora, e pelos docentes que terão seus trabalhos acompanhados, bem como ter a autorização de todos os envolvidos no processo.

Encaminha-se a Diretora do Núcleo Pedagógico com proposta de análise e posterior encaminhamento ao gabinete da Dirigente Regional de Ensino.

Ribeirão Preto, 19 de setembro de 2017.

Isabel C. Cassanta Salvador
RG 32.034.194-X
PCNP Língua Portuguesa

De acordo

Giselle Aparecida Ribeiro Salvi
RG: 19.975.115-8
Diretor Técnico I - NPE

De acordo,

Simone Maria Locca
RG 21.605.624-X
Dirigente Regional de Ensino

Renata Maira Tonhão Bolson

ANEXO D – Devolutiva Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (Solicitação)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
AV 9 DE JULHO, Nº 378 – HIGIENÓPOLIS – CEP: 14025-000
Telefone: (16) 3519-3923 ou 3519-3969
NÚCLEO PEDAGÓGICO - NPE

G: 990786/2018

I: Renata Maira Tonhão Bolson

ASSUNTO: Solicitação de Pesquisa

INFORMAÇÃO

Após análise do referido documento, os PCNPs de Tecnologia informam:

No ano de 2017 foi oferecido o Curso Rede Aprendizagem no qual 53 professores demonstraram interesse, 34 realmente se inscreveram e 10 foram aprovados.

Para maiores esclarecimentos segue o regulamento do Curso.

O Ministério da Educação (MEC) possui um programa educacional intitulado Proinfo (criado em 2008) que tem o objetivo de promover o uso pedagógico dos recursos tecnológicos na rede pública de educação básica. O programa disponibiliza para as escolas recursos tecnológicos e conteúdos educacionais.

Além disso, possui um ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) que permite a criação, administração e desenvolvimento de diversas ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Esse trabalho ocorre em parceria com estados, distrito Federal e municípios aos quais cabem propiciar o recebimento e alocação desses equipamentos de forma adequada e que permita sua utilização para fins educacionais e formar educadores para seu uso.

O curso contribui para a continuidade da disseminação das tecnologias em sala de aula com fins pedagógicos ampliando possibilidades de ensino-aprendizagem.

JUSTIFICATIVA:

A tecnologia está cada vez mais presente na vida diária das pessoas. Transações comerciais, emissão de documentos, informações de todas as partes do mundo com possibilidade de tradução para o idioma do pesquisador são apenas algumas probabilidades disponíveis para a população.

Vivemos num mundo globalizado com evolução cultural tecnológica não linear onde os pontos positivos e negativos surgem simultaneamente e que precisam de atenção para otimização dos pontos positivos e combate aos negativos.

Diante deste fato torna-se imprescindível que a educação se aproprie dos meios tecnológicos para ampliar possibilidades de ensino-aprendizagem.

Segundo Lévy vivemos uma transformação cultural onde construímos nosso conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Essa transformação é proporcionada pelos meios tecnológicos tão usados hoje.

Para que as tecnologias possam ser usadas de forma adequada para ampliar a forma de ensinar e aprender é necessário que o professor se aproprie desse aparato, explorando as diversas possibilidades que proporcionam para a educação.

Considerando os avanços e mudanças tecnológicas que ocorrem em ritmo acelerado, os professores da rede estadual de ensino necessitam de orientação e

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
AV 9 DE JULHO, Nº 378 – HIGIENÓPOLIS – CEP: 14025-000
Telefone: (16) 3519-3923 ou 3519-3969
NÚCLEO PEDAGÓGICO - NPE

informação sobre as diversas possibilidades de uso das tecnologias em sala de aula. O objetivo desse curso é propiciar essas condições.

Os cursos Proinfo trazem questões que auxiliam o professor a repensar sua forma de ensinar utilizando diversas ferramentas de forma adequada permitindo que os aprendentes se conectem com o mundo construindo seus saberes através das informações e formas de compreender diversificada.

OBJETIVOS GERAIS:

- Promover a análise do papel da escola e dos professores frente à cultura digital nesta sociedade altamente tecnificada;
- Compreender como as novas mídias sociais diversificaram as relações entre as pessoas, e, em especial, como essas mudanças afetaram nossos jovens e se refletiram na sua relação com a aprendizagem e com a escola;
- Compreender o potencial educativo das mídias sociais digitais.

PÚBLICO ALVO:

Professores da Rede Estadual da Diretoria da Região de Ribeirão Preto, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Professores atuando na Coordenação das escolas desta Diretoria de Ensino.

VAGAS:

Serão oferecidas vagas de no mínimo 15 e no máximo 40.

PROCESSO DE INSCRIÇÃO, SELEÇÃO e DESISTÊNCIA – definir critérios:

As inscrições ocorreram por meio de preenchimento de formulário cujo link, enviado a todas as unidades escolares vinculadas a esta Diretoria de Ensino, com prazo das inscrições teve início em 21/08/2017 e irá até 15/09/2017 às 23h59m. As vagas serão preenchidas por Professores ou Professores Coordenadores da Rede Estadual de Ensino da Diretoria de Ribeirão Preto, por ordem de chegada dessas inscrições, ou seja, as inscrições feitas primeiro terão prioridade para as vagas. Preenchida todas as vagas, as demais pessoas inscritas ficaram em situação de aguardando desistências. Havendo desistências, os candidatos não contemplados serão chamados para ocupar estas vagas, seguindo esta mesma ordem de chegada das inscrições, enquanto o curso não tiver sido iniciado. Após o início do curso, não serão chamados mais nenhum candidato para preenchimento de vagas.

CARGA HORÁRIA:

O curso terá carga horária de 40 horas, sendo 20 horas à distância e 20 horas presenciais divididas da seguinte forma:

- Encontros presenciais: Serão 5 encontros presenciais de 4 horas cada um, totalizando 20 horas.
- Atividades à distância: Estão destinadas 20 horas a serem cumpridas à distância, utilizando a Internet, fora dos horários dos encontros presenciais, podendo o cursista

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
AV 9 DE JULHO, Nº 378 – HIGIENÓPOLIS – CEP: 14025-000
Telefone: (16) 3519-3923 ou 3519-3969
NÚCLEO PEDAGÓGICO - NPE

realizar as atividades propostas entregando-as (via sistema) até o último dia do curso.

PERÍODO DE REALIZAÇÃO

O curso terá início dia 09/10/2017 e término em 01/12/2017.

ESTRUTURA E CRONOGRAMA:

O curso, cujo início é em 09/10/2017, está estruturado da seguinte forma: Os cursistas serão divididos em 4 grupos com encontros que ocorrerão das 13h às 17h, respectivamente nas segundas-feiras, terças-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras em 5 encontros presenciais de 4h cada um nos dias 09, 10, 11 e 20 outubro (primeiro encontro presencial); dias 16, 17, 18 e 27 de outubro (segundo encontro presencial), dias 23, 24, 25 de outubro e dia 10 de novembro (terceiro encontro presencial); dias 30, 31 de outubro e dias 01 e 24 de novembro (quarto encontro presencial); dias 06, 07 e 08 de novembro e dia 01 de dezembro (quinto encontro presencial). Os dias em que não há encontros presenciais deverão ser utilizados pelos alunos para postagens das atividades à distância, até o limite do dia 01/12/2017 às 23h59, quando finda o curso.

Distribuição das cargas horárias do curso.

	Turmas das segundas, terças e quartas-feiras								TOTAL
Semana	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	8 SEMANAS
Módulo	1	1	2	2	3				3 MÓDULOS
Carga horária presencial	4h	4h	4h	4h	4h	0	0	0	20h
Carga horária EAD	2h	3h	3h	2h	2h	2h	3h	3h	20h

	Turmas das sextas-feiras								TOTAL
Semana	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	8 SEMANAS
Módulo		1	1		2		2	3	3 MÓDULOS
Carga Horária presencial	0	4h	4h	0	4h	0	4h	4h	20h
Carga Horária EAD	0	2	3	3	3	3	3	3	20h

Conteúdo dos Módulos:

Unidade 1: Cultura midiática na escola.

Tem por objetivo incentivar a reflexão e a busca da compreensão dos fatores que configuram a cultura das nossas crianças e nossos jovens, de modo a nos tornar mais afins a uma ação conjunta com eles, sendo mais capazes, e proporcionando, assim, um uso mais útil e significativo das tecnologias. Iniciá-los nas experimentações de mídias sociais, preparando-os para as reflexões que ocorreram na Unidade 2.

Unidade 2: Cultura das redes: Mapeamentos fundamentais.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
AV 9 DE JULHO, Nº 378 – HIGIENÓPOLIS – CEP: 14025-000
Telefone: (16) 3519-3923 ou 3519-3969
NÚCLEO PEDAGÓGICO - NPE

Após as atividades voltadas para as experimentações de mídias sociais, o cursista poderá identificar as características gerais da cultura contemporânea, altamente tecnicizada, reconhecidamente como cibercultura ou cultura de redes e com isso, poderá valorizar as aprendizagens que os jovens realizam nos ambientes de mídia social, explorando as possibilidades educativas das mídias sociais.

Unidade 3: Mídias sociais e Escola – Caminhos Para a Cidadania.

Nesta última unidade, o cursista deverá perceber o papel da escola e dos professores na formação de sujeitos capazes de posicionar-se de modo crítico e criativo frente às transformações com as quais esta nova era de tecnificação nos desafia. Poderá aprofundar-se na busca da compreensão do potencial e do papel das novas mídias sociais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Atividades on-line:

Os cursistas serão inseridos na plataforma do e-proinfo, onde serão postadas as atividades online executadas, com participação no Chat desse ambiente. No próprio ambiente tem disponível o caderno do cursista, não sendo necessário o uso de materiais impressos. A comunicação com os cursistas, além do que o próprio ambiente oferece, será complementado com uso de e-mails e redes sociais, que fazem parte da experimentação pelo qual irão passar no decorrer do curso. Serão utilizados links para pesquisas diversas, presentes no referido manual.

Detalhamento das atividades online:

No módulo 1, o cursista deverá tirar fotos de vários espaços de sua escola, de modo que as imagens obtidas possam retratá-la. Esta atividade tem como propósito promover a reflexão sobre qual imagem representa a ideia de escola, com uso de uma linguagem não verbal. As fotos serão colocadas no Google Fotos e compartilhadas com os demais cursistas. Deverão fazer pesquisas de outras fotos de escolas e comparar com a sua foto escolhida como a que melhor caracteriza sua escola.

Em outra atividade EAD, o cursista será convidado a fazer pesquisa na internet, tendo como tema “as relações Homem-técnica”. Exemplos de sites:

<http://www.youtube.com/watch?v=LQXsCkNdEpo>;

<http://www.youtube.com/watch?v=jvVq99cqG6Q>; entre outros. Os objetos estudos serão utilizados para reflexões com foco nos processos de inteligência e aprendizagem, que serão debatidos em fórum do ambiente e-proinfo.

Nesta atividade, o cursista será levado a um debate através do chat, sobre as seguintes problematizações: - Nas experiências e diálogos com os outros educadores e pais, quais comentários são mais comuns acerca da cultura jovem, permeada por tecnologias? – Vocês também percebem preconceitos e estereótipos depreciativos? – Em contraste, quais virtudes das novas gerações também aparecem nos diálogos?

Em outro momento será proposto mais debates com o tema central “a diversidade de papéis na cibercultura”, tendo como gerador, os questionamentos: - O processo de aprendizagem é mais rico quando somos apenas leitores ou quando nos envolvemos na autoria? Por quê? – Quais os tipos de autoria que os jovens costumam realizar na WEB? – Os pesquisadores diferenciam dois tipos de engajamento dos jovens em relação às tecnologias: o social e o específico. Qual a diferença entre essas formas de uso?

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
AV 9 DE JULHO, Nº 378 – HIGIENÓPOLIS – CEP: 14025-000
Telefone: (16) 3519-3923 ou 3519-3969
NÚCLEO PEDAGÓGICO - NPE

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

Ao final do curso, o Professor Cursista deverá:

- Entender o papel da escola e dos professores frente à cultura digital nesta sociedade altamente tecnificada;
- Compreender como as novas mídias sociais diversificaram as relações entre as pessoas, e, em especial, como essas mudanças afetaram nossos jovens e se refletiram na sua relação com a aprendizagem e com a escola;
- Compreender o potencial educativo das mídias sociais digitais.
- Aplicar/utilizar estes conhecimentos para elaborar aulas mais interessantes e desafiadoras com uso das mídias de comunicação e informação.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

A avaliação de desempenho nos cursos do Proinfo Integrado considerará para fins de certificação dois itens:

- a frequência nos encontros presenciais de formação de no mínimo 75% dos encontros;
- o desempenho nas atividades realizadas: o resultado das atividades de cada cursista deve ser avaliado nas diversas produções resultantes e atingir no mínimo 75% dessas atividades.

Para maiores informações acessar:

<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-acoes-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/programa-nacional-de-informatica-na-educacao/53816>

Portaria nº 522 de 09/04/1997:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148

Diante do exposto, encaminha-se à Diretora do Núcleo Pedagógico.

Eurípedes Gonzales Filho
RG 16.371.492
PCNP de Tecnologia - NPE

*De acordo.
Encaminha-se a Diretoria Regional
de Ensino para o que caber.*

[Assinatura]
Gisele Aparecida Ribeiro Salvi
RG: 19.975.115-8
Diretor Técnico I - NPE