



4620 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT16 - Educação e Comunicação

O DISCURSO DE SUJEITOS-PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Renata Maira Tonhão Bolson - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP- Universidade de São Paulo

O DISCURSO DE SUJEITOS-PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Resumo

A proposta, neste trabalho, é analisar o discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo pedagógico. Este estudo ancora-se na Análise de Discurso de matriz francesa, na Teoria Sócio-Histórica do Letramento e nas Ciências da Educação. A pesquisa foi desenvolvida com 16 professores da rede pública participantes do projeto de extensão universitária Ribeirão Cultural em uma universidade pública no estado de São Paulo. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas e a coleta de depoimentos orais e escritos. Os resultados assinalam que as formações discursivas nas quais os sujeitos-professores se inscrevem são atravessadas por discursos outros que reduzem o processo ensino-aprendizagem à função técnica. Na cibercultura urge dialogar em cursos de formação docente sobre modos outros de atuação, reorganização curricular e discussões sobre o que e como trabalhar com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que valorizem as relações humanas e naturais para além da tecnicidade.

Palavras-chave

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Professor; Análise de Discurso; Letramento.

1 Introdução

Neste estudo analisaremos o discurso de sujeitos-professores do ensino fundamental I sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como a (re)formulação que a relação professores *versus* tecnologias digitais exige à formação profissional.

Assumimos como discurso o “efeito de sentidos” (PÉCHEUX, 2014a, p. 81) entre locutores sócio-historicamente determinados (ORLANDI, 2009). O homem, ao falar e usar a linguagem, nos fornece a materialidade da língua, da história e a manifestação da ideologia, produzindo o sentido da sequência verbal (PÉCHEUX, 2014c). A linguagem em relação com a exterioridade integra as condições de produção do discurso – uma relação orgânica entre os interlocutores, a situação e o contexto sócio-histórico-ideológico. Em síntese, Orlandi (2009, 2012) considera o discurso objeto de estudo para a Análise de Discurso (AD), sendo pensado juntamente com o dispositivo de análise.

Ao abordarmos o discurso, devemos considerar quem o produz, a saber, o sujeito que não se fundamenta em um “eu” fechado, mas sim caracteriza-se por sua existência ampliada a “um espaço coletivo” (FERNANDES, 2008, s/n), social e ideológico, em determinado momento da história. Sendo assim, no processo de constituição do fenômeno linguístico, “aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, em relação a outros discursos etc.” (ORLANDI, 2012, p. 112). Isto é, “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 2012, p. 77). Portanto, considerar as condições de produção é fundamental para a compreensão de que o sentido não está fixado em lugar algum, mas sim é produzido nas relações dos sujeitos e dos sentidos que se constituem mutuamente (PÉCHEUX, 2014c; ORLANDI, 2009).

Com essa breve introdução situamos esta pesquisa, desenvolvida com base no projeto de extensão universitária Ribeirão Cultural ofertado a 35 professores de escolas públicas e municipais de Ribeirão Preto, no interior do estado de São Paulo. O objetivo do projeto consistiu em fornecer condições para que os participantes pudessem falar sobre os desafios relacionados à educação. O referido projeto desdobrou-se envolvendo cursos de curta duração estruturados em dois eixos: 1ª) Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas escolares; 2ª) Leitura e escrita na sala de aula: desafios e proposições. Os cursos culminaram no oferecimento de 24 oficinas, sendo que oito delas ocorreram em 2015, oito em 2016 e outras oito em 2017. Essas oficinas efetivaram-se mensalmente, fornecendo-nos as concepções de 16 professores sobre desafios que encontram no cotidiano das salas de aula do ensino fundamental relacionados a questões como

alfabetização, letramento, leitura, escrita, produção textual oral e escrita. Destacam-se a educação no entremeio digital e a relação com as TDIC no processo pedagógico, o que viabilizou a produção de importantes saberes a respeito da instituição escolar atual e as TDIC.

Destacamos também que, de acordo com o referencial teórico-metodológico, esses professores são pensados enquanto “posição de sujeito”, no caso, sujeitos-professores. Por isso, é caro a nós observar e analisar de que posições enunciam. Podemos entender os depoimentos orais e escritos dos sujeitos-professores como uma forma de falarem de si, de suas experiências e sentimentos. Por meio desse recurso foi possível construir um vasto arquivo, entendido neste estudo como propõe Pêcheux (2014b, p. 59), ou seja, “como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Passemos, então, a discorrer sobre o arcabouço teórico-metodológico.

2 Arcabouço teórico-metodológico

Na AD, com o enriquecimento proporcionado pelas condições sócio-histórico-ideológicas, busca-se compreender o movimento do simbólico da/na língua. Nessa perspectiva, a palavra é um ato social implicado em relações de poder, constituição de identidades etc. (ORLANDI, 2012) que afeta o sujeito. Esse, por sua vez, dispara outras questões para as diferentes manifestações da linguagem. Como afirma Orlandi (2009, p. 15), “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Assinalamos que o sujeito discursivo é pensado como “posição”, isto é, a partir do “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (FOUCAULT, 1969), sendo o termo “posição” referente ao modo pelo qual o sujeito significa no/pelo discurso.

O sujeito no/pelo jogo da linguagem, segundo Pêcheux e Fuchs (2014), não representa a origem do seu dizer e dos sentidos (esquecimentos 1 e 2), mas é atravessado pela dupla estrutura ideologia-inconsciente para constituir-se e deliberar sentidos outros na linguagem, pois está imerso no trabalho do discurso sobre a língua e vice-versa. O primeiro esquecimento age sobre o sujeito fazendo-o acreditar que ele inaugura dizeres (ORLANDI, 2012), enquanto o segundo esquecimento o faz pensar que seus dizeres possuem apenas um significado (ORLANDI, 2012). Pêcheux (2014c, p. 139) argumenta que “o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um efeito de evidências ‘subjetivas’”.

Nesse sentido, trazemos os conceitos de Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI), que derivam da dupla estrutura já mencionada. Para Pêcheux (2014c, p. 147, grifos do autor), FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, [...] determinada pelo estado de luta de classes, *determina o que pode e deve ser dito*”. Cada FI, por sua vez, constitui “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 163, grifos dos autores). Nessa linha de raciocínio, afirmamos, ainda baseados em Pêcheux (2014c), que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas em que as palavras são produzidas. Por isso, as palavras adquirem sentido em relação às FI nas quais se inscrevem.

Os conceitos de FD e FI conduzem-nos a pensar sobre o interdiscurso, “essa região de encontro e de desencontros de sentidos” (GREGOLIN; BARONAS, 2007, p. 52), que disponibiliza assuntos, ideias e argumentos com os quais nos identificamos e que “batem” com algo que há em nós (ORLANDI, 1998, p. 206). Esse “algo” é, portanto, o interdiscurso, também denominado “saber discursivo” e “memória de sentidos” (ORLANDI, 2009, 2012). A partir disso, filiamos-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e nos constituímos enquanto posições de sujeito relativas às FD, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva é, portanto, diferente da memória cognitiva e psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, pensamentos e fatos. A memória, para a AD, é aquela de sentidos constituídos pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, isto é, “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização...” (PÊCHEUX apud NUNES, 1999, p. 10).

Nesse contexto, nosso *corpus* discursivo é composto de recortes de dados determinados pelas condições sócio-históricas de produção. Cada recorte, segundo Orlandi (2011, p. 139), “é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado a linguagem – e – situação”, considerando a materialidade da língua, o ponto de encontro da *tríplice aliança* língua-ideologia-inconsciente. Assim posto, reiteramos nosso trabalho a partir do amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005) constituído de entrevistas semiestruturadas e depoimentos orais e escritos, dos quais foram selecionados recortes e, deles, Sequências Discursivas de Referência (SDR), tais como pensadas por Courtine (2016). Cumpre notar que todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre as normas que constam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Tendo firmado os conceitos que nos constituem, discorreremos, na sequência, sobre as TDIC na contemporaneidade.

3 A (re)configuração sócio-histórico-cultural na contemporaneidade no entremeio com as TDIC

As relações na contemporaneidade transformam-se, adjetivam-se como voláteis. Nesse ínterim, Vogt (2011, s/n), salientando as transformações no contemporâneo, diz: “o meio físico perde especificidade, o produto se desmaterializa, se ‘comoditiza’; tudo é convertido para o formato digital. A indistinção é característica marcante do contemporâneo,

acompanhada pela diluição das fronteiras”. O pensamento de Vogt (2011) acerca das características sócio-históricas atuais coaduna-se com o de Lévy (1999, p. 121), para quem “a multiplicidade e o entrelaçamento radical das épocas, dos pontos de vista e das legitimidades, traço distintivo do pós-moderno, encontram-se nitidamente acentuados e encorajados na cibercultura”. No bojo dessa discussão, Bauman (2001) menciona o termo liquidez, do qual trata em sua obra, como a desconstrução da modernidade, a inconstância, a incerteza, a falta de pontos de referência socialmente estabelecidos, o que gera cada vez mais a “invasão” da esfera pública pela esfera privada (BAUMAN, 2001, p. 62).

Ao tratarmos das características do contexto sócio-histórico, as escolas figuram como parte integrante da discussão na medida em que também são atravessadas e afetadas pelo desenvolvimento tecnológico aliado à internet. As TDIC, por sua vez, podem ser compreendidas como um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas que geralmente utilizam a internet (Cf. VALENTE, 1999; KENSKI, 1998; BARANAUSKAS; VALENTE, 2013). De acordo com Castells (2005, p. 65), “essas tecnologias trabalham dentro e através das organizações. Por esta razão é imperativo entender as estruturas organizacionais, os processos e as mudanças culturais”.

Em tempos de (re)configurações, interessa-nos analisar o discurso dos sujeitos?professores sobre as TDIC no/pelo espaço virtual: o que pensam diante da concepção pedagógica aliada às TDIC? Nossa inquietação alia-se ao que diz Orlandi (2012, p. 69), para quem “não se pode reduzir a questão do digital desligando-a das demais que fazem parte da reflexão sobre qualquer forma de linguagem: memória, ideologia, história, subjetividade, individuação, materialidade, etc.” e nos detendo apenas à superficialidade da técnica.

A era da cibercultura é marcada por um contexto dinâmico, pela interatividade, pela interconexão e pela ampliação da inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Um contexto plural, provisório, que viabiliza outras formas de inscrição dos sujeitos e sentidos no/pelo digital. Para Dias (2004, p. 24), o espaço “define a temporalidade, e a temporalidade configura uma dependência mútua de significação.” O espaço pedagógico propiciado pelas TDIC estende-se a qualquer parte do mundo, ampliando a noção de tempo que não mais se confina a um período do dia determinado e pode ser distendida para qualquer tempo. Como afirma Virilio (1999, p. 56), “o tempo não é mais inteiro, mas indefinidamente fracionado em quantos instantes, instantaneidades, quanto permitem as técnicas de comunicação e de telecomunicação”.

Ensinar numa sociedade em rede e procurar criar uma cultura aprendente não são tarefas fáceis, contudo, os professores podem ser “os catalisadores da sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2003, p. 45). O cerne da questão, para esses profissionais, não reside na discussão de como usar as TDIC na dimensão técnica, quais TDIC estão à disposição para o trabalho pedagógico ou ainda se são novas ou velhas, mas sim na compreensão das possibilidades que elas abrem e o que se pode fazer, mobilizar, relacionar, sensibilizar a partir dessas ferramentas. Interessa-nos considerar que o

ciberespaço apenas recorta o tempo na medida de sua espacialidade, e ressignifica o sentido das relações, do estar-junto, estar-no-mundo, através da linguagem. A medida do tempo está pois associada ao modo como o espaço é estruturado discursivamente (DIAS, 2004, p. 24).

Para Ramal (2002, p. 78), o momento contemporâneo significa a “negação da velha máxima sobre uma pretensa neutralidade dos objetos (nada é bom ou mau em si mesmo, tudo depende do uso de que é feito pelo homem)”. Nesse sentido, Libâneo (2012) e Pimenta (2012) atentam para uma formação profissional crítico-reflexiva mais abrangente, menos técnica, sem a preocupação com os conteúdos e a linearidade de saberes e fazeres, visto que o sujeito contemporâneo “não está na origem dos saberes, ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2016, p. 44).

Apesar disso, cientes das raízes sócio-históricas que nos constituem, os “professores têm de reencontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente” (NÓVOA et al., 1999, p. 29).

4 Análises discursivas: alguns gestos interpretativos

Eu acho que se tivesse computador nesta escola para todas as crianças eles estariam lendo e escrevendo melhor, porque já leem a tela do celular, seria tudo diferente. Com o computador é tudo diferente, porque eles têm celular e leem a tela do celular, então aprenderiam mais (Recorte 1 - Sujeito 1).

Essas crianças não saem do Facebook, usam o tempo todo. Lá eles escrevem do jeito deles, mas escrevem, escrevem como dá, como podem, ninguém corrige eles, acho que leem o que não deve, o que não tem importância, mas uma coisa é certa: eles são malucos pela internet, por computador, por redes sociais (Recorte 2 - Sujeito 2).

A maioria de nós, professoras, sabemos menos que as crianças de hoje, todas elas já nascem sabendo clicar, sabendo utilizar o celular, tudo elas acham e fazem no celular, encontram tudo no Google. E eles também não saem do YouTube, acham tudo lá. Tenho medo de eles não precisarem mais de nós (Recorte 3 - Sujeito 3).

Celulares, computadores, iPods, e-readers, TV digital, chats de vídeo, fóruns virtuais, hipertextos, redes sociais

(Twitter, Facebook, Orkut, Skoob), Skype, webconferências, *softwares*, jogos digitais, Second Life, Google Docs, Google Talk, Google Earth; as novas e velhas tecnologias vêm conquistando espaço na sociedade pós-moderna – na sociedade da informação. Vivemos a era da cibercultura e somos ininterruptamente banhados pelas tecnologias digitais, que nos desafiam instigando-nos a perguntar o que pensam os professores sobre essas ferramentas nas salas de aula. A era da cibercultura é marcada por esse contexto dinâmico, pela interconexão e ampliação da inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

A leitura da SDR “eu acho que se tivesse computador nesta escola para todas as crianças eles estariam lendo e escrevendo melhor, porque já leem a tela do celular” indicia o imaginário segundo o qual o computador poderia alfabetizar os alunos, sem a mediação e o plano de aula do sujeito-professor, dentre outros fatores imprescindíveis para a realização de um ensino de leitura e escrita que ultrapasse a codificação e decodificação. O sujeito-professor S1 está inscrito em FD nas quais predominam a idealização e a mitificação dessa ferramenta: a máquina computador exerce fascínio sobre ele, levando-o a pressupor que por si só ela, a máquina, poderia ensinar as crianças a ler e escrever. Há também a idealização, por parte do sujeito-professor, ao afirmar “com o computador é tudo diferente” ou “tudo seria diferente”, o que pode ser refutado se analisarmos *softwares* educativos que tão somente reproduzem atividades tradicionais de alfabetização, como, por exemplo, aquelas em que é solicitado aos alunos assinalar famílias silábicas, circular sílabas de palavras, ligar as iniciais de uma palavra ao respectivo desenho, ou seja, atividades encontradas em livros didáticos tradicionais e cartilhas de alfabetização.

Assim, por trás do discurso da modernidade que propõe ao sujeito-professor alfabetizar por meio de *softwares* educativos “inovadores”, constatamos a reprodução de propostas de alfabetização já amplamente criticadas, em função de trabalharem com pseudotextos, exercícios e atividades descontextualizados, que não fazem sentido algum nem ao estudante, nem ao professor. Como bem assinala Castells (2005, p. 19), “difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constitui necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para que são usadas as tecnologias de comunicação e informação”. Nessa linha de pensamento, assinalamos que um dos desafios que se coloca hoje ao sujeito-professor é o de conhecer as TDIC e pensar em outras maneiras de explorar os recursos dessas tecnologias, tendo em vista suas possibilidades de uso na sala de aula.

É imprescindível que o sujeito-professor conheça o que são, como funcionam e como podem ser utilizadas as TDIC, tendo em vista que estão presentes no contexto escolar podendo ser utilizadas nas salas de aula, ou sendo transportadas pelos próprios alunos por meio de seus telefones celulares, iPhones, iPads e tablets, por exemplo. O que procuramos dizer é que o sujeito-professor, na contemporaneidade, mais do que nunca precisa possuir elevado nível de letramento digital para não se submeter às armadilhas ideológicas que lhe fazem acreditar equivocadamente no suposto poder absoluto da máquina computador, capaz de alfabetizar sozinha todas as crianças, ou, ainda, crer e fazer uso em sala de aula de *softwares* e vídeos de qualidade duvidosa, que não resistem a avaliações criteriosas e sérias. Como afirma Kensky (2007), as tecnologias precisam ser incorporadas criticamente à organização do trabalho pedagógico, professores e alunos podem redescobrir seus papéis na sociedade tecnológica. Portanto, “é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2007, p. 46).

Destacamos que o conceito de letramento digital vem sendo pensado por vários autores, como, por exemplo, Marcuschi (2005), Buzato (2003), Soares (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2017), isto é, trata-se de um conceito em construção. Por ora, trataremos o letramento digital como sendo “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo” (BUZATO, 2003, s/n).

Tendo em mente a abordagem discursiva de letramento, salientamos que “a sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada é que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não” (TFOUNI, 1995, p. 27). Tomando como base essa afirmação, podemos dizer que o conjunto de conhecimentos a que se refere Buzato (2003) possibilita às pessoas participarem das práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, além de advir da inserção dos sujeitos em uma sociedade letrada, permeada ampla e generosamente pela escrita. Essa sociedade letrada demanda saberes sobre a escrita e requer que consigamos interpretar e responder às exigências ininterruptas que as tecnologias nos trazem diariamente, afetando também sujeitos não alfabetizados. Assim, sujeitos ainda não alfabetizados são igualmente influenciados pelas TDIC e, inclusive, fazem uso delas, comunicando-se, por exemplo, por meio do aplicativo WhatsApp, como em uma situação por nós vivenciada nos horários de intervalo com crianças da educação infantil, na faixa etária de cinco anos.

É nesse contexto sócio-histórico-cultural e tecnológico, marcado por mudanças vertiginosas, que o sujeito-professor exerce(rá) seu ofício. Alinhados ao pensamento de Freitas (2010), concordamos que não se trata de abandonar as práticas pedagógicas escolares existentes – que marcam e afetam positivamente os educandos, possibilitando-lhes aprender –, mas sim às práticas sociais somarem-se outras, para atrair os estudantes e ajudá-los a pensar criticamente o mundo digital, marcado pela superabundância de informações e a rapidez com que são retransmitidas sem que se saiba de fato se são confiáveis. Em alguns casos, os alunos se sentem atordoados e atônitos, em função do oceano de informações disponíveis na internet.

Dando prosseguimento, deter-nos-emos nos dizeres do sujeito-professor S2, em particular nas seguintes SDR “essas crianças não saem do Facebook, usam o tempo todo. Lá eles leem e escrevem do jeito deles, escrevem como dá, como podem, ninguém corrige eles”. Almeida (2008) observa que a *World Wide Web* (ou *web*) propiciou ao usuário o acesso à informação, mas também operou uma transformação no tipo de leitura realizada, pois a leitura via *web* muitas vezes acontece de forma mais superficial que a tradicional, que tem como suporte o livro. Silva (2008) também parte desse pressuposto e afirma que, em decorrência de características de uso, como, por exemplo, velocidade, aceleração, credibilidade reduzida etc., o mundo da internet diminui a profundidade de compreensão das informações pelos leitores.

Ainda de acordo com Silva (2008), a fatura de textos nesse ambiente pode, em alguns casos, levar ao estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz, fugaz etc.). Além disso, menciona, como Marcuschi (2005), que uma leitura inadequada por meio de hipertextos pode dispersar o leitor, já que esse pode se perder no meio de tantos nós e *links*, acarretando a indisposição e até mesmo o abandono da leitura.

A inscrição do texto na tela do computador cria distribuições, organizações e estruturas do texto que são radicalmente diferentes daquelas apresentadas nos suportes textuais com que convivem sujeitos-professores e sujeitos-estudantes no dia a dia escolar contemporâneo. De acordo com Chartier (2002), os leitores de tela desenvolvem uma leitura descontínua e não linear, buscando a totalidade textual a partir de palavras-chave, *links* ou fragmentos textuais. Ainda com base no autor, o hipertexto coloca o leitor contemporâneo diante de uma textualidade móvel e infinita que lhe permite fazer ajustes textuais únicos, singulares. Tendo a tela como suporte, navegamos de um texto a outro a partir de *links*. Essa é a navegação infinita, é a tela aproximando-se do livro de areia descrito por Borges (2009, p. 102): o “número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira; nenhuma, a última. Não sei por que estão numeradas desse modo arbitrário. Talvez para dar a entender que os termos de uma série infinita admitem qualquer número”.

O que caracteriza o hipertexto, no que diz respeito à sua inovação, relaciona-se a suas principais características, como bem nos ensina Marcuschi (1999, p. 21-22), isto é, “um processo de escritura-leitura eletrônica multilinearizado, multissequencial e indeterminado, realizado em novo espaço”. O hipertexto, que pode ser acessado pelo leitor de acordo com o tempo de que esse dispõe, apresenta as informações por meio de uma rede de nós interconectados por *links*, a qual pode ser navegada livremente. Em outras palavras, o leitor do hipertexto não mais está submetido à linearidade do texto. O número de páginas infinito nos impede de ler o texto por completo, inteiramente. Por outro lado, a infinitude do texto eletrônico favorece e enriquece o diálogo que cada texto pode estabelecer com seu leitor e com outros textos.

Entendemos ser papel da escola e do sujeito-professor trabalhar a problemática segundo a qual os conhecimentos não são disponibilizados equanimemente. Se pensarmos o Google como um arquivo, o acesso não se dá indistintamente para sujeitos-estudantes e sujeitos-professores. Podemos ou não acessá-lo e compreendê-lo a partir das posições que ocupamos e das condições de produção em que nossos discursos se efetivam. Logo, é pertinente destacar que

as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, 2001, p. 101).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, diante de situações inovadoras, alguns professores demonstram encantamento, deslumbramento e fascinação, ou receio, medo e resistência ao que imaginam ser “novo”, “inovador”. No caso do sujeito-professor S3, parece-nos que o medo de não ser mais necessário para a função e o papel de professor é fortemente presente em seu imaginário: “tenho medo de eles não precisarem mais de nós”. Entendemos que o receio e o medo de S3 podem ser desconstruídos a partir da distinção feita por Charlot (2013, p. 41) a respeito do que denomina “professores de informação e professores de saber”. Os professores de informação certamente terão dificuldades em competir com o Google, enquanto os professores de saber, guiando os alunos pelos inesperados caminhos dos sentidos, são imprescindíveis para que “a sociedade contemporânea se torne mesmo uma sociedade ‘do saber’ e não uma sociedade ‘da informação’, ameaçada por novas formas de barbárie e vigiada pelo *Big Brother* (aquele de Orwell, não apenas o BBB)” (CHARLOT, 2013, p. 41).

Avançando, deter-nos-emos na SDR “todas as crianças já nascem sabendo clicar, sabendo utilizar o celular”. Entendemos essa sequência como um genérico discursivo, concebido por Tfouni (1995, p. 79) como

provérbios, *slogans*, máximas, rezas, fórmulas de adivinhação, profundamente arraigados em “fórmulas encapsuladas” (LEMOS, 1984), resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo. Os genéricos codificam os valores e crenças de uma cultura.

A presença de genéricos discursivos indicia a inscrição do sujeito-professor em FD nas quais predominam a idealização e a generalização do sujeito-criança. Concordamos em parte com o sujeito-professor S3, mas não podemos deixar de ressaltar que os conhecimentos são aprendidos sócio-historicamente a partir de condições de produção, enquanto os sujeitos, por sua vez, são determinados por aspectos sócio-histórico-culturais e ideológicos. Assim, o aprendizado de deslizar o dedo na tela, por exemplo, ou o de encontrar algo a partir do Google são aprendidos socialmente.

No bojo dessa discussão, é relevante mencionarmos os apontamentos do professor e pesquisador de Comunicação Digital da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) Luli Radfahrer, em entrevista a Lucena (2018), na Rádio USP, comentando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), segundo os quais há, no Brasil, 116 milhões de pessoas conectadas à internet, o que corresponde a 64,7% da população. Além disso, nos chama a atenção “que o celular foi o equipamento de acesso à internet mais usado, estando presente em 97,2% dos domicílios com acesso à rede, sendo que em 38,6% das residências o equipamento móvel era o único utilizado” (LUCENA, 2018, s/n). Radfahrer ressalta que o processo de transição entre o computador e os dispositivos móveis se dá em função do uso atribuído pelos brasileiros à internet, buscando fundamentalmente conteúdos de entretenimento. Para o professor e pesquisador, além de viabilizar o acesso aos meios digitais, é necessário oferecer condições para que a população se aproprie dos conhecimentos específicos sobre a rede, otimizando o uso dessa ferramenta, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Concordamos com o docente no sentido de que as pessoas

precisam se informar mais, a fim de que possam conhecer o que o computador-internet pode lhes oferecer ou não. Na esteira dos dados e argumentos apresentados na matéria de Lucena (2018), destacamos que em um país de imensas desigualdades sociais, como é o caso do Brasil, é indispensável que a escola considere também aquela parcela de estudantes que não tem acesso à internet, nem mesmo por meio do celular.

Prosseguindo nas análises, observamos que as FI que sustentam os dizeres de S3 assinalam sua crença na completude da linguagem e do dizer. Os pronomes “todas” (“todas as crianças já nascem sabendo clicar”) e “tudo” (“tudo elas encontram no Google”) dão-nos pistas materiais de que S3 imagina ser possível alcançar a completude do dizer. Entretanto, para a AD, nem o sujeito, nem os sentidos são completos, nunca são definitivos. Existem brechas, lacunas, aberturas por onde é possível instaurar gestos interpretativos que nos permitem observar a polêmica, a contradição, os deslocamentos de sentido. Assim, sempre haverá sentidos outros, tanto pelos argumentos acima expostos quanto porque, ao escolhermos dizer uma formulação, outras tantas são caladas, muitas outras deixam de ser ditas. Isto é, por mais que queiramos dizer “tudo”, não conseguiremos, pois nossos dizeres acontecem no bojo das condições de produção e a partir das posições discursivas que ocupamos. Tanto as posições por nós ocupadas como as condições variam, não há como prever ou antecipar plenamente os efeitos de sentidos causados pelos dizeres.

5 Considerações finais

A chegada das TDIC na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e tempos não convencionais ou, pelo menos, espaços e tempos em transformação. Para entendê-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico nela realizado, de seu corpo docente, discente e da comunidade escolar.

A respeito da formação de professores, entendemos que a formação profissional, tanto no âmbito dos cursos de licenciatura em Pedagogia quanto nos cursos de formação continuada, deve abarcar processos formativos que contemplem estudos sobre o digital, o computador, a internet – seus avanços, possibilidades de uso e limitações –, bem como discussões a respeito das práticas de leitura e escrita que, nesse universo cada vez mais hipermediático e multissemiótico, acontecem de maneiras outras que não as já conhecidas. Acreditamos que quanto mais bem preparados, mais condições os sujeitos-professores terão para questionar a si mesmos, os enunciados que reproduzem, suas práticas pedagógicas e o que lhes é proposto ou imposto. Nessa perspectiva, entendemos ser necessário aos sujeitos-professores posicionarem-se criticamente em relação às tecnologias, no que diz respeito à sua formação e preparação profissional para a docência. Assim,

o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital [...]. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, [...] o que se quer não é o abandono das práticas já existentes [...], mas que a elas se acrescente o novo (FREITAS, 2010, p. 340).

Devido à crescente presença da tecnologia no dia a dia da sociedade, entendemos que um dos papéis a ser assumido pela escola é o de ensinar os estudantes a se posicionar crítica e criativamente em relação aos conteúdos que lhes são (in)disponibilizados pela internet. É uma forma de o sujeito-estudante posicionar-se por meio da leitura atenta e profunda de conteúdos de redes sociais, *sites* e *blogs*. Ao invés de o sujeito-professor criticar o estudante por realizar uma leitura-decodificação dispersa e superficial, poderia aproximar-se do estudante e instigá-lo a ler e reler o que lhe é ou não oferecido e, a partir daí, produzir sentidos, processo esse que envolve a inscrição do sujeito no texto, deixando marcas de sua subjetividade e a compreensão de que as TDIC e os conteúdos por elas trazidos nada têm de neutro.

É indispensável, portanto, que a escola promova ações possibilitando aos estudantes a apropriação dos recursos tecnológicos, pensar sobre eles e transformar informações da *web* em conhecimento. Na cibercultura urge dialogar em cursos de formação docente e nas escolas sobre modos outros de atuação, reorganização curricular e discussões sobre o que e como trabalhar com TDIC que valorizem as relações humanas e naturais para além da tecnicidade.

Referências

ALMEIDA, R. Q. O leitor-navegador II. In: SILVA, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 1, n. 1, p. 1-5, nov. 2013. Disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/118/96>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

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

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

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, 11 mar. 2003. Disponível em: <<https://www.educarede.org.br>>. Acesso em: 21 maio 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. v. 1.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais, processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARTIER, R. **O desafio da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

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

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromia – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 1, n. 1, p. 14-35, set. 2016.

DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos)**: a sala de bate-papo hiv. 2004. 176 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise de discurso**: as materialidades do sentido. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Papirus: Campinas, 2007.

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

LEMOS, C. T. G. Teorias da diferença e Teorias do Déficit: reflexões sobre programas de intervenção na Pré-Escola e na Alfabetização. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, 1984, Brasília. **Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização**. Brasília: MEC-INEP, 1984. p. 133-145.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

LUCENA, V. Pesquisa revela relação do brasileiro com a internet. **Jornal da USP**, 19 mar. 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/pesquisa-revela-relacao-do-brasileiro-com-a-internet/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: IV COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ANALISTAS DO DISCURSO, 1999, Santiago. **Anais**. Santiago, Chile, 1999.

NÓVOA, A. et al. (Orgs.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NUNES, J. H. Introdução. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.). **O papel da memória**. Campinas: Unicamp, 1999. p. 7-10.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 101-107, dez. 2001.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

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

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

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

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

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

PÉCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014c.

PÉCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 159-250.

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

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

SILVA, E. T. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: SILVA, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-16.

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

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

VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIRILIO, P. O resto do tempo. **FAMECOS**, Porto Alegre, n. 10, jun. 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3029/2307>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

VOGT, C. Tecnologia e contemporaneidade. **Com Ciência**, n. 131, 10 set. 2011. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=70>>. Acesso em: 28 mar. 2019.