

As tecnologias digitais de informação e comunicação na ótica de professores: análises discursivas

Renata Maira Tonhão Bolson¹
Filomena Elaine Paiva Assolini²

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*
(Manoel de Barros – Poesia Completa, 2010)

Resumo: A ancorados na Análise de Discurso francesa, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento e nas Ciências da Educação, apresentamos resultados de pesquisa de mestrado, analisando o

¹ Mestre em Ciências pelo Programa Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP – USP). Professora no Ensino Fundamental I e II. <http://orcid.org/0000-0001-9256-3318> / E-mail: renata.bolson@gmail.com.

² Docente da Universidade de São Paulo (USP), onde ministra aulas para a Graduação e Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE. <http://orcid.org/0000-0002-8433-4862> / E-mail: elainedoc@ffclrp.usp.br.



discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em três escolas públicas de Ribeirão Preto. A pesquisa contou com sete entrevistas audiogravadas e, após a transcrição, tecemos gestos interpretativos. As formações discursivas nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos outros e, assim, reduzem o processo ensino-aprendizagem a uma função técnica. Urge dialogar em cursos de formação sobre as (im)possibilidades de atuação docente aliadas às tecnologias na educação.

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

Abstract: Based on the theory of French Discourse Analysis, on the Social-historical approach of Literacy and the Sciences of Education, this work presents the results of research from master's degree that analyzed the discourse of subject-teachers about the Digital Technologies of Information and Communication. The research is about seven recorded audio interviews in three public schools in Ribeirão Preto. After the transcription, we analysed the discursive formation in which the subject-teachers are inscribed and crossed by other discourses. The teaching-learning process is reduced to a technical function. Discuss ongoing courses about the (im)possibilities of teaching activities combined with technologies in education is urgent.

Keywords: Digital Technologies of Information and Communication. Discourse Analysis. Literacy. Teacher.

Resumen: Anclado en Análisis del Discurso Francés, Teoría Sociohistórica de Alfabetización y Ciencias de Educación, presentamos resultados de una investigación de maestría que analizó el discurso de los sujetos-profesores sobre Tecnologías Digitales de información y Comunicación en 3 escuelas públicas de Ribeirão Preto. El estudio incluyó siete entrevistas audio grabado. Tras la transcripción, delineamos gestos interpretativos, como las formaciones discursivas en las que los sujetos-profesores se inscriben son atravesadas por otros discursos, y así reducen el proceso de enseñanza-aprendizaje a una función técnica. Urge dialogar en los cursos de formación sobre las (in)posibilidades de actuación docente aliada a tecnologías en educación.

Palabras clave: Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación. Análisis del discurso. Literatura. Profesor.

Introdução ao tema e à metodologia

A inquietação com relação aos pensamentos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação deu-se em período de estágio supervisionado em instituição de ensino privada, em que foi percebida ampla divulgação comercial acerca do tema. Tal fato levou-nos a questionar o que os professores pensam sobre o uso das tecnologias na educação, isto é, o que dizem pensar, o que dizem fazer, quais são suas prioridades e/ou dificuldades no processo pedagógico.

O mundo, como aponta Castells e Cardoso (2005, p. 17), “está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas em virtude da emergência das tecnologias da comunicação e da informação”. “[...] o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação” (CASTELLS, 1999, p. 68).

Aprofundando para além da transformação estrutural, urge pensar que “as tecnologias de informação e comunicação [...] trabalham dentro e através das organizações. Por esta razão, é imperativo entender as estruturas organizacionais, os processos e as mudanças culturais e organizacionais” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p. 149).

Por essa razão, na presente pesquisa, investigamos, no decorrer do curso de mestrado (BOLSON, 2019), o discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em três escolas públicas na cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. Para tanto, apoiamo-nos em Michel Pêcheux, principal expoente da Análise de Discurso de matriz francesa, doravante AD, que perscrutou o arcabouço teórico-metodológico e forneceu-nos subsídios para analisar, por meio do discurso dos sujeitos, suas complexidades materializadas na/pela linguagem. Isto é, as condições sócio-históricas às quais o sujeito é submetido no decorrer de sua história e que podem estar silenciadas por efeito da ideologia.

Na esteira da abordagem discursiva, ressaltamos em nossa pesquisa os postulados da teoria sócio-histórica do letramento por considerar a exterioridade como constitutiva do dizer, “letramento [...] é um processo cuja natureza é *sócio-histórica*” (TFOUNI, 2010a, p. 32, grifo da autora). Sendo assim, interessa-nos analisar a relação do sujeito-professor com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e com os sujeitos-alunos nas práticas pedagógicas, pois as transformações sociais ocorrem continuamente mediante “práticas de linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela” (TFOUNI, 2010b, p. 219), por meio de discursos orais ou escritos.

Direcionamos nosso olhar para o discurso, pois esse consiste na palavra em movimento e, para estudá-lo, devemos observar 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).

Conceitua-se como discurso o “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 2014a, p. 81) entre locutores sócio-historicamente determinados (ORLANDI, 2009). O homem, ao fazer uso da linguagem, fornece a materialidade da língua, da história e as manifestações da ideologia, culminando no sentido da sequência verbal (PÊCHEUX, 2014c). A linguagem, na relação com o que há de exterior a ela, integra as condições de produção do discurso – uma relação natural entre os interlocutores envolvidos, a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Portanto, investigar as condições de produção é fundamental para a compreensão de que o sentido não está fixado em lugar algum, mas sim é produzido nas relações dos sujeitos e dos sentidos que se constituem mutuamente (PÊCHEUX, 2014c; ORLANDI, 2009).

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” (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

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 (ORLANDI, 2009, 2012a). Discorreremos mais atentamente sobre tal proposição na seção “Análises discursivas: gestos interpretativos”.

Ao tratarmos do discurso, devemos considerar quem o produz, a saber, o sujeito, que não se fundamenta em um “eu” fechado, mas sim caracteriza-se por sua existência em um contexto amplo, em “um espaço coletivo” (FERNANDES, 2008, n/p), social e ideológico, em um determinado momento da história. Sendo assim, no processo de constituição do fenômeno linguístico, “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, 2012a, p. 112). Isto é, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2012a, p. 77).

Para Pêcheux (2014d), 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, 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 significações por estar inserido no jogo da linguagem, pois enuncia e produz o discurso.

Os discursos analisados seguiram o devido rigor científico para a compreensão e trabalho com os dados coletados. Para a coleta de dados, tivemos o consentimento de sete participantes, devidamente acordados, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram audiogravadas e representam um amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005). Estas foram realizadas a partir de um questionário semiestruturado e, posteriormente, transcritas.

Selecionamos recortes de dados do *corpus* discursivo conforme Orlandi (2011, p. 139) apresenta, isto é, como “uma unidade discursiva: fragmento correlacionado à linguagem – e – situação”, considerando a materialidade da língua, o ponto de encontro da tríplice aliança língua-ideologia-inconsciente. E desses recortes derivam as Sequências Discursivas de Referência (SDR), tais como pensadas por Courtine (2016).

Destacamos, também, que os participantes da pesquisa, professores de escolas públicas de ensino médio, são pensados como “posição de sujeito”, no caso, sujeitos-professores. Isto é, a partir do “lugar” que ocupam para serem sujeitos do que dizem (FOUCAULT, 1969 *apud* ORLANDI, 2009), sendo o termo “posição” referente ao modo pelo qual o sujeito significa no/pelo discurso. Por isso, observar e analisar de que posições enunciam. As entrevistas abrem espaço para os sujeitos-professores falarem de si, de suas experiências pedagógicas e sentimentos. Assim, foi possível construir um arquivo de pesquisa, como propõe Pêcheux (2014b, p. 59), ou seja, “como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

Para debruçarmo-nos sobre a incompletude da linguagem do sujeito, trouxemos, no início deste artigo, as sábias palavras de Manoel de Barros, para quem a “maior riqueza do homem é sua incompletude”. Nos braços dessa riqueza, colocamos a AD, a fim de analisar as possíveis (trans)formações do sujeito – como disse o poeta, “Eu penso renovar o homem usando borboletas”. O questionamento de maior destaque neste

estudo foi: o discurso dos sujeitos-professores sobre o uso das tecnologias digitais na educação com o foco no que eles têm a dizer. Seguimos apresentando conceitos fundantes da AD, sem a pretensão de aprofundá-los com exaustão, de modo a sustentar nossos gestos interpretativos na inter-relação entre linguagem e ideologia, mas cientes de que as questões relativas aos estudos sobre a linguagem estão sempre em aberto. Passemos a discorrer sobre o arcabouço teórico-metodológico.

Postulados teóricos de uma teoria materialista do discurso: análise de discurso francesa

Iniciamos nosso desenvolvimento sobre a AD com o movimento simbólico da língua, o qual se constitui pelo homem e sua história. Nessa perspectiva, para Orlandi (2012a), a palavra é um ato social com diversas implicações, relações de poder, constituição de identidades *etc.* O sujeito do discurso, diante das condições de produção, concebe um caráter heterogêneo e instável, como explica Courtine (2009, p. 51-52, grifo 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 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.

Segundo Pêcheux (2014a), o sujeito não é a origem do seu dizer e dos sentidos, mas sim cindido, atravessado pela dupla estrutura ideologia-inconsciente para constituir-se e deliberar sentidos na linguagem. 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”.

Diante disso, a AD busca compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2009, p. 26).

O sujeito atravessado pela dupla estrutura (ideologia e inconsciente) é afetado pelo 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) e sobre os quais Orlandi (2012a, p. 144) comenta:

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).

Prosseguimos apresentando os mecanismos ideológicos e inconscientes em torno do sujeito e do sentido do discurso. No primeiro pressuposto, o conceito de ideologia, faz-se necessário sua explicação, a fim de compreendermos algumas noções, a saber, a formação ideológica e a 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. 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 pareça natural, normal. 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 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).

A ideologia exerce sua função sobre o sujeito, o qual enuncia de acordo com a posição ideológica que sustenta sob as Formações Ideológicas (FI); estas, por sua vez, agem e fornecem realidades e sentidos universais às Formações Discursivas (FD). As FIs são delineadas nas FDs, no constante movimento de mútua influência, em que o sujeito se inscreve para materializar seu discurso e sentido. Uma FD deriva das condições de produção, suas fronteiras deslocam-se e 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. Por definição, segundo Pêcheux (2014b, p. 147, grifos do autor), a 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 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 palavras da mesma FD emerge a identificação, ou não, do sujeito do discurso. O sujeito se inscreve em várias FDs – não em apenas uma – e o encontro, o imbricamento de todas se dá no interdiscurso com as suas respectivas FIs. 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.

No interdiscurso, múltiplas FIs 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).

Assolini (2003, p. 18) contribui para estreitar o conceito de FD e afirma que é “o lugar da 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. Nesse espaço, o sujeito produz “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” (COURTINE, 2009, p. 106).

Nesse ínterim, a memória discursiva é acionada e, na perspectiva de Pêcheux (1999), ela é entendida como um espaço movediço que possibilita deslocamentos, reconfigurações, retomadas e repetições; é a memória social que permite, a partir de uma FD, 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. 50). 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).

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, 1999, p. 56). O domínio de memória não se coloca em relação de equivalência com o interdiscurso, mas sim resulta “de uma tomada de posição do sujeito enunciador, 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).

Para concluir nosso desenvolvimento, o termo *memória*, para a AD, difere da memorização psicológica relacionada ao tempo cronológico – envolve também processos cognitivos na memória dos textos (COURTINE, 2009).

A seguir, trataremos propriamente do tema desta pesquisa, a saber, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação

As tecnologias permeiam as sociedades e são incorporadas às suas práticas de maneira natural, mas são aparatos construídos, fruto de estudos e planejamentos para atender às demandas das sociedades. 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. Então, referimo-nos a esse conjunto de inovações todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres como Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Analizamos os possíveis significados da sigla TIC na linguagem e no percurso desta pesquisa. Percebemos que os conceitos informação e comunicação se complementam e estão imbricados por meio das relações de interação dos seres humanos e, por assim dizer, pelo seu desenvolvimento histórico. Para Capurro e Hjørland (2007, p. 149), “o que torna a informação especialmente significativa na atualidade é sua natureza digital”, fato que a diferencia do analógico (MAINGUENEAU, 2016). Essa especialidade que o digital concebe à informação acontece no momento da construção e da circulação das 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 nos referirmos à dinâmica da comunicação, recorremos a Di Felice (2008, p. 44), para quem a passagem das tecnologias analógicas para as digitais altera “a direção do fluxo comunicativo e, sobretudo, a posição e a identidade dos sujeitos interagentes”.

Cumpramos notar que, ao nos referirmos, na atualidade, às “novas” tecnologias educacionais, é preciso uma análise criteriosa, pois o termo “novo” pode carregar um 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 movimento contínuo com ou sem rupturas técnicas”. Deve-se, então, identificar sua natureza técnica, bem como as estratégias de apropriação e uso.

Situamos nossa discussão sobre as TDIC na escola, que é um espaço proveniente do material tecnológico, onde a informação circula e pode efetivar-se. Podemos, pelo aporte metodológico adotado – a AD –, compreender as TDIC como uma possibilidade outra de significação no processo pedagógico.

A transformação a que nos referimos, a partir das TDIC, pede o rompimento com os sentidos estabilizados, (re)definindo a forma(ação) na educação, 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, 1969 apud HENRY, 2014, p. 20, grifos do autor). Caso contrário,

prevalecerá apenas mais do mesmo, isto é, práticas pedagógicas tradicionais transmitindo um saber previamente determinado pelo professor ao aluno por meio de aulas meramente expositivas.

Consideramos, no âmbito da educação, as palavras de Castells (1999), as quais condizem com os estudos de Di Felice (2008) no que subjaz às possíveis mudanças socioculturais sobre as tecnologias: não se limitar a um ponto de vista, justificando-se pela determinação técnica ou simplesmente por seu caráter instrumental, e “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).

Portanto, interessa-nos, no campo educacional com as TDIC, os computadores, celulares *etc.*, a interatividade propiciando construções e (re)significações nos espaços em que ocorrem, além de desconsiderar as relações previamente padronizadas contidas em códigos binários. Para Santaella (2014, p. 18-19):

[...] 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.

A esse ir e vir entre espaços comunicacionais nomeamos interatividade em ambientes informáticos. Para Primo (2000), tal conceito está em constituição e, em seus estudos, dialoga com pesquisadores para instituir duas formas de interatividade: a mútua e a reativa. Ambas são discutidas, mas focamos na direção da interação mútua para refletirmos 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. 91, grifo do autor).

Após apresentarmos alguns conceitos relevantes e fundamentais sobre as TDIC, resta dialogarmos sobre os professores e suas práticas pedagógicas na contemporaneidade. A historicidade das práticas docentes nos constitui desde sempre, mas Nóvoa (1999) faz uma importante observação para o campo educacional no entremeio com as TDIC. Para o autor, 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).

A obra organizada por Pimenta e Ghedin (2012) coaduna com a observação de Nóvoa (1999) e aponta para uma formação profissional mais abrangente na vertente crítico-reflexiva sobre a prática docente, menos técnica e menos preocupada com conteúdos e com a linearidade de saberes e fazeres.

Ao abordar o conhecimento na ação, Pimenta (2012) salienta que esses são inerentes e, portanto, devem ocorrer simultaneamente. Um movimento contínuo de ir e vir, entre a informação e a ação crítico-reflexiva. Nesse ínterim, ao discorrer sobre a obra de Foucault, Veiga-Neto (2012, 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 por meio das TDIC.

Após elucidar questões teóricas e metodológicas, passemos aos recortes das entrevistas e aos gestos interpretativos propriamente.

Análises discursivas: gestos interpretativos

Iniciamos esta seção explanando sobre os recortes discursivos apresentados. Estes fazem parte da pesquisa de mestrado (BOLSON, 2019) e compõem o bloco discursivo 2: os dizeres dos sujeitos-professores sobre o uso das TDIC nas/pelas práticas pedagógicas.

Este bloco discursivo foi desenvolvido a partir de um questionário semiestruturado para a realização das entrevistas e as questões norteadoras foram:

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.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas nas salas de aula dos sujeitos-professores. No momento de cada entrevista foi esclarecido o TCLE e não ocorreram interrupções ou interferências externas.

Ao realizarmos a transcrição mantivemos como a fala ocorreu, inclusive com possíveis repetições e as SDR analisadas foram destacadas em itálico como segue.

Recorte 1

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 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, “ah, vai dar tanto trabalho que ah, eu canto a música lá pra eles” e, né, é lógico, né, que é infinitamente é diminuído aí o sentido da aula, né.

Essa fala do sujeito-professor 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. Ocupar a posição discursiva de sujeito-professor constitui-se em uma FD que o remete a FIs marcadas pelo Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional (ASSOLINI, 1999; 2003; 2013), que pressupõe um sujeito “professor” dono absoluto do saber escolar. O sujeito-professor é capturado ideologicamente pelo esquecimento nº 2 (ORLANDI, 2012b), por acreditar que o conhecimento 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, necessariamente, que 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. Compreendemos o “*receio*” como medo, culminando na “*falta de vontade de usar*”, justificativa pelo desinteresse de usar. Entre o medo e o desinteresse, encontra-se a “*dificuldade*” de o sujeito-professor colocar-se como sujeito diante das imposições que o DPE demanda da 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 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. E nessa divisão ocorrem muitas situações, como o contato inicial, avisos, questionamentos, resolução de conflitos, preparar os equipamentos a serem usados, pois não se trata apenas de apertar um botão, tem-se que conectar fios *etc.* O trabalho pedagógico nesse cenário fica restrito a poucos minutos de aula e pode gerar 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 razão do não funcionamento do aparelho. A noção de tempo de trabalho perdido se dá em função de o sujeito-professor estar inserido nas FDs 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 o 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 a 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 aos sentidos que o uso da música produziria.

Apesar da racionalidade técnica a que é submetido, o sujeito-professor também deixa marcas de dúvidas quanto à sua ação. Tais dúvidas são marcadas pela repetição do recurso retórico “*né*”, contração de não+é, o que configura uma tentativa de ser legitimado pelo outro em sua afirmativa. Pode-se averiguar, nas brechas do discurso, o sentido de uma falta de convicção sobre o que se diz e o que poderia ter sido feito, provavelmente originária dos processos de formação inicial e continuada do profissional, regidos pelo discurso científico. Emerge dessa interpretação a seriedade com que devem ser pensadas a formação inicial e a 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 possibilidades de sentidos, inclusive enriquecendo e facilitando seu trabalho de engajar alunos por meio da música. O “*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.

No funcionamento ideológico o sujeito-professor é acometido por desigualdades sociais, entre elas, condições inadequadas para realizar sua formação continuada. O

sujeito-professor é ideologicamente constituído pelo DPE e pela lógica neoliberal, deixando marcas no fio de seu discurso.

Recorte 2

Ô, 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 exhibir um filme, por exemplo, eu nunca exhibo 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 do recorte 2 levam-nos a alguns gestos interpretativos sobre sua prática pedagógica, como o de que deve ser bem planejada, ter um objetivo. 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 capaz de romper com os sentidos cristalizados e legitimados pela ideologia dominante. Na contramão do discurso lúdico, está o polêmico e o autoritário – ambos em menor e maior grau, respectivamente, contribuem para fins mecanicistas, reprodutores de saberes e verdades nas sociedades, e são capazes de cercear, minar as interações, o diálogo e as reflexões críticas para a construção de saberes.

Ao enunciar que o uso das TDIC “*tem que ser muito bem direcionado*”, parece-nos não apenas considerar algo inerente ao processo pedagógico e ao enfatizar que sua prática deve ser muito bem direcionada, coloca um peso extra em seu dizer. Mesmo que os dizeres no fio do discurso queiram valorizar a prática, o sujeito-professor é acometido pelo esquecimento nº 1, esquecendo-se de que desenvolver uma ação pedagógica requer que ela seja pensada junto com os alunos; sendo assim, a escolha, no caso do filme, virá em conjunto a depender 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”. Na contemporaneidade, as direções podem ser múltiplas, tanto para ir e/ou vir quanto o caminho a ser trilhado dependerão do que faz 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 tradicional, 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. 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. Tfouni (2010a, p. 79) conceitua genéricos discursivos como “*provérbios, slogans, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias etc., que estão profundamente arraigados [...]. Trata-se de genéricos que codificam os valores e crenças de uma cultura*”. As paráfrases e os genéricos discursivos 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 este (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*” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Os efeitos de sentidos fazem com que o sujeito-professor 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*”. Interpelado ideologicamente, se esquece de que é possível trabalhar o pedagógico até mesmo com o que é comum aos alunos, sendo desnecessários dizeres extremistas, a exemplo de “*eu nunca exhibo esses filmes que eles encontram com facilidade, esses filmes da mídia*”; aliás, podem ser imprescindíveis as discussões e reflexões sobre o senso comum nas mídias. Embora não seja nosso objeto de estudo, gostaríamos de assinalar que, ao ser interpelado ideologicamente, não considera possível desenvolver situações pedagógicas a partir do

interdiscurso dos alunos, o que ele denomina “comum”. Apesar disso, entendemos que o sujeito-professor, ao não selecionar os filmes facilmente encontrados na mídia, está movido pelas melhores intenções relacionadas à ação de ensinar.

Recorte 3

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 refere-se a questões inerentes à técnica, a exemplo de “É fio daqui, cabo dali”. Ele necessita de ajuda para manusear os componentes, mas as escolas públicas não possuem monitores para auxiliar os professores. Eles podem pedir auxílio para outro professor ou podem sentir-se desmotivados.

Neil Postman, em seu livro *O fim da educação* (2002), dialoga sobre a questão técnica enunciada pelo sujeito-professor. Apresenta a necessidade de uma disciplina nas escolas, qual seja, educação tecnológica. O autor justifica a não existência dessa disciplina pelo fato de os educadores confundirem o ensino do uso tecnológico com a educação tecnológica; para ele, 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, o que nos faz interpretar que “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 o sujeito-professor é permeada, também, pela metodologia de ensino tradicional, *“eu uso muito pra seminário. Ah, pra expor alguma aula preparada pra eles”*, na contramão do que traçamos como perspectiva para a educação contemporânea, isto é, de professores na vertente crítico-reflexiva mediando a interação do aluno, atribuindo sentido à ação.

O sujeito-professor, também interpelado ideologicamente, reproduz dizeres que circulam na sociedade sob o significante ‘obrigado’ – ‘ter que, tem que’ –, a exemplo de *“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”*, sugere que sua ação, enquanto professor, foi além do que seria seu trabalho pedagógico. Compreendemos os seus dizeres como parte do letramento sócio-histórico, sendo a escola uma “agência de letramento” (KLEIMAN, 2007) por meio do uso e da função social da escrita, a qual se apresenta como parte do todo. Assim, *“até”* não deve ser interpretado com algo além do ensino, mas sim como parte das práticas e usos sociais, e *“Às vezes”* no entremeio com o uso de um código escrito. Assujeitado, mostra-se capturado pelo esquecimento ideológico – esquecimento nº 1 – e acredita ser origem do dizer, como se depreende a partir dos trechos *“tem que ensinar até como trabalha”* e *“tem até que ensinar a usar”*.

Interpretamos a formação para o trabalho pedagógico com as TDIC tendo sido realizada em bases puramente técnicas, o que o faz inseguro ao terminar seus pensamentos com palavras assertivas *“certo”* e *“tá”*. O ‘saber’ ou o ‘não saber’ permeiam 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 discutirmos não a respeito do ‘saber’ ou ‘não saber’, ‘copiar’ ou ‘colar’, na dimensão técnica, mas sim se houve espaço entre o professor e o aluno para interações,

discussões e ponderações crítico-reflexivas. Isto é, se o professor, por exemplo, posicionou-se como mediador, mobilizou os seus saberes relacionando-os com o seu fazer a partir do que o aluno presentifica no diálogo. Disso decorre a importância da oralidade no entremeio da escrita, uma vez que ambas estão ligadas em um “relacionamento sinérgico” (FISCHER, 2009, p. 139).

Recorte 4

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, ah, pode usar o celular para fazer uma pesquisa, ah, 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 com relação a princípios controversos. O sujeito-professor alude ao fato de quão importante é o acesso à internet, “A maior dificuldade é a internet” e fazer uso dos dispositivos pessoais seria um facilitador, mas sem o acesso à internet, via particular ou por meio de recursos destinados à escola pública, 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. [...] ah, mas fazer como se não tem internet. Então, essa é uma dificuldade”. Ainda que adepto ao uso das TDIC, ele se depara com outra dificuldade relacionada ao acesso dos alunos à internet e refere-se a situações já ocorridas na sala de informática, “de estar trabalhando uma situação, né, e alunos mexendo com outra coisa”, como sites pornográficos. E explica que as salas são numerosas, com mais de 40 alunos, além da posição dos computadores tornar inviável o professor controlar o acesso aos sites.

Diante dessa situação, o sujeito-professor demonstra sentir-se desmotivado. Seus dizeres sobre o controle do acesso a sites 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 pode, por sua vez, realizar uma pesquisa, mas orientando-se no/pelo desejo que impulsiona o aluno.

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, dizerem-se enquanto sujeitos de conhecimento, é possível no contexto escolar atual. 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 tecnológicos possam vir a apresentar.

Breves considerações

Na educação, ecoam sentidos diante das transformações sócio-históricas e, destarte, compreendemos as TDIC como parte dessas transformações. A AD, ao considerar o movimento dos sentidos, contempla características da contemporaneidade ao analisar as condições de produção dos discursos.

As análises trouxeram-nos possíveis gestos interpretativos sobre nosso objetivo, qual seja analisar os discursos dos sujeitos-professores sobre as TDIC em escolas públicas de ensino médio.

Nosso percurso de pesquisa constatou que a formação continuada é desenvolvida em bases de conhecimentos técnicos sobre o funcionamento de programas e/ou *softwares* e para aulas expositivas. A formação é concebida pelas condições estratégicas (CERTEAU, 1998) do estado, a partir de decisões advindas das políticas públicas e nem sempre coincidem com os interesses e demandas do professor e, conseqüentemente, do aluno.

Sendo assim, os sujeitos-professores podem ser assujeitados ideologicamente e se sentem desmotivados diante das dificuldades para preparar os equipamentos, devido ao

fato constatado por nós durante a pesquisa de que as escolas não dispõem de manutenção adequada nos equipamentos e monitores e/ou funcionários para auxiliar na sala de computadores. Os professores, quando usam as TDIC – algo esporádico –, recorrem a elas para, por exemplo, passar filmes e apresentar seminários. Os efeitos de sentidos produzidos na/pela formação continuada reverberam sentidos nas/pelas práticas pedagógicas, isto é, o professor reproduz para os alunos questões como manusear programas e aplicativos, não abarcando o pensamento crítico-reflexivo.

Os investimentos em TDIC significam elevado custo e, para tanto, exige-se um planejamento adequado que atenda, a princípio, à formação continuada dos professores, manutenção dos equipamentos e um número adequado de máquinas para atender à demanda de alunos. Cabe à escola garantir igualdade de acesso e uso; isso implica uma estrutura que ainda não se faz presente nas escolas públicas, como averiguamos – especialmente no caso das que participaram desta pesquisa. Caso contrário, prejudica-se 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, 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 ao neoliberalismo para a formação continuada de professores.

As transformações sócio-históricas na educação sugerem que a ação antes concebida como transmitir, passar conhecimento para o aluno, pode estar em processo de adequação. 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 e interpenetram-se num movimento sinérgico com os suportes tecnológicos que foram surgindo no decorrer dos tempos, desde a escrita até as TDIC.

Os saberes devem ser mobilizados intelectualmente para culminar em conhecimento. A formação continuada precisa considerar no/pelo processo pedagógico a relação com o saber favorecendo a ponte de informações de maneira crítico-reflexiva.

Deve ser um momento de 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 e que esses possam nutrir o processo pedagógico de sentido.

Os sujeitos-professores trazem em seu discurso efeitos de sentidos cristalizados pelo DPE autoritário, no qual constituíram-se e possuem dificuldades para deslocar-se para outras FDs; com isso, os sentidos não se movimentam.

Vivemos um período de transição para alunos e professores, em que esses 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).

Os sujeitos-professores participantes desta pesquisa parecem negar o uso das TDIC nas/pelas condições de trabalho que lhes são apresentadas, tais como: a formação continuada inadequada para exercer sua prática pedagógica, falta de manutenção e equipamentos em número insuficiente para os alunos, também há falta de profissionais para auxiliá-los. Os seus discursos reverberam sentimentos de insegurança, tédio, desprezo e dificuldades diversas, a exemplo do que desenvolvemos nas/pelas análises. Além disso, os sujeitos-professores responsabilizam-se inconscientemente em consequência de já-ditos que circulam por paráfrases e genéricos discursivos e acreditam que eles “têm que” dar conta de muitas cobranças, como cumprir o conteúdo subjacente ao currículo, ensinar como utilizar as TDIC, entre outros. Assim, eles tomam decisões solitárias diante das dificuldades que surgem diariamente, valendo-se de táticas (CERTEAU, 1998) para se adequarem às situações do cotidiano. Nesse cenário, as práticas pedagógicas com as TDIC abrem pouco espaço para transformação da educação, seja para pensarmos em renovação, seja, até mesmo, para a inovação.

Urge dialogar em cursos de formação sobre as (im)possibilidades de atuação docente aliadas às tecnologias na educação, de modo que as relações humanas e naturais sejam valorizadas para além da tecnicidade e, assim, possam dar vazão à subjetividade, criticidade e reflexão dos sujeitos-alunos.

Referências

ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 283 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. *In*: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 33-52.

ASSOLINI, F. E. P. Relatório Final de Pós-Doc. **Instituto de Estudos da Linguagem**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. 85 f.

BARROS, Manoel de. **Manoel de Barros**: Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010.

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 Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BUZATO, L. R. O binômio comunicação e educação: coexistência e competição. **Cad. Pesqui.** [on-line], [s. l.], n. 106, p. 1-46, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a03.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], 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.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005.

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

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.

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

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**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-35, set. 2016.

DI FELICE, M. Das tecnologias da democracia para as tecnologias da colaboração. In: DI FELICE, M. (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.

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, 2009.

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

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

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 11-42, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v4i2p11-42. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. In: VI COLÓQUIO/I INSTITUTO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, 2016, São Carlos. **Minicurso** [...]. São Carlos: Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso, 2016.

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

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

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

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

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

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 2014a. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. [1983]. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel

Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014b. p. 307-315.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 2014d.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PRIMO, A. F. T. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 7, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristovão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a. (Coleção questões da nossa época, v. 15).

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

TORRES, J. C. Cyborcracia: entre a gestão digital dos territórios e as redes sociais digitais. *In*: DI FELICE, M. (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), Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.

Recebido em 15/05/2022.

Aprovado em 02/07/2022.