



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

JOANA MARGARETE SALDIVAR CRISTALDO LERA

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DAS
NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

JOANA MARGARETE SALDIVAR CRISTALDO LERA

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DAS
NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Produção de Texto Oral e Escrito:
Análise do Discurso

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

L619d Lera, Joana Margarete Saldivar Cristaldo

O discurso do professor de língua portuguesa sobre o uso das novas tecnologias na educação/ Joana Margarete Saldivar Cristaldo Lera. – Campo Grande, MS: UEMS, 2017. 97p.; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

1. Discurso 2. Novas tecnologias 3. Professor 4. Educação I. Título.

CDD 23. ed. 401.41

JOANA MARGARETE SALDIVAR CRISTALDO LERA

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DAS
NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Produção de Texto Oral e Escrito: Análise do Discurso

Aprovado (a) em:/...../.....

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / UEMS

Profª. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Prof. Dr. Paulo Cesar Tafarello (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso/ UNEMAT

Prof. Dr. Antônio Carlos Santana de Souza (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Aos meus pais, Martin Cristaldo (*in memoriam*) e Edemir Saldivar Cristaldo.

À minha família, maior riqueza, a razão de tudo.

Ao meu querido amigo e orientador, Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, que me completa e me fortalece. O Seu Amor e suas infinitas misericórdias renovam-me a cada amanhecer.

Aos meus irmãos Valter, Isabel, Rosana e Ana, sobrinhos e cunhados. À distância nunca os impediui de estarem sempre ao meu lado, torcendo pela minha vitória.

Às minhas primas Sandra Saldivar Oviedo e Zunilda Saldivar Oviedo, pelo carinho, pela amizade e pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Aos colegas professores que colaboraram respondendo os questionários.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, meu segundo lar, pela oportunidade de realização do Curso de Mestrado.

Aos meus colegas de trabalho Técnicos Administrativos da UEMS Campo Grande, companheiros de luta diária, pelo ombro amigo nos momentos de desânimo, de angústia, pela alegria, pelo companheirismo, por sempre torcerem e acreditarem em mim.

Aos meus Professores, Dr. Nataniel dos Santos Gomes, Dra. Aline Chaves, Dr. Marlon Leal Rodrigues, Dr. Daniel Abrão, Dr. Volmir Cardoso Pereira, Dr. Antonio Carlos Santana de Souza, Dra. Eliane Maria de Oliveira Giacon, Dr. Fábio Dobashi Furuzato e Dr. João Fábio Sanches Silva.

Ao Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, pela amizade, apoio, incentivo e orientações valiosas durante as aulas e realização dos trabalhos.

Às Professoras Rosimar Regina Oliveira e Elisangela Leal da Silva Amaral, sempre presentes e dispostas a ajudar. Obrigada pela amizade, pelo carinho, pelas orientações. Seus ensinamentos muito contribuíram para a elaboração desta Dissertação.

Aos Docentes da UEMS Campo Grande, em especial, a Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira e Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel, pelas contribuições, conversas, ombro amigo, sempre. Jamais esquecerei cada gesto de incentivo que recebi de vocês.

Aos meus colegas de Mestrado, especialmente Valter Silva, Maria Lúcia Loureiro Paulista, Celso Abrão dos Reis e Luciana Gomes da Silva.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para realização deste sonho, toda minha gratidão.

O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador.

(Eni P. Orlandi, 2006)

LERA, Joana Margarete Saldivar Cristaldo. **O Discurso do professor de Língua Portuguesa sobre o uso das novas tecnologias na educação.** 2017. 97 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/ MS, 2017.

RESUMO: O uso das novas tecnologias tornou-se uma exigência na sociedade contemporânea. A Educação, por sua vez, inserida nesse novo cenário e sendo uma instituição social, não escapa à interpelação e à busca por criar estratégias e redefinir suas práticas a fim de atender os novos paradigmas advindos dessa conjuntura mundial. O Estado, por sua vez, é o organizador das discursividades sobre o uso das novas tecnologias na Educação, o que não quer dizer que isso demande sentido, pois em outra posição, a de sujeito, está o professor, quem deve se apropriar de tal saber e o transformar em discurso didático e pedagógico, considerando que da apropriação à prática de sala de aula há um processo que se constrói. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objetivo, a partir de um questionário aplicado, analisar os efeitos de sentido que emergem do discurso de professores da rede pública de ensino a respeito da incorporação das novas tecnologias na Educação. De modo a investigar esse fenômeno produzido pelo discurso docente em relação à inserção das novas tecnologias na Educação, adotamos como referencial teórico a teoria da Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux. A Análise de Discurso (AD) francesa preocupa-se com a materialidade dos sentidos, ou seja, ela quer compreender como os discursos funcionam, como são distribuídos na sociedade, como eles falam de nós e sobre nós. Para melhor compreensão dessa área de estudos e de sua história epistemológica, contamos com articulações teóricas de Orlandi (2002, 2006, 2007, 2008, 2010), uma das mais importantes representantes da AD pecheutiana no Brasil, Rodrigues (2004, 2009, 2011) e acréscimos de outros estudiosos no decorrer do trabalho. Já para analisar a relação do sujeito professor com as novas tecnologias, serão consideradas as obras dos teóricos Levy (1996, 1998), Kenski (2007) e Moran (2000). No entendimento de que um objeto, ao ser analisado, não se esgota em uma interpretação, permitindo uma diversidade de leituras e significações, esta Dissertação trouxe apenas um gesto de entendimento, em meio a tantas possibilidades a serem consideradas, a respeito do assunto proposto. Com base nas respostas depreendemos que de maneira geral a incorporação das novas ferramentas tecnológicas na Educação constitui um grande desafio na atualidade e que, mesmo os entrevistados se revelando, algumas vezes, favoráveis a essa prática, deixam transparecer certo sentido de tensão e desconforto nesse cenário dominado por grandes avanços e transformações tecnológicas.

Palavras-chave: *Discurso. Novas Tecnologias. Professor. Educação.*

LERA, Joana Margarete Saldivar Cristaldo. **The Portuguese language teacher's speech on the use of new technologies in education.** 2017. 97 fls. Dissertation (Master's Degree in Languages) – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2017.

ABSTRACT: The use of new technologies has become a requirement in contemporary society. Education, in turn, inserted in this new scene and being a social institution, does not escape the interpellation and the search to create strategies and redefine its practices in order to meet the new paradigms arising from this global conjuncture. The State, in turn, is the organizer of discourses on the use of new technologies in Education, which does not mean that it makes sense, because in another position, that of subject, is the teacher, who should appropriate this knowledge and transform it into didactic and pedagogical discourse, considering that from the appropriation of the classroom practice there is a process that is constructed. In this sense, this qualitative research work had the objective, based on an applied questionnaire, to analyze the effects of meaning that emerge from the discourse of public school teachers regarding the incorporation of new technologies in Education. In order to investigate this phenomenon produced by the teaching discourse in relation to the insertion of the new technologies in Education, we adopted as theoretical reference the theory of Discourse Analysis of French line founded by Michel Pêcheux. French Discourse Analysis (DA) is concerned with the materiality of the senses, that is, it wants to understand how discourses work, how they are distributed in society, how they speak of us and about us. In order to better understand this area of study and its epistemological history, we have theoretical articulations of Orlandi (2002, 2006, 2007, 2008, 2010), one of the most important representatives of Pecheutian DA in Brazil, Rodrigues (2004, 2009, 2011) and accretions of other scholars throughout this work. In order to analyze the relation of the subject teacher to new technologies, the works of the theorists Levy (1996, 1998), Kenski (2007) and Moran (2000) will be considered. Considering that an object, when analyzed, is not exhausted in an interpretation, allowing a diversity of readings and meanings, this dissertation brought only a glimpse of understanding, amid so many possibilities to be considered, regarding the proposed subject. Based on the answers, we can deduce that in general the incorporation of the new technological tools in Education constitutes a great challenge nowadays and that even the interviewees are sometimes favorable to this practice, they show a certain sense of tension and discomfort in this scenario dominated by great advances and technological transformations.

Keywords : Speech. New technologies. Teacher. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

F.P.Q – Folha, Página, Questão

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PROGETEC – Professores Gerenciadores de Tecnologias

PROINFO - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

STE – Sala de Tecnologia Educacional

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos oferecidos pelo ProInfo Integrado/2016

31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aferição do questionário quanto às respostas	20
Gráfico 2 – Aferição das questões quanto às respostas	20
Gráfico 3 – Identificação dos entrevistados	21
Gráfico 4 – Grau de instrução dos entrevistados	21
Gráfico 5 – Questões respondidas de 01 a 08	22
Gráfico 6 – Questões respondidas de 09 a 17	22
Gráfico 7 – Questões respondidas de 18 a 27	23
Gráfico 8 – IDEBs nacionais de 2007 a 2015	27
Gráfico 9 – IDEB – Estado de Mato Grosso do Sul, resultados e metas (anos finais do ensino fundamental)	27

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETO E CORPUS DA PESQUISA	15
1.2. OBJETIVOS	16
1.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	16
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	16
1.3. QUESTIONÁRIO.....	17
1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA	18
1.5. RELATÓRIO DE CAMPO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	19
2. BREVE HISTÓRICO DO OBJETO	24
2.1. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: TECENDO CONSIDERAÇÕES	24
2.2. TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
3.1. SURGIMENTO DA ANÁLISE DE DISCURSO	38
3.2. SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO	42
3.3. DISCURSO.....	43
3.4. IDEOLOGIA	45
3.5. FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	46
3.6. SUJEITO E SENTIDO	47
3.7. MEMÓRIA DISCURSIVA	48
3.8. ESQUECIMENTO 1 E 2	49
3.9. PARÁFRASE E POLISSEMIA.....	50
4. ANÁLISE DE DADOS	52
4.1. DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA.....	53
4.2. DISCURSO SOBRE O ENSINO MEDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS	62
4.3. DISCURSO SOBRE PONTOS POSITIVOS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	66
4.4. DISCURSO SOBRE PONTOS NEGATIVOS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	70
4.5. DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE INTEGRAR AS NOVAS TECNOLOGIAS AO ENSINO	72
4.6. DISCURSO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA	74
4.7. DISCURSO SOBRE OS NATIVOS DIGITAIS	76
4.8. DISCURSO SOBRE O TRABALHO DE COLEGAS PROFESSORES NO QUE DIZ RESPEITO À INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DE ENSINO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é analisar, a partir de um questionário aplicado a professores que atuam na área de Língua Portuguesa em escolas públicas, os “sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 47) que emergem do “discurso” (*Idem*, p. 15) do “sujeito” (*Ibidem*, p. 48) professor sobre a inserção das novas tecnologias¹ na Educação.

O interesse em desenvolver este estudo partiu da observação das discursividades de grande parte da sociedade contemporânea, permeada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, e pela verificação das repercussões que a inclusão delas conseguem provocar nos mais variados espaços sociais, especialmente no campo da educação, e por considerar, principalmente, que o discurso que emerge do sujeito professor pode contribuir significativamente com essa discussão.

Consideramos esse assunto pertinente e socialmente relevante, pois vivemos a era tecnológica²: a sociedade atual vive em tempos de grandes transformações sociais e econômicas. A humanidade encontra-se cada vez mais dependente de ferramentas tecnológicas, que por sua vez estão a cada dia mais modernas, sobretudo a internet³, que as favorecem.

Dada essa conjuntura, as práticas sociais passaram (e passam) por reformulações, transformações. Constantemente, somos impelidos a fazer uso dessas novas tecnologias em nosso cotidiano. A Educação, por sua vez, está inserida nesse novo cenário, visto que, sendo uma instituição social, não escapa à “interpelação” e à busca por criar estratégias de modo a redefinir suas práticas a fim de atender os novos paradigmas.

¹ “O conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. [...] Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria é a informação”. (KENSKI, 2007, p. 25).

² “A era tecnológica teve início nos anos 1990, com o fim da Guerra fria e o colapso do socialismo. Nessa fase o mundo começou a sentir a crescente hegemonia do pensamento neoliberal. Esse movimento foi acompanhado pela evolução de novos conceitos no mundo de trabalho (qualidade, produtividade, terceirização, reengenharia etc.), como resultado do desenvolvimento e da introdução de novas tecnologias na produção e na administração empresarial, com o agravamento da exclusão social. As grandes corporações transnacionais assumem poderes (quanto ao domínio de tecnologias, de capital financeiro, de mercados, de distribuição etc.) superiores aos poderes políticos dos países e exercem influência sobre o futuro dos povos do mundo todo” (KENSKI, 2007, p.18).

³ “Rede mundial de computadores, formada por uma reunião de redes interconectadas utilizando protocolos de comunicação padronizados, que fornece informações e ferramentas de comunicação para seus usuários”. (HOUAISS, 2015).

E o Estado é o organizador das discursividades sobre o uso das novas tecnologias na Educação, sendo que a instituição escolar e todos seus atores envolvidos, principalmente os docentes, estão imersos nesse novo contexto, isto é, precisam se apropriar desse conhecimento e transformá-lo em discurso didático-pedagógico⁴.

De acordo com Santos e Simões (2009, p. 06),

[...] Não ter em conta as novas tecnologias de aquisição de conhecimento é isolar a escola do mundo em que vivemos, é privá-la de uma ferramenta de promoção do saber e inovação e proceder à sua descaracterização como instituição construtora e transmissora de saberes.

Conforme os autores, as novas ferramentas tecnológicas são integrantes das novas práticas da sociedade atual, ou seja, sua inserção no ensino é necessária para que não se isole a escola do mundo. Esses aparatos tecnológicos aplicados ao ensino (telefones celulares, *softwares*, *videogames*, vídeos, televisão interativa, *tablets*, lousas digitais etc.) já “não são apenas meros suportes tecnológicos” (KENSKI, 2007, p. 38), e seu uso tem se intensificado significativamente em todos os setores da sociedade, o que inclui os espaços escolares, sejam eles públicos ou privados.

Nesse sentido, “[...] o campo da educação está muito pressionado por mudanças, assim como acontece com as demais organizações” (MORAN, 2000, p. 12). O professor, obviamente inserido nesse contexto, encontra-se diante de um grande desafio, uma vez que precisa posicionar-se frente às discussões sobre a inserção das novas tecnologias no cotidiano de sala de aula. Assim, ele passa a fazer uso de um discurso, criando espaços e projeções imaginárias a partir de sua inscrição dentro da formação social, do lugar com o qual se identificou, inserido nesse atual modelo de sociedade (capitalista) que ora vem se configurando pelo discurso do uso das novas TIC.

Frente ao exposto e buscando analisar e compreender os sentidos provenientes dos discursos dos professores sobre o uso das novas tecnologias na Educação, este texto dissertativo foi organizado em cinco partes. Na primeira parte encontra-se a Introdução, na qual fizemos uma apresentação do trabalho, discorremos sobre o objeto, o *corpus* e os objetivos da pesquisa, questionário, metodologia e relatório de campo, que conta com a aplicação do questionário.

⁴ Didático: “destinado a instruir, que facilita a aprendizagem”. Pedagógico: “ofício de ensinar” (HOUAISS, 2015).

Na segunda parte, fizemos um breve histórico do objeto, onde tecemos algumas considerações a respeito da Tecnologia e da Educação, bem como sobre o ensino de Língua Portuguesa e as novas tecnologias.

Na terceira parte da Dissertação apresentamos o quadro teórico, a base principal desta Dissertação: a teoria da Análise de Discurso francesa, que tem como precursor o filósofo francês Michel Pêcheux (1969) e é desenvolvida pela estudiosa Eni Orlandi no Brasil em diferentes trabalhos, dentre outros.

Na quarta parte, analisamos os discursos dos professores sobre a incorporação das novas tecnologias na Educação. Cabe ressaltar que tais discursos foram provenientes de recortes de enunciados de docentes, obtidos a partir de um questionário por meio do qual buscamos os sentidos que constituem o dizer desses autores sobre o tema estudado. Os enunciados constituíram os seguintes discursos:

1. Discurso sobre formação inicial e continuada;
2. Discurso sobre o ensino mediado pelas novas tecnologias;
3. Discurso sobre os pontos positivos a respeito da inserção das novas tecnologias na Educação;
4. Discurso sobre os pontos negativos a respeito da inserção das novas tecnologias na Educação;
5. Discurso sobre as dificuldades de integrar as novas tecnologias ao ensino;
6. Discurso sobre a utilização das novas tecnologias em sala de aula;
7. Discurso sobre os nativos digitais;
8. Discurso sobre o trabalho de colegas professores no que diz respeito à incorporação das novas tecnologias na prática de ensino.

Na quinta parte desta dissertação, apresentamos as considerações finais que abarcaram os resultados a que chegamos, onde tecendo considerações que julgamos mais significativas para este estudo, no entendimento de que as discussões “não se esgotam em uma descrição” (ORLANDI 2010, p. 64).

Finalizando este texto, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices I, II e III, compostos, respectivamente, do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa, do recorte dos enunciados e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.1 OBJETO E *CORPUS* DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa é o discurso do professor sobre a incorporação das novas tecnologias na Educação. Para estudá-lo, o *corpus* se constitui de discursos recortados de

enunciados significativos, obtidos por meio de um questionário aplicado a professores que atuam na área de Língua Portuguesa na etapa final do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Orlandi (2010, p. 62):

Um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do *corpus*. [...] Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. [...] A construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir sobre as propriedades discursivas.

Na AD, o discurso é considerado “aberto” (ORLANDI, 2008, p. 90) a significações, isto é, “[...] tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações” (*Idem, ibidem*). Um texto possibilita então uma diversidade de leituras.

Para a mesma autora, “[...] uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise, mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos” (ORLANDI, 2010, p. 64).

A delimitação do *corpus* desta pesquisa foi realizada considerando os objetivos propostos, ou seja, analisar o sentido, o funcionamento discursivo, as posições ideológicas, as fragilidades, as potencialidades e as marcas de resistência que constituem os dizeres do sujeito professor a respeito da inserção das novas tecnologias na Educação.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo Geral

Analisar os sentidos provenientes do discurso do professor de Língua Portuguesa da etapa final do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a respeito da inserção das novas tecnologias no campo da Educação.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar e discutir os pontos positivos, pontos negativos, lugar de resistências encontrados nos discursos do sujeito professor de Língua Portuguesa envolvido nesta pesquisa sobre a incorporação das novas tecnologias na Educação.
- Analisar os dados coletados a partir do questionário discursivo elaborado especificamente para os professores envolvidos nesta investigação.

1.3. QUESTIONÁRIO

Esta pesquisa conta com um questionário, que se encontra em anexo, composto de 29 perguntas indiretas, de forma que o entrevistado encontre a plena liberdade e a espontaneidade necessárias para respondê-las, o que virá a enriquecer a investigação.

Para Rodrigues (2011a, p. 22),

Para se constituir um questionário faz-se necessário problematizar a questão (ter claro o objeto, objetivos e hipóteses para poder propor problemas) de forma a formular questões, estabelecer determinados recortes, concebendo, nessa instância, os sujeitos em posição de informantes naquilo que eles possam “contribuir”, expor representações, saberes, concepções de “coisas-a-saber” do lugar que lhes é próprio.

Já para Houaiss (2015), questionário é “uma série de questões, lista de perguntas usadas para servir de guia de uma investigação, uma entrevista”.

Esse instrumento, de acordo com Rodrigues (2011a, p. 18) serve “[...] como um provocador de discursividades, não importando, para o momento da análise, as perguntas elaboradas, mas sim os discursos que deles emergirão”.

A quantidade de perguntas e as semelhanças entre elas têm como objetivo estimular as várias discursividades e ainda impedir que o informante deixe de responder algum questionamento, pois se supõe que, deixando de fazê-lo num momento, fará em outro. No final de cada indagação, foi colocada a expressão “se sim ou não, comente”, com a finalidade de estimular a resposta, o discurso do entrevistado. Consideramos importante salientar que todas as questões, de uma forma ou de outra, retratam o discurso do professor de Língua Portuguesa da etapa final do Ensino Fundamental sobre a inserção das novas tecnologias na Educação.

Na última questão, o investigado encontra liberdade para se expressar, para falar sobre alguma questão não contemplada no questionário.

A identificação dos participantes não foi obrigatória, pois o entrevistado, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, teve garantia de confidencialidade.

Segundo Rodrigues (2011a, pp. 33-34),

O questionário cria e favorece uma certa discursividade fluida, mesmo com alguns aspectos negativos, mas é a própria imposição do questionário enquanto objeto de pesquisa. Esse espaço de discursividade de uma forma ou de outra possui o seu próprio que se impõe de certa maneira ao analista. Nisto há uma representação positiva do questionário, quer pela autoridade reconhecida da pesquisa, quer pela representação da instituição e do pesquisador, ou ainda pelo fato do questionário abrir um espaço em que o sujeito pudesse expressar algo “caro” de si, se sua representação identitária que normalmente não se tem oportunidade de expressar.

A partir dessas considerações, podemos dizer que encontramos algumas vantagens em desenvolver uma pesquisa fazendo uso de questionário para coletar dados, tendo em vista que, seguindo o foco colocado pelo investigador, o investigado pode falar de suas experiências, vivências, enriquecendo, como já citado anteriormente, a investigação.

1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, os sentidos dos dados não são perceptíveis *a priori*, a não ser a partir de questões sobre o objeto de investigação. Essa posição é compartilhada por Minayo (1994, p. 22), que argumenta que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Nesse sentido, é necessário que os questionamentos sejam previamente selecionados para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Para a efetivação deste trabalho, fizemos uso do estudo de campo, buscando informações, material real e apropriado para a análise e o desenvolvimento do projeto. Os participantes selecionados são, como já mencionado, docentes de Língua Portuguesa da etapa final do Ensino Fundamental e os dados foram coletados mediante questionário aplicado a fim de compreender os sentidos que emergem dos discursos dos professores a respeito do tema em análise.

Também utilizamos como procedimento metodológico pesquisas bibliográficas e documentais com vistas a analisar em documentos oficiais as legislações e as políticas nacionais voltadas para a relação entre Educação e Tecnologia.

Após a aplicação dos inquéritos, da seleção e da análise de material, fizemos um recorte dos enunciados significativos à pesquisa, agrupando-os de acordo com as especificidades de sentido para que pudessem ser analisados.

Como explicitado anteriormente, para melhor compreensão do fenômeno produzido pelo discurso, temos como referencial teórico a teoria da Análise de Discurso de linha

francesa, fundada por Michel Pêcheux (1969), com articulações de Orlandi (2010) e de outros teóricos.

1.5. RELATÓRIO DE CAMPO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Após as definições iniciais necessárias para a pesquisa, foi elaborado um questionário a ser aplicado a docentes de Língua Portuguesa, que constou de: a) cabeçalho; b) uma pequena explicação sobre as questões éticas da pesquisa, a identificação voluntária e a garantia de liberdade de retirar a qualquer momento a autorização de participação na pesquisa; c) nome da pesquisadora e do orientador; d) dados do entrevistado: i) sexo; ii) formação escolar; iii) escola de atuação; iv) série que atua; v) situação profissional, se efetivo ou convocado, além de e) 29 questões discursivas.

Vale ressaltar que o trabalho de campo se estendeu mais que o previsto, porém, percorreu todas as etapas que consideramos indispensáveis para o processo de investigação.

Primeiramente, foi realizado um contato com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas para apresentar os objetivos e o desenvolvimento da pesquisa, bem como para solicitar autorização para conversar com os docentes. Os gestores foram muito receptivos e se dispuseram em colaborar, fornecendo nome, horário de aula e planejamento dos professores de Língua Portuguesa de suas instituições.

Depois, retornamos às escolas num segundo momento para falar com os educadores nos horários que não estavam em sala de aula, nas horas de planejamento. Como cada um deles tem um horário próprio para essa atividade, além do fato de ter havido alguns imprevistos, essa etapa foi longa e bem exaustiva.

No primeiro contato com os docentes, conversamos informalmente sobre os objetivos da pesquisa e marcamos um horário para aplicar o questionário. Todos também foram muito receptivos, ninguém se opondo em colaborar.

O questionário, por seu turno, provocou muitas reações entre os investigados, desde a satisfação por estarem contribuindo com a reflexão a respeito da inserção das novas tecnologias no ensino até um pouco de tensão e insegurança. Além disso, a quantidade de questões e a semelhança entre elas não os agradou muito.

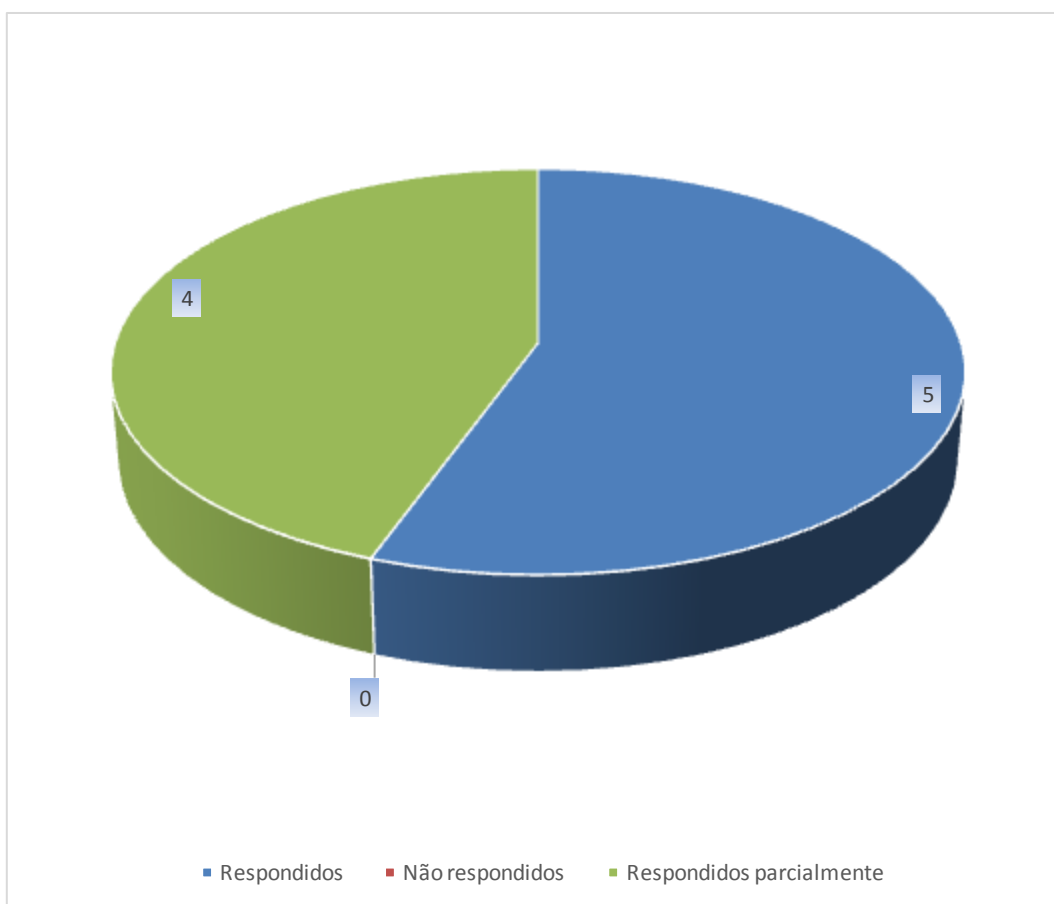
A aplicação dos inquéritos transcorreu normalmente e de forma muito tranquila, surgindo, no entanto, algumas indagações a respeito das questões, além de opiniões sobre algumas delas, consideradas interessantes, bem como sugestões de entrevistas que talvez pudessem contribuir com a pesquisa. Entendemos o interesse por parte dos entrevistados em

ajudar a investigação, contudo, percebemos também uma tentativa clara de justificar ou poder explicar melhor a resposta dada e/ou descobrirem o que poderia ou deveria ser respondido.

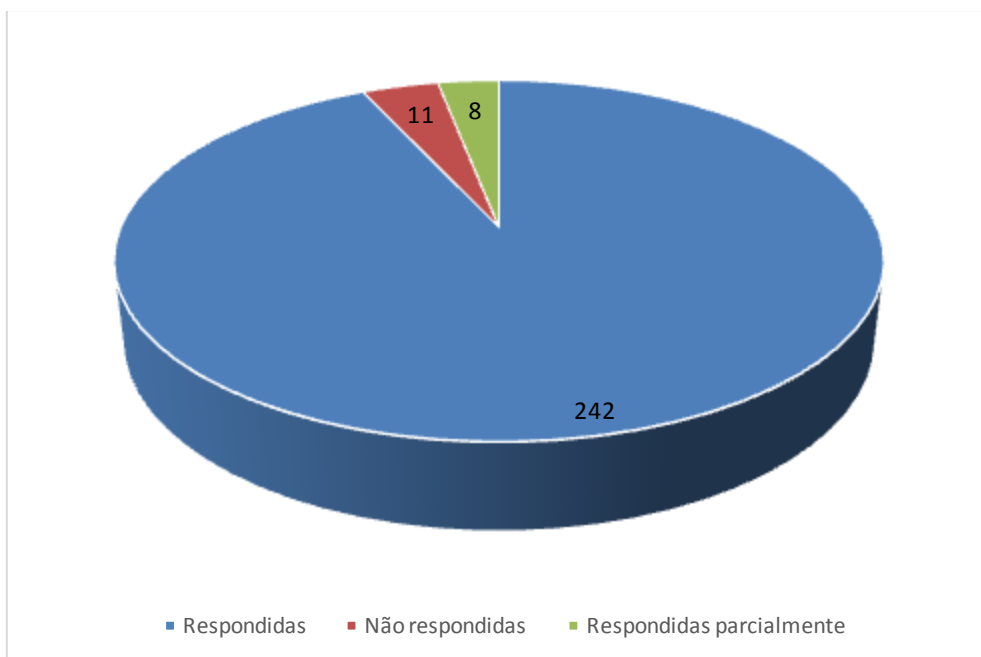
Eles, em sua maioria, após responderem e entregarem o questionário, sentiram necessidade de conversar, de descreverem, por meio de conversa informal, as vantagens, as desvantagens e as dificuldades encontradas em inserir as novas ferramentas tecnológicas em suas práticas de ensino. A baixa velocidade de conexão à rede de internet nas escolas, por exemplo, foi o grande problema apresentado pela maioria dos professores entrevistados.

Os dados do referido questionário foram organizados nos Gráficos 1, 2, 3 e 4, a seguir:

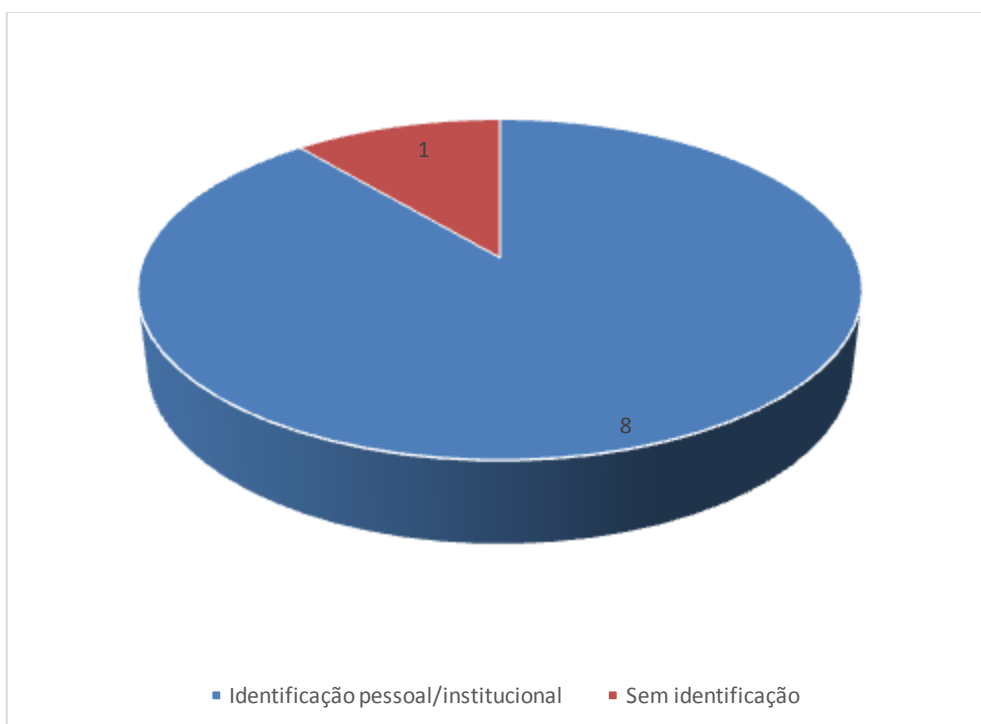
Gráfico 1 – Aferição do questionário quanto às respostas:



Fonte: Elaborado pela auto

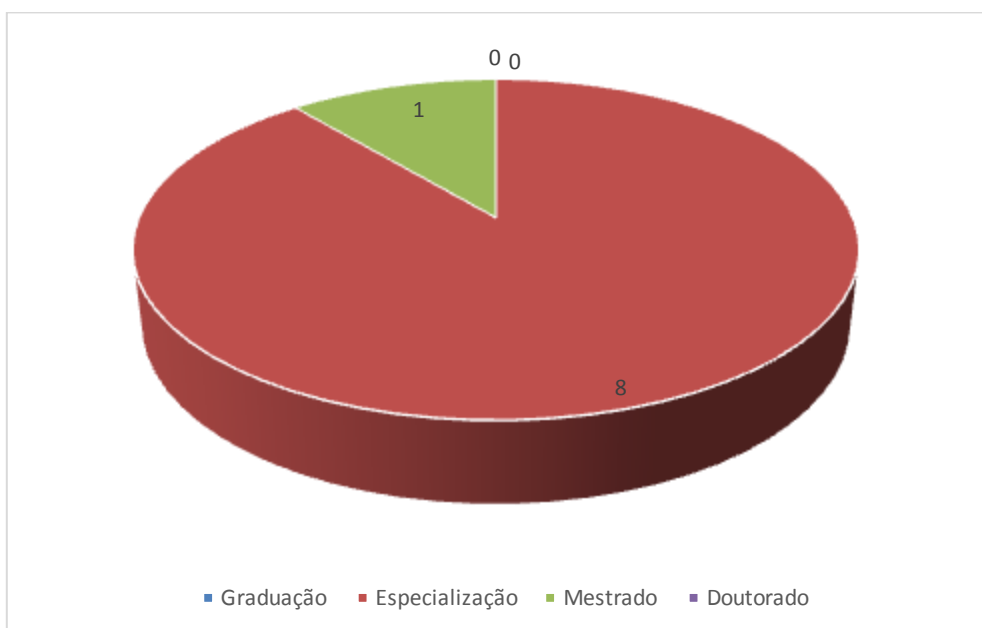
Gráfico 2 – Aferição das questões quanto às respostas:

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Identificação dos entrevistados:

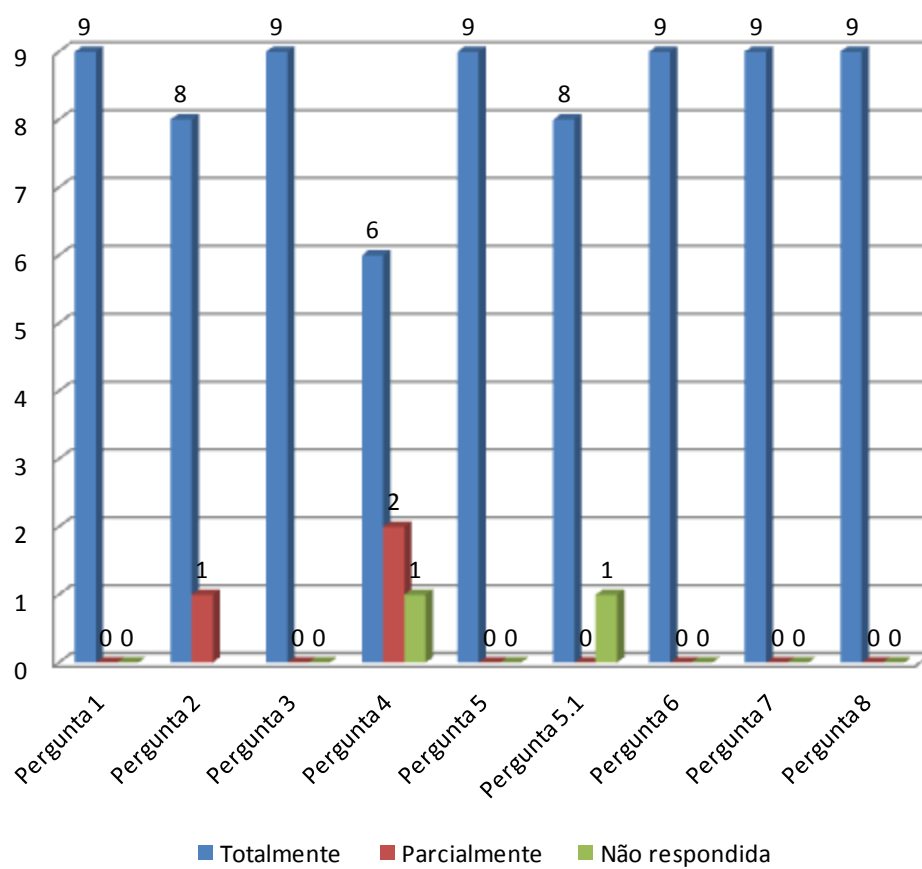
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Grau de instrução dos entrevistados:



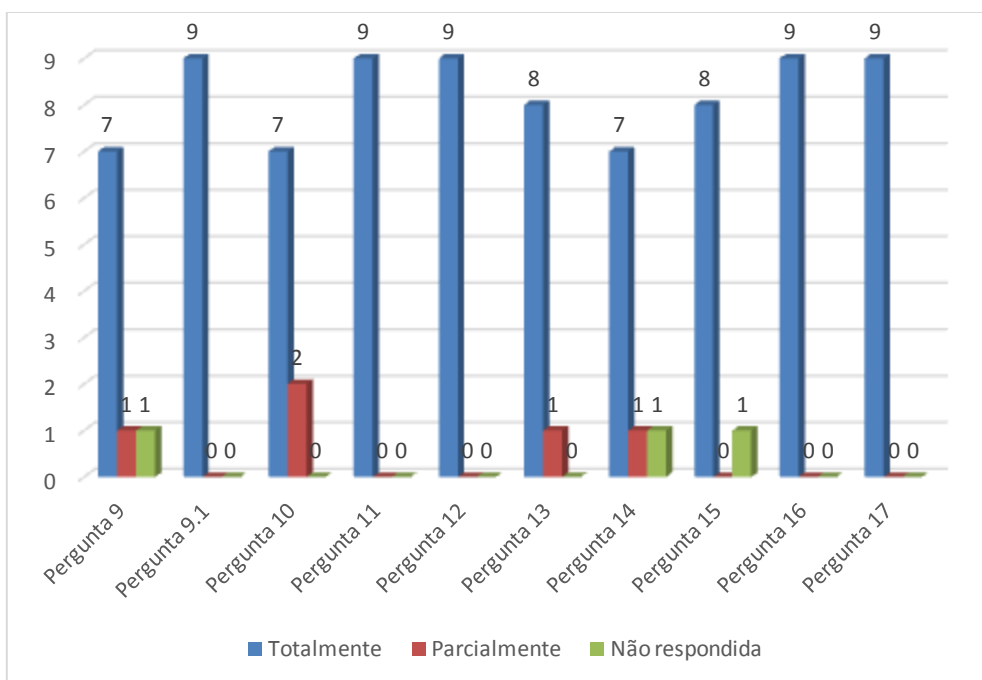
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 5 – Questões respondidas de 1 a 8:



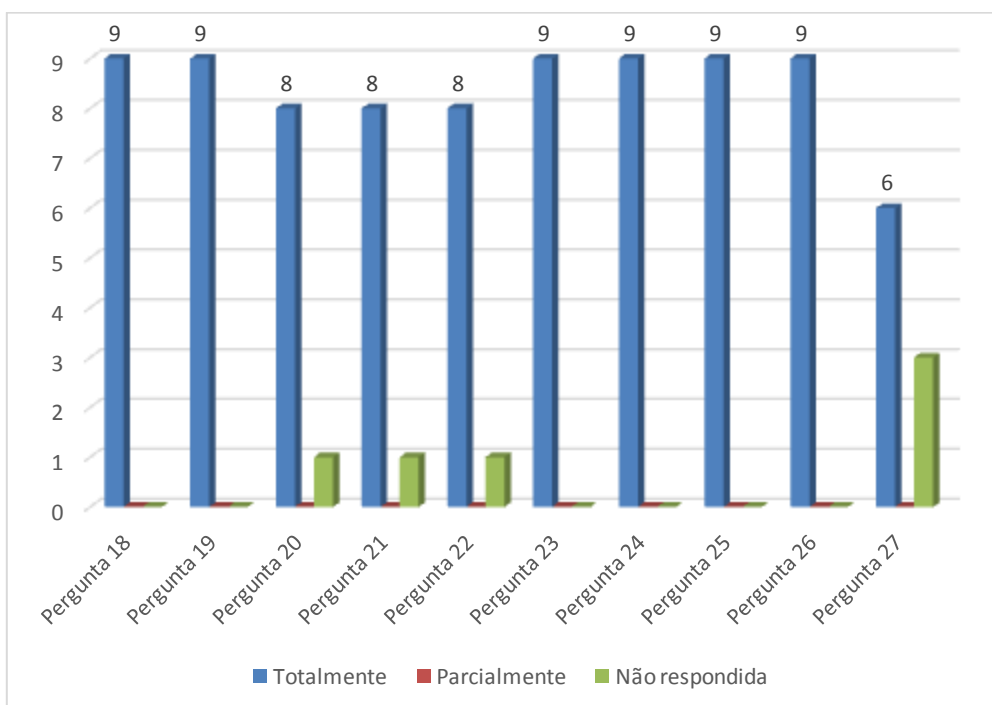
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Questões respondidas de 9 a 17:



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Questões respondidas de 18 a 27:



Fonte: Elaborado pela autora.

2. BREVE HISTÓRICO DO OBJETO

Enquanto tal, a virtualização não é boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como movimento mesmo do devir outro – ou heterogênese – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de aprender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização.

(Pierre Levy, 1996)

2.1. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Encontramos neste estudo sobre a inserção das novas tecnologias na área educacional um campo fértil para se compreender como os discursos funcionam e como são distribuídos na sociedade. Do ponto de vista discursivo, esta pesquisa nos permitiu analisar os movimentos de sentido que têm caracterizado os discursos na atual conjuntura social, construídos pelas novas tecnologias digitais, interligadas pela internet.

Atualmente, muito se ouve falar em tecnologias, novas tecnologias, tecnologias a favor do ensino, da educação etc., porém, antes de discorrermos sobre o assunto, consideramos pertinente conceituar primeiramente o que é tecnologia.

De acordo com Houaiss (2015), seria “um conjunto de conhecimentos científicos, dos processos e métodos usados na criação e utilização de bens e serviço”. Já para o Dicionário de Conceitos Históricos (SILVA, 2009, p. 386), tecnologias são “[...] um conjunto de conhecimentos específicos, acumulados ao longo da história, sobre as diversas maneiras de se utilizar os ambientes físicos e seus recursos materiais em benefício da humanidade”.

Tais conhecimentos passaram por muitas modificações ao longo do tempo e da história e são tão antigos “[...] quanto à espécie humana” (KENSKI, 2007, p. 15). Na realidade, eles se iniciam com o próprio surgimento do homem no mundo, na sua busca por sobrevivência.

Uma dessas grandes invenções apropriadas pelo homem foi o fogo, primeira fonte de energia descoberta e conscientemente controlada que gerou disputa entre os povos. Isso marcou um período denominado Idade da Pedra, marcado por uma ruptura na forma de o homem se relacionar com o mundo, descobrindo-se capaz de criar artefatos, de dominar a natureza e de submetê-la às suas necessidades, aos seus interesses.

Nas palavras de Kenski (2007, pp. 15-16),

Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens – que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza – conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia pela engenhosidade e astúcia com que dominavam os elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades.

As tecnologias, entretanto, vêm passando por evoluções ao longo do tempo, desde a criação de pequenos artefatos feitos de pedra, madeira, osso etc. pelo homem na Idade da Pedra (Pré-História), por volta de 2,5 milhões de anos, como já ilustrara Kenski (2007), até o surgimento das mais inovadoras máquinas digitais da atualidade.

O domínio da tecnologia, portanto, desde os tempos mais remotos, envolve relações de poder e de dominação. Isso não mudou nos dias atuais. Muito pelo contrário, o que observamos, por exemplo, são grandes investimentos que os países ricos e desenvolvidos fazem em Ciência e Tecnologia, no intuito, principalmente, de se manterem no poder e não se deixarem dominar.

Segundo Kenski (2007, p. 16):

[...] A Guerra Fria – iniciada logo após a Segunda Guerra Mundial e que durante quase 50 anos dividiu o mundo em dois blocos de poder – impulsionou a ciência e a tecnologia de forma jamais vista na história da humanidade. Muitos equipamentos, serviços e processos foram descobertos durante a tensão que existiu entre os Estados Unidos e União Soviética pela ameaça de ambos os lados, de ações bélicas, sobretudo com o uso da bomba atômica. A corrida espacial, resultante do avanço científico proporcionado por essa tensão, trouxe inúmeras inovações: o isopor, o forno de microondas, o relógio digital e o computador.

As guerras impulsionaram, pois, a expansão da tecnologia, ou seja, a partir da necessidade de utilização de armas pelas grandes potências foram-se descobrindo aparatos tecnológicos que mudaram radicalmente a vida e, por conseguinte, a história da humanidade.

Vale ressaltar, porém, que nem todas as tecnologias são especialmente significativas para a Educação. Para isso, elas devem ser instrumentos que contribuam com as atividades educativas. O giz, a lousa, o livro, a caneta, o lápis, a televisão, o vídeo, o retroprojetor e o livro didático são exemplos clássicos de tecnologias a serviço da área.

Atualmente ouvimos muito falar em novas tecnologias educacionais, em lousas digitais interativas, *e-books*, *notebooks*, telefones celulares, computadores e *tablets* conectados à internet em redes sem fio (JESUS; MACIEL, 2015, p. 33). Todas essas ferramentas tecnológicas têm provocado profundas alterações em nosso modo de vida e na

forma de vermos o mundo, além de modificarem significativamente as maneiras de nos relacionarmos, de nos comunicarmos etc.

Na opinião de Lévy (1998, p. 04),

[...] Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

Esse novo modelo de sociedade que ora se apresenta, sendo construído pelo viés discursivo das novas tecnologias, tem causado, também, mudanças na área educacional e vem exigindo de seus atores (empresários da educação, gestores, professores, alunos etc.) novos conhecimentos, novas posturas frente ao ensino, novas formas de ensinar e aprender.

Contudo, apesar de toda essa evolução da sociedade, a educação ainda enfrenta desafios que a acompanham ao longo do tempo. Segundo Moran (2000, p. 15):

[...] Temos um ensino em que predomina a fala massiva e massificante, um número excessivo de alunos por sala, professores mal preparados, mal pagos, pouco motivados e evoluídos como pessoas. Temos muitos alunos que ainda valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem o mínimo (em geral) para ser aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente e não exploram todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar. A infraestrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria.

Para Araújo (2004, p. 38),

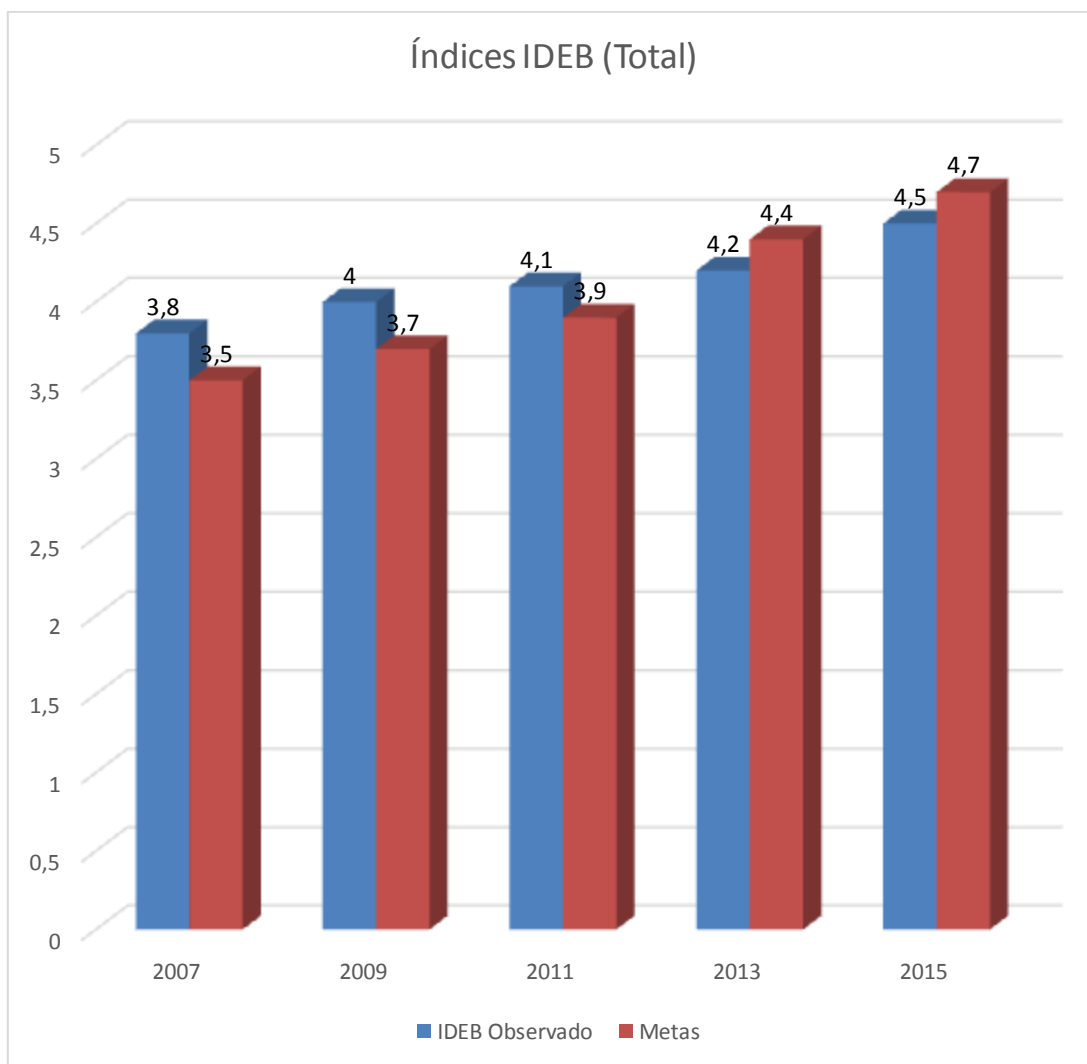
[...] as escolas lutam com dificuldades para ultrapassar o divisor de águas, no caminho da contemporaneidade. A estrutura física das velhas salas de aula, com a rigidez das carteiras fixas, está presente, não só no imaginário dos seus atores, mas nas práticas escolares que se desenvolvem no interior das escolas.

É inegável que as escolas brasileiras, principalmente as públicas, precisam urgentemente de investimentos e passar por modificações para que possam, de fato, atender as exigências contemporâneas. As considerações dos autores nos apontam que existem muitas barreiras a serem vencidas uma vez que nos deparamos com “velhos” problemas, até então não solucionados, que acompanham o ensino ao longo de sua história e que de alguma maneira trazem consequências muito negativas ao campo educacional.

Nessa direção, objetivando apresentar um panorama do desempenho escolar dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental de escolas brasileiras, consideramos relevante

verificar de forma breve e generalista, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁵ no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul dos últimos anos.

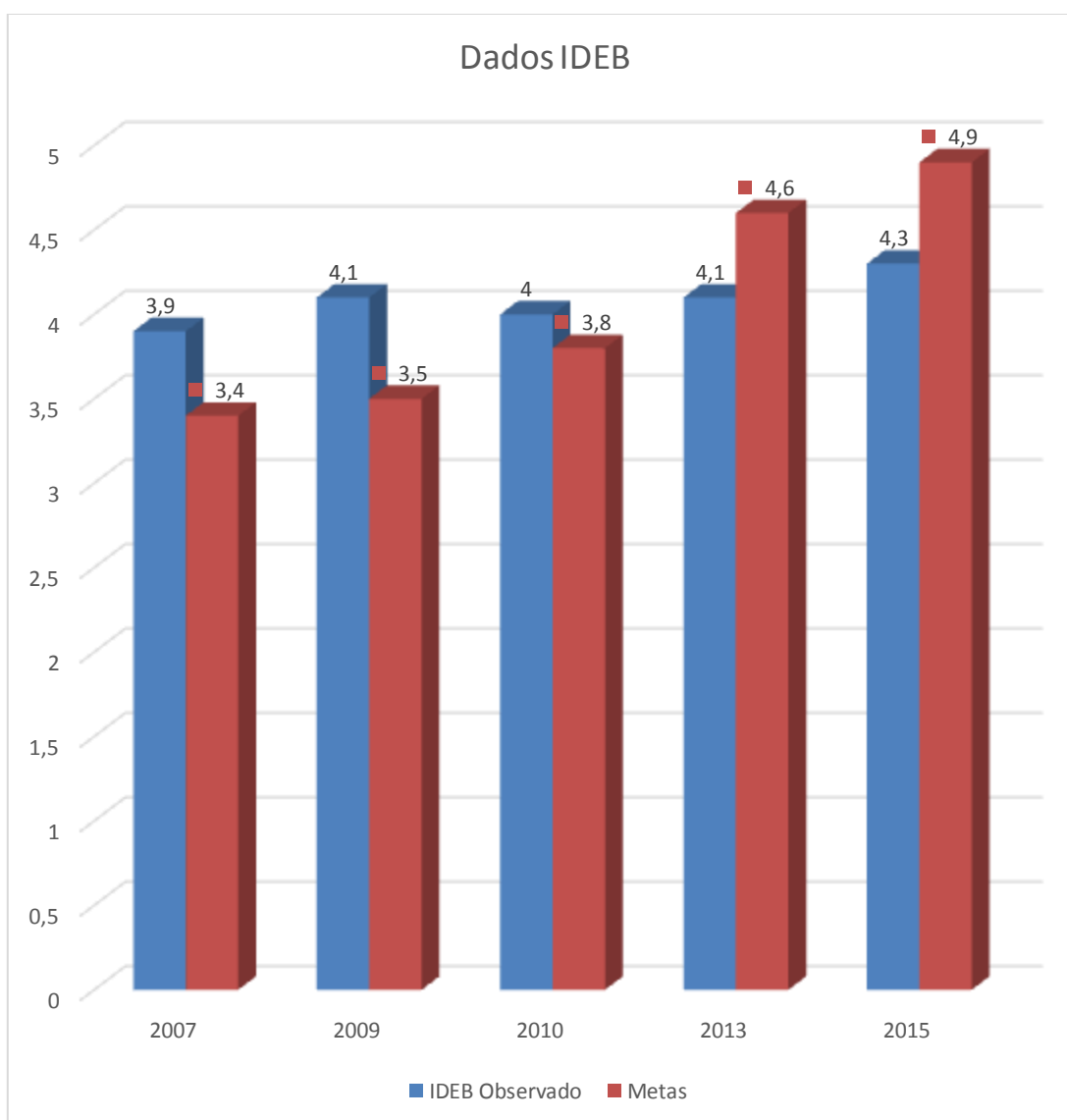
Gráfico 8 - IDEB – Nacional de 2007 a 2015, resultados e metas (anos finais do Ensino Fundamental)



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. INEP. 2016b. Adaptado pela autora

⁵ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil”. Disponível em: www.portalinep.gov.br. Acesso em: 05 set 2016.

Gráfico 9 - IDEB – Estado de Mato Grosso do Sul de 2007 a 2015, resultados e metas (anos finais do Ensino Fundamental)



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. INEP. 2016b. Adaptado pela autora.

O IDEB, conforme explicitado, é um marcador de qualidade de ensino das etapas do ensino fundamental e médio, ou seja, ele controla o sistema de educação no Brasil por meio de dois indicadores combinados: o de fluxo (aprovação, reprovação e evasão) e o de resultados de provas padronizadas (Prova Brasil) aplicadas a estudantes ao final de cada etapa de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

As metas estabelecidas pelo IDEB para a educação básica são definidas por meio de comparações internacionais, ou seja, por uma compatibilização dos níveis de desempenho

adotados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA⁶) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003. O objetivo é atingir a média 6,0 até o ano de 2022, isto é, atingir o nível de qualidade educacional dos países membros do PISA. (BRASIL, 2017)

O IDEB Nacional (gráfico 8) nos apontou que desde 2013 as metas estabelecidas não atingiram os resultados esperados. Em 2013 a meta estabelecida foi de 4,4 e o observado foi de 4,2, em 2015 a meta foi de 4,7 enquanto o índice observado não ultrapassou os 4,5.

No entanto, apesar de verificarmos que as metas foram descumpridas desde o ano de 2013, percebemos uma sensível melhora no desempenho dos alunos no IDEB (observado) Nacional de 2007 a 2015, o que não significa que os objetivos de ensino e aprendizagem estejam sendo satisfatórios ou cumpridos pelos educadores.

No estado de Mato Grosso do Sul (gráfico 9) a situação não se difere, há um lento crescimento no índice observado de 2007 a 2015, apresentando inclusive uma baixa no ano de 2010, quando o índice observado 4,0, foi menor do que no ano de 2009, que atingiu 4,1.

Nos anos de 2013 e 2015 (gráfico 9) as metas também não foram alcançadas. Em 2013 a meta foi estabelecida em 4,6 e ficou em 4,1 e em 2015 a meta foi de 4,9, enquanto o índice permaneceu em 4,3.

Diante desse cenário apresentado, é possível afirmar que o modelo atual de ensino oferecido no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul (considerando principalmente os dois últimos resultados do IDEB - 2013 e 2015), apesar dos esforços, não está sendo suficiente e eficiente para garantir a melhoria do desempenho escolar dos alunos que se encontram nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). De maneira geral podemos dizer que há muitos desafios e muito a avançar na melhoria da qualidade do ensino no Brasil, uma vez que observamos um lento caminhar rumo a patamares de Países de primeiro mundo.

Contudo, apesar do baixo desempenho dos alunos apresentado pelo IDEB, a consideração a seguir nos mostra que há uma busca incessante por parte de alguns educadores por estratégias que visam superar os obstáculos encontrados na educação.

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

A Pesquisa sobre o uso das tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas brasileiras (2013, p. 75) ressalta que,

Um crescente número de especialistas do campo da educação e da gestão de políticas educacionais, tanto do Brasil como no exterior, tem proposto o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como estratégia para aproximar os estudantes, em especial os da faixa etária entre 10 e 15 anos, das atividades e dos conteúdos escolares. Mais do que isso, para muitos especialistas, a introdução das TIC no contexto educacional traz possibilidades únicas, que podem transformar o papel da escola, ainda estruturada dentro de pressupostos do século 19, quando esta era desenhada para receber estudantes com perfis e objetivos completamente diferentes dos atuais.

As novas tecnologias trazem de fato novas possibilidades para as pessoas se relacionarem com o conhecimento, especialmente os mais jovens (nativos digitais), que nasceram e cresceram em meio à efervescência tecnológica. Assim, consideramos extremamente positivo esse crescente número de especialistas e gestores educacionais buscando colocar o ensino em direção à contemporaneidade, propondo e introduzindo novas metodologias, novas práticas de ensino, objetivando principalmente aproximar alunos de atividades e conteúdos escolares, enfim, tentando vencer as barreiras que impedem a educação de avançar.

Por outro lado, nos alerta Barreto (2003, p. 275) “[...] é preciso reconhecer que a presença das TIC, a despeito de sua importância, não constitui condição suficiente para o encaminhamento das múltiplas questões educacionais, sejam elas novas ou velhas”.

Conforme explicitado anteriormente, muitos são os desafios enfrentados pela educação, concordamos com o autor quando este afirma que a incorporação das novas tecnologias ao ensino não é suficiente para solucionarmos todas as questões educacionais, porém não há como negar que a inserção das novas tecnologias no campo educacional é um caminho sem volta, o uso das mesmas se tornou uma exigência da sociedade contemporânea.

Para Rodrigues (2009, p. 2) “[...] O universo das tecnologias de informação e comunicação apresenta-se – ou impõe-se -, nesse momento, como um imenso oceano, ainda inexplorado, desconhecido para muitos educadores; fascinante e cheio de possibilidades para outros”.

Decorrente dessas considerações, podemos depreender que há um longo caminho a ser percorrido em relação à inserção das novas tecnologias no cotidiano escolar.

A esse respeito, consideramos de fundamental importância abrir primeiro um grande espaço de discussão sobre o universo das novas tecnologias da educação (assim como toda e

qualquer introdução de novos recursos e novas metodologias no ensino), assegurando, contudo a capacitação profissional do sujeito professor, uma vez que lhe cabe o entendimento e o posicionamento crítico frente a novas formas de ensinar e aprender.

Serra (2009, p. 49), sobre o tema, disserta que:

[...] No Brasil, o primeiro espaço para discussão sobre o uso efetivo do computador na educação aconteceu em 1973 na I Conferência Nacional de Tecnologia aplicada ao Ensino Superior. [...] Na década de 80 com o aparecimento dos microcomputadores, principalmente os da *Apple*, houve maior disseminação dos equipamentos nas escolas.

Atualmente, o assunto abre muitas discussões no campo educacional, pois, como discutido até aqui, não há como ignorá-lo em nosso meio: “[...] atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TIC no ensino” (BARRETO, 2004, p. 1182).

Frente ao texto, o estado, como organizador das discursividades e a respeito da implantação das novas tecnologias na educação, tem procurado se organizar, além de promover investimentos financeiros, também proporcionando a distribuição de computadores, *tablets* etc nas escolas. Além disso, criou no ano de 1997 o ProInfo - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado).

De acordo com Ministério da Educação (BRASIL, 2016a, p. 01),

O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulando a distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e a oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

O ProInfo é então uma política do Governo Federal que também tem a finalidade de capacitar professores para incorporar as novas tecnologias educacionais em sua prática educativa, oferecendo cursos de Pós-Graduação, criando salas de informática e Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTE.

Quadro 1 - Cursos oferecidos pelo ProInfo Integrado:

Cursos ofertados	Objetivos
Introdução à Educação Digital (60h)	Este curso tem o objetivo de contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilizarem os recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional, dos softwares livres e da Internet. Outro objetivo do Proinfo Integrado é trazer uma reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida e, principalmente, no ensino.
Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h)	Visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para professores e gestores.
Elaboração de projetos (40h)	Visa capacitar professores e gestores escolares para que eles possam identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em sala de aula; compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento; analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC; planejar e desenvolver o projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC); utilizar os mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.
Redes de aprendizagem (40h)	O curso tem o objetivo de preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizarem as novas mídias sociais no ensino.
Projeto UCA (Um computador por aluno)	Pelas Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, procura preparar os participantes para o uso dos programas de laptop educacional e propor atividades que proporcionem um melhor entendimento de suas potencialidades.

Fonte: Proinfo integrado – Ministério da Educação (BRASIL, 2016a).

Muitos são os esforços no sentido de melhorar o ensino, de introduzir novas formas de ensinar e aprender em nosso país seja por parte do estado, dos educadores ou das instituições de ensino. No entanto, a implantação das novas tecnologias raramente é objeto de deliberações coletivas explícitas, e menos ainda de decisões tomadas pelo conjunto dos cidadãos (LÉVY, 1998, p. 04).

Sobre o assunto, apesar de longa, apresentamos uma citação de Lévy (1998, p. 05), já que consideramos relevante descrever suas explicações sobre a introdução da informática escolar na França:

Durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as “resistências” do social têm bons motivos. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...) como se fosse este o único uso possível do computador. Foram tiradas lições das muitas experiências anteriores neste assunto? Foram analisadas as transformações em andamento da ecologia cognitiva e os novos modelos de constituição de saber a fim de orientar a evolução do sistema educativo a longo prazo? Não, apressaram-se em colocar dentro de sala de aula as primeiras máquinas que chegaram. Em vez de conduzir um verdadeiro projeto político, ao mesmo tempo acompanhado, usando e desviando a evolução técnica, certo ministro quis mostrar a imagem da modernização, e não obteve, efetivamente, nada além de imagens. Uma concepção totalmente errônea da técnica e suas pretensas “necessidades”, às quais acreditou-se (ou fez-se acreditar) que era necessário se adaptar.

Essa narrativa de alguma forma nos identifica sobre a forma como as novas tecnologias foram e estão sendo trazidas para o interior das escolas brasileiras. Partimos da ideia que faltaram (e ainda faltam) políticas de integração entre todos os agentes educacionais para que elas sejam exploradas em todo o seu potencial e que venham contribuir efetivamente com as atividades escolares. De acordo com Takaki e Maciel (2015, p. 112), “[...] várias propostas curriculares têm sido lançadas nos diferentes contextos educacionais brasileiros, sendo que a maioria delas representam apenas políticas simbólicas. [...] Os professores são apenas implementadores do processo”.

Lévy (1998, p. 05) contribuindo com essa discussão, alerta que “[...] estratégias vitoriosas passam pelos mínimos detalhes técnicos, dos quais nenhum pode ser desprezado, e que são todos inseparavelmente políticos e culturais, ao mesmo tempo em que são técnicos”.

Observa-se que os autores, de várias formas reforçam a necessidade do esforço coletivo e da observância dos mínimos detalhes para que se chegue a resultados satisfatórios. Isso nos permite dizer que os debates precisam ser ampliados e que nenhum segmento deve ser desprezado. Estado, sociedade, escola, e principalmente o professor devem caminhar juntos, discutir coletivamente sobre novas formas de ensinar e aprender, inclusive sobre a

inserção das novas tecnologias na educação, uma vez que, conforme já relatado anteriormente, a mesma faz parte das discursividades de grande parte da sociedade contemporânea.

2.2.TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As novas tecnologias, sobretudo com o advento da internet, entraram em nossas vidas de forma tão avassaladora que já não poderíamos pensar o nosso dia a dia sem a presença delas. As tecnologias digitais, por exemplo, estão presentes em todos os lugares, facilitando nossas tarefas cotidianas. Até pouco tempo ainda, utilizávamos cartas que demoravam dias para chegar ao seu lugar de destino, e hoje podemos receber uma mensagem via e-mail instantaneamente, fazer compras sem sair de casa, pagar contas, trabalhar etc.

Para Kenski (2007, p. 19):

As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes de nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos – água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos e telefones – que nem podemos imaginar como seria viver sem eles.

O desenvolvimento tecnológico, sobretudo provocado pelos grandes avanços na área das telecomunicações, tem causado também rápidas e inúmeras transformações em todos os setores da sociedade, sejam sociais, políticos, econômicos, culturais etc., influenciando e alterando o modo de vida das pessoas, seus comportamentos e seu espaço comunicacional.

Nesse mesmo sentido, Jesus e Maciel (2015, p. 161), afirmam que:

[Tal] transformação tem sido percebida em diversos contextos da sociedade, inclusive na escola e em seus atores: professores, alunos, gestores e empresários do ramo educacional. Novas formas de pensar e de aprender o mundo surgem em consequência da atuação de variadas comunidades virtuais e da forma como as redes possibilitam a articulação da informação, e de processos sociais à distância (telecompra, teleducação, telediversão etc.). [...] Consequentemente, o modo de conviver com as tecnologias na educação tem sido discutido tanto no âmbito governamental, acadêmico e privado.

Assim, a escola, como instituição formal da sociedade, vem sendo forçada a se readequar para atender as novas demandas advindas desse novo cenário social.

Atualmente, de acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - LDB (BRASIL, 2013, p. 59):

[...] Exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulóu, na sua maioria não desenvolveu.

Nessa mesma direção, a LDB (BRASIL, 2013, p. 118) ainda ressalta a necessidade de mudanças dos “[...] currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana [e] a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem”.

As mudanças de paradigma no processo educacional significam sempre, num primeiro momento, adentrar em um espaço desafiador, pois acima de tudo se exige do sujeito professor uma ruptura com a maneira histórica de ensinar e aprender, de modo a enfrentar os novos desafios.

Dessa maneira, acreditamos na urgência em fomentar uma ampla discussão entre os atores educacionais, em promover verdadeiros investimentos em formação continuada etc., para que o docente possa ressignificar seu entendimento de ensinar, de ser professor, rompendo assim com uma concepção sempre presente nos meios educacionais, do educador como sendo o transmissor/reprodutor do saber.

Na visão de Takaki e Maciel (2015, p. 147-148):

[...] O desenvolvimento do trabalho escolar para os alunos destas novas gerações realmente precisa ter modificações, revisitações e releituras [...]. Velhas práticas, com o ensino centrado no professor, etc., parecem não ser mais suficientes para atender essas novas demandas da sociedade, pois é preciso novas maneiras de ensinar e aprender, principalmente para se lidar com os nascidos nesta nova era digital, oferecendo-lhes condições de serem “críticos, criativos, éticos e conectados”.

Não há como negar que o uso das novas tecnologias abre uma possibilidade muito grande de apreensão do objeto estudado, fazendo muita diferença em todo o processo de ensino e aprendizagem. Porém, cabe ressaltar que por si só não melhoraria a qualidade de ensino, pois, embora muito interessantes, “[...] nem o livro, nem o computador farão milagre

no processo de aprendizagem. [...] A depender do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos” (JESUS; MACIEL, 2015, p. 33).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 19)

Desde a década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. [...] Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) apontam para a necessidade de melhoria, de reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, para que haja avanço efetivo em todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, podemos nos arriscar em dizer que a disciplina de Língua Portuguesa ocupa um espaço muito importante no interior do currículo educacional, por trabalhar com a língua materna e ser responsável por despertar conhecimentos elementares no aprendiz (como ler e escrever, por exemplo).

Caminhando nessa mesma direção, o ensino de Língua Portuguesa deve oferecer aos aprendizes “[...] condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58).

Segundo Takaki e Maciel (2015, p. 133),

As atividades que procuram abranger leitura e escrita somente de textos verbais e em formas lineares, por exemplo, podem não atender mais às necessidades de expressão e interação da sociedade. Se o mundo da contemporaneidade não tem mais as mesmas características do mundo da modernidade, se apresenta configuração mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que reformularam completamente as ações sociocomunicativas, parece-me que um modelo educacional cuja mecânica é estabelecida de modo a prescrever receitas, a melhor vigiar, punir e controlar (Foucault, 1987/2007), como no passado, não deve atender aos objetivos de liberdade de expressão, desenvolvimento ético, pluralismo, cidadania e coexistência propostos pela Lei Federal Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96.

Corroborando com essa posição, Moran (2000, p. 63) salienta que:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos.

Caso contrário, conseguiremos dar um ar de verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas formas atuais de ensinar e de aprender.

Utilizar as novas ferramentas tecnológicas nas aulas de Língua portuguesa seria uma forma de se aproximar da realidade do aluno, pois, como ferramentas culturais, e se bem utilizadas, elas podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao discente condição de ver o mundo de forma mais abrangente.

Isso porque,

Na atualidade, o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente a internet, fez com que a escrita passasse a ser utilizada com frequência inédita: são jornais, livros e revistas impressos *on-line*, redes de relacionamento em que pessoas se comunicam usando recados escritos em tempo real ou não, *weblogs*, mensagens de texto pelo telefone celular, com o *whatsApp*, ou com as chamadas SMS – *short message service* – entre outras formas de textos verbais escritos circulando para estabelecer a comunicação entre os sujeitos da sociedade contemporânea (TAKAKI; MACIEL, 2015, p. 133).

Podemos então depreender o quanto a escrita e outras formas de texto passaram a ser utilizados a partir dos novos aparatos tecnológicos, o quanto essas ferramentas digitais, se bem configuradas e utilizadas no ensino, podem contribuir com o aprendizado dos alunos, tornando-o mais prazeroso e próximo do real; enfim, mais significativo.

De fato, o universo tecnológico é fascinante, e por isso é preciso manter sempre um olhar crítico para atender todas as transformações advindas da nova era digital, a fim de implantá-la adequadamente à educação, não desconsiderando, sobretudo, as imposições da sociedade capitalista⁷, ou seja, as invasões tecnológicas indiscriminadas que ocorrem nas instituições escolares.

Nessa perspectiva buscamos compreender e analisar como o sujeito professor de Língua Portuguesa significa a inserção das novas tecnologias na educação nesse atual modelo de sociedade, que vem sendo construído pelo discurso das novas tecnologias. O próximo capítulo trará explicações a respeito da AD, que servirá de base para nossas análises.

⁷ Capitalismo: “regime econômico e social baseado na propriedade privada e na fixação livre dos preços, segundo a concorrência e a relação entre a oferta e a procura dos bens e serviços”. Capitalista: “próprio do capitalismo, quem possui capital, que (m) é muito rico, partidário do capitalismo” (HOUAISS, 2015).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

(Orlandi, 2010)

3.1. SURGIMENTO DA ANÁLISE DE DISCURSO

Nas décadas de 1950 e 1960, o mundo estava em revolução. Em meio a uma série de crises que também afetava a França: políticas, históricas e sociais, nasce a AD, tendo como fundador o expoente maior do círculo de intelectuais da época, o filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983). Esse período foi marcado por transformações na maneira de pensar a produção de conhecimento.

Na França, até aquele período, o que estava em questão era a interpretação, em todas as áreas. Sobre esse momento histórico e o surgimento da AD, Orlandi (2006, p. 13) argumenta que:

Isto acontece nos anos 60 do século XX, momento em que a leitura suscita questões a respeito da interpretação. Autores como Althusser (Ler o Capital), Foucault (Arqueologia do Saber), Lacan (a leitura de Freud), Barthes (que considera que a leitura é uma Escrita) e outros pensadores da época interrogam o que ler quer dizer. Em todos eles a preocupação com a leitura desemboca no reconhecimento de que a leitura deve se sustentar em um dispositivo teórico.

Assim, tanto para os franceses como para os demais europeus, a abordagem do conhecimento, em se tratando da linguagem, é uma tradição hermenêutica, em que se deve interpretar e refletir sobre os textos e a história.

A interpretação de texto é um termo antigo para tratar a leitura. Segundo Maingueneau (1997, p. 10), “[...] enfim, a prática escolar referida é a explicação de textos, presentes sob múltiplas formas em todo o aparelho de ensino, da escola à Universidade”.

A filologia, ciência usada para interpretar textos, teve um papel muito importante nesse período.

A AD então veio se apresentar como uma nova filologia, uma nova maneira de ler e interpretar textos com métodos diferenciados. Até meados dos anos 1950, o ensino de línguas preconizava estudar o texto pelo texto e a filologia se aplicava apenas a problemas verdadeiramente linguísticos, como a fonética, a morfologia, a sintaxe ou a semântica, visando apenas garantir uma interpretação exata do texto (RODRIGUES, 2011a). Assim sendo, a função dos textos era totalmente moralizante, o que na prática não formava um cidadão crítico, político.

Afirma Maingueneau (1997, p. 10) que:

A análise de discurso ocupou uma boa parte do território liberado pela antiga filologia, porém com pressupostos teóricos e métodos totalmente distintos. [...] O analista do discurso vem desta forma trazer sua contribuição às hermenêuticas contemporâneas. Como todo hermeneuta, ele supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível. [...] Entretanto, como lembra Michel Pêcheux, a análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos da ação estratégica de um sujeito.

A língua em AD é considerada opaca, isto é, não é transparente, mas passível de equívocos, falhas, inúmeras interpretações, leituras, etc. Por isso, nunca estamos certos do que falamos ou do que se fala, e o significado do que falamos não está e não depende de nós. Ao falar, já pertence à história e ao outro o sentido do que dizemos, que voa a todo o momento.

A AD dá muita importância à questão da língua. Para Pêcheux, o discurso é a língua sistema de Ferdinand Saussure (MALDIDIÉ, 2003).

Saussure (1857-1913) foi professor em Genebra e fundador da Linguística Moderna, que é a ciência da língua. Faleceu precocemente e teve seus ensinamentos publicados por alunos que faziam anotações de suas aulas. Essas anotações se tornaram uma obra, o Curso de Linguística Geral, que foi editada no ano de 1916. O genebrino tornou a língua um objeto científico, isolando alguns elementos, por exemplo, o sujeito do homem e a história do texto, e trabalhou com as dicotomias: língua x fala, significante x significado, diacronia x sincronia, paradigma x sintagma, dentre outras.

A língua em Saussure é virtual e não real, por isso ele separou a língua da fala. O linguista estava preocupado com forma e conteúdo, sendo este não o sentido, apenas o significado, visto que o significante é o som, a grafia. Ele estudou a relação entre a forma e o conteúdo de forma mais elementar.

Para Saussure a língua é socialmente aprendida e compartilhada e que o uso dela, no caso a fala, não é passível de estudo, visto que não é científico, é caótico, volátil, não tem sistematicidade. Hoje sabemos que isto é possível. Por outro lado, “Pêcheux não invoca de forma alguma a ‘superação’ da dicotomia língua/fala. Saussure é, para ele, o ponto de origem da Linguística. A seus olhos, o deslocamento operado por Saussure, da função para funcionamento da língua é um adquirido científico irreversível” (MALDIDIER, 2003, p. 22). Pêcheux não vai contra Saussure, ao contrário, ele apenas questiona a dicotomia língua/fala, considerando esse um grande “nó” e criando sua teoria a partir daí. Pêcheux propôs um deslocamento para língua/discurso. De acordo com Orlandi (2006, p. 14),

Ao deslocar, não dicotomizando, para a relação língua e discurso, o discurso desta vez é o sujeito à análise de seu funcionamento, contando que atendemos para a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso temos o social e o histórico dissociados.

Assim, do ponto de vista da AD pecheutiana, o discurso é o prolongamento da língua e passa a ser analisado de forma mais ampla, não ficando apenas numa abordagem interna, em traduzir informações do texto. A AD surge assim como uma teoria que analisa seu objeto fazendo uma articulação do texto, do material verbal, com os processos sociais, ideológicos e históricos, com tudo o que está fora do texto, pois, ao enunciarmos, o sentido não fica evidenciado porque o homem é um ser simbólico, isto é, definido por suas práticas humanas. Por isso mesmo, seu discurso não é neutro, mas marca sua posição ideológica.

A AD é introduzida com uma influência muito grande de Althusser e Lacan, pela inconsciência do sujeito, e inspirada em Marx, por meio de seu “materialismo histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51), cujo *corpus* era voltado para o aspecto político, muito fortemente ideológico e sobremaneira transparente na política, na ciência, etc.

Maldidier (2003, p. 49) nos esclarece que:

Michel Pêcheux propõe uma leitura luminosa do artigo “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”. Ele marca claramente a ancoragem de seu projeto na tese althusseriana da interpretação que, diz ele, “abre diretamente a problemática de uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada sobre a problemática das condições ideológicas de reprodução/trans formação das relações de produção”.

Na década de 1960, Althusser, teórico marxista, professor e pensador, trouxe para dentro da linguagem e da filosofia as condições de produção. A grande contribuição de Althusser foi analisar a linguagem com o sujeito nela inserido.

Destarte, na AD, faz-se necessário pensar o sujeito em sua relação com a ideologia, visto que ele é consequência de sua formação ideológica. Como sujeito interpelado, passa a ocupar um lugar determinado no sistema de produção, não como indivíduo, mas sim como sujeito, porque existe uma sociedade no poder e uma estrutura organizada socialmente, que é para ele uma estrutura de reprodução. Essa passagem de indivíduo para sujeito é chamada de interpelação ideológica.

Apesar de utilizar a linguística de modo privilegiado, mas não exclusivo, a AD não é linguística, mas uma ciência da linguagem, surgindo para romper com certa concepção de sujeito da Filosofia⁸. Ela vai romper com a concepção tradicional do sujeito como fonte de sentido, como aquele que tem controle sobre o que diz, como na tradição subjetivista⁹. No século das luzes, no Iluminismo¹⁰, o homem era considerado dotado de razão, ciente e consciente. Na AD, esse pensamento se subverte, considera-se o homem racional, mas aquele que não tem sempre o controle dos sentidos, porque os sentidos das palavras não lhe pertencem.

O objeto primeiro de Pêcheux não era estudar a linguagem ou entender como funciona a língua: ele se insere na filosofia da ciência, quer saber como funciona a língua dentro da relação ideologia e história.

De acordo com Gadet e Hak (1997, p. 14),

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das Ciências Sociais, e, em particular, da psicologia social. Ele afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal.

A AD não é, pois, uma análise linguística. É diferente, uma forma peculiar de fazer ciência preocupada em investigar o que está nas entrelinhas da linguagem humana. O objetivo de Pêcheux, um de seus maiores representantes, era abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e até hoje a AD é assim, incomoda um pouco. A fissura é isso, atacar a ferida, abalar as estruturas que estão mais ou menos estabilizadas. Em Pêcheux, há um desejo de desmascarar a noção de ciência e de afirmar que no fundo ela também tem seu

⁸ “Conjunto de estudos teóricos que procura explicar a realidade e os valores humanos, doutrina, teoria” (HOUAISS, 2015).

⁹ “Característica do que é subjetivo, objetividade, domínio da consciência, das percepções e sentimentos de um indivíduo, objetividade” (HOUAISS, 2015).

¹⁰ “Movimento intelectual do Século XVIII, caracterizado pela centralidade da ciência e da racionalidade” (HOUAISS, 2015).

papel político. Para o estudioso, ciências sociais são ideologias. Uma ciência é antes de tudo a ciência das ideologias, com as quais ele irrompe.

Gadet e Hak (1997, p. 17) defendem que Pêcheux, para denunciar que ciência não é um lugar puro, sempre marca posição ideológica:

Cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, ou a fortiori de uma ciência para outra, este instrumento ou este experimento é de algum modo reinventado, tornando-se um instrumento ou um experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência.

Essa era a grande preocupação de Pêcheux: a objetividade na ciência não era senão a transposição da adequação do instrumento às práticas técnicas que elas mesmas haviam elaborado. Desse modo, ele faz uma ruptura no modo de fazer ciência, e esse discurso situado entre a língua e a ideologia era o novo objeto da época.

3.2. SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso – AD – francesa surgiu em 1969, fundada por Michel Pêcheux (1969). De acordo com Orlandi (2010, p. 19), representante de AD pêcheutiana no Brasil, “[...] nos anos 60, a análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o séc. XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. A AD herdou da Linguística, o discurso, da Psicanálise, o inconsciente e do Materialismo Histórico, a ideologia. Ela é uma disciplina de entremeio, ou seja, habita essas três teorias simultaneamente, ampliando consideravelmente a perspectiva de analisar o discurso, seu objeto.

Segundo Rodrigues (2011a, p. 178), trata-se de “[...] um campo transdisciplinar, que tem como principal tese a negação de transparência na língua, assim como no sujeito e no sentido”. Na AD, a língua não é transparente, mas permite diversas leituras ao enunciar os indivíduos, interpelados em sujeitos pela ideologia, que falam de acordo com suas filiações ideológicas, disseminando ou captando “seus interesses” em todas as interações sociais.

O objeto da AD é, desse modo, o discurso, compreendido como sendo historicamente constituído e marcado pela ideologia. Na perspectiva dessa linha de análise, “[...] as palavras não significam em si. [...] Sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta [...], do

contato entre língua e ideologia, sendo a materialidade específica da ideologia o discurso e a materialidade específica do discurso, a língua” (ORLANDI, 2008, p. 86).

Com base nesses pressupostos, podemos dizer que não há imparcialidade no discurso, uma vez que “[...] as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso formações ideológicas” (ORLANDI, 2010, p. 80). Em outras palavras, não há discurso neutro: ao enunciar o sujeito se filia a determinadas posições ideológicas, ao dito em outro lugar (historicidade).

Na perspectiva teórica da AD, um objeto analisado é uma inesgotável fonte de interpretações. Segundo as explicações de Orlandi (2010, p. 64) “[...] todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos”. Esses recortes, essa visão do sujeito para determinadas partes do texto ao enunciar e/ou interpretar, são guiados pela ideologia que o interpelou. Assim, “[...] um texto tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações – textualizações - possíveis no mesmo sítio de significação e que se organizam em diferentes espaços significantes” (ORLANDI, 2008, p. 90).

A AD “[...] expõe o olhar leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2008, p. 86). Nela, a língua não é entendida como transparente; pelo contrário, os sentidos das palavras, das proposições e das expressões não são evidenciados no texto, eles emergem das posições ocupadas pelos sujeitos discursivos e são produzidos historicamente, atravessados pela ideologia.

3.3. DISCURSO

No dicionário Houaiss (2015), discurso é definido como “mensagem proferida em público, exposição metódica sobre um assunto, enunciado oral ou escrito em que supõe um locutor e um interlocutor”. Na AD, por outro lado, não é mera transmissão de mensagens:

Para a Análise de discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há linearidade na disposição dos elementos de comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] Desse modo diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da

linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história temos um complexo processo de constituição desses sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2010, p. 21).

Para Orlandi (2010, p. 21), “o discurso é efeito de sentido entre interlocutores” e, assim, a relação entre as pessoas estabelece o sentido, que não está nas palavras em si, mas é construído, pela ótica da AD, sócio-histórico-ideologicamente. Assim, a AD distancia-se do núcleo duro da Linguística, do sistema que deixa de fora “[...] o dizer e as condições de produção deste dizer” (SILVA, 1995, p. 01) considerando que:

As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato. A situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo. [...] Na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente (ORLANDI, 2006, p. 15).

“É impossível, afirma Michel Pêcheux, analisar um discurso como um texto, [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção” (MALDIDIER, 2003, p. 23). Ao fazermos isso, é necessário observarmos as condições de produção textual, isto é, as circunstâncias em que ele foi elaborado, pois o sentido é produzido dentro desse contexto de produção.

Sendo assim,

O texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente) (ORLANDI, 2008, p. 87).

O discurso, então, não pode ser analisado de forma estanque, separada de todo contexto, de seu processo de constituição, apenas como uma sequência linguística, sem falhas ou equívocos.

Isso porque, para Orlandi (2010, p. 30):

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

em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.

Na AD, o analista do discurso é um intérprete, busca entender as diversas formas de produção, sejam elas verbais ou não. Como já citado anteriormente, trata-se de uma disciplina que busca compreender como o discurso funciona, como produz sentido. Nela, há também “[...] toda uma margem de não ditos que também significam. [...] Este pode ser pensado como respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2010, p. 82-83).

3.4. IDEOLOGIA

A ideologia tem uma existência material concreta. Por ela, entende-se que as ideias são concretas (ilusão, amor, religião, etc.): nós as vivemos, praticamos.

Ela nos constitui como forma de ser. Vamos imaginar, por exemplo, os sujeitos professor, padre, médico, político, os que apreciam músicas sertanejas, rock ou adeptos do rap etc., como se comportam? Quais espaços sociais ocupam? A ideologia organiza o mundo e está voltada para a prática. Se houver mudanças nela, haverá mudanças de práticas, de concepção de mundo (valores e prática social).

A ideologia opera no imaginário, atua no inconsciente. De acordo com Althusser (1985 [1918], p. 85) “[...] representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”.

Para ela, representar significa simular, interpretar essa realidade. Uma representação nunca é objetivamente aquilo que é, mas se trata de uma relação imaginária, aquilo que os homens acreditam que seja a imagem.

Rodrigues e Silva (2009, p. 02) elucidam que:

O termo ideologia, pode-se dizer, é o resultado das relações e formações sociais e históricas cujo objetivo é orientar as práticas sociais dos sujeitos e dissimular seu efeito de evidência natural. O fenômeno da “naturalização” das ideias, fenômenos e fatos visa produzir a alienação social, ou seja, entender e viver a sociedade como algo que surge de forças naturais estranhas e poderosas que faz com que tudo seja exatamente como é, impossibilitando contestações e ou transformações. Assim, se é o que é por natureza: empregado, patrão, senhor, escravo, pobre ou rico.

A ideologia é assim uma imposição voltada para a prática, e o homem se comporta de acordo com aquelas que o interpelaram: ele não tem uma ideologia e tem outra prática.

Para Orlandi (2010, p. 46),

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer [...]. Michel Pêcheux diz que sua característica comum é dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”. [...] A evidência do sentido [...] faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas. [...] A evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

O efeito da imposição das ideologias é acreditar que tudo o que se pensa, o que se é, o que quer ser etc. nasce dele. Há uma ilusão necessária que o estabiliza para que possa funcionar. Em grande medida é uma imposição, uma vez que a ideologia lhe tocou. Dessa forma, mesmo que seja evidente que o homem pensa, entende-se que existe uma questão ideológica que precede esse modo de pensar.

3.5. FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

De acordo com Rodrigues (2011b, p. 35), “[...] ideologia e discurso são conceitos fundamentais da AD, para os quais a contribuição de Althusser (formações ideológicas) e de Foucault (formações discursivas) foi de vital importância”. A partir dessa relação (discurso e ideologia), surgem os conceitos de formação ideológica e de formação discursiva.

Haja vista que o objeto da AD é o discurso, ao falarmos, escrevermos, desenharmos etc., estamos produzindo discurso, isto é, significações do mundo de acordo com nossa filiação ideológica.

Nesse sentido, Orlandi (2010, p. 17) nos ensina que a AD,

[...] Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Michel Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

A ideologia está toda estabilizada na sociedade (religião, igreja, sindicatos, grupo de amigos, pagode, movimento cultural etc.). Pêcheux (2009) afirma que a ideologia interpela os indivíduos (pessoas) como sujeitos, direcionando suas práticas.

Nessa perspectiva, de acordo com Orlandi (2010, p. 45), “[...] o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva”.

Na AD, o homem é considerado racional, mas não tem sempre o controle dos sentidos, porque este não lhe pertence, mas se encontra nas formações discursivas em que se inscrevem.

Orlandi (2010, p. 43) disserta que “[...] a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Do ponto de vista da AD, “[...] os sentidos sempre são determinados ideologicamente” (ORLANDI, 2010, p. 43). Ao enunciar, os sentidos das palavras dependem da formação ideológica em que estão inscritos. Assim, uma mesma palavra pode ter sentido/significado diferente dependendo do sujeito da enunciação, ou seja, da formação discursiva a que está filiado. Essa inscrição é que vai determinar o que pode e deve ser dito em seu discurso.

A AD é, pois, uma disciplina de leitura de sentidos. Ao analista do discurso cabe compreender então o “[...] funcionamento discursivo, os diferentes sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 44) presentes numa situação de enunciação que atravessa os discursos.

3.6. SUJEITO E SENTIDO

De acordo com Rodrigues (2011b, p. 29), “[...] sujeito e sentido se relacionam mutuamente. Para Pêcheux, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O sujeito interpelado é sujeito do discurso que o interpelou, dos sentidos que se produzem no interior deste discurso”.

O sujeito do discurso é diferente de indivíduo. Ele é constituído no discurso, sujeito da língua e da ideologia, marcado pelos sentidos do lugar de onde se fala, ou seja, do interior das Formações Discursivas.

Afirma Rodrigues (2004, p. 05):

[...] O conceito de sujeito, sem dúvida alguma, é um dos mais “caros” para a AD, que o concebe levando em conta as condições materiais de existência histórica, o inconsciente e a linguagem. Nessa perspectiva, parece não haver espaço para que o sujeito possa dizer “eu” sem passar por estas instâncias; em contrapartida parece também ilusória a busca de um espaço interno ao sujeito que seja imune, inacessível a interferências sociais, isento e livre das determinações históricas e do próprio

inconsciente, com um sujeito nascido de si mesmo e para além da relação de “todo complexo com dominante”.

O sujeito é um espaço vazio e só é tomado quando é interpelado ideologicamente. Em outras palavras, “[...] Pêcheux (1988) nega a evidência da existência espontânea do sujeito (a evidência espontânea do sujeito é apenas um efeito ideológico elementar), por meio do processo de interpelação: o sujeito é constituído como tal pela ideologia, que o interpela ao mesmo tempo que o constitui” (RODRIGUES, 2011b, p. 28).

Quando nasce, o homem encontra uma língua pronta, uma cultura pronta, e apenas entra na história via linguagem, que está toda estabilizada. Durante a vida, o sujeito pode mudar de ideologias, de práticas, mas num primeiro momento a ideologia é a repetição pela repetição, e o indivíduo é espaço vazio que, enquanto indivíduo que é, preenche-se quando interpelado pelas ideologias para se transformar em sujeito.

Nessa perspectiva somos sempre sujeitos ideológicos, sujeitos de evidências, mas esta é um efeito da ideologia e se materializa em práticas que se inscrevem em uma formação discursiva.

Não temos acesso ao que nos constitui, “[...] esse mecanismo é apagado, esquecido: o sujeito se constitui pela interpelação à medida que se inscreve em uma formação discursiva” (RODRIGUES, 2011b, p. 28). Do ponto de vista da AD, não há origem no sujeito e no sentido, em termos da discursividade, apenas temos a ilusão de estarmos na origem dos sentidos (ORLANDI, 2010, p. 32).

A língua, sob essa perspectiva, é considerada opaca. Ao enunciar, os sentidos não ficam evidenciados nas palavras, mas são construídos nos/pelos discursos, no interior das formações discursivas, aos quais, portanto, não temos “acesso direto” (ORLANDI, 2008, p. 21), pois não estão transparentes numa situação de enunciação entre locutores. Todo dizer resulta de filiações “[...] em diferentes regiões de sentidos (diferentes formações discursivas)” (ORLANDI, 2008, p. 60).

Assim, por meio de seus aparatos teóricos, para ter acesso à linguagem sem a “[...] pretensão de chegar à verdade do sentido” (ORLANDI, 2008, p. 29), a AD questiona a interpretação (ORLANDI, 2008, p. 21), buscando compreender os movimentos dos sentidos na história em termos da historicidade, considerando que é na não transparência da língua que está a presença do político, do simbólico e do ideológico.

3.7. MEMÓRIA DISCURSIVA

De acordo com Orlandi (2010, p. 31), “[...] a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva”.

Orlandi usa muito o termo “antes”, que é a memória de sentidos, isto é, considera que todo discurso contém o do outro, toda fala é atravessada pelo discurso do outro. Em Pêcheux, isso é chamado de interdiscurso.

Sob esse entendimento, as palavras têm um fundo, significam duplamente, e os sentidos do dito se constituem por filiação a redes de memória (ORLANDI, 2008, p. 59). É o mesmo que afirmar que, ao formular um texto em uma situação discursiva, outro fio o atravessa (memória), alguma coisa salta, sai da superfície, é uma alteridade (outro eu, advindo da exterioridade, historicidade) que aparece. Todo dizer, na realidade, encontra-se na confluência de dois eixos: intradiscurso (aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas) e o do interdiscurso (memória, constituição do sentido) (ORLANDI, 2010, p. 33).

A autora ainda esclarece que:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que já dissemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em minhas palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2010, p. 33).

O intertexto é um tipo de citação, é quando um texto dialoga com outro, cuja referência é marcada, explícita. Quando não percebemos de onde vem o que estamos dizendo, não temos consciência, estamos em pleno interdiscurso, no lugar em que a ideologia e o inconsciente trabalham.

3.8. ESQUECIMENTO 1 E 2

Na AD, existem duas formas de esquecimento: o esquecimento número um e o número dois. O primeiro é o chamado esquecimento ideológico. Segundo Orlandi (2010, p. 35), “[...] ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela

ideologia”. Devido a ele, temos a ideia de que o discurso nasce em nós, que “[...] eu sei o que estou dizendo, eu sei do que estou falando” (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

Nessa forma de interpretar, de ter a ilusão que tudo reflete exatamente nossos desejos, esquecemos que há uma questão ideológica que precede esse modo de pensar, “[...] que eles são determinados pela maneira como nos escrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2010, p. 35).

Por outro lado, “[...] o esquecimento número dois [...] é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2010, p. 35). Esquecemos então que a linguagem é parafrástica, ou seja, que falo redizendo, reorganizando aquilo que já foi dito em outro lugar: temos a ilusão necessária que “escolhemos” dizer daquela maneira.

As formas de dizer são múltiplas: “[...] ao falarmos sem medo, poderíamos dizer com coragem, ou livremente, etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Esse pensamento produz em nós a impressão da realidade do pensamento” (ORLANDI, 2010, p. 35).

3.9. PARÁFRASE E POLISSEMIA

Um dos princípios mais importantes da AD pecheutiana é que a ideologia é materializada na língua. Nessa perspectiva, nossas palavras não são nossas, mas sociais, e advêm das condições de produção, a partir da perspectiva em que estou inscrita, do modo que fui interpelada pela ideologia.

O sujeito, devido ao processo do esquecimento 1 (da ordem do ideológico) e do esquecimento 2 (da ordem da enunciação), já descrito anteriormente, tem a ilusão necessária, certamente que o estabiliza, de que é princípio e fundador de seu discurso. Isso ocorre devido aos processos parafrásticos e polissêmicos explicitados por Orlandi (2010, p. 36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno ao mesmo espaço de dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Ao articularmos nosso dizer, estamos sempre reproduzindo o já dito ou dando novos sentidos ao que foi dito em outro lugar. De acordo com Orlandi (2010, p. 37), “[...] é condição

de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia”. Ao (re)produzirmos um discurso há sempre um dizer que se mantém (paráfrase), uma “reiteração de processos já cristalizados” (ORLANDI, 2010, p. 37) e um “deslocamento” (ORLANDI, 2010), ou seja, a produção de novos sentidos (polissemia). Esse deslocamento ocorre porque toda fala é ideologicamente marcada. Então, ao enunciarmos, “produzimos uma mexida na rede de filiação de sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 36).

Amaral (2014, p. 82), por seu turno, acrescenta que “[...] a paráfrase prende uma ponta do discurso ao passado real, à historicidade transportada pela ideologia; de outro lado, a polissemia lança outra ponta do discurso na direção do novo”.

A construção do discurso encontra-se, assim, nesse movimento: entre a paráfrase (já dito que se sustenta) e da polissemia (novos dizeres, outros sentidos).

4. ANÁLISE DE DADOS

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas palavras”. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

(Orlandi, 2010).

A AD francesa é um estudo de interpretação que analisa o fenômeno da linguagem articulando linguagem e sociedade, envolvida pelo contexto ideológico. Ela tenta consolidar uma alternativa de analisar o discurso “[...] considerando o texto não apenas como um dado linguístico (com suas marcas, organização etc.), mas como fato discursivo” (ORLANDI, 2010, p. 71).

Ainda de acordo com Orlandi (2010, p. 72), o texto:

É a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e, sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade.

Em se tratando da discursividade, não há origem no sujeito e no sentido. Pelo efeito da imposição das ideologias, acreditamos que tudo o que pensamos, somos e queremos nasce em nós mesmos. Do ponto de vista da AD, para podermos funcionar, temos apenas a ilusão necessária de estarmos no controle, na origem dos sentidos, porém, e em grande medida, isso se trata de uma imposição, uma vez que a ideologia nos tocou. É evidente que o homem pensa, mas existe uma questão ideológica que precede esse modo de pensar.

O analista do discurso é um intérprete. Cabe então a ele compreender como o texto produz sentido, como pode ser lido e como os sentidos estão presentes nele (ORLANDI, 2010). Essa disciplina é um instrumento de leitura de sentidos. Para Rodrigues (2011b, p. 29):

Os sentidos (assim como os sujeitos) são constituídos historicamente, o que equivale a dizer que os sentidos não existem de per si na língua, não sendo, portanto literais. Os sentidos advêm das formações discursivas (sempre tomadas de um lugar mais ou menos provisório) que os constituem.

Nessa perspectiva teórica, o homem não é considerado neutro, e qualquer fala marca sua “posição ideológica” (PÊCHEUX, 2009). Ao enunciar, os sentidos de suas palavras estão inscritos em uma “formação discursiva” (ORLANDI, 2010, p. 42), ou seja, tudo o que diz tem

uma dependência com a forma com que foi “interpelado” (PÊCHEUX, 2009, p. 137) ideologicamente.

Ao analisarmos então a “ideologia” (ORLANDI, 2010, p. 45) é preciso colocar em questão as condições de produção, ou seja, o contexto em que o discurso foi produzido. Entre o homem e o mundo está a língua, está a linguagem, e não há como entendê-la de maneira objetiva, direta: isso sempre ocorre pelo “imaginário” (ORLANDI, 2010, p. 40), por tudo o que é construído e definido nas práticas humanas.

A partir dessas considerações e sob o aporte teórico da AD francesa, buscamos compreender os sentidos que emergem do discurso do sujeito-professor de Língua Portuguesa a respeito da incorporação das novas tecnologias no campo da Educação, analisando os enunciados que constituem seus discursos, a seguir tratados.

4.1. DISCURSO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

(63) “Fiz alguns cursos quando estava trabalhando na rede particular de ensino” (f. 08, p. 02, q. 02).

(67) “Fui estimulado à utilizar as tecnologias na escola particular em que trabalhava” (f. 08, p. 10, q. 25).

(59) “Já fiz vários cursos (ministrei aulas de informática), mas curso específico para sala de aula não” (f. 07, p. 02, q. 02).

(31) “Sim. Tenho alguns. Tecnologia da Comunicação e Informação – TICS. Elaboração de projetos Linux, entre outros proporcionados até pelo Núcleo de Tecnologia Educacional em parceria com o MEC” (f. 05, p. 02, q. 02).

(43) “Há um início de organização por parte das escolas para dar curso e formação a professoras e professores” (f. 06, p. 02, q. 02).

Os enunciados (63) e (67) encontram-se numa relação parafrástica por articularem uma proximidade de sentidos, ou seja, neles, encontramos o sujeito professor alegando ter sido capacitado e estimulado a utilizar as novas tecnologias quando trabalhavam em instituições de ensino da rede privada de ensino. O verbo trabalhar conjugado no tempo passado, “quando estava trabalhando” e “trabalhava”, traz o entendimento de que esses educadores não mais trabalham na rede particular de ensino e sim na pública.

Em (63): “fiz alguns cursos quando estava trabalhando na rede particular de ensino” e em (67): “fui estimulado a utilizar as tecnologias na escola particular em que trabalhava”, observa-se a presença de um deslizamento de sentido, algo que naquele momento não poderia

ou não deveria ser dito, qual seja: não há capacitação ou estímulo para se trabalhar com as novas ferramentas tecnológicas no interior das escolas da rede pública de ensino.

Percebe-se então um sentido de crítica, ou talvez, um pedido de ajuda de alguém que se encontra à deriva, precisando de mais capacitação (tanto inicial, quanto continuada), para incorporar as novas tecnologias em sua prática de ensino. O termo “alguns”, que está em oposição a “muitos”, trazendo o sentido de insuficiência, de carência, deixa bem evidenciado essa necessidade de investimento no preparo, na capacitação do sujeito professor.

Já “estimulado”, palavra encontrada no enunciado (67), significa aquilo que dá incentivo, ânimo, coragem (HOUAISS, 2015). Além disso, é contrário (antônimo) da palavra desestimulado, que significa estado de desânimo, perder estímulo diante de tantos obstáculos etc., (HOUAISS, idem). A partir dessas definições, é possível verificarmos o sentido de desestímulo, de cansaço presente no discurso, possivelmente, pela ausência de oferta de capacitação por parte da rede pública de ensino.

É possível afirmar ainda que esses enunciados trazem um sentido de desculpa, pois se percebe que há uma projeção no outro ou em alguma situação da falta de capacitação e estímulo, ou seja, a culpa pela sua falta de aptidão em trabalhar com as novas tecnologias não decorre de si próprio.

Por outro lado, considerando o recorte do enunciado (59), verifica-se o sentido da falta de preparo adequado, específico do sujeito professor para incorporar as novas tecnologias em sua prática de ensino. Ao dizer “já fiz vários cursos (ministrei aulas de informática), mas curso específico para sala de aula não”, nota-se que o entrevistado possui apenas conhecimento técnico para trabalhar com as tecnologias modernas. Pela palavra “não”, dita de forma bem incisiva, fica evidenciada a inexistência de capacitação para se trabalhar com o tema.

Porém, ao dizer “fiz vários cursos (ministrei aulas de informática)”, nota-se também um sentido de desculpa ou de remissão ao outro de sua falta de aptidão para incorporar as novas tecnologias na educação (falta-lhe formação inicial e continuada para atuar em sala de aula). Ao dizer “fiz vários cursos”, é possível observar também a busca do professor em afastar-se da imagem daquele que não tem conhecimento, que se omite e não procura novas formas de ensinar, o que neste caso refere-se a fazer uso das novas tecnologias em sua prática de sala de aula.

O enunciado (31) diz “Sim. Tenho alguns. Tecnologia da Comunicação e Informação – TICS. Elaboração de projetos Linux, entre outros proporcionados até pelo Núcleo de Tecnologia Educacional em parceria com o MEC”. Observa-se que este discurso por seu

turno, por meio da expressão “alguns”, que se encontra em oposição ao termo “vários”, provoca um efeito de sentido de pouco preparo do sujeito professor para assumir o desafio aqui proposto, apesar de ter afirmado com bastante veemência ter participado de cursos na área de tecnologias e educação.

Já no enunciado (43), encontra-se: “há um início de organização por parte das escolas para dar curso e formação a professoras e professores”. Esse discurso produz alguns efeitos de sentidos: o da incorporação das novas tecnologias no ensino, ou seja, os aparatos tecnológicos começam a ganhar algum espaço nas discussões, e os docentes começam a ser capacitados no interior das próprias escolas. Ao utilizar o termo “início”, por sua vez, está dizendo que as escolas (e não ele) apenas estão iniciando, começando as discussões, de certa forma buscando justificar sua falta de domínio para desencadear um trabalho a contento, fazendo uso das novas tecnologias. Observa-se ele se posicionando como um novato nessa área, remetendo ao outro, ou melhor, à falta de organização das escolas sua falta de aptidão para trabalhar com modernas tecnologias de ensino.

Ao usar o termo “organização”, que significa arrumação (HOUAISS, 2015), que tem como antônimo desorganização, observa-se que o professor deixa emergir o sentido de que a escola é desorganizada e que há apenas um início de organização para capacitar os professores, justificando de certa maneira a não inserção das novas ferramentas tecnológicas em sua prática de ensino.

(03) “Buscada por força própria: como forma de melhor adentrar, alcançar, visualizar e lidar com culturas e ambientes diversos. Dentre outros fatores” (f. 01, p. 02, q. 02).

(05) “Não tenho curso, mas utilizo todas as tecnologias que podem enriquecer a aula” (f. 02, p. 02, q. 03).

(42) “A formação que tenho partiu do meu próprio interesse” (f. 06, p. 02, q. 02).

(44) “O que sei partiu da necessidade que senti em relação ao ensino dos alunos” (f. 06, p. 02, q. 03).

(56) “Comecei a utilizar por conta própria, pois senti a necessidade de diversificar as aulas” (f. 06, p. 10, q. 25).

Os discursos (03), (05), (42), (44) e (56) apontam o sentido de desamparo do sujeito professor. As expressões: “buscada por força própria”, “não tenho curso”, “a formação que tenho partiu de meu próprio interesse”, “o que tenho partiu de meu próprio interesse”, “o que sei partiu da necessidade que senti”, “comecei utilizar por conta própria” trazem o sentido de que o professor foi deixado de lado, desamparado pelo sistema, que durante a formação inicial

e continuada recebeu pouca ou nenhuma orientação para trabalhar com as novas ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Nesses enunciados, encontramos também o sentido de reconhecimento das dificuldades que os entrevistados possuem em utilizar o computador e a internet (novas tecnologias) em sua prática educativa, além do sentido de busca pelo aprendizado. Nesses discursos, como profissionais, mostram-se cientes da importância de aperfeiçoarem sua prática educativa. A palavra “força” encontrada em (03) traduz tal esforço, o desafio em buscar conhecimento por interesse próprio, por necessidade.

Ainda na sequência discursiva (03): “como forma de melhor adentrar, alcançar, visualizar e lidar com culturas e ambientes diversos, dentre outros fatores”, observa-se que o professor atribui importância ao uso das novas tecnologias para se aproximar dos alunos (considerados nativos digitais), mas ao mesmo tempo nota-se certa pressão, uma obrigatoriedade advinda do sistema de ensino ou da própria sociedade para que se enquadre nessa nova cultura. A expressão “dentre outros fatores” denuncia melhor essa pressão.

Por outro lado, observa-se no enunciado (05) o sujeito professor afirmando não ter recebido capacitação para incorporar as novas tecnologias ao ensino. Porém, fazendo uso da conjunção adversativa “mas”, que exprime ressalva, restrição, contudo, todavia (HOUAISS, 2015), deixa transparecer um sentido de defesa, de um possível julgamento em relação a sua falta de formação ou a seu conhecimento com relação às novas ferramentas digitais. Esse elemento coesivo revela ainda um sentido de medo, preocupação, incômodo desse professor, que não se sente totalmente preparado para trabalhar com as inovações tecnológicas. Observa-se que há, dessa forma, uma preocupação em não deixar passar uma ideia de que é acomodado, que está inerte ou que não busca novas maneiras de ensinar.

Ao enunciar “mas utilizo todas as tecnologias que podem enriquecer a aula”, passa a impressão de que não possui nenhuma dificuldade em fazer a inserção das novas tecnologias em sua prática de ensino, mesmo não recebendo capacitação. Isso parece ser uma tentativa de o sujeito esconder o oposto, talvez suas dificuldades, suas limitações em trabalhar com os novos aparatos tecnológicos e incorporá-los ao ensino. A expressão “todas”, por sua vez, ratifica a afirmação anterior, pois “todo” significa que não falta parte alguma, completa, completamente, por inteiro, significa totalidade (HOUAISS, 2015), ou seja, tem-se o pleno domínio das novas tecnologias, o que na realidade pode até ocorrer, mas também pode estar camuflando uma imagem para fugir de um possível julgamento, preso a uma memória conservadora de ensino, onde o sujeito professor é considerado detentor máximo do saber.

O enunciado (42) afirma: “a formação que tenho partiu do meu próprio interesse”, trazendo o sentido da falta de capacitação, entretanto, o verbo “partiu” vem funcionando como uma falta de preparação que faz com que o educador, pela necessidade e pela exigência da sociedade atual, busque novos conhecimentos.

Observam-se já nos enunciados (03), (05), (42), (44) e (56), de várias maneiras, o sujeito professor afirmando ter conhecimento, porém afirmando não ter sido preparado e/ou capacitado para incorporar as novas tecnologias em suas atividades de ensino; todavia, diz que pela necessidade, por seu próprio interesse, na procura de um saber que ainda não possui, busca compreender o “novo”. É possível afirmar, de certa maneira, que ele procura fugir da imagem daquele sujeito que não tem conhecimento e não procura se capacitar.

(11) “O que temos são alguns momentos de apresentações de aparelhos novos que chegam à escola (multimídia, lousa digital) onde mostram como funcionam” (f. 03, p. 02, q. 02).

(21) “Por trabalhar quarenta horas semanais, o que consegui fazer até hoje foi um curso básico de computação” (f. 04, p. 02, q. 02).

Encontramos nas sequências discursivas (11) e (21) sentidos de dificuldade e de resistência frente às novas tecnologias, quando os sujeitos se colocam numa posição de espectador frente aos novos aparatos tecnológicos, ora se justificando por não receber a devida orientação para se trabalhar, ora por não ter tempo de se capacitar. Em ambos os enunciados, ele remete ao outro ou a alguma situação a culpa por não estar apto para trabalhar com tecnologia.

Observa-se, nesses recortes, que os docentes fazem uso do discurso da desculpa, pois uma vez interpelado pelo Estado por meio de Leis que regem a Educação no Brasil, pela sociedade, pela escola etc., preferem não expor os possíveis motivos (dificuldades ou a preferência pelo conforto do cotidiano – formas cristalizadas de se trabalhar) de não inserirem as novas tecnologias no cotidiano da sala de aula.

(12) “Atualmente a Rede Estadual tem 'Progetec' com pessoas para nos auxiliar se necessário” (f. 03, p. 02, q. 02).

(31) “Sim. Tenho alguns. Tecnologia da Comunicação e Informação – TICS. Elaboração de projetos Linux, entre outros proporcionados até pelo Núcleo de Tecnologia Educacional em parceria com o MEC” (f. 05, p. 02, q. 02).

(33) “Não diretamente, mas o NTE, por meio dos Progetecs – Professores de Gerenciadores de Tecnologias Educacionais, sim” (f. 05, p. 02, q. 04).

(64) “Não. Mas todos os professores estimulados a usarem se souberem e quem tem alguma dificuldade o Progetec ajudará no desenvolvimento da aula” (f. 08, p. 02, q. 04).

(70) “O Progetec fica à disposição do corpo docente (mas não me recordo de haver formação continuada com esse foco específico)” (f. 09, p. 02, q. 04).

Observa-se nos recortes dos enunciados (12), (31), (33), (64) e (70) os dizeres “auxiliar”, “ajudará”, “proporcionados”, “por meio de Progetec”, “O Progetec fica à disposição”, que nos levam à compreensão de que os professores recorrem a recursos disponíveis no interior das instituições escolares, neste caso, os Gerenciadores de Tecnologias Educacionais – Progetec¹¹, para dirimirem suas dúvidas, serem capacitados, enfim, buscarem incorporar as novas tecnologias.

A materialidade discursiva revelada por (12): “atualmente a Rede Estadual tem ‘Progetec’ com pessoas para nos auxiliar se necessário” traz a palavra Progetec entre aspas. Segundo Houaiss (2015), aspas são “sinal gráfico usado para delimitar citações, títulos de obras, sentidos figurados”. É possível perceber nessa sequência discursiva que a palavra Progetec colocada entre aspas pode estar dando destaque, importância ao trabalho do profissional que atua como Progetec nas escolas, contudo pode também estar significando certa insatisfação do docente com as orientações recebidas do mesmo, que muitas vezes não passam de ajuda técnica para manusear os equipamentos. Nesse caso é possível afirmar que o sujeito professor pode estar de alguma forma dizendo que necessita de auxílio que de fato venha contribuir com a sua prática pedagógica.

É possível perceber ainda algum efeito de sentido de incomodo do sujeito professor por acupar certa posição de tarefeiro, que não sabe muito como agir frente a uma diretriz, a uma exigência proveniente de outro lugar, revelando assim que está um tanto perdido, talvez sem um bom direcionamento pedagógico para agir frente às inovações tecnológicas.

(32) “Nenhum dos cursos citados é voltado para a disciplina de Língua Portuguesa” (f. 05, p. 02, q. 03).

(45) “Não há cursos específicos na área de Língua Portuguesa, o que há são cursos que tiram dúvidas, sobre alguns recursos ou no máximo são dicas de uso de alguns recursos tecnológico” (f. 06, p. 02, q. 04).

(51) “Poderiam ser mais exploradas, mas também faltam cursos específicos na área de Língua Portuguesa” (f. 06, p. 05, q. 11).

¹¹ “Os Progetecs são professores responsáveis por capacitar corpo docente e equipe técnica e pedagógica no interior das escolas estaduais para o uso das TIC, que por sua vez são capacitados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE. Vale ressaltar que o NTE foi implantado pelo Projeto Estadual de Informática, por meio do ProInfo no ano de 1997”. (SOUZA, 2015).

Os enunciados (32), (45) e (51) trazem o sentido de despreparo. Ao enunciar “nenhum”, “faltam” e “não há cursos específicos”, observa-se o docente despreparado por ter recebido pouca ou nenhuma formação para explorar as potencialidades das novas ferramentas tecnológicas “para uma melhor educação” (KENSKI, 2007, p. 45). A partir dessas sequências discursivas, pode-se afirmar que há falha na formação docente em relação ao tema.

Kenski (2007, p. 103) vem confirmando essa reflexão ao afirmar que “[...] o desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas”, o que, a nosso ver, faz com que o professor se sinta inseguro, crie certa resistência em utilizar os novos aparatos tecnológicos para fins educacionais, deixando de rumar para um novo modo de fazer docente.

(26) “A dificuldade está na formação profissional” (f. 04, p. 07, q. 16).

(68) “Acredito que ter cursado apenas uma disciplina não possibilita que eu afirme ser habilitada ou ser formada especialmente nessa área, que é tão dinâmica” (f. 09, p. 02, q. 02).

(83) “Não se ensinam na Graduação formas eficazes de usos de tecnologia na escola” (f. 09, p. 08, q. 18).

(76) “Pouco se fala nos cursos de graduação sobre como utilizar a tecnologia em sala de aula” (f. 09, p. 05, q. 10).

O sentido dos enunciados (26), (68), (83) e (76) seguem para um ponto comum: a falta e a falha de formação do sujeito professor em relação à inserção das novas tecnologias no ensino. O enunciado (26), por exemplo, revela: “a dificuldade está na formação profissional”. Ao fazer uso do termo “está” – flexão do verbo estar na terceira pessoa do singular do modo indicativo – observa-se que o docente atribui a responsabilidade sobre sua dificuldade, por não saber usar adequadamente as ferramentas inovadoras, unicamente à sua formação profissional.

No enunciado (68), por sua vez, vemos: “acredito que ter cursado apenas uma disciplina não possibilita que eu afirme ser habilitada ou ser formada especialmente nessa área, que é tão dinâmica”. O verbo “acredito” – flexão do verbo acreditar na primeira pessoa do singular – faz emergir um efeito de sentido da certeza, da crença de que “ter cursado apenas uma disciplina” na graduação não o credencia para inserir eficazmente as novas tecnologias na educação. Nesse sentido, observa-se também a culpa de sua possível falta de aptidão recaindo sobre sua formação inicial.

As sequências discursivas (83) e (76): “não se ensinam na graduação formas eficazes de usos de tecnologia na escola” e “pouco se fala nos cursos de graduação sobre como utilizar a tecnologia em sala de aula”, percebe-se que o educador reconhece sua falta de habilidade, porém projeta no outro, essas limitações.

(55) “O profissional por trás do recurso é que pode fazer a diferença” (f. 06, p. 07, q. 16).

É possível perceber no enunciado (55) uma “antiga” concepção que parece estar cristalizada no discurso de alguns professores, qual seja: que o sucesso da aprendizagem, de novas ações e metodologias inseridas no interior das instituições de ensino, depende exclusivamente de seu conhecimento. O verbo “pode” utilizado confirma claramente esse pensamento: para ele, quem tem a possibilidade, a oportunidade de, a autorização para, ser capaz e estar em condições de (HOUAISS, 2015), que pode fazer a diferença é o professor; caso contrário, torna-se inviável motivar o aluno. Dessa forma, quem garante a aprendizagem é o professor, detentor do saber.

(81) “Se o professor não tem domínio sobre a tecnologia, ~~fica~~ torna-se inviável motivar o aluno” (f. 09, p. 07, q. 16).

O enunciado (81): “se o professor não tem domínio sobre a tecnologia, torna-se inviável motivar o aluno”, traz um efeito de sentido de dificuldade, de falta de preparo do sujeito professor para inserir as novas tecnologias em sua prática educacional.

É possível verificar na expressão “inviável”, que significa não poder realizar, um sentido de busca do sujeito professor em explicar, justificar, por algum motivo, a não utilização das ferramentas tecnológicas. Entende-se que sua falta de domínio sobre as tecnologias serve de impedimento para motivar o aluno ou incorporar os novos aparatos tecnológicos em seu fazer educativo.

Observa-se que, de alguma maneira, atravessando o discurso do mesmo há uma concepção bem conservadora, cristalizada no meio educacional, qual seja, o mesmo deve ser fonte do saber e ter pleno domínio sobre as práticas de ensino.

(27) “Antes de colocarmos novas tecnologias na escola é preciso entender suas funcionalidades e saber o que esta irá contribuir com a formação do aluno, com sua relação com a sociedade”. (f. 04, p. 07, q. 16).

Em (27) o advérbio de tempo “antes”, carrega o sentido de autoridade e poder, ou seja, de alguma forma, nos aponta um sujeito professor atravessado pelo interdiscurso, ou seja, por uma memória conservadora de ensino, onde o professor é (ou pelo menos deve ser) aquele que tem controle, domínio (primeiro) sobre todas as atividades educacionais.

O enunciado (27) também traz um sentido de insegurança, medo e resistência dado a dificuldade de incorporar as novas tecnologias na prática de ensino.

(58) “Viabilizar cursos e até material tecnológico, acesso à internet facilitariam para que o professor preparasse melhor suas aulas” (f. 06, p. 10, q. 27).

(77) “Acredito que o uso esteja escasso, pela falta de “modelos” que poderiam ser apropriados pelo professor” (f. 09, p. 05, q. 11).

É pertinente dizer que os enunciados (58) e (77) trazem o sentido de que o professor é apenas um mero transmissor de conhecimento, isto é, um executor de ações provenientes de “fora”. Nesses casos, colocam-se submissos ao sistema¹², pois lhes falta conhecimento para preparar melhor suas aulas.

A partir dos discursos é possível observar ainda a ideia de que o docente precisa de receita, de um manual para seguir e exercer com competência sua profissão. No enunciado (77), por exemplo, o professor “acredita que o uso esteja escasso” pela falta desses modelos, o que nos leva a pensar que a falta de manual serve como um impedimento para que se possa inovar no ensino.

(73) “Nem todos os professores estão aptos a estimularem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (f. 09, p. 03, q. 06).

(32) “Nenhum dos cursos citados é voltado para a disciplina de Língua Portuguesa” (f. 05, p. 02, q. 03).

(45) “Não há cursos específicos na área de Língua Portuguesa, o que há são cursos que tiram dúvidas, sobre alguns recursos ou no máximo são dicas de uso de alguns recursos tecnológico” (f. 06, p. 02, q. 04).

(51) “Poderiam ser mais exploradas, mas também faltam cursos específicos na área de Língua Portuguesa” (f. 06, p. 05, q. 11).

(80) “Em alguns casos a inabilidade do professor com a tecnologia impede de transformá-lo em um indivíduo mediador no processo ensino-aprendizagem” (f. 09, p. 07, q. 16).

Os enunciados (73), (32), (45), (51) e (80) mostram também o sentido da falta e da falha na capacitação docente, tanto inicial quanto continuada, pois revelam indícios de que os

¹² “Constituição política, econômica ou social de um estado, de uma comunidade etc. s. capitalista”. (HOUAISS, 2015).

sujeitos são impedidos de desenvolverem um trabalho que produza resultados positivos, esperados a partir do uso das tecnologias modernas de ensino, tanto pelo sentimento de incapacidade quanto pela falta de capacitação propriamente dita, para exercer efetivamente seu protagonismo diante do ensino. As expressões “nem todos os professores estarem aptos”, “nenhum dos cursos citados é voltado para a disciplina de Língua Portuguesa”, “não há cursos específicos na área de Língua Portuguesa”, “faltam cursos específicos”, “a inabilidade do professor com a tecnologia impede de transformá-lo em um indivíduo mediador no processo ensino-aprendizagem” confirmam essa afirmação, de que a falta de investimento em capacitação impede o docente de incorporar as novas tecnologias na Educação.

É plausível afirmar também que se encontra nos discursos do sujeito professor uma forma de minimizar sua culpa ou ainda de projetar no outro essa culpabilidade por não ter domínio dos saberes necessários a sua prática docente, no caso específico, o discutido em tela.

Nessa perspectiva, podemos observar, nesses recortes de enunciados, além do discurso da (des)culpa pela falta de aptidão em se trabalhar com as novas tecnologias, ainda o discurso de autoridade, com um sentido fortemente conservador o permeando. Na concepção docente, este precisa ser o detentor máximo do saber, ter todo o domínio sobre o conhecimento.

Já no enunciado (51): “poderiam ser mais exploradas, mas também faltam cursos específicos na área de Língua Portuguesa”, vemos que o professor também se posiciona como vítima do sistema educacional oficial adotado no país, que o culpa pela ausência de capacitação.

4.2. DISCURSO SOBRE O ENSINO MEDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS

(01) “Todo e qualquer objeto pode ser, ou servir, de ferramenta junto ao processo de mediação do saber” (f. 01, p. 01, q. 01).

No enunciado (01), o professor afirma ser usuário de ambientes virtuais, portanto, ao enunciar “todo e qualquer objeto pode ser, ou servir, de ferramenta junto ao processo de mediação do saber” nos chamaram atenção as palavras grifadas. “Todo” e “qualquer” são pronomes indefinidos, o uso de palavras generalizadoras, indefinidas, comunicam que todo objeto serve ou pode servir para mediar o ensino. Nesse caso, parece haver uma diminuição da importância dos novos aparatos tecnológicos, sendo vistos apenas como mais uma ferramenta dentre as outras existentes, não ocupando um papel de maior destaque.

Observa-se ainda que não há identificação do docente com elas. As palavras “pode” (verbo) e “ser” (verbo no infinitivo pessoal) produzem também um sentido de incerteza e de insegurança frente às novas tecnologias, sobre a contribuição profissional no processo educacional.

(06) “Apoio completamente” (f. 02, p. 03, q. 07).

(15) “Acho necessário, mais rápido, ágil” (f. 03, p. 03, q. 07).

(22) “A tecnologia nos permite aproximar o aluno da realidade do mundo em que vive” (f. 04, p. 03, q. 07).

(47) “Agilizam e facilitam o trabalho de sala de aula, dão dinamismo” (f. 06, p. 04, q. 08).

(50) “Elas são extremamente positivas” (f. 06, p. 05, q. 11).

(57) “É evidente que utilizar as novas tecnologias melhora a aprendizagem” (f. 06, p. 10, q. 27).

(74) “Os alunos interessam-se mais pelas aulas desenvolvidas com suporte tecnológico” (f. 09, p. 03, q. 07).

De acordo com Pêcheux (2009, p. 146), “[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe”, ou seja, ela se materializa no discurso e traz dessa forma um efeito de evidência de que tudo o que se diz representa exatamente o que se diz. Nessa perspectiva, os sentidos são apropriados e disseminados pelos sujeitos que, por fim, acabam por se instalar na sociedade.

A partir de Pêcheux (2009), observa-se nos recortes dos enunciados (06), (15), (22), (47), (50), (57) e (74) a interpelação ideológica do sujeito professor, visto que se verifica sua identificação com uma formação discursiva tecnológica que o constituiu e que em algum momento passou a fazer parte de seu discurso. Ao enunciar “apoio completamente”, “necessário”, “aproximar o aluno da realidade”, “agilizam”, “facilitam”, “evidente”, “melhoram a aprendizagem”, “suporte” e “extremamente positivas”, percebemos a reprodução de um discurso que circula na sociedade, no estado, e que se reflete no discurso do educador.

Podemos observar a partir desses enunciados que o sujeito professor se identifica e é favorável, pelo menos a nível aparente, a fazer uso das novas tecnologias como ferramentas de apoio às suas práticas educacionais.

(19) “O uso de tecnologia na escola, inicialmente, foi um motivo de estresse para o professor” (f. 03, p. 10, q. 27).

Pelo enunciado (19), observa-se que a introdução das novas tecnologias nas instituições de ensino provocou/provoca ou foi/é “motivo de estresse” entre os professores. Nota-se então que em nível de consciente existe uma tensão entre o “velho” e o novo que não foi superada. O novo, no caso as modernas ferramentas tecnológicas incorporadas ao ensino causa tensão no meio educacional, já que se trata de uma ruptura com a forma de pensar e de fazer o ensino, quando o sujeito professor é atravessado pelo “interdiscurso (memória)” (ORLANDI, 2008, p. 94) e preso à “antiga” concepção, aquela que apregoa que ele deve obrigatoriamente saber tudo.

(34) “Quando engajado no planejamento de forma a tomar o ensino interativo e eficiente, é um excelente recurso” (f. 05, p. 03, q. 07).

O enunciado (34) traz o sentido de que os novos aparatos tecnológicos facilitam a aprendizagem dos alunos: “é um excelente recurso”. Porém, ao fazer uso da conjunção “quando”, demarca a ocasião/momento, impondo uma condição para que aqueles sejam ou não incorporados no planejamento: o professor precisa ter um conhecimento prévio, ou seja, ter domínio das TIC.

Esse termo também faz emergir outros sentidos, talvez um tanto velados, mas que estão presentes, por exemplo, em um pedido de ajuda para que possa sanar essa falta de aptidão (com capacitação) para o engajamento no planejamento de atividades de ensino que envolvam as novas tecnologias, e também resistência e ainda dificuldades e limitações para romper com a “velha” concepção (discurso fortemente cristalizado no meio educacional e já mencionado aqui).

(40) “Temos um sistema de ensino completamente arcaico, com propostas inovadoras” (f. 05, p. 10, q. 27).

(46) “É mais uma ótima ferramenta que deve ser utilizada por profissionais que dominem a prática de sala de aula e o uso tecnológico” (f. 06, p. 03, q. 07).

O enunciado (40) traz o sentido de contradição. Ao enunciar o termo “completamente” (nada inovador), demonstra práticas conservadoras, voltadas para a reprodução de conteúdo, com o ensino centrado exclusivamente no professor etc., que pouco ou nada contribuem com a aprendizagem dos alunos. No entanto, o excerto revela também

que lhe é imposto fazer uso de propostas inovadoras. Esse discurso funciona como uma busca de o professor minimizar sua culpa em não ter conhecimento pedagógico para ensinar fazendo uso das novas ferramentas tecnológicas. Traz ainda o sentido da desculpa, uma estratégia de projetar a falta de preparo no outro (seja em sua formação docente inicial, quanto à continuada, em serviço etc.).

O enunciado (46), por sua vez, aponta o sentido da vantagem condicionada, ou seja, o sujeito professor concorda que os aparatos tecnológicos são uma ótima ferramenta, porém devem ser utilizadas por quem as domina. Observa-se que de alguma forma o sujeito professor apresenta seu conhecimento e autoridade no que se refere ao ensino quanto à utilização das tecnologias.

(66) “Para o aprendizado dos alunos sobretudo dos garotos pois são muito visuais” (f. 08, p. 05, q. 11).

Vemos pelo enunciado (66) o sentido de incorporação das novas tecnologias no fazer educativo como uma forma de facilitar o aprendizado dos alunos, “sobretudo dos garotos pois são muito visuais”.

Da perspectiva teórica da AD, todo discurso é considerado opaco. Dessa forma, por meio de seus aparatos, busca-se compreender, ter acesso à linguagem, “procurando escutar a presença do não-dito no que é dito” (ORLANDI, 2008, p. 60), que constitui efetivamente os sentidos de todo dizer.

A partir dessas considerações e em observância ao enunciado (66), verificamos o sentido de incorporação das novas tecnologias no fazer educativo, como já citado. Todavia, observa-se também uma postura machista funcionando no discurso, ou seja, o sujeito professor, para explicar sua opinião, recorre a um discurso consolidado culturalmente em nossa sociedade, em que o homem, no caso, os “garotos”, são mais visuais ou que tem mais afinidade com tecnologia que as mulheres etc.

É possível afirmar a Partir dessa sequência discursiva que há um sentido de pressão sofrida pelos professores à medida que os alunos de alguma maneira (por meio de indisciplina, desmotivação etc.) reclamam por um ensino diferenciado, mediado pelas novas tecnologias. Em outras palavras, o docente faz uso das novas tecnologias apenas para manter o ambiente de sala de aula um pouco mais interessante, atrativo, com ares de modernidade para os alunos, porém com pouca exploração de todo o potencial que elas têm a oferecer à Educação.

4.3. DISCURSO SOBRE PONTOS POSITIVOS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

(07) “A sala sempre possui alunos barulhentos, o que atrapalha a aula, já com a TV, é possível aumentar o volume até que todos ouçam” (f. 02, p. 04, q. 08).

No recorte do enunciado (07), é possível constatar o sentido do mau uso, da ideia reduzida que o sujeito professor tem em relação às potencialidades das novas tecnologias incorporadas ao ensino. O advérbio “sempre”, por significar sem interrupções, durante todo o tempo, de forma habitual (HOUAISS, 2015) contém o efeito de sentido da falta de esperança (preocupação ou desespero) por não se conseguir trabalhar, ministrar aulas, pela constante indisciplina dos alunos.

Ao enunciar, “já com a TV, é possível aumentar o volume até que todos ouçam”, transmite-se que a tecnologia da televisão é uma saída, uma “luz no fim do túnel” devido à possibilidade de controle (aumentar e baixar o volume) para maquiagem à transmissão conteúdos a alunos indisciplinados. Nesse caso, vê-se o aparato tecnológico sendo usado como um mero instrumento e não como uma ferramenta que venha a contribuir ou a ser um facilitador da aprendizagem.

A partir de “até que todos ouçam”, é possível verificar ainda a presença de traços conservadores, de uma memória forte do ensino centrado no professor, enquanto ao aluno cabe a função de ser mero “recipiente” de informações, neste caso, sendo repassado pela televisão.

(16) “Sim. Principalmente, pelo fato da aula não se tornar massante” (f. 03, p. 05, q. 12).

(23) “Pelo contrário, as aulas se tornam muito mais dinâmicas e atraentes” (f. 04, p. 05, q. 10).

(28) “Despertou mais sua curiosidade pelo mundo em que vive” (f. 04, p. 08, q. 19).

(75) “De acordo com a habilidade do professor, as novas tecnologias podem aproximar o aluno das situações reais de comunicação, formando alunos competentes” (f. 09, p. 04, q. 08).

Os enunciados (16) e (23) são paráfrases um do outro por trazerem uma proximidade de sentidos, ou seja, o uso das novas tecnologias em sala de aula proporcionando motivação para jovens adquirirem conhecimento. Todavia, vale ressaltar que um deles acrescenta um sentido novo. Em (16), por exemplo, as novas tecnologias aparecem como condição para a aula não se tornar maçante (sentido de cansativo, enfadonho). Essa posição aparece contrária a metodologias e a práticas de ensino com vertentes mais conservadoras, tradicionais, que despertam no alunado (nativos digitais – que nasceram e cresceram em meio à eferescência da era digital) pouco ou nenhum interesse pelas aulas.

Já em (23), vê-se que o sujeito professor já considera as aulas dinâmicas e atraentes, mas ao fazer uso do advérbio de intensidade exacerbado, intensificado pelo uso do advérbio de intensidade “muito”, percebe-se uma concepção de que as aulas podem melhorar muito mais, isto é, tornarem-se muito mais dinâmicas e atraentes.

O enunciado (28), por outro lado, atribui às novas tecnologias um sentido de motivação, de atração, de despertar no aluno o interesse pelos estudos. Ao dizer “despertou”, isto é, sair do estado de dormência, sentir-se estimulado (HOUAISS, 2015) e “curiosidade”, desejo de conhecer (idem), observa-se que o sujeito professor nos mostra que as novas tecnologias tiram o aluno do estado de inércia, de desânimo (muitas vezes provocado por uma metodologia tradicional de ensino) para uma nova maneira de se relacionar com o conhecimento e de compreender o mundo em que vive.

Ao enunciar em (75), nota-se a expressão “de acordo com” funcionando como condicionante para a possibilidade de aproximação do aluno a situações reais de aprendizagem, “de comunicação”, ou seja, o sujeito professor precisa ter habilidade com as novas tecnologias para formar cidadãos competentes. Além disso, o uso do modalizador “podem” nos deixa a impressão de que a habilidade não garante a eficiência do processo, mas se apresenta como possibilidade. Dessa maneira, evidencia certa insegurança, dúvida do sujeito professor quanto à eficiência na inserção das novas tecnologias na Educação.

Já a expressão “formando alunos competentes” funciona como resultado das habilidades do professor frente às novas tecnologias, o que por sua vez garante a aprendizagem. Nesse sentido, havendo falta dessa habilidade, a “competência” do aluno fica comprometida.

(48) “Eu as utilizo como parte que complementa o processo de ensino” (f. 06, p. 04, q. 08).

(65) “Um amplo campo de material de leitura e pesquisa” (f. 08, p. 04, q. 08).

- (29) “Ajuda os alunos a criarem diferentes textos de gêneros textuais diversos” (f. 04, p. 08, q. 20).
- (30) “As novas tecnologias estimulam muito mais as práticas leitoras” (f. 04, p. 09, q. 21).
- (60) “Auxilia na aprendizagem visto que podemos acessar um vídeo, site e blogs” (f. 07, p. 04, q. 08).
- (20) “Para acompanhar a modernidade em que vivemos e para complementar minhas práticas pedagógicas” (f. 04, p. 01, q. 01).

Os enunciados (48), (65), (29), (30) e (60) estão em relação parafrástica, uma vez que articulam o mesmo efeito de sentido. Neles observamos que o professor, ao dizer “complementa o processo de ensino”, “um amplo campo de material”, “ajuda os alunos a criarem diferentes textos”, “estimulam”, “auxiliam na aprendizagem” e “podemos acessar um vídeo, site, blogs”, tem buscado, mesmo que precariamente, enfrentar os novos desafios propostos e se distanciar de metodologias mais conservadoras.

No entanto, o enunciado (48), apesar de estar articulado, acresce-se de outros elementos e descortina os já ditos, os pré-construídos (memória discursiva) a respeito do fazer pedagógico. Ao dizer: “eu as utilizo como parte que complementa o processo de ensino”, percebemos marcas conservadoras de resistência, de insegurança (talvez pela sua falta de formação), que parecem mostrar uma prática pedagógica oscilante, ora tradicional, ora lançando mão de metodologias mais inovadoras, à medida que alega utilizar as ferramentas tecnológicas da atualidade apenas para complementar o processo de ensino.

Vale ressaltar que o enunciado (20) também articula o mesmo sentido: o professor afirma utilizar as novas tecnologias para “complementar minhas práticas pedagógicas”. Podemos dizer que nesse enunciado há ainda o sentido de não identificação do sujeito professor com as novas tecnologias digitais. Esse discurso o mostra pressionado para fazer uso das TIC em seu cotidiano de sala de aula como se fosse uma imposição, “para acompanhar a modernidade...”, para atender uma necessidade, uma demanda, uma exigência social.

- (54) “Pesquisei na internet, selecionei materiais para a montagem das aulas e avaliações, preparei atividades de Língua Portuguesa e Literatura utilizando sites” (f. 06, p. 06, q. 15).
- (13) “Como a internet da escola não alcança a sala de aula, preparei minha aula e salvei em pendrive para apresentar aos alunos” (f. 03, p. 03, q. 5.1).
- (71) “Utilizo majoritariamente como um roteiro de aula (tópicos que devem ser abordados em sala)” (f. 09, p. 03, q. 5.1).

Os enunciados (54), (13) e (71) trazem o sentido de que os novos aparatos tecnológicos estão sendo compreendidos e utilizados somente como apoio ao professor, para preparar suas aulas e não como facilitadores da aprendizagem, para despertar no aluno competências e capacidades de buscar novos conhecimentos, novas formas de compreender o mundo. Nesse discurso, o professor mostra-se preso a práticas tradicionais de ensino, apesar de dar um aparente ar de modernidade a seu fazer pedagógico.

Retomamos aqui a citação de Jesus e Maciel (2015, p. 33): “[...] a depender do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos” para discutirmos esse ponto. Em nossa avaliação, os enunciados acima ilustram muito bem essa consideração: ao invés de o sujeito professor preparar suas aulas a partir de livros didáticos, manuais de ensino, ou fazer uso de antigas tecnologias educacionais: mimeógrafos, máquina de datilografia etc., utiliza o computador, sites e pesquisas na internet.

Considerando os enunciados (13) e (71), percebe-se um sujeito professor atravessado, significando e sendo significado pelo discurso conservador. Por mais que tente inovar, dar um ar de modernidade a sua forma de ensinar, ele continua resistente e com dificuldade de romper com a maneira histórica (tradicional) de ensinar, aquela baseada na pura transmissão de conteúdo, em que o docente é um mero transmissor de um conhecimento já pronto e elaborado externamente.

(10) “São formas rápidas de informações de interação com as pessoas” (f. 03, p. 01, q. 01).

(41) “Utilizo o Whatsapp para contato com a escola, alunos e amigos” (f. 06, p. 01, q. 01).

(24) “Avalio como essencial, pois atualmente, as curiosidades dos alunos são sanadas com a tecnologia” (f. 04, p. 05, q. 11).

(52) “Houve casos em que os recursos tecnológicos foram decisivos nos resultados positivos” (f. 06, p. 05, q. 12).

De acordo com Orlandi (2008, p. 100), “há um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual, o sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz”. Essas considerações nos levam à compreensão de que apenas temos a ilusão de estarmos na origem dos sentidos, no controle de nossas ações e práticas.

A partir das palavras da autora, os enunciados (10), (41), (24) e (52) se inscrevem no discurso social, permeado pelas novas tecnologias. Observa-se nas expressões “formas

rápidas”, “interação”, “contato”, “essencial”, “as curiosidades dos alunos são sanadas com a tecnologia” e “decisivos nos resultados positivos”, o sujeito professor afetado por este novo modelo de sociedade conectada, significando positivamente a inserção dos novos aparatos tecnológicos em seu fazer didático-pedagógico.

Para Orlandi (2008, 100), “[...] a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este se submete à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”, ou seja, é pelo processo de interpelação que direcionamos nossas práticas, nossas ações, imaginando-nos ser a fonte (origem) dos sentidos.

4.4. DISCURSO SOBRE PONTOS NEGATIVOS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

(39) “O problema que vejo é uma ferramenta cada vez mais potente e sem direcionamento nas mãos dos alunos, que a utilizam de forma indiscriminada” (f.05, p. 07, q. 16).

No enunciado (39) o sujeito professor faz uso do termo “problema”, que significa situação conflituosa, algo que acarreta transtorno (HOUAISS, 2015) para avaliar as novas tecnologias. É possível considerar a partir dessa expressão que o mesmo não é favorável ao uso das TIC pelos alunos sem “direcionamento”, sem controle, de “forma indiscriminada”.

Porém, de alguma maneira, as expressões “sem direcionamento”, “cada vez mais potentes” traz um sentido de dificuldade e despreparo (talvez pela ausência de capacitação inicial e continuada) do professor para incorporar ou acompanhar as mudanças, os avanços tecnológicos da atualidade. Nesse caso é possível perceber a situação conflituosa do sujeito professor, pois lhe falta conhecimento para trabalhar com as mesmas por isso significa os novos aparatos tecnológicos como um problema e não como aliado em seu fazer de sala de aula.

(72) “Os alunos mais jovens são influenciados pelo internetês (uso excessivo das redes sociais)” (f. 09, p. 03, q. 06).

(84) “No caso dos indivíduos mais jovens, creio que a tecnologia atrapalha/interfere negativamente na questão do domínio da norma padrão” (f.09, p. 09, q. 22).

(14) “Vícios de linguagem, acentuados atualmente pela linguagem informal ou coloquial das redes sociais” (f. 03, p. 03, q. 06).

As novas tecnologias, sobretudo com o advento da internet, entraram em nossas vidas de forma tão forte que vêm influenciando nossa maneira de viver como um todo, inclusive nossa forma de falar e de escrever. Nos enunciados (72), (84) e (14), que ilustram essa afirmação, observamos um sentido comum: o uso das novas tecnologias, das redes sociais, atrapalhando a aprendizagem, principalmente dos mais jovens. Ao dizer “os alunos mais jovens são influenciados pelo internetês” (referência a uma linguagem escrita criada no meio virtual por seus usuários pela qual se abreviam palavras, suprimem-se sinais de pontuação e acentuação, entre outros), “a tecnologia atrapalha/interfere negativamente” e “vícios de linguagem”, o sujeito professor mostra de forma bem evidente sua falta de preparo para trabalhar com tais inovações, em desenvolver em seu aluno a capacidade de fazer uso adequado e crítico da língua nos mais variados contextos sociais.

A partir desses dizeres, percebem-se sinais de limitações, insegurança e resistência para se trabalhar com as TIC. Nesses discursos, os docentes, por não verem nas novas tecnologias digitais uma aliada no processo educacional, posicionam-se totalmente contrários ao seu uso, alegando interferência negativa delas na formação do aluno, especificamente no domínio da norma padrão.

(08) “Não é essencial, mas ajuda em salas onde os alunos estão determinados a não estudar”. (f. 02, p. 05, Q. 11).

O efeito de sentido produzido no enunciado (08) pode ser entendido como uma não identificação, ou ainda, uma importância menor, atribuída pelo sujeito professor ao uso das novas tecnologias no ambiente escolar. A expressão “não é essencial”, que significa não fundamental, corrobora esse entendimento.

Já o uso da conjunção adversativa “mas”, que exprime ressalva, restrição, contudo, todavia (HOUAISS, 2015) e do verbo “ajudar” nos mostra certa incoerência emergindo do discurso do docente, que, ao mesmo tempo em que diz que a tecnologia não é essencial, enuncia que elas ajudam os alunos que estão determinados a não estudar. Observa-se dessa maneira que no fio desse discurso atribui-se importância às tecnologias.

Isso traz inúmeros sentidos, alguns até incoerentes e contraditórios, conforme explicitado anteriormente, circundando a fala desse sujeito professor. Vê-se, a partir da expressão “não é essencial”, o educador considerando as novas tecnologias apenas como recursos que podem ou não ser utilizados no interior das salas de aula e não como primordial,

aquilo que vai ampliar ou contribuir com a aprendizagem. “Ajuda em salas onde os alunos estão determinados a não estudar”, por sua vez, também traz um sentido de entretenimento/passatempo atribuído aos aparatos tecnológicos, isto é, servindo para chamar atenção, ensinar conteúdos a alunos “determinados a não estudar”.

É possível depreender ainda que o professor, por alguma razão (resistência, comodismo, falta de capacitação, estrutura, desmotivação etc.), mantém-se aprisionado a práticas pedagógicas conservadoras, mesmo “sabendo” que novas metodologias, novas práticas de ensino, poderiam ampliar consideravelmente o conhecimento e a motivação dos alunos pelos estudos.

(09) “Não vejo contribuição. Os alunos só leem caso não o façam, ficam sem nota”. (f. 02, p.08, Q. 21).

No enunciado (09), nota-se que o verbo ver está na primeira pessoa do singular, “vejo”, precedido por uma negação, logo, “não vejo”, ou seja, o sujeito professor, por experiência própria de tentativas frustradas, permanece contrário à inclusão das novas tecnologias no ensino. Além disso, de forma até bem clara, a partir da expressão “ficam sem nota”, observa-se um sujeito aprisionado, reproduzidor de práticas “tradicionais” de ensino que, para “convencer” o aluno a estudar, precisa fazer ameaças.

O enunciado aponta assim um sujeito professor preso a “velhas” concepções de ensino, resistente e de certa forma à deriva, “perdido”, sem saber que atitude tomar diante dos desafios encontrados no interior da sala de aula.

4.5. DISCURSO SOBRE AS DIFICULDADES DE INTEGRAR AS NOVAS TECNOLOGIAS AO ENSINO

(02) “Tendo como empecilho o desconhecimento quanto utilização somado a medo e ignorância quanto ao emprego destes” (f. 01, p.01, Q. 01).

O recorte do enunciado (02) produz um efeito de sentido de medo e de reconhecimento quanto às limitações docentes frente às novas ferramentas tecnológicas digitais. O “medo”, esse sentimento de culpa por não saber, seria uma memória forte de uma

educação/cultura¹³ que tem o professor como detentor do conhecimento, que não se permite “errar” e onde o não saber é falta grave.

Percebe-se dessa maneira certo sentido de conflito entre o velho e o novo, isto é, um sentido de incômodo do professor por não se sentir pleno e saber lidar com limitações.

(35) “O único problema que vejo é que falta investimento tecnológico nas escolas”. (f.05, p.05, Q. 10).

(49) “As dificuldades passam pelos poucos materiais disponíveis até minhas dificuldades pessoais de lidar com os recursos”. (f. 06, p.05, Q. 10).

(61) “A coordenação muitas vezes vê como ‘uma perda de tempo’, ‘os alunos vão só bagunçar’, não se tem um incentivo e principalmente apoio para executar as atividades”. (f. 07, p.05, Q. 10).

Os enunciados (35), (49) e (61) contêm as expressões “falta de investimento tecnológico nas escolas”, “poucos materiais disponíveis”, “a coordenação vê”, “não tem incentivo”, “não tem apoio”, recortes que parecem se encontrar numa relação parafrástica, articulando um mesmo sentido: o de projetar no outro ou em alguma situação as dificuldades de integrar as novas tecnologias no ensino.

De acordo com Rodrigues (2011b, p. 37), “[...] a paráfrase é sempre, pois, um lugar tenso, ao se constituir de reformulação ou reconstituição do sentido, a partir de um referente e de um conjunto enunciativo, lugar onde esse referente se materializa”. Em outras palavras, ao articularmos nossas discussões, estamos sempre dando novos sentidos ao que foi dito em outro lugar, ou seja, sempre é possível verificar novos elementos em cada discurso, pois nunca falamos de um mesmo lugar.

Retomando os exemplos, sobre (35), podemos afirmar, a partir do adjetivo “único” que significa exclusivo, de que só existe um em seu gênero (HOUAISS, 2015), que o professor, como já explicitado anteriormente, remete exclusivamente ao outro suas dificuldades em incorporar as novas tecnologias no ensino, neste caso, à falta de investimento tecnológico nas escolas (falta de materiais, estrutura física). Porém, analisando com mais detalhe o excerto, encontramos na expressão “único” um possível sentido de defesa, de busca de se isentar de possíveis julgamentos quanto à falta de preparo, de conhecimento sobre o tema. De algum modo, o docente pode estar camuflando, tentando esconder suas dificuldades, sua falta de capacitação, o que se revela nesse sentido de resistência e de busca pela preservação da imagem do sujeito professor, movido, portanto, por uma concepção

¹³ “Conjunto de padrões de comportamento, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social. Forma ou etapa evolutiva das tradições e dos valores de um lugar ou período específico” (HOUAISS, 2015).

tradicional, a de que deva ser detentor máximo do conhecimento, do domínio pleno sobre a prática docente.

Também em (49), observamos que o sujeito professor remete ao outro, neste caso aos “poucos materiais disponíveis”, as dificuldades em integrar as novas tecnologias ao ensino. Ao dizer “minhas dificuldades pessoais de lidar com os recursos”, responsabiliza-se, por outro lado, pelas dificuldades que enfrenta diante dos novos aparatos tecnológicos, o que pode ser provocado por uma memória discursiva, em que a ideologia e o inconsciente trabalham de modo a sempre imputar a culpa do insucesso escolar ao professor (discurso muito presente na sociedade).

Ademais, observa-se que o sujeito professor mais uma vez se coloca como fonte do conhecimento, de informações, alegando que suas “dificuldades pessoais” com as tecnologias servem como entrave para desenvolver um trabalho de sala de aula fazendo uso das novas ferramentas tecnológicas de ensino.

No enunciado (61), o professor inicia seu discurso apontando também o outro, no caso “a coordenação”, que “muitas vezes” não dá o “incentivo”, o “apoio” necessário para que se possa incorporar as novas tecnologias na prática escolar, fazendo uso até mesmo do advérbio de intensidade “muitos”, evidenciando que na maioria das vezes é a coordenação quem determina a forma de trabalhar, contrariando o que seria seu modo de agir e pensar.

Esse discurso aponta o sentido de incômodo, de desvalorização do sujeito professor por ser impedido de participar dos processos de discussões educacionais, por ter cerceado seu direito de tomar decisões, até mesmo no interior de sua sala de aula, e por ocupar apenas o papel de tarefeiro, de executor de ideias e propostas curriculares advindas de fora.

4.6. DISCURSO SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

(18) “Passei a utilizar pela preocupação em tornar minhas aulas mais interessantes”. (f. 03, p.10, Q. 25).

O recorte do enunciado (18) traz um discurso favorável ao uso das novas tecnologias em sala de aula. A palavra “preocupação”, com o sentido de se inquietar, de se interessar, de se importar com as transformações ocorridas na sociedade, provocadas pelas novas ferramentas tecnológicas, principalmente pela internet, faz emergir um efeito de sentido de busca desse sujeito professor por melhoria de sua atuação em sala de aula.

Esse enunciado mostra também o verbo passar sendo utilizado na primeira pessoa do singular, trazendo o sentido de que o sujeito (individualmente), por sua “preocupação”, busca novas formas de ensinar, revelando-nos, entretanto, que esta não é uma regra, uma preocupação geral (de todos os educadores).

Por sua vez, a expressão “tornar minhas aulas mais interessantes” possibilita-nos considerar a posição do sujeito professor que avalia que a não inserção das novas tecnologias na educação compromete o ensino, que por sua vez torna-se mais desinteressante e desestimulador.

(82) “Me vi obrigada a recorrer a tecnologia para poder atrair a atenção do aluno”. (f. 09, p.07, Q. 18).

(87) “Por orientação pedagógica, como forma de atrair a atenção/o interesse dos alunos”. (f. 09, p. 10, Q. 25).

(69) “As escolas incentivam o uso da tecnologia em sala de aula para tornar as aulas mais atraentes”. (f. 09, p.02, Q. 04).

Conforme os recortes dos enunciados (82), (87) e (69), vê-se que há uma mobilização no interior das escolas em prol da utilização das novas tecnologias, seja para “atrair a atenção do aluno”, “atrair a atenção/o interesse dos alunos”, ou para “tornar as aulas mais atraentes”.

Observa-se em (82), além disso, a expressão “me vi obrigada” sendo significada como uma cobrança, uma imposição vinda de fora, uma prática desnecessária, somente para “atrair a atenção do aluno”. Ao enunciar “obrigada” nota-se claramente que a educadora não se identifica com as novas tecnologias, apenas as utiliza por imposição, para manter o ambiente de sala de aula mais atrativo e com ares de modernidade, muito possivelmente ainda fazendo uso de “velhas” práticas educacionais. Esse enunciado revela ainda um sentido de resistência do professor, preso a práticas de ensino conservadoras para a mera transmissão de conhecimento, quando lhe falta capacitação para explorar ao máximo todo o potencial que as novas ferramentas tecnológicas podem oferecer e acrescentar em sua prática docente.

Em (87) a expressão “por orientação pedagógica” tem o sentido de que o sujeito professor utiliza as novas tecnologias em sala de aula porque foi solicitado pela coordenação pedagógica, “como forma de atrair a atenção/o interesse dos alunos”, e não porque está certo, convencido de que os novos aparatos tecnológicos venham contribuir, de alguma maneira, com a aprendizagem dos alunos.

Em (69), por sua vez, observa-se também um sentido de modismo, pois ao expressar “atraentes”, ou seja, que tem o poder de atrair e também o sentido de espetáculo (HOUAISS, 2015), é cabível afirmar que o sujeito professor, a escola, enfim, todos os envolvidos percebem as novas tecnologias apenas como entretenimento, como moda a ser seguida, como forma de deixar as aulas com ares de modernidade, mais animadas e atrativas, conforme já explicitado nesta pesquisa. Ao dizer que “as escolas incentivam o uso da tecnologia em sala de aula”, observa-se que há sim uma mobilização, um incentivo para que se trabalhe inserindo-a na prática de ensino, porém, parece haver uma falta de conhecimento, de preparo adequado para que seja explorada em todo o seu potencial no interior das instituições de ensino.

4.7. DISCURSO SOBRE OS NATIVOS DIGITAIS

(17) “Os jovens dominam as novas tecnologias, acabam ajudando o professor”. (f. 03, p.09, Q. 23).

(36) “O nosso público hoje está a nossa frente, no que diz respeito às tecnologias portanto integrá-las à escola, não é mais uma opção, mas é o caminho”. (f. 05, p.05, Q. 11).

(85) “Crianças e adolescentes contemporâneos são familiarizados com tecnologia”. (f. 09, p.09, Q. 23).

(86) “Eles ‘nasceram com a tecnologia nas mãos’, e esse fato influencia inclusive na formação da personalidade e de conceitos deles”. (f. 09, p.09, Q. 24).

Vivemos a era da efervescência tecnológica. A sociedade passa por constantes transformações, e a humanidade, por sua vez, encontra-se cada vez mais dependente de ferramentas tecnológicas a cada dia mais modernas, sobretudo a internet. Na opinião de Kenski (2007, p. 49), “[...] as transformações ecoam com maior força no comportamento das novas gerações (principalmente entre crianças e jovens que nasceram a partir dos anos 90 e convivem naturalmente com computadores e redes)”. Esses jovens nascidos a partir dos anos 1990, que nasceram e cresceram em meio à efervescência tecnológica, são considerados nativos digitais e, em sua maioria, transitam com muita facilidade pelo mundo virtual.

Sobre o tema, em (86) observa-se a expressão “influencia”, flexão do verbo influenciar, que significa exercer ação psicológica, domínio ou ascendência sobre ou ser atingido por isso (HOUAISS, 2015), produzindo um efeito de sentido de dependência, de domínio das novas tecnologias sobre a vida, principalmente dos mais jovens. Os recortes dos

enunciados (17), (36) e (85) corroboram esse entendimento, extremamente evidente no discurso do sujeito professor.

O recorte do enunciado (36) também apresenta, dado o uso da expressão “não é mais uma opção”, um sujeito professor que em algum outro momento teve outra opção, outro caminho a seguir (outra forma de ensinar), mas que, diante do “público hoje” (nativos digitais), não teria outra opção a não ser integrar as novas tecnologias no ensino. “É o caminho”, reforça esse sentido de condição, ou seja, o único caminho para formar alunos mais interessados e competentes é fazendo a inserção das TIC no ensino, caso contrário a aprendizagem ficará comprometida.

É possível notar que há ainda outro efeito de sentido funcionando no interior desse discurso, que pode ser compreendido como obrigatoriedade, pois, interpelado pela imposição das ideologias e pressionado tanto por alunos quanto por outros atores escolares: governo, diretores, coordenadores, pais etc., o sujeito professor, mesmo pouco preparado, com alunos “a nossa frente” (36), no que diz respeito às novas tecnologias, passa a fazer uso de um discurso que parece não ser seu, mas afinado com o que está posto na sociedade, ou seja, as novas tecnologias funcionam como condição para despertar nos alunos, principalmente nos mais jovens, o interesse pelos estudos.

4.8. DISCURSO SOBRE O TRABALHO DE COLEGAS PROFESSORES NO QUE DIZ RESPEITO À INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DE ENSINO

(04) “Em cunho geral, não há. Predomina-se a cultura do conteúdo pelo conteúdo: que ainda é um paradigma muito “forte” não superado”. (f. 01, p. 05, q. 11).

(62) “Ruim. O que se tem na prática é livro didático e giz (em sua maioria)”. (f. 07, p. 05, q. 11).

Por meio do recorte dos enunciados (04) e (62), observa-se que as “velhas” práticas educacionais ainda não foram superadas, pois, pelo relato do sujeito professor, o ensino continua centrado no docente e na transmissão de conteúdo. Isso porque revelam que, “em cunho geral”, na prática, os professores não incorporaram as novas tecnologias no ensino, uma vez que o que impera é a “cultura do conteúdo pelo conteúdo”, do uso do livro didático e do giz. A expressão “ruim”, em (62), demanda um efeito de sentido de ineficiência dos

docentes quanto às práticas de ensino, que não contribuem satisfatoriamente com a formação do educando.

Em (62), por meio da análise de “o que se tem na prática é livro didático e giz”, podemos asseverar que o sujeito professor deixa emergir em seu discurso que de fato tem ocorrido no interior das salas de aula, ao menos no que se refere à teoria, termo que se encontra em oposição a “prática”, o fato de os professores se mostrarem ou precisarem se mostrar “favoráveis” à inserção de novas metodologias de ensino. Todavia, efetivamente, o que acontece é exatamente o contrário: eles continuam reproduzindo “velhas” práticas ao ensinar. É possível inclusive perceber o sujeito professor destacando a distância existente entre teoria e prática educacional.

Com respeito às expressões em (04), “em cunho geral” e “forte”, e em (62), “em sua maioria”, observa-se um desabafo em relação ao incômodo do sujeito ao falar do colega (outro), quando encontrou uma oportunidade de expressar ou refletir “textualmente” sobre suas próprias mazelas como educador.

(25) “Possuímos colegas jovens, recém-concursados, acostumados com o uso diário das tecnologias em suas vidas e que, no entanto, criticam muito ter que trabalhar sem as mesmas”. (f. 04, p. 06, q. 13).

(78) “Os mais antigos são mais resistentes nesse quesito. Acreditam que a tecnologia não causa nenhum impacto nas aulas”. (f. 09, p.06, q. 13).

O enunciado (25) revela uma tensão entre os docentes mais antigos (imigrantes digitais) e os mais novos (nativos digitais). A expressão “recém concursados”, por exemplo, que significa estar em início de carreira, em período de estágio probatório (quando se avalia a capacidade do servidor público para desempenho do cargo), desliza para um sentido de crítica aos “colegas jovens”, que “acostumados com o uso diário das tecnologias (nativos digitais)” “criticam muito por ter que trabalhar sem as mesmas”. A oração “criticam muito”, por essa compreensão, pode significar um sentido de obrigatoriedade, ou seja, o professor novo, “recém concursado”, precisa demonstrar serviço, então reclama por “ter que trabalhar sem as mesmas”, sem o uso das novas tecnologias em sua prática de ensino. Observa-se no fio do discurso, por meio das expressões “possuímos colegas”, “criticam”, que o sujeito professor, o imigrante digital, aquele que não nasceu em meio à efervescência tecnológica ou que está há mais tempo na função docente, não considera necessário trabalhar com as novas tecnologias, sendo esta uma necessidade dos “colegas jovens”. O enunciado (78) confirma essa afirmação, ao documentar que os docentes mais antigos “acreditam que a tecnologia não causa nenhum impacto nas aulas”. Os termos “antigos”, “resistentes”, “nenhum impacto” trazem muito

claramente essa não identificação do sujeito professor (imigrantes digitais) com os novos aparatos tecnológicos de ensino.

(37) “Há quem diga que o uso não interfere na aprendizagem e há aqueles que não possuem conhecimento tecnológico para utilizá-los”. (f. 05, p. 06, q. 13).

(38) “Isso exige preparo, planejamento. Alguns não saem da zona de conforto”. (f. 05, p. 05, q. 14).

(53) “Há professores que concordam plenamente com o uso de tecnologias, mas mesmo utilizando-a é preciso envolver o aluno, caso contrário, não funciona. Outros têm muita dificuldade e não a usam nunca”. (f. 06, p. 06, q. 13).

(79) “Uma parte deles está se mobilizando para inserir as tecnologias em prol do aprendizado do aluno”. (f. 09, p. 06, q. 14).

Por meio dos recortes dos enunciados (37), (38), (53), nota-se uma série de sentidos, porém o que mais se destaca é a resistência e a falta de preparo do sujeito professor para incorporar as novas tecnologias ao ensino. Observa-se, a partir desses excertos, que as TIC parecem representar uma “ameaça” ao controle da prática pedagógica que, na opinião dos educadores entrevistados, está ou estava toda estabilizada.

Pela análise de (38), pode-se entender que estamos diante de um sujeito que faz uma crítica a alguns colegas que não buscam novas formas de ensinar, novas metodologias, novas práticas senão aquelas “tradicionais” a que estão habituados. No entanto, percebe-se também, pelo uso do termo “exige”, uma concepção muito conservadora, que rege que o professor deve ser o centro do saber, ter o controle sobre as atividades de ensino.

Em (53), que demonstra a falta de capacitação (inicial e continuada) do sujeito professor que, ao fazer uso das novas tecnologias, apenas reproduz “velhas” práticas de ensino, infere-se que há um sentido de equívoco e de desconhecimento com relação aos novos aparatos tecnológicos, utilizados somente como apoio às práticas pedagógicas, para preparar aulas, e não como facilitadores da aprendizagem, que possam contribuir para o ensino ao despertar no aluno competências para buscar novos conhecimentos e ampliar as formas de compreender o mundo.

Em (79), finalmente, vemos um efeito de sentido de movimentação, ou seja, o professor está buscando colocar em prática os novos conhecimentos, inserir as novas tecnologias no ensino para beneficiar o aluno (nativo digital), porém, deixa transparecer que esta é uma necessidade do discente e não dele. Esse sujeito se mobiliza para incorporar as novas tecnologias no ensino não porque está convencido que isso realmente faça a diferença no aprendizado do aluno, mas porque está sendo coagido, forçado a usá-las.

Considerações finais

O analista não toma o texto como ponto de partida absoluto nem como ponto de chegada. Ele o considera como lugar em que se podem observar os gestos de interpretação dos sujeitos. O texto é parte de um processo discursivo mais abrangente.

(Orlandi, 2008)

Os enunciados analisados com vistas a discutir a inserção das novas tecnologias no ensino revelam efeitos de sentido que não escapam à significação, uma vez que o sujeito professor é histórico e ideológico, que inconscientemente projeta e significa o mundo por meio de sua participação em formações imaginárias, ou seja, imagens que o constituíram por viver numa determinada sociedade.

A proposta da AD francesa de origem pècheutiana é de assujeitamento, isto é, ela considera que nós nos constituímos em sujeito porque, como indivíduos, somos intertocados pela língua, interpelados pela ideologia e pela história. Dessa maneira, esse processo de significação nos afeta e atinge nosso modo de individuação, uma vez que somos submetidos à interpelação.

Assim, não há origem no sujeito e no sentido, temos apenas a ilusão necessária que nos estabiliza de que o discurso nasce em nós, aquela que apregoa que estamos na origem dos sentidos.

A língua, nessa concepção teórica, é considerada opaca. Em outras palavras, os sentidos não estão transparentes numa situação de enunciação (evidenciados nas palavras), mas são determinados ideologicamente.

Dessa forma, esta dissertação, sustentada pelo aporte teórico da AD no entendimento de que “[...] as discussões não se esgotam em uma descrição” (ORLANDI, 2010, p. 64), sendo apenas um gesto de entendimento em meio a tantos possíveis, buscou desvendar os sentidos, o funcionamento discursivo, as posições ideológicas, pontos positivos, pontos negativos lugar de resistências encontrados nos discursos quanto à incorporação das novas tecnologias na prática de ensino de nove professores de Língua Portuguesa que atuam na etapa final do Ensino Fundamental em oito escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Com base nas respostas do sujeito professor, depreendemos que de maneira geral a incorporação das novas ferramentas tecnológicas na Educação constitui um grande desafio na

atualidade e que, mesmo os entrevistados se revelando, algumas vezes, favoráveis a essa prática, deixam transparecer certo sentido de tensão e desconforto por não saber agir frente a uma exigência proveniente de outro lugar, sem um bom direcionamento pedagógico para se posicionar frente às inovações tecnológicas, diante de um cenário dominado por grandes transformações que exige de todos os atores escolares novos saberes e novas posturas frente ao ensino.

Ressaltamos que, ao responder sobre a formação inicial e continuada, identificamos no discurso do sujeito professor uma compreensão, muitas vezes, acerca da importância do tema em estudo, porém, devido à desmotivação, à falta e à falha em sua capacitação tanto inicial quanto continuada, percebe-se uma discursividade marcada pelo sentido de resistência.

De modo recorrente, encontramos também nos recortes analisados um sentido de incômodo e de incapacidade do sujeito professor de não se sentir apto para incorporar as novas tecnologias em sua prática de ensino. Entretanto, numa busca de se defender ou de se justificar diante de um possível julgamento em relação a esse despreparo, ele remete ao outro ou a alguma situação a culpa por suas limitações (falta estrutura física, estímulo, capacitação, modelinhos, falta de tempo para estudar etc.).

Vale ressaltar ainda que encontramos o sentido de reconhecimento das limitações dos entrevistados e também de procura pelo aprendizado para incorporar as TIC na prática educativa. No entanto, acompanhando esse esforço, nota-se um efeito de sentido de obrigatoriedade, isto é, o sujeito professor se aproxima dos novos aparatos tecnológicos por se sentir coagido pelos alunos, pela escola e pelo sistema de ensino para se enquadrar nessa nova cultura.

Circundando alguns discursos, principalmente nos enunciados (55) e (81), encontramos ainda um efeito de sentido de autoridade e poder, onde se vê claramente o professor afetado por uma concepção conservadora de Educação, influenciado pelo medo de perder o controle, de ser substituído ou de ocupar um papel menos relevante frente às atividades de ensino.

Apreendemos que em nível de consciente há uma tensão entre o velho e o novo: a incorporação das novas tecnologias no ensino causa tensão no meio educacional, já que se trata de uma ruptura com a forma “tradicional” de fazer e de pensar a educação.

Outro sentido muito presente nas expressões se refere a pouca relevância das TIC's no processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise das seqüências discursivas, é possível dizer que o educador é “favorável” à sua utilização, porém, numa investigação mais ampliada, verificamos que essas ferramentas são vistas como úteis apenas para manter o

ambiente de sala de aula um pouco mais atrativo, interessante e com ares de modernidade, com pouca exploração de todo potencial que elas têm a oferecer à Educação. Na opinião dos sujeitos, essa incorporação deve ser feita por quem tem domínio pleno, conhecimento prévio dos recursos tecnológicos.

Como já explicitado anteriormente, ele reconheceu, em vários momentos, que as novas tecnologias são facilitadoras de aprendizagem e também servem de motivação para jovens, pois se tratam de uma nova forma de se relacionar com o conhecimento e com o mundo em que se vive. No entanto, de maneira implícita e explícita, verificamos o sentido do equívoco e de desconhecimento em se trabalhar com elas, além da dificuldade em romper com as “velhas” concepções de ensino, em que impera a “cultura do conteúdo pelo conteúdo”, o uso do livro didático e do giz.

A partir dos discursos do professor, podemos afirmar que muitos são os entraves apresentados pelo sujeito que o impedem de integrar as novas tecnologias ao ensino, desde sua “dificuldade pessoal” (falta de capacitação), como já relatado, até a falta de apoio da própria escola. Nesse caso, observamos um sentido de desvalorização daquele que alega ser cerceado para tomar decisões, até mesmo em sua prática de sala de aula, ocupando apenas o papel de tarefeiro, de executor de ideias e de propostas curriculares advindas de fora.

A tensão entre os docentes mais antigos (imigrantes digitais) e os mais novos (nativos digitais) também foi descortinada nas sequências discursivas analisadas. Observamos que à medida que o jovem professor reclama por ter que trabalhar sem as novas tecnologias em sua prática de ensino (movido talvez pela falta de apoio e de estrutura nas escolas públicas), o sujeito mais antigo na profissão “acredita que a tecnologia não causa nenhum impacto nas aulas”, deixando transparecer uma evidente falta de identificação com as novas ferramentas digitais.

Muitos são os desafios enfrentados pela Educação que, mais do que nunca, pela forte presença das novas tecnologias nas práticas da sociedade atual, experimenta um sentimento de intranquilidade e insegurança.

Inegáveis também são as repercussões de como a inclusão das TICs pode provocar melhorias na prática educativa do professor. Todavia, o resultado desta pesquisa aponta que de alguma maneira se ampliem os debates sobre as novas formas de ensino e o uso das novas tecnologias, e que de forma alguma sejam desprezadas, as habilidades e o conhecimento do sujeito professor, principal articulador desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Freud e Lacan. Marx e Freud: introdução crítica-histórica*. Tradução e notas Walter José Evangelista; revisão Alaíde Inah Gonzáles. 2a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985 [1918].

AMARAL, Elisângela Leal da Silva. *O discurso do professor de língua portuguesa frente a ideologias conflituosas de gramáticos e linguistas*. 2014. 144p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras. Área de Concentração: Produção de Texto Oral e Escrito) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17/teses_dissertacoes/4_edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17_2016-04-03_16-53-13.pdf>. Acesso em 10 nov 2016.

ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano de. *Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo*. 2004.160f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação escolar) - Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AraujoPM_1.pdf. Acesso em: 17 fev 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2017.

_____. Tecnologia e Educação: Trabalho e formação Docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mar 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. *ProInfo Integrado*. 2016. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/271>>. Acesso em: 28 mar 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*.

Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>>. Acesso em: 05 set 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O Pisa e o Ideb*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>. Acesso em 16 fev 2017.

GODOY, Marcia Helena Franco Santos. *Interdito em Família: Uma Introdução ao Estudo dos (sem-) Sentidos do Discurso Sobre o Incesto Consentido*. 117f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Campo Grande, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani *et al.* 3 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

HOUAISS, Antônio de. *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1a. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 1998. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2015/03/LEVY-Pierre-1998>. Acesso em: 30 abr 2016.

_____. *O que é virtual?* Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel *et al.* *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. *A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil*. DL/ IEL – Labeurb/Nudecri – UNICAMP. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (42): 21-40, jan. /jun. 2002.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª Ed. Campinas, SP: Edição da UNICAMP, 2007.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 9ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

RODRIGUES, Marlon Leal. *Academia e Militaris aut in academiam militaris*. NEAD/UEMS/UFMS/UNICAMP, 2004. Disponível em <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/06/Arquivos/RODRIGUES.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2017.

_____. *Discurso Sobre a Representação Identitária do Negro Cotista da UEMS*. 150f. Tese de Pós-Doutoramento (IEL/UNICAMP). Campinas-SP, 2011a.

_____. *Introdução ao estudo da ideologia que sustenta o MST*. Dourados, MS: Nicanor Coelho, 2011b.

_____. (Org.). *Análise do discurso na graduação: teoria & prática*. Dourados, MS: Nicanor Coelho, 2011c.

RODRIGUES, Marlon Leal; SILVA, Sandra Albano da. Ideologia, Discurso e Linguagem. *Web revista página de debate: questões de Linguística e Linguagem*. Ed 13 (2009): 01-10. Disponível em: <<http://www.cepad.net.br>>. Acesso em: 28 mar 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: um desafio na prática docente. Fórum Linguístico, Florianópolis, V.6, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n1p1/11863>. Acesso em 17 fev 2017.

SANTOS, Liliana; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). *Ensino de Português e Novas Tecnologias*. Coletânea de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SERRA, Glades Miquelina Debei. *Contribuições das TIC no ensino e aprendizagem de ciências: tendências e desafios*. 2009. 383f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-142158/pt-br.php>. Acesso em: 02 fev 2017.

SILVA, Francisco Paulo da; SARGENTINE, Vanice Maria Oliveira. *Análise de Discurso Político e a Política da Análise do Discurso: o estranho espelho da análise do discurso*. 1995. Disponível em: <<http://www.anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis>>. Acesso em: 30 abr 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

SOUZA, Aparecido de. *Prática docente na sala de tecnologia educacional: possibilidades e implicações em uma Escola Estadual de Mato Grosso do Sul*. 145 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Disponível em: <site.ucdb.br/public/md-dissertações/15577> Acesso em: 28 mar 2016.

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO

PROJETO DE PESQUISA: O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Obs.: Por questões éticas, nenhuma resposta será relacionada ao seu autor. A identificação é voluntária. Caso o participante queira desistir antes do relatório final da pesquisa, ele poderá solicitar os originais.

Orientanda/Pesquisadora: Joana Margarete Saldivar Cristaldo Lera

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Nome: _____.

Sexo: Masculino () Feminino () Outra orientação sexual: _____.

Formação: Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Escola de Atuação: _____.

Séries em que atua: _____. Tempo de profissão: _____.

Situação Profissional: Efetivo () Convocado ()

01 – Em suas relações pessoais, você se utiliza de ambientes virtuais, tais como Facebook, Whatsapp etc. ? Se sim ou não, comente.

02 – Você tem formação em novas tecnologias para atuar em sala de aula? Se sim ou não, comente.

03 – Você fez algum curso sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa? Se sim ou não, comente.

04 – A sua escola investe em curso de formação continuada em novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua? Se sim ou não, comente.

05 – A sua escola possui recursos tecnológicos disponíveis para uso nas aulas de Língua Portuguesa? Se sim ou não, comente sobre eles.

5.1 – Se a resposta da pergunta anterior tiver sido sim, então responda: como são utilizados por você no seu cotidiano escolar?

06 – Para você qual ou quais são as dificuldades do aprendizado de Língua Portuguesa? Comente.

07 – Qual sua opinião sobre o ensino mediado por tecnologias?

08 – Teça considerações positivas sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa no seu uso em sala de aula.

09 – No seu planejamento anual você incorpora as novas tecnologias como recurso didático? Se sim ou não, comente.

9.1 – Se a resposta da pergunta anterior tiver sido sim, então comente sobre os aparatos tecnológicos que você utiliza em sala de aula.

10 – Você encontra dificuldade em implementar as propostas de integração de tecnologias ao ensino, mais especificamente em sua prática de sala de aula ao ensinar Língua Portuguesa? Se sim ou não, comente.

11 – Como você avalia o uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa? Qualquer que for sua resposta, comente.

12 – Os resultados de aprendizagem de seus alunos melhoraram depois que passou a utilizar os recursos tecnológicos? Se sim ou não, comente.

13 – Em conversa com seus colegas, você poderia dizer alguma coisa sobre a opinião deles em relação ao uso das novas tecnologias?

14 – Todos os seus colegas trabalham de uma forma ou de outra com as novas tecnologias em sala de aula? Se sim ou não, comente.

15 – Descreva como você usa as novas tecnologias, em sala de aula, aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa.

16 – Em cada época há um “novo” recurso que pode auxiliar o professor no seu fazer didático-pedagógico, por exemplo, livro didático, cartilhas, uso do vídeo cassete, brinquedos, jogos, metodologia etc. Atualmente temos computador, programas, internet, aparelhos eletrônicos para uso individual etc., recursos que contribuem de uma forma ou de outra para o fazer didático-pedagógico. Apesar de todos eles, pertinentes a épocas diferentes, e o empenho em utilizá-los, ainda há certa insatisfação com os resultados do aprendizado dos alunos. Seguindo essa linha de pensamento, pode ser que logo as novas tecnologias sejam ultrapassadas por outros recursos. Em sua opinião, a partir de sua experiência, qual seria a dificuldade ou as dificuldades do aprendizado? Comente.

17 – Em sua opinião o “problema” da aprendizagem de alunos da Educação Básica, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, situa-se em que ponto ou em quais pontos do processo de ensino? Comente.

18 – Há quanto tempo você trabalha com o uso de novas tecnologias em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa? Comente.

19 – Após você ter iniciado o uso didático-pedagógico de novas tecnologias em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, descreva o que melhorou em seu aluno.

20 – Em que medida o uso de novas tecnologias tem contribuído para a produção de texto? Comente.

21 - Em que medida o uso de novas tecnologias tem contribuído para a prática de leitura? Comente.

22 - Em que medida o uso de novas tecnologias tem contribuído para o melhor domínio da norma padrão da Língua Portuguesa? Comente.

23 – No uso das novas tecnologias, os seus alunos já dominavam algumas delas ou vieram a aprender nas aulas de Língua Portuguesa? Qualquer que seja a resposta, comente-a.

24 – Você, em algum momento, “percebeu” ou “sentiu” que certos alunos dominam mais do que você as novas tecnologias? Se sim ou não, comente sua resposta.

25 – Você começou utilizar as novas tecnologias em sala de aula por conta própria ou por orientação pedagógica? Comente sua resposta.

26 – O IDEB de sua escola chegou a melhorar com o uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa? Se sim ou não, comente.

27 – Este espaço é destinado para você comentar algo que você gostaria de falar e não foi contemplado nas questões anteriores.

APÊNDICE II - RECORTE DOS ENUNCIADOS

- (01) “Todo e qualquer objeto pode ser, ou servir, de ferramenta junto ao processo de mediação do saber” (f. 01, p. 01, q. 01).
- (02) “Tendo como impecílio o desconhecimento quanto utilização somado a medo e ignorância quanto ao emprego destes” (f. 01, p. 01, q. 01).
- (03) “Buscada por força própria: como forma de melhor adentrar, alcançar, visualizar e lidar com culturas e ambientes diversos. Dentre outros fatores” (f. 01, p. 02, q. 02).
- (04) “Em cunho geral, não há. Predomine-se a cultura do conteúdo pelo conteúdo: que ainda é um paradigma muito ‘forte’ não superado” (f. 01, p. 05, q. 11).
- (05) “Não tenho curso, mas utilizo todas as tecnologias que podem enriquecer a aula” (f. 02, p. 02, q. 03).
- (06) “Apoio completamente” (f. 02, p. 03, q. 07).
- (07) “A sala sempre possui alunos barulhentos, o que atrapalha a aula, já com a TV, é possível aumentar o volume até que todos ouçam” (f. 02, p. 04, q. 08).
- (08) “Não é essencial, mas ajuda em salas onde os alunos estão determinados a não estudar” (f. 02, p. 05, q. 11).
- (09) “Não vejo contribuição. Os alunos só lêem caso não o façam, ficam sem nota” (f. 02, p. 08, q. 21).
- (10) “São formas rápidas de informações de interação com as pessoas” (f. 03, p. 01, q. 01).
- (11) “O que temos são alguns momentos de apresentações de aparelhos novos que chegam à escola (multimídia, lousa digital) onde mostram como funcionam” (f. 03, p. 02, q. 02).
- (12) “Atualmente a rede estadual tem “PROGETEC”, com pessoas para nos auxiliar se necessário” (f. 03, p. 02, q. 02).
- (13) “Como a internet da escola não alcança a sala de aula, preparo minha aula e salvo em pendrive para apresentar aos alunos” (f. 03, p. 03, q. 5.1).
- (14) “Vícios de linguagem, acentuados atualmente pela linguagem informal ou coloquial das redes sociais” (f. 03, p. 03, q. 06).
- (15) “Acho necessário, mais rápido, ágil” (f. 03, p. 03, q. 07).
- (16) “Sim. Principalmente, pelo fato da aula não se tornar massante” (f. 03, p. 05, q. 12).
- (17) “Os jovens dominam as novas tecnologias, acabam ajudando o professor” (f. 03, p. 09, q. 23).
- (18) “Passei utilizar pela preocupação em tornar minhas aulas mais interessantes” (f. 03, p. 10, q. 25).
- (19) “O uso de tecnologia na escola, inicialmente foi um motivo de estresse para o professor” (f. 03, p. 10, q. 27).
- (20) “Para acompanhar a modernidade em que vivemos e para complementar minhas práticas pedagógicas” (f. 04, p. 01, q. 01).
- (21) “Por trabalhar quarenta horas semanais, o que consegui fazer até hoje foi um curso básico de computação” (f. 04, p. 02, q. 02).

- (22) “A tecnologia nos permite aproximar o aluno da realidade do mundo em que vivem” (f. 04, p. 03, q. 07).
- (23) “Pelo contrário, as aulas se tornam muito mais dinâmicas e atraentes” (f. 04, p. 05, q. 10).
- (24) “Avalio como essencial, pois atualmente as curiosidades dos alunos são sanadas com a tecnologia” (f. 04, p. 05, q. 11).
- (25) “Possuímos colegas jovens, recém-concursados, acostumados com o uso diário das tecnologias em suas vidas e que, no entanto, criticam muito ter que trabalhar sem as mesmas” (f. 04, p. 06, q. 13).
- (26) “A dificuldade está na formação profissional” (f. 04, p. 07, q. 16).
- (27) “Antes de colocarmos novas tecnologias na escola é preciso entender suas funcionalidades e saber o que esta irá contribuir com a formação do aluno, com sua relação com a sociedade” (f. 04, p. 07, q. 16).
- (28) “Despertou mais sua curiosidade pelo mundo em que vive” (f. 04, p. 08, q. 19).
- (29) “Ajuda os alunos a criarem diferentes textos de gêneros textuais diversos” (f. 04, p. 08, q. 20).
- (30) “As novas tecnologias estimulam muito mais as práticas leitoras” (f. 04, p. 09, q. 21).
- (31) “Sim. Tenho alguns. Tecnologia da Comunicação e Informação – TICS. Elaboração de projetos Linux, entre outros proporcionados até pelo Núcleo de Tecnologia Educacional em parceria com o MEC” (f. 05, p. 02, q. 02).
- (32) “Nenhum dos cursos citados é voltado para a disciplina de Língua Portuguesa” (f. 05, p. 02, q. 03).
- (33) “Não diretamente, mas o NTE, por meio dos PROGETECs – Professores de Gerenciadores de Tecnologias Educacionais, sim” (f. 05, p. 02, q. 04).
- (34) “Quando engajado no planejamento de forma a tornar o ensino interativo e eficiente, é um excelente recurso” (f. 05, p. 03, q. 07).
- (35) “O único problema que vejo é que falta investimento tecnológico nas escolas” (f. 05, p. 05, q. 10).
- (36) “O nosso público hoje está a nossa frente, no que diz respeito às tecnologias portanto integrá-las à escola, não é mais uma opção, mas é o caminho” (f. 05, p. 05, q. 11).
- (37) “Há quem diga que o uso não interfere na aprendizagem e há aqueles que não possuem conhecimento tecnológico para utilizá-los” (f. 05, p. 06, q. 13).
- (38) “Isso exige preparo, planejamento. Alguns não saem da zona de conforto” (f. 05, p. 05, q. 14).
- (39) “O problema que vejo é uma ferramenta cada vez mais potente e sem direcionamento nas mãos dos alunos, que a utilizam de forma indiscriminada” (f. 05, p. 07, q. 16).
- (40) “Temos um sistema de ensino completamente arcaico, com propostas inovadoras” (f. 05, p. 10, q. 27).
- (41) “Utilizo o whatsapp para contato com a escola, alunos e amigos” (f. 06, p. 01, q. 01).
- (42) “A formação que tenho partiu do meu próprio interesse” (f. 06, p. 02, q. 02).

- (43) “Há um início de organização por parte das escolas para dar curso e formação a professoras e professores” (f. 06, p. 02, q. 02).
- (44) “O que sei partiu da necessidade que senti em relação ao ensino dos alunos” (f. 06, p. 02, q. 03).
- (45) “Não há cursos específicos na área de Língua Portuguesa, o que há são cursos que tiram dúvidas, sobre alguns recursos ou no máximo são dicas de uso de alguns recursos tecnológico” (f. 06, p. 02, q. 04).
- (46) “É mais uma ótima ferramenta que deve ser utilizada por profissionais que dominem a prática de sala de aula e o uso tecnológico” (f. 06, p. 03, q. 07).
- (47) “Agilizam e facilitam o trabalho de sala de aula, dão dinamismo” (f. 06, p. 04, q. 08).
- (48) “Eu as utilizo como parte que complementa o processo de ensino” (f. 06, p. 04, q. 08).
- (49) “As dificuldades passam pelos poucos materiais disponíveis até minhas dificuldades pessoais de lidar com os recursos” (f. 06, p. 05, q. 10).
- (50) “Elas são extremamente positivas” (f. 06, p. 05, q. 11).
- (51) “Poderiam ser mais exploradas, mas também faltam cursos específicos na área de Língua Portuguesa” (f. 06, p. 05, q. 11).
- (52) “Houve casos em que os recursos tecnológicos foram decisivos nos resultados positivos” (f. 06, p. 05, q. 12).
- (53) “Há professores que concordam plenamente com o uso de tecnologias, mas mesmo utilizando-a é preciso envolver o aluno, caso contrário, não funciona. Outros têm muita dificuldade e não a usam nunca” (f. 06, p. 06, q. 13).
- (54) “Pesquisei na internet, selecionei materiais para a montagem das aulas e avaliações, preparei atividades de Língua Portuguesa e Literatura utilizando sites” (f. 06, p. 06, q. 15).
- (55) “O profissional por trás do recurso é que pode fazer a diferença” (f. 06, p. 07, q. 16).
- (56) “Comecei a utilizar por conta própria, pois senti a necessidade de diversificar as aulas” (f. 06, p. 10, q. 25).
- (57) “É evidente que utilizar as novas tecnologias melhora a aprendizagem” (f. 06, p. 10, q. 27).
- (58) “Viabilizar cursos e até material tecnológico, acesso à internet facilitariam para que o professor preparasse melhor suas aulas” (f. 06, p. 10, q. 27).
- (59) “Já fiz vários cursos (ministrei aulas de informática), mas curso específico para sala de aula não”. (f. 07, p. 02, q. 02).
- (60) “Auxilia na aprendizagem visto que podemos acessar um vídeo, site e blogs” (f. 07, p. 04, q. 08).
- (61) “A coordenação muitas vezes vê como ‘uma perda de tempo’, ‘os alunos vão só bagunçar’, não se tem um incentivo e principalmente apoio para executar as atividades” (f. 07, p. 05, q. 10).
- (62) “Ruim. O que se tem na prática é livro didático e giz (em sua maioria)” (f. 07, p. 05, q. 11).
- (63) “Fiz alguns cursos quando estava trabalhando na rede particular de ensino” (f. 08, p. 02, q. 02).

- (64) “Não. Mas todos os professores estimulados a usarem se souberem e quem tem alguma dificuldade o PROGETEC ajudará no desenvolvimento da aula” (f. 08, p. 02, q. 04).
- (65) “Um amplo campo de material de leitura e pesquisa” (f. 08, p. 04, q. 08).
- (66) “Para o aprendizado dos alunos sobretudo do garotos pois são muito vizuais” (f. 08, p.05, Q. 11)
- (67) “Fui estimulado a utilizar as tecnologias na escola particular em que trabalhava”. (f. 08, p. 10, q. 25).
- (68) “Acredito que ter cursado apenas uma disciplina não possibilita que eu afirme ser habilitada ou ser formada especialmente nessa área, que é tão dinâmica” (f. 09, p. 02, q. 02).
- (69) “As escolas incentivam o uso da tecnologia em sala de aula para tornar as aulas mais atraentes” (f. 09, p. 02, q. 04).
- (70) “o PROGETEC fica à disposição do corpo docente (mas não me recordo de haver formação continuada com esse foco específico)” (f. 09, p. 02, q. 04).
- (71) “Utilizo majoritariamente como roteiro de aula (tópicos que devem ser abordados em sala)” (f. 09, p. 03, q. 5.1).
- (72) “Os alunos mais jovens são influenciados pelo internetês (uso excessivo das redes sociais)” (f. 09, p. 03, q. 06).
- (73) “Nem todos os professores estão aptos a estimular o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (f. 09, p. 03, q. 06).
- (74) “Os alunos interessam-se mais pelas aulas desenvolvidas com suporte tecnológico” (f. 09, p. 03, q. 07).
- (75) “De acordo com a habilidade do professor, as novas tecnologias podem aproximar o aluno das situações reais de comunicação, formando alunos competentes” (f. 09, p. 04, q. 08).
- (76) “Pouco se fala nos cursos de graduação sobre como utilizar a tecnologia em sala de aula” (f. 09, p. 05, q. 10).
- (77) “Acredito que o uso esteja escasso, pela falta de ‘modelos’ que poderiam ser apropriados pelo professor” (f. 09, p. 05, q. 11).
- (78) “Os mais antigos são mais resistentes nesse quesito. Acreditam que a tecnologia não causa nenhum impacto nas aulas” (f. 09, p. 06, q. 13).
- (79) “Uma parte deles está se mobilizando para inserir as tecnologias em prol do aprendizado do aluno” (f. 09, p. 06, q. 14).
- (80) “Em alguns casos a inabilidade do professor com a tecnologia impede de transformá-lo em um indivíduo mediador no processo ensino-aprendizagem” (f. 09, p. 07, q. 16).
- (81) “Se o professor não tem domínio sobre a tecnologia, fica torna-se inviável motivar o aluno” (f. 09, p. 07, q. 16).
- (82) “Me vi obrigada a recorrer à tecnologia para poder atrair a atenção do aluno” (f. 09, p. 07, q. 18).
- (83) “Não se ensina na Graduação formas eficazes de usos de tecnologia na escola” (f. 09, p. 08, q. 18).
- (84) “No caso dos indivíduos mais jovens, creio que a tecnologia atrapalha/interfere negativamente na questão do domínio da norma padrão” (f. 09, p. 09, q. 22).

- (85) “Crianças e adolescentes contemporâneos são familiarizados com tecnologia” (f. 09, p. 09, q. 23).
- (86) “Eles ‘nasceram com a tecnologia nas mãos’, e esse fato influencia inclusive na formação da personalidade e de conceitos deles” (f. 09, p. 09, q. 24).
- (87) “Por orientação pedagógica, como forma de atrair a atenção/o interesse dos alunos” (f. 09, p. 10, q. 25).

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Identificação do Projeto

Título do Projeto de Pesquisa: O discurso do professor de Língua Portuguesa sobre o uso das novas tecnologias na Educação

Pesquisadora: Joana Margarete Saldivar Cristaldo Lera

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Programa: Mestrado Acadêmico em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Objetivo geral:

Analisar os sentidos provenientes do discurso do professor de Língua Portuguesa da etapa final do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a respeito da inserção das novas tecnologias no campo da Educação.

Metodologia:

Como procedimentos, utilizaremos pesquisas bibliográficas e documentais. Também faremos uso de Estudo de Campo buscando informações necessárias e material real e apropriado para análise e desenvolvimento do projeto. A pesquisa é de cunho qualitativo, com pesquisa aplicada utilizando questionários. Os participantes são docentes de Língua Portuguesa da etapa final do Ensino Fundamental, com os quais serão coletados dados mediante questionário aplicado a respeito da utilização das tecnologias e de recursos midiáticos no contexto do ensino e aprendizagem.

Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa: Em qualquer etapa do desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e ao orientador para esclarecimentos de eventuais dúvidas. O orientador acima nominado pode ser contatado por meio do telefone (67) 3901-4621 ou pelo e-mail marlon@uems.br. Se, porventura, você tiver dúvidas quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, entre em contato com a Coordenação do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, por meio do telefone (67) 3901-4621 ou pelo e-mail joaofabioss@yahoo.com.br.

Garantia de liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Garantia de confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Garantia de acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da pesquisadora mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

Garantia de isenção de despesas e/ou compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica no manuseio dos dados obtidos.

Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho: Após a finalização da pesquisa e aprovação pela Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, sendo a consulta pública e gratuita.

Eu,

declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Joana Margarete Saldivar Cristaldo Lera. Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa e que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou

de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Campo Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura legível do pesquisador