

**As relações que os professores estabelecem com as TDIC no espaço escolar:
condições de produção, discursos e implicações para o ensino****The relationships that teachers establish with the TDIC in the school space:
conditions of production, discourses and implications for teaching**

DOI:10.34117/bjdv6n12-780

Recebimento dos originais:08/12/2020

Aceitação para publicação:04/01/2021

Filomena Elaine Paiva Assolini

Livre-docente da FFCLRP –USP

Instituição: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto –USP

Endereço: Avenida dos Bandeirantes, 3.900 -Vila Monte Alegre, Ribeirão Preto/SP, 14049-900

E-mail: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Renata Maira Tonhão Bolson

Mestra pelo Programa de Pós-graduação da FFCLRP –USP

Instituição: Colégio Anchieta Ribeirão Preto

Endereço: Rua Camilo de Matos, 2211 - Jardim Paulista, Ribeirão Preto/SP, 14090-210

E-mail:renata.bolson@gmail.com

RESUMO

Ancorados na Análise de Discurso de Matriz Francesa (AD), na Teoria Sócio-Histórica do Letramento e nas Ciências da Educação, apresentamos resultados parciais de pesquisa de mestrado, que investiga as relações que sujeitos-professores do ensino fundamental I estabelecem com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Buscamos analisar as implicações dessas relações para os fazeres pedagógicos. O corpus foi constituído por observação de aulas dadas pelos professores no ano de 2015 e por depoimentos de 30 professores participantes das oficinas do projeto de extensão universitária Ribeirão Cultural, oferecido no âmbito de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Os resultados parciais assinalam que as formações discursivas nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos-outros, como o neoliberal, e assim, reduzem o processo ensino-aprendizagem a uma função técnica.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação, professor, análise de discurso francesa.

ABSTRACT

Anchored in the Discourse Analysis of French Matrix (AD), the Socio-Historical Theory of Letters and the Sciences of Education, we present partial results of master's research, which investigates the relationships that subject-professors of elementary school I establish with the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC). We seek to analyze the implications of these relationships to make them pedagogical. The corpus was made up of observations of classes given by teachers in 2015 and testimonials from 30 teachers participating in the workshops of the Ribeirão Cultural university extension project, offered at a public university in the interior of the state of São Paulo. The partial results indicate that the discursive formations in which the subject-professors enroll are crossed by other discourses, such as neoliberal, and thus reduce the teaching-learning process to a technical function.

Keywords: digital information and communication technologies, teacher, French discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), computadores, notebooks, smartphones e tablets põem à disposição muitos recursos para a educação e, assim, oferecem possibilidades de construção do conhecimento no processo pedagógico pelos professores-alfabetizadores. Nessa perspectiva, instauraram-se possibilidades outras para o trabalho pedagógico.

Buscamos investigar a relação que professoras-alfabetizadoras estabelecem com as TDIC e as implicações para os seus saberes e fazeres pedagógicos. Neste artigo, trazemos um recorte da investigação citada, na qual destacamos alguns de seus resultados e conclusões aos quais chegamos. Optamos por desenvolver o texto em duas seções: na primeira apresentamos os conceitos do campo teórico ao qual nos filiamos, a Análise de Discurso de matriz francesa pecheuxtiana, (AD), e em seus principais expoentes (PÊCHEUX; ORLANDI), na teoria sócio-histórica do Letramento (KLEIMAN; TFOUNI), nas ciências da educação e, em especial, na área de formação de professores. Na segunda, trazemos para este artigo, o recorte de nossa investigação, a partir de alguns de nossos gestos interpretativos. Ao final, as conclusões provisórias, visto que, as interpretações no campo da AD, não são finitas, e, sim, permitem sempre outros gestos interpretativos.

Os professores entrevistados discorreram sobre suas relações com as TDIC e, também, sobre suas práticas pedagógicas escolares. As observações das aulas ministradas por esses mesmos 30 professores também integraram o nosso *corpus*.

A partir desse amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005) foram selecionados recortes e, a partir desses, sequências discursivas de referência (SDR) tais como pensadas por Courtine (2016).

Para tanto, os professores responderam a perguntas sobre suas relações com as TDIC e também sobre suas práticas pedagógicas escolares, em particular, com o uso das TDIC.

2 COMPREENDENDO O (PER)CURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

A AD, disciplina de interpretação, busca compreender o movimento do simbólico da língua constituído pelo homem e sua história materializado pelo discurso, seu objeto de análise, no qual se inscrevem as inter-relações do real, do social com o sujeito histórico. A materialidade linguística, o discurso é a palavra em movimento, e, ao estudá-lo, pode-se observar o homem falando na sociedade (ORLANDI, 2009). Destarte, podemos analisar as posições ocupadas pelos sujeitos e as formações discursivas (FD) nas quais se inscrevem. A ideologia exerce sua função sobre o sujeito, e este, enuncia de acordo com a posição ideológica que sustenta sob as formações ideológicas (FI), que agem e fornecem realidades e sentidos universais às FDs. Nas palavras de Pêcheux (2014, p. 147) “(...) os

indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhe são correspondentes.”

Segundo (Pêcheux ,1995 apud Assolini; Bartholomeu, 2020),

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é marcado pelas FI's que circulam no processo sócio-histórico, em que as palavras, expressões e proposições são produzidas - isto é, reproduzidas.

A língua em funcionamento fornece para a AD o movimento dos sentidos e nesse entremeio buscamos “compreender como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários”. (ASSOLINI, 2003, p. 10)

A perspectiva sócio-histórica do letramento estuda as transformações sócio-históricas e ideológicas que ocorrem em uma sociedade atravessada pelo uso de um sistema de escrita. O conceito de letramento é pensado como processo dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam. Por esta razão, os estudos de Tfoundi diferenciam alfabetização de letramento, e, por definição “[...] o letramento é um processo cuja natureza é *sócio-histórica*” (TFOUNI, p. 31, 1995), isto é, vem antes da escrita (alfabetização). Sendo assim, o letramento não se restringe à esfera do individual como é o caso da alfabetização, considerando a existência e a influência do código escrito, isto é, o letramento está inserido em um contínuo (TFOUNI, 1992). A pesquisadora entende que em uma sociedade letrada todos os indivíduos estão expostos direta ou indiretamente à escrita e fazem uso das práticas sociais letradas.

Tendo em vista o argumento acima apresentado, entendemos ser pertinente questionar: o que estamos desenvolvendo nas escolas, a informação ou e/ou o conhecimento?

Devido às transformações sócio-históricas podemos falar com (KLEIMAM, 2007), em múltiplos letramentos. Emerge assim, o letramento digital na contemporaneidade. Apesar de ser um conceito em desenvolvimento, compreendemos o letramento digital como uma modalidade do letramento, atravessado por um sistema de escrita no/pelo digital na relação com os processos discursivos sócio-históricos e ideológicos para a produção de sentidos.

Na esteira do letramento enquanto processo, as ciências da educação também compreendem o trabalho com as TDIC como um processo ao afirmar que as

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

Para ampliar o debate sobre a informação e o conhecimento nas escolas, Pimenta (p. 22, 1999) direciona o trabalho pedagógico:

[...] é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então, parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

Nosso (per)curso teórico metodológico subsidia nossa análise discursiva na direção de investigar como os sujeitos-professores sentem, percebem, lidam com os seus saberes no entremeio com as TDIC.

3 ALGUNS GESTOS INTERPRETATIVOS: OBSERVANDO O MOVIMENTO DOS SENTIDOS

Recorte 1 – S1

S1: “Eu sei que tenho baixíssimo nível de letramento digital, mas não dou conta de aprender mais nada. A vida no magistério cansa, eu me sinto muito sobrecarregada, na realidade, eu sou sobrecarregada, assim como muitas e muitas professoras neste país. Tinham que dar um curso pra gente, um curso bom, básico, que começasse do zero mesmo, quero dizer...”.

Iniciamos nossa análise destacando a sequência discursiva de referência (SDR) não dou conta de aprender mais nada. O sujeito-professor S1 inscreve-se em FDs que o levam a entender-se como um profissional incapaz de aprender outros e novos saberes e conhecimentos. Essas FDs remetem a FIs que nos permitem pensar nas condições de trabalho do professor, que, neste caso, mostra-se sem entusiasmo para aprender e vivenciar experiências de formação continuada.

A enunciação do sujeito-professor traz indícios que assinalam em seu interdiscurso que são produzidos efeitos de sentidos do discurso pedagógico autoritário (DPE), reverberado em sua fala. Frequentemente ouvimos opiniões no senso comum sobre o professor que “tem que” no âmbito escolar “dar conta” das mais diversas intercorrências e deveres. Quando ele diz não dou conta de aprender mais nada deixa, no fio do discurso elementos implícitos por meio da expressão “tem que” e, também, o quanto lhe afeta negativamente o autoritarismo “em que a reversibilidade tende a zero, estando o

objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.” (ORLANDI, p. 154, 2011)

O analista de discurso, ao dialogar com a prática social, tece hipóteses a partir de regularidades discursivas deduzidas do *corpus*. A cada nova ocorrência possibilitam novos contextos e/ou outros sentidos. O discurso sempre é “objeto de retomada” e, conseqüentemente, a memória é reconstruída na enunciação (ACHARD et al., p.17, 1999). Sendo assim, a memória é sempre atualizada e, em muitos casos, causa desconforto.

Nesse ponto, faz-se necessário lembrar que os elementos enunciativos dos implícitos regulam e retomam sempre que imersos em uma situação, pois trabalham “mediando as reformulações que permitem reenquadrá-los no discurso concreto” (ACHARD et al., p. 14, 1999), como materializado nos recortes *eu me sinto muito sobrecarregada, eu sou sobrecarregada*.

Com Tardif (2000) constatamos que aprendemos na escola e fora da escola numa relação de interdependência contínua. 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, p. 161, 2013) O saber advém de muitas relações, um processo heterogêneo que acontece sob múltiplas formas e nega qualquer imposição de regras ou técnicas para se estabelecer.

O sujeito-professor mostra-se exaurido e, mesmo estando na dimensão dos saberes que é inerente à sua profissão, rechaça qualquer possibilidade de um novo saber e tenta ocupar uma posição passiva frente às TDIC.

No atual contexto sócio-histórico da pós-modernidade, os alunos possuem expectativas que transcendem à mera transmissão de informações, por parte do sujeito-professor. Esse profissional, além de dispor de conhecimentos gerais das Ciências da Educação, e específicos de sua área de atuação, precisará saber trabalhar com os recursos tecnológicos, adequando-os às demandas atuais dos sujeitos-estudantes.

Na sequêcia, chamou-nos atenção a SDR *Tinham que dar um curso pra gente, um curso bom, básico*. A expressão *Tinham que* indicia o DPE autoritário. Esse professor fica a mercê de FIs que o levam a pressupor que a responsabilidade de sua formação profissional é de outro sujeito ou instituição. O sujeito-professor S1 remete-se a quem o emprega e é levado a justificar o seu não-saber técnico pela lógica do mercado. Dardot e Laval (p. 16, 2016) contribuem e entendem 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.”

“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, p. 215, 2000) Entendemos que o saber profissional estando na esfera do social pode tecer muitos aprendizados, desconsiderando uma única fonte de aquisição. O fato é que o saber requer a relação com o mundo e com os outros e Charlot (p. 167, 2013) complementa ao afirmar “a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização.”

Capturado pelo discurso pedagógico autoritário e por FIs tecnicistas, o sujeito-professor se esquece de que as “práticas técnicas 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, p. 20, 2014)

Finalizamos esta seção com Levy contrapondo a toda e qualquer insistência de efetivação do discurso técnico “[...] é preciso ir mais longe, não ficar preso a um ‘ponto de vista’ [...] para abrir-se a possíveis metamorfoses sob o efeito do objeto” (p. 11, 1999).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais assinalam que as FDs nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos-outros, como o neoliberal, ao reduzir o processo ensino-aprendizagem a uma função técnica. Tal situação coloca o sujeito-professor em um estado de tensão: ser técnico ou favorecer a ‘destecnicização’ pelas relações humanas e naturais que o constituem.

Para favorecer a destecnicização é preciso considerar com Charlot (2005, p. 54) que o sujeito-professor no processo pedagógico deve oferecer aos sujeitos-alunos 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.

Assim, compreendemos que o potencial que as TDIC podem desempenhar no processo pedagógico está diretamente relacionado ao professor e, conseqüentemente, na sua relação com o seu saber. (CHARLOT, 2005, 2013; ASSOLINI, 2017)

A relação com o saber subjaz

[...] mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. [...] Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender.[...] A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de

um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário. (KENSKI, 2012, p. 47)

Apesar disso, constatamos que a influência tecnicista pede por ações imediatistas e faz com que os professores não se entendam como profissionais capazes de lidar com o que pressupõem como dificuldades. Eles são envolvidos por esse discurso tecnicista e esquecem-se de que os alunos chegam à escola com algum nível de letramento digital que pode ajudar a desenvolver práticas pedagógicas que considerem a memória discursiva dos alunos, o que os levaria, professores e alunos, a se identificarem com sentidos aos quais se filiam.

REFERÊNCIAS

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

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e Letramento**: os pilares de sustentação da autoria. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

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

ASSOLINI, F. E. P.; BARTHOLOMEU, J. A. P. Falar de Si: O discurso narrativo como recurso para a subjetividade. **Braz. J. of Develop.** Curitiba, v.6, n.11, p. 85372-85386. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19401/15574>>. Acesso em: dez. 2020.

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

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. **1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.**

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

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.

DARDOT, P. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. / Pierre Dardot; Chistian Laval; tradução Mariana Echalar. **1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.**

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. Trad. Bathânia S. Mariani et al. 5a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 11-38, 2014.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: **uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. **Coleção Letramento, Educação e Sociedade**

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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, 1993. **Coleção TRANS**.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editoras, 2009.

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

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____. **Letramento e Analfabetismo**. Tese de Livre Docência, USP: Ribeirão Preto, SP: 1992.

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