



OS DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Renata Maira Tonhão Bolson¹

Filomena Elaine Paiva Assolini²

INTRODUÇÃO AO TEMA E BASES TEÓRICAS

Iniciamos a discussão apoiando-nos no poema de Manoel de Barros (2010, p. 374), Retrato do artista quando coisa, no qual ele diz: “A maior riqueza do homem é a sua incompletude”.

A “incompletude” para Michel Pêcheux, o principal expoente da Análise de Discurso de matriz francesa, doravante AD e um dos pilares do nosso arcabouço metodológico, 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. Por essa razão, justificamos a riqueza do homem na sua “incompletude”, tecendo essa metáfora com Manoel de Barros e a AD.

Elucidamos que a AD analisa o discurso e busca compreender o movimento do simbólico da língua constituído pelo homem, versus a sua história e, é materializado no/pelo discurso, seu objeto de análise, no qual se inscrevem as inter-relações da psicanálise, do materialismo histórico e da linguística.

O discurso consiste na palavra em movimento e, para estudá-lo, observamos o homem falando na sociedade (ORLANDI, 2009). Ao fazê-lo, a AD propõe-se a 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). Ao analisarmos a materialidade linguística, podemos analisar as posições ocupadas pelos sujeitos-professores e investigar, estranhar o discurso, (objeto-linguagem), pela “possibilidade de uma desconstrução-reestruturação dessas redes e trajetos” (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

Investigamos no decorrer do curso de mestrado, o discurso de professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e o uso propriamente das tecnologias na escola, no processo pedagógico, a formação continuada por eles vivenciada e, se os professores possibilitam aos alunos ocupar o lugar de intérprete-historicizado. Esse conceito foi elaborado por Assolini (2003, p.73) em sua tese de doutorado e estabelece diretrizes para o sujeito 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”.

¹ Mestra em Ciências pelo programa Educação de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP-USP) – Ribeirão Preto – SP – Brasil. Membro do GEPALLE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento.

² Professora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) – Ribeirão Preto – SP – Brasil. Líder do grupo GEPALLE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento.

Nesse ínterim, interessa-nos o que dizem os professores sobre as TDIC, o que dizem fazer, quais são suas prioridades e/ou dificuldades com as TDIC, para, então, perscrutar as possíveis formas de significação materializadas nos discursos.

Assim, nossa pesquisa contou com sete entrevistas semiestruturadas e audiogravadas para a constituição do *corpus* de análise e foi realizada em três escolas públicas, localizadas em diferentes regiões de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. As entrevistas, após transcritas, possibilitaram-nos tecer alguns gestos interpretativos por meio das Sequências Discursivas de Referência (SDR) que nos permitiram obter dizeres entusiásticos, relativizados ou resistentes sobre o uso das TDIC no processo pedagógico. Isto é, a partir do domínio da memória, caracteriza-se a formação de enunciados; estes, 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).

Por sua vez, 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”.

Para nossos gestos interpretativos apoiamo-nos, também, na perspectiva sócio-histórica do Letramento, um dos nossos pilares metodológicos, tal como postulada por Tfouni (2010) e Assolini (2008), que destacam o letramento como um processo sócio-histórico e inserido em um *continuum*, diferentemente da alfabetização. O letramento demanda as vivências com a escrita do sujeito e suas relações com essa prática, produzindo sentidos. Valemo-nos, também, das Ciências da Educação para refletir sobre as práticas pedagógicas e a formação docente na sociedade na qual a educação é pensada e materializada.

Consideramos importante destacar que,

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 que 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).

A formação profissional deve ser mais abrangente, menos técnica e menos preocupada com os conteúdos e com a linearidade de saberes e fazeres, como o pensamento de Libâneo (2012, p. 89), explicita, o caminho da formação 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 o 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.

Nosso percurso segue delineando a pesquisa sobre as tecnologias na educação.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE QUESTÕES

Ao analisarmos o campo e questões que as TDIC nos colocam, consideramos importante destacar: o que entendemos por tecnologias e como a informação e a comunicação relacionam-se na contemporaneidade, especificamente na educação. Segundo Manuel Castells (1999, p. 67, grifos do autor):

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.

É relevante esclarecermos o termo contemporaneidade, para Vogt (2011, s. p.), “decorre da mudança de paradigma de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento”. As mudanças forneceram a base material para o desenvolvimento de uma nova economia, um novo paradigma social no último quarto do século XX, como afirmam Castells (1999) e Hargreaves (2003). No entanto, 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).

Interessa-nos olhar, no campo da educação, muito além da dimensão técnica, e ainda com Castells (1999, p. 69), entendemos que a educação demanda uma dimensão outra:

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.

Dialogando com os autores acima citados, o filósofo Pierre Levy (1999, p. 5) acrescenta e coaduna 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.”

Destacamos que o discurso da escrita e o discurso da oralidade interpenetram-se, conforme Tfouni (2010), e contribuem com o ensino e aprendizado ao considerar o interdiscurso e a memória discursiva do educando se ativados no processo pedagógico.

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 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. Segundo Libâneo (2012, p. 89), “a escola é

lugar de formação crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social.”

Devemos colocar de lado práticas pedagógicas que incentivem apenas a memorização e reprodução de saberes. Os alunos precisam integrar o processo educativo, precisam sentir-se pertencentes para que possam construir sua aprendizagem. Para discutir neste trabalho selecionamos recortes discursivos sobre a formação continuada dos sujeitos professores com as TDIC.

ANÁLISES DISCURSIVAS: ALGUNS GESTOS INTERPRETATIVOS

Recorte 1 – Sujeito Professor

“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 basquinho, 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.”

O sujeito-professor refere-se à sua formação com as TDIC de maneira vaga, como podemos constatar, quando ele enuncia que a Secretaria da Educação, “oferecia um curso”. Seus dizeres 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 basquinho, muito chato.” A formação que o sujeito-professor 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 basquinho, muito chato”. Tanto que o substantivo curso é usado no diminutivo e as locuções adjetivas “muito basquinho, 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 deixa no fio do discurso, a expectativa de formação outra, possivelmente por uma formação além de questões técnicas. Ao dizer sobre o curso, “muito basquinho, muito chato” (x), ele deixa de dizer y, isto é, os mesmos dizeres ao contrário. Sobre isso, Pimenta et al. (2008, p. 17), discutem:

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 irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Em nossos gestos interpretativos observamos haver uma expectativa nos dizeres do sujeito-professor sobre a formação continuada com as TDIC proposta pelo estado. A formação continuada oferecida parece-nos não ter considerado os conhecimentos prévios dos participantes e quais seriam os saberes-fazeres que poderiam agregar conhecimentos para as suas práticas pedagógicas. Por essa razão, mostra-se decepcionado.

Recorte 2 – Sujeito Professor

“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.”

O sujeito-professor 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 do sujeito professor 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. O sujeito professor 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. Ele 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. Apesar do sujeito professor ser interpelado ideologicamente, a atividade apresentada aos alunos, o vídeo de um minuto pode abrir possibilidades outras de sentidos.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada desenvolve-se em bases de conhecimentos técnicos para manuseio de programas e/ou softwares. O uso das TDIC pode estar direcionado para aulas expositivas, e pouco considera a participação ativa do aluno com as TDIC, ou seja, o aluno não ocupa a posição de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003). A formação continuada é pouco planejada, incentivada e comunicada aos professores e concebida pelas condições estratégicas (CERTEAU, 1998) do estado, a partir de decisões advindas das políticas públicas, com característica neoliberal, e que nem sempre coincidem com os interesses e demandas do professor. A condição tecnicista e neoliberal cerceia a memória discursiva dos alunos. Para Charlot (2005), com quem concordamos, a formação do sujeito-professor deve ser desenvolvida com vistas a oferecer ao aluno condições para a construção de competências cognitivas, para que se possa engajar em atividades intelectuais.

Urge para a formação docente, inicial ou continuada, dialogar em cursos de formação docente sobre as (im)possibilidades de atuação aliadas às tecnologias na educação, bem como analisar e discutir práticas pedagógicas que possam estimular a comunicação com os alunos e de que forma a informação pode ser desenvolvida com vistas a uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, F. E. P. **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.
- ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008.
- BARROS, M. “11”. In: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 374.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2009.
- COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromia** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 1, n. 1, p. 14-35, set. 2016.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.
- 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).
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (orgs.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TFOUNI, L V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15).
- 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.