

As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores?

DICT and their uses in the public school space: What do teachers say?

Élidi Preciliana Pavanelli-Zubler¹

elidipavanelli@gmail.com

Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

Dánie Marcelo de Jesus²

daniepuc@gmail.com

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO – Este trabalho tem como objetivo investigar os dizeres de professores de escola pública sobre o uso educacional das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O trabalho contou com o suporte teórico de pressupostos da linguagem e discurso e de pesquisas sobre a formação de professores e uso de tecnologias digitais. O percurso teórico-metodológico é de base interpretativista. Os resultados sugerem que os docentes justificam o uso das tecnologias como forma de ilustrar ou exemplificar uma temática trabalhada na sala de aula ou como estratégia para motivar e conseguir maior participação dos alunos nas atividades escolares. Foi salientado, ainda, por eles, que a escola se encontra em descompasso quanto aos avanços da sociedade e ao reconhecimento de que mudanças precisam ocorrer.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, professores, dizeres.

ABSTRACT – This paper aims to investigate public school teachers' comments about the educational use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). The theoretical framework is based on the research carried out language and discourse and studies on teacher education and the use of digital technologies. An interpretive approach was found suitable in this research. The results suggest that teachers justify the use of technology as a way to illustrate or exemplify a given topic taught in the classroom and as a strategy to motivate students' participation in school activities. It was also shown that teachers see a gap between the school and the advancements of society and acknowledge the need for changes in the educational environment.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies, teachers, comments.

Considerações iniciais

A propagação da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) vem ocasionando mudanças significativas nas relações sociais e se revela um cenário desafiador para a educação. Leis e normativas³ que balizam a educação nacional já trazem orientações para que se incluam as tecnologias no currículo escolar e na formação de professores. Entretanto, ainda se percebe certo distanciamento entre as práticas que ocorrem na sala de aula e aquelas fora do muro

da escola (Sibilia, 2012). Isso denota a relevância de discutir as implicações das TDIC nos contextos educacionais. Sibilia (2012, p. 181) assinala que, “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em método e linguagens analógicos”. Para a autora, isso talvez explique por que os dois não se entendem e por que algumas coisas já não funcionem como o esperado.

Considerando tal cenário, este artigo objetiva analisar os dizeres de professores, de escolas públicas,

¹ Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, Seduc/MT. Rua dos Lírios, 460A, Centro, Sinop, MT, Brasil.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Bairro Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil.

³ O Plano Nacional da Educação (Brasil, 2011) já norteava que os cursos de licenciatura deveriam abordar o uso das tecnologias e a capacidade de integrá-las à prática cotidiana do educador. Também alertava para a melhoria da infraestrutura que deveria proporcionar condições de uso dessas tecnologias e, em reforço, incentivava programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino. No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 2º, previam que a organização curricular de cada instituição deveria observar o preparo para o uso das tecnologias, com metodologias, estratégias e material de apoio inovador.

que participaram de cursos de formação para TDIC – os quais utilizam tecnologias digitais com seus alunos –, e o efeito destas em sua prática pedagógica.

O percurso escolhido para fomentar essa discussão inclui breve apreciação acerca das TDIC e da formação de professor. Em seguida, expõe-se a perspectiva sobre linguagem e discurso adotada nesta pesquisa. Na sequência, apresenta-se a pesquisa interpretativo-qualitativa, bem como o contexto de sua realização, os participantes, os instrumentos e procedimentos para geração e análise dos dados. Por arremate, é discutida a análise dos dados, complementada pelas reflexões finais, momento em que são exibidas algumas inquietações para a formação de professores e TDIC.

TDIC e formação de professores

Em estudo recente sobre a formação continuada para uso de tecnologias, mais especificamente sobre a implantação do “Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)”, em uma escola pública, Silva (2014) alerta sobre o fato de que, recorrentemente, as políticas públicas têm direcionado os programas e projetos de formação continuada com orientações e prescrições que desconSIDERAM os contextos e especificidades das escolas e dos professores, visto que as ações, quase sempre, são aligeiradas, padronizadas e, sobretudo, descoladas das necessidades dos professores.

Em sua análise, a mesma autora pontua que os ditos de que o uso das tecnologias móveis, em larga escala, revolucionaria a educação, por propiciar exploração, experimentação e comunicação, não se sustentam na realidade pesquisada. Do ponto de vista prático, os *laptops* foram utilizados na mesma perspectiva em que são utilizados os livros didáticos, dicionários e enciclopédias, ou foram usados para acessar repositórios na internet que já trazem conteúdo pronto, fato esse que, para a autora, contraria a proposição do Programa UCA, que promulga como objetivos incluir educadores e alunos na cultura digital, incentivando a autoria, a criação e a constituição de culturas colaborativas na escola. No entanto, Silva (2014) pondera que as precárias condições de infraestrutura física e logística das escolas, a padronização das ações formativas, a sobrecarga, a fragmentação do trabalho docente e o distanciamento da proposta de formação das reais necessidades dos professores constituíram as principais causas da frustração das expectativas e aprendizagem profissional, somadas à precária inclusão digital de professores e alunos na escola.

Da mesma forma, Damasceno *et al.* (2012), ao analisarem os objetivos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), chegaram à conclusão de que objetivos do programa pressupõem que a simples participação na capacitação já promoverá a inclusão digital de professores e gestores e que, estando capacitados,

poderão melhorar a qualidade do ensino na educação básica (Damasceno *et al.*, 2012). Para os autores, a equação, acima externada, apresenta as TDIC desarticuladas dos processos sociais mais amplos de apropriação dessas tecnologias, que se consolidam extramuros da escola. Em suma, essa inclusão digital significa capacitar professores e gestores para o uso pedagógico das TDIC e melhorar os índices educacionais, uma equação bem simplista e tecnicista (Damasceno *et al.*, 2012).

Moura Câmara (2013), por sua vez, depreendeu que os professores realizam diversas práticas de letramento digital, mas seu uso parece mais acentuado no domínio pessoal do que no domínio acadêmico. Há uma utilização fragmentada – ou mesmo uma não utilização dos dispositivos digitais na escola – fato que se associa à insuficiência ou ineficiência de cursos de formação que viabilizem o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Esses estudos parecem nos advertir de que a formação de professores ainda está mais centralizada na formação técnica, sem levar ainda muito em consideração os efeitos sociais da apropriação de TDIC pelos professores.

Linguagem e discurso

Para nos auxiliar na compreensão dos dados, partimos do pressuposto que considera o uso da linguagem “como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (Fairclough, 2001, p. 91). Afinal, o que aportamos, como objeto de análise, são dizeres de professores, proferidos em situações reais, com base em suas vivências e seus contextos sócio-históricos. Entretanto, cabe destacar que não nos ativemos aos critérios de análises propostos pela análise crítica do discurso, mas sim utilizamos de seu escopo maior para assessorar na compreensão dos dados coletados.

Consideramos o uso da linguagem como prática social que guarda várias implicações. Uma delas é compreender o discurso como forma de ação, em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (Fairclough, 2001). Implica, também, uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo necessário reconhecer que aquele é modelado e limitado por esta, i.e., ele é socialmente constituído e engendrado em uma dada realidade. Nessa mesma vertente, também os “eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados” (Fairclough, 2001, p. 91). Nesse sentido, o discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Leal (2005) pautada em Chouliaraki e Fairclough (1999) esclarece que essas práticas são habitualmente modos de ação social, em um espaço e tempo particular. Tais

práticas “englobam diversos elementos da vida: atividade material; relações sociais, e processos; fenômenos mentais e discurso, que são articulados entre si” (Leal, 2005, p.74).

Sendo assim, as escolhas linguísticas de nossos pesquisados são construídas socialmente e não fruto exclusivo de seu pensamento individual. Portanto, ao utilizarmos a linguagem, nós não só nos constituímos simples usuários da língua, mas estampamos marcas sócio-históricas que podem ser suspensas ou mantidas, a depender das práticas discursivas envolvidas. Trata-se de processo contraditório, ambíguo e volátil, alterando-se a todo instante, conforme a interação em curso. Fairclough (2001) argumenta que esse processo se revela de natureza política, simbólica e social, organizado por meio de práticas sociais que constroem o mundo em significações. São essas as práticas sociais do discurso que contribuem para compor as identidades dos sujeitos e suas relações sociais, bem como suas crenças e seus conhecimentos. Nessa perspectiva, asseveramos que os educadores podem assumir ideias e atitudes que não são propriamente suas; antes, lhes são impostas de forma tão sutil que eles as defendem como próprias. Entretanto, alertamos para o fato de que isso não pode ser reconhecido apenas como um assujeitamento⁴ desses educadores. Nesse entendimento, destacamos que, mesmo em uma sociedade capitalista, o professor pode ser instrumento de mudanças, o que se coaduna com os postulados de Fairclough (2001).

Essa compreensão de linguagem e discurso muito tem a contribuir na análise dos dados coletados, pois tencionamos compreender aquilo a que os dizeres dos professores pesquisados aludem, ponderando sobre as tecnologias digitais que chegam às escolas.

Contexto da pesquisa: procedimentos analíticos, instrumentos de geração de dados, participantes e categorias

A pesquisa começou a ser delineada por meio das redes de contato que uma das autoras deste artigo possuía com professores de escola pública, dada sua participação em atividades de formação continuada. As primeiras aproximações ocorreram por *e-mails* e ligações telefônicas. Para a geração dos dados, foram selecionados sete professores de quatro diferentes escolas públicas – três de Língua Inglesa, uma de Língua Portuguesa, uma de Português e Inglês, um de Física e um de Geografia – que responderam afirmativamente tanto para participar da pesquisa quanto à consulta sobre a utilização de tecnologias digitais em suas atividades profissionais. Cabe enfatizar que esses profissionais assinaram um termo consentindo o uso dos dados gerados

para a pesquisa e optamos por atribuir nomes fictícios para preservar suas identidades.

Ao todo, foram realizadas sete entrevistas, com duração média de 20 minutos, variando de acordo com o desenvolvimento das discussões, pois, quando utilizamos uma entrevista semiestruturada, temos a possibilidade de abrir novos diálogos, dar oportunidades a novos *insights*. Como afirma Flick (2009), a utilização das entrevistas semiestruturadas se justifica pela expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com um planejamento aberto, do que em uma entrevista padronizada, ou em um questionário. Além dos instrumentos demonstrados acima, também foi utilizado o diário de campo, onde foram anotados impressões e relatos das ações desenvolvidas. Os dados deste trabalho foram coletados por diferentes instrumentos, durante aproximadamente dez meses – entre julho de 2013 e maio de 2014. Esclarecemos que, para este artigo nos ativemos à análise das entrevistas considerando os dizeres dos professores pesquisados, deixando para estudos posteriores a observação da prática desses professores e sua relação com seus dizeres.

Concluída a etapa de coleta de dados, decompomos essas fontes documentais em dados passíveis de análise. Esse processo é nomeado, por Bortoni-Ricardo (2008), como indução analítica, em que se estabelecem elos entre os registros, objetivos e questões de investigação e, a partir daí, destacam-se dados que forneçam embasamento empírico para a pesquisa.

A primeira etapa desse processo foi a transcrição literal das sete entrevistas, seguindo critérios de transcrição sugeridas por Preti (1999) e identificando-as com o nome fictício atribuído ao entrevistado e data (por exemplo, Professora Mara, 30/10/2013; Professora Leila, 31/10/2013, e assim por diante). Também julgamos pertinente estabelecer um cabeçalho para cada entrevista, com alguns dados do entrevistado e informações extras sobre as entrevistas, a exemplo do dia e local.

Em um segundo momento, analisamos cada entrevista de modo a identificar, nos enunciados dos pesquisados, suas percepções sobre o tema pesquisado. Para isso, fomos assinalando trechos das entrevistas que julgamos relevantes para os objetivos da pesquisa, identificando-os com conceitos-chave. O critério para seleção dos trechos se deu em decorrência de sua representatividade nos enunciados dos entrevistados. Portanto, os exemplos que serão analisados constituem os dizeres dos docentes.

Após pinçar esses temas relevantes, retornamos às transcrições, agora com o intento de procurar temas recorrentes em todas as entrevistas. Com esses temas

⁴ Assujeitamento aqui é compreendido como a condição de o indivíduo – sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade – ser levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada formação social (Pêcheux, 1997).

listados, retomamos nosso objetivo de pesquisa, a fim de chegar aos temas mais emergentes no tocante aos dizeres dos professores sobre as práticas com as TDIC.

O passo seguinte foi cruzar os dados com informações procedentes dos formulários e das anotações no caderno de campo, objetivando validar os temas listados e observar como se conferem os sentidos nos enunciados dos pesquisados.

Assentadas nos procedimentos descritos acima, as seguintes categorias foram listadas:

- o uso das tecnologias digitais para ilustrar;
- as tecnologias digitais como atrativo;
- educação em descompasso com os avanços da sociedade.

A análise dos dados

O uso de tecnologias digitais para ilustrar

Dentre os dizeres esquadrinhados, observou-se certa recorrência da justificativa do uso das TDIC como forma de ilustrar um conteúdo trabalhado. As amostras analisadas figuram evidenciar que as tecnologias estão presentes no planejamento, mas estão como suporte, como complementação à atividade planejada. Essa percepção pode ser notada em várias situações em que os entrevistados foram indagados sobre quais fatores os levaram a empregar tais recursos.

Excerto 1

eu utilizo filmes, né:::, porque a TV também é uma tecnologia pra que eles possam também visualizar através dos filmes... hábitos... falas... né:::, a maneira de se vestir [...] eu trabalho vocabulário depois eu trago o som depois eu trago o projetor com alguma aula pronta no projetor pra eles e depois eu levo ao laboratório de informática pra fazer alguma pesquisa e finalizo sempre com o filme [...] (Profa. Lia, 01/11/2013).

Excerto 2

às vezes o livro já tá trabalhando um texto de uma temática... eu procuro um assunto daquela mesma temática que seja um vídeo curto ou um filme sobre aquela temática (Profa. Ana, 22/11/2013).

Os dizeres dessas professoras se delineiam como justificativas, em que é possível perceber que fazem parte de uma cadeia intertextual maior: as práticas pedagógicas.

Dessa forma, as pesquisadas relatam práticas que, para elas, compõem atividades pedagógicas tradicionalmente estabelecidas. A tentativa de firmar um elo entre esses dizeres é percebida pelo uso de nominalizadores, como *livro, temática, assunto, texto, aula*.

Em relação à condição de produção desses dizeres, as pesquisadas se puseram na posição de educadoras responsáveis por encaminhar uma sequência didática na aula. Ao justificarem por que utilizam essas tecnologias, tentam vinculá-las à sua proposta pedagógica. Por isso, a necessidade de explicar todo um encadeamento de tarefas realizadas, dentre elas o uso de tecnologias. A tentativa de aclarar sua prática pedagógica pode ser evidenciada pelos processos materiais⁵, sempre no tempo presente: *utilizo, levo, procuro, trabalho, trago, finalizo*. No excerto 1, a professora Lia, por exemplo, apresenta seus argumentos alicerçados em períodos curtos, sempre encadeados a um desses processos, tentando listar essa sequência de atividades.

Em ambos os casos, as tecnologias estão relacionadas com atividades que não exigem ação/produção por parte dos alunos. Seja exemplo o caso da professora Lia: cita a TV *para que eles possam visualizar*, o projetor *com algumas aulas prontas para eles*. É possível observar que o sujeito-aluno não executa ação, pois os processos se referem ao “eu” professor. Ao aluno restaria apreciar, visualizar, pesquisar, representadas sempre na voz passiva. Salientamos que esses dizeres são discursivamente construídos (Fairclough, 2001) e não puramente reflexo de indivíduos, nem fixos, mas constrangidos pela estrutura social.

As docentes parecem enfatizar a utilização das TDIC para ilustrar, ao trazê-las para complementar uma temática do livro, para mostrar hábitos e falas. Professora Lia acrescenta que, ao visualizar, sua aprendizagem se fará mais significativa.

Excerto 3

torna minha aula mais significativa, a aprendizagem pro meu aluno, vai ter um significado maior, porque ele vai conseguir vi-su-a-li-zar (Profa. Lia, 01/11/2013).

A amostra corrobora com a interpretação de que as tecnologias são utilizadas para exibir as ações do educador. Percebe-se, pela recorrência de pronomes possessivos *minha e meu*, que o foco da ação ainda está centrado no professor. E, mais uma vez, o aluno parece assumir um papel de coadjuvante no processo de aprendizagem. Nem mesmo as tecnologias são utilizadas em uma ação

⁵ De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), o processo material pode ser representado como um ato de fazer, ou seja, algo concreto com ações tangíveis que envolvem elementos físicos como

de produção, mas, sim, para contribuir em um processo já existente e já constituído, como pode ser notado em outro trecho de seu depoimento:

Excerto 4

[...] então eu tenho que vê pra eu poder nunca mais esquecer, porque aquilo que eu ouço falar eu esqueço, mas aquilo que eu vejo eu nunca mais esqueço... então é por isso que eu acho interessante trabalhar as tecnologias em sala de aula (Profa. Lia, 01/11/2013).

Nota-se, em seu dizer, que as tecnologias estão de fato sendo utilizadas, mas, em muitos casos, isso pode suceder somente como apoio a um conteúdo, para ilustrar algo trabalhado em sala. É o caso da professora Lia que declara recorrer às tecnologias porque gosta que o aluno veja o que está sendo explicado. Assim, é possível apreender que sua inserção ocorre em ações já cristalizadas da educação tradicional.

Essa cristalização ocorre em decorrência de práticas discursivas (Fairclough, 2001), às quais os professores têm acesso, moldando as formas como eles agem e se comportam diante do mundo. Portanto, o que nos parece é que os docentes acreditam que esquadrihar a tecnologia como ilustração possibilita maior aprendizagem de seus discentes. Isso não quer dizer que vemos os professores como sujeitos passivos que reproduzem apenas discursos pedagogicamente enraizados sobre a educação. Para Fairclough (2001), assumir tal visão seria negligenciar a capacidade dos sujeitos de agirem como agentes de transformação social e, portanto, negar qualquer possibilidade de mudança discursiva frente às condições culturalmente impostas⁶.

Cabe esclarecer que a análise proposta acima não objetivou julgar a validade das práticas relatadas pelos pesquisados, entretanto o que chamou a atenção foi a predominância do enfoque em utilizar as TDIC para ilustrar. Mesmo que nosso critério para chegar aos entrevistados tenha sido a afirmação de utilizarem tecnologias com os alunos, não foi possível, ao final das entrevistas, identificar muitas práticas que efetivamente contemplassem a opção pelo uso das TDIC que valorizassem a produção do aluno. Mais que isso: que propiciassem a instauração da agência⁷, tanto por parte dos alunos como dos professores.

As tecnologias digitais como atrativo

Se considerarmos que o advento das tecnologias digitais ocasionou mudanças para a sociedade e que as novidades das últimas décadas substituíram, em boa medida, os estilos de vida precedentes, não devemos estranhar que a escola seja vista como local pouco afeito a mudanças. Também não devemos estranhar que a obrigação em frequentá-la implique uma espécie de “rotina diária” para os dinâmicos jovens contemporâneos (Sibilia, 2012), o que pode resultar na notada apatia, encadeada ao reduzido interesse desses jovens diante de tal contexto.

Aos professores, cabe a incerteza quanto ao modo de lidar com esse novo cenário. O que fazer para que esses alunos se interessem pelas aulas? Como proporcionar a eles práticas atraentes? No intuito de responder a esses dilemas, parece-nos que muitos professores veem, no uso das TDIC, uma possibilidade de (re)conquistar seus alunos. A preocupação em conseguir maior participação e interesse foi observada, com certa recorrência, nos dizeres dos professores pesquisados, ao tentarem responder quais os motivos que os levam a usar as TDIC.

Excerto 5

[...] eles (os alunos) gostam muito... eles gostam e acaba reforçando o conhecimento, geralmente quando eu trabalho além do livro esses elementos eles aprendem mais eu percebo que nas atividades avaliativas eles agregam mais conhecimento e eles gostam... interação mais também (Profa. Ana, 22/11/2013).

Esse excerto evidencia que a opção em lançar mão das TDIC pode estar vinculada ao fato de agradar aos alunos, como pode ser percebido pela repetição do processo mental⁸ *gostar*, complementado pelos advérbios *mais* e *muito*. Nesse sentido, a professora figura reconhecer maior participação dos alunos, pois declara que eles *aprendem, agregam mais conhecimento, gostam e interação mais*. Parece-nos evidente a opção de Ana em utilizar as TDIC como forma de atrair seus alunos. A amostra dos dizeres da professora Ana encarta, ainda, a preocupação com práticas pedagógicas tradicionalmente estabelecidas, como é o caso do uso do *livro* didático e de *atividades avaliativas*, ou até seguindo a expectativa da escola com relação ao desempenho dos alunos. Contudo, mesmo que a

⁶ Ressaltamos que não é intenção deste trabalho confirmar o uso efetivo de materiais digitais em sala de aula pelos professores, mas sua percepção sobre esses usos.

⁷ Monte Mór (2013) define agência como nova maneira de o indivíduo agir, sendo identificada à medida que toma iniciativa, havendo, assim, autoprodução de conhecimento que expressa efeitos de desprendimento e maior emancipação. Na visão da autora, podemos perceber que agência remete ao sentido de promoção e construção de uma cidadania engajada e ativa. Agência, assim interpretamos, está intrinsecamente amarrada à emergência de saber agir, desenvolver iniciativa, construir diferentes definições, também podendo representar a ampliação de possibilidade de autoprodução de conhecimento mediante uma sociedade que lida com a cultura de participação.

⁸ De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), os processos mentais envolvem estados mentais ou eventos psicológicos.

prática dessa professora ainda esteja encadeada aos modos tradicionais, ela pode estar diante de uma nova demanda instituída pelos contextos modernos, pois, conforme evidência Sibilía (2012), a sociedade contemporânea põe à prova as estruturas tradicionais da escola.

Professora Ana deixa transparecer isso em seu dizer, marcado pelo uso do advérbio *além*, que indica que algo a mais pode ser feito e, nesse sentido, cita a tecnologia como sua estratégia para que os alunos aprendam e se interessem pelo que é trabalhado. Essa percepção também é notada no depoimento de Lia:

Excerto 6

ah::: o aluno consegue compreender com muito mais facilidade né::: primeiro porque vai chamar atenção dele né::: aquela aula que é muito presa ao livro didático e muito presa ao quadro desmotiva... se torna cansativa e enfadonha né::: pra eles então eu sempre procuro tá mesclando (Profa. Lia, 01/11/2013).

O excerto 6 parece demonstrar o reconhecimento de que as práticas pedagógicas, tradicionalmente estabelecidas pelo trabalho do professor, podem não ser tão atrativas aos alunos. Isso pode ser notado pela escolha verbal feita pela professora Lia, dado o uso dos nomes *cansativa*, *enfadonha*, *desmotiva*, somadas às expressões *aula presa ao livro* e *presa ao quadro*. Para ela, alunos mais interessados pelas atividades propostas irão aprender melhor: *o aluno consegue compreender com muito mais facilidade*.

Professora Leila, de igual parte, reconhece que utilizar as TDIC é ingressar no universo dos alunos. Esse é seu motivo para fazê-lo:

Excerto 7

[...] então seria entrar nesse universo deles e captar a atenção [...] (Profa. Leila, 31/10/2013).

A amostra do dizer da professora Leila enfoca o uso de tecnologias como atrativo. Ademais, a afirmação de que utilizar as tecnologias *seria entrar no universo* dos alunos pode ser compreendida como o reconhecimento de que atividades sem uso das TDIC podem não fazer parte do universo desses alunos e não ser interessantes, pois, nas relações fora do ambiente escolar, eles estão em constante contato com as tecnologias e gostam de interagir e de se comunicar pela *web*. Contudo, essa constatação da professora não pode ser vista como generalizadora, pois os mesmos alunos podem negar a utilização de tecnologia digital com função pedagógica, dependendo da natureza das tarefas propostas pelo educador.

Outra observação importante é a escolha verbal da professora Leila, que, ao se utilizar dos pronomes *nesse* e

deles, exclui-se do universo focalizado. Ela parece deixar transluzir sua não participação nesse universo (tecnológico), enfatizando que é o universo *deles* (de seus alunos).

Professora Diva também revela preocupação no sentido de saber se vale a pena recorrer à tecnologia para motivar seus alunos. Intenciona empregar essa estratégia por observar que os alunos vêm mais motivados para a escola:

Excerto 8

[...] mas eles gostam eu acho que a maior vantagem é essa é que eles já vêm assim com outro ânimo pra aula (Profa. Diva, 06/12/2013).

No excerto 9, a professora Diva utiliza o nominalizador *vantagem*. Cuida-se de palavra que pode receber leituras resistentes, dúbias, pois insere, em sua interpretação, a pressuposição de forças contrárias, ou seja, se há vantagens, possivelmente existem desvantagens. No entanto, essas desvantagens não são, no dizer da professora Diva, justificadas. Por outro lado, parece-nos também que há um discurso de atualização tecnológica no interior da escola sem, no entanto, se materializar em mudanças significativas na relação educacional.

Assim como a professora Diva, a professora Ana também declara que o uso de tecnologias atrai seus alunos, revelando preocupação com a atenção *deles*:

Excerto 9

[...] então chama a atenção só o fato de o equipamento estar dentro da sala de aula já prende a atenção dele independente de qual seja a temática ou o que eu vou passar com aquele equipamento [...] (Profa. Ana, 22/11/2013).

As expressões *chama a atenção* e *prende a atenção*, utilizadas pela professora Ana, podem remeter a outros dizeres, como a preocupação exibida por Sibilía (2012) e outros estudiosos de que a escola pode estar se tornando um ambiente pouco atrativo para os alunos de hoje. Também é notada, em seu dizer, a presença da visão tradicional, tecnicista da educação, discutida por Sibilía (2012). Professora Ana tende a colocar o aluno na posição de expectador, ficando ela como transmissora do conhecimento, pois não parece ter-lhe franqueado a possibilidade de ser protagonista da ação.

Outra observação interessante é o fato de ela declarar que a simples presença do equipamento na sala de aula já atrai seus alunos. Esse fato – de chamar a atenção dos alunos – pode ser interpretado como um misto de estranhamento e interesse pela novidade que, para eles, não pertenceria àquele contexto.

Os dizeres analisados parecem apresentar certa alteração na ordem do discurso – relação entre as práti-

cas discursivas e os limites entre elas (Fairclough, 2001) –, comumente estabelecida em contextos escolares, em que os docentes eram os agentes da ação, restando ao aluno o papel de apenas calar-se e aceitar. As amostras trazidas podem ser um início de modificação nessa lógica discursiva em que a opinião dos alunos passa também a ser considerada, embora não ainda como agentes da ação, mas como coadjuvantes que recebem certa consideração. É possível enfatizar que a chegada das tecnologias às escolas se mostra, para esses professores, possibilidade de torná-las mais atrativas para os alunos. Por isso, o dizer percebido parece uma troca de interesses, i.e., os professores se rendem aos recursos tão utilizados pelos jovens em contextos extraescolares e, em contrapartida, esses jovens participarão mais ativamente, e com mais entusiasmo, das atividades curriculares. Essa estratégia se patenteia bastante salutar, visto que grandes mudanças, no contexto educacional, não ocorrem do dia para a noite; portanto, a opção desses professores pode ser vista como uma saída encontrada – neste momento – para o desafio que é conseguir maior participação dos alunos.

Nesse rumo, mesmo constatando tantas tentativas dos professores em atrair seus alunos, o que se nos afigura é que os professores ainda não percebem as TDIC como instrumentos que podem propiciar aos alunos descobertas e produções, de modo que tenham a agência de seu aprendizado. Ou seja, as tecnologias parecem ser usadas como um anexo, um adendo às práticas pedagógicas preexistentes, e não incluídas, constituintes de uma nova proposta pedagógica que também considere a agência do aluno. Como alerta Silva (2014), em muitos casos, as tecnologias são concebidas como ferramenta para auxiliar o professor, figura que continua no centro do processo.

A escolarização em descompasso com os avanços da sociedade

Com base em algumas implicações do aparente descompasso entre escola e sociedade, discutidas por Sibilia (2012), podemos reconhecer que, frequentemente, não sabemos em que medida isso ocorre e o que acarreta àqueles que estão na escola. Nesse sentido, é interessante observarmos, nos dizeres dos pesquisados, o reconhecimento desse descompasso, como ocorre na percepção do professor César sobre a lentidão das entradas das TDIC na educação e sobre a relação do professor com essas novidades:

Excerto 10

na educação ela tá entrando de maneira muito lenta... muito devagar... demora muito vai precisar trocar uma

geração de professores para os próximos que vierem dar conta de dominar essa tecnologia. [...] O grande ganho disso tudo é que toda vez que você chega com uma tecnologia em sala de aula os alunos entendem que você não é o professor careta... antigo... ele te respeita porque você dá conta de falar na língua deles (Prof. César, 30/10/2013).

Nesse excerto, o professor César assinala que as tecnologias demoram a chegar aos contextos escolares. Talvez por isso ele conclua ser necessário que haja troca de uma geração de professores. É possível observar, na repetição do advérbio *muito*, certo enfoque dado pelo professor César a esse descompasso. Em seguida, ele diz: *vai precisar trocar uma geração de professores*. Observemos que o professor não se serve de modalizadores em seu dizer, a exemplo de *talvez*, *pode ser*. Isso denota certa convicção em suas afirmações. Assim, poderia ser possível depreender que, para o docente, os professores que estão na escola atualmente não “dominam” as tecnologias e que, apenas com uma nova geração, haverá sua utilização satisfatória e em favor da aprendizagem dos alunos. Se for assim, cabe-nos alertar para o fato de que a pressuposição do professor César pode não se validar, uma vez que é preciso considerar que, mesmo vindo outra geração, as tecnologias também haverão de se modificar, e correr-se-á o risco de não haver essa simetria prognosticada por ele.

Outra observação importante reside em suas escolhas linguísticas. Ao eleger os nominalizadores *dominar* e *respeitar*, César pode estar referenciando outras correntes discursivas, advindas do contexto histórico da educação em nossa sociedade, que, como aponta Sibilia (2012), servem ao progresso e a ideais controladores. Nesse caminho, é preciso ter tudo sob comando, vendo na escola um ambiente para disciplinar e fazer com que crianças e jovens saibam se comportar para atender a demanda do mercado de trabalho. No entanto, se olharmos seu dizer em uma perspectiva dialética, percebemos que nele há a presença de lutas e contradições em que o professor, ao mesmo tempo em que quer dominar, quer também agradar, quer fazer com que seus alunos não o vejam como um *professor careta*, como assegura o professor César.

O que se pode extrair desse discurso é uma constante contradição: ao tempo em que se preocupa em inovar, vê-se a preocupação em manter-se no controle, em conservar as tradições. Essa instabilidade parece bastante característica de uma sociedade tecnológica, com “cenário extremamente instável, com deslocamentos constantes e um bom número de contradições” (Sibilia, 2012, p. 47). Sociedade essa que uma escola disciplinar e tradicionalista parece não acompanhar, como também é assinalado no depoimento da professora Diva:

Excerto 11

eu vejo assim... o meu desafio é a questão da escola vê isso como um projeto proveitoso... A escola... ela fala muito em inovação mas ela é muito tradicionalista digo a escola em relação à instituição [...] (Profa. Diva, 06/12/2013).

O excerto acima compõe a explicação da professora Diva, sobre seu projeto com aplicativos para *smartphones*, em que ressalva seu desafio de convencer a escola de que seu projeto é proveitoso. Notemos que a professora se refere à escola em terceira pessoa, como que se excluindo desse posicionamento tradicionalista que domina a instituição. A professora se utiliza da personificação, atribuindo ações ao complexo escolar. Esse recurso tende a evidenciar que, em alguns momentos, os professores podem ver a escola como uma organização que foge ao controle dos que dela fazem parte. É como se a escola existisse sem os sujeitos, pois, como evidencia Sibilia (2012), sua presença está tão naturalizada que, em muitos casos, a vemos como um agente, com suas ideologias e tradições próprias.

Em outro trecho de seu depoimento, professora Diva julga reconhecer que ela, professora que é, também vivencia esse desalinhamento:

Excerto 12

[...] eu me sentia um pouco desatualizada até o ano passado [...] então agora eu to começando comigo no caso né [...] mas eu percebi assim... que eu precisava começar a fazer isso não só cobrar deles talvez eu usar essas tecnologias que eles usam né pra entender melhor o que que era isso (Profa. Diva, 06/12/2013).

No excerto acima, professora Diva alude à sua relação com as tecnologias. Parece reconhecer sua desatualização quanto ao uso que seus alunos fazem das TDIC – *talvez eu usar essas tecnologias que eles usam né* –, conferindo a possibilidade de se situar na posição de aprendiz quando expõe: *eu percebi que precisava começar a fazer isso*. Mas, ao mesmo tempo, demarca sua posição de professora ao declarar: *não só cobrar deles*. Nesse caso, o uso da locução *não só* denota inclusão de outros itens, mas se reveste do caráter de cobrar. Ou seja: para ela, é função de professor cobrar os alunos; contudo, nessa situação, ela reconhece que algo mais precisa ser feito.

Professora Diva também nos alerta para o fato de que os alunos percebem esse descompasso, como pode ser observado no fragmento que segue.

Excerto 13

eu percebo assim, que no início (a aula com tecnologia) é tumultuada porque embora eles queiram que

use as tecnologias eles se sentem um pouco estranho o professor querendo levar aquilo que eles usam no dia a dia pra aula [...] (Profa. Diva, 06/12/2013).

Nesse excerto, professora Diva busca explicitar os conflitos vivenciados em uma aula com o uso de tecnologias. Utiliza os recursos argumentativos *porque e embora* para expor os sentimentos antagônicos de seus alunos. Seu dizer parece vincar que o desalinho entre o que se vive na escola e fora dela é, de certa forma, algo naturalizado para os alunos, fazendo com que eles estranhem o fato de a escola lançar mão de recursos que, para eles, são próprios de outros contextos.

Esse descompasso da escola em relação à sociedade atual, evidenciado no dizer dos pesquisados, refere-se, não raro, à estrutura física e a equipamentos eletrônicos. Vários professores fizeram críticas à qualidade da internet e também aos equipamentos comprados em pregões e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC). Some-se a isso o fato de serem de qualidade inferior, demorarem muito tempo para chegar às escolas e, em muitos casos, já chegarem desatualizados, tornando-se de pronto obsoletos.

Excerto 14

[...] e a qualidade do quadro que veio que a gente já ligou ele... muito simples muito... não vai atender os pré-requisitos que todos querem colocar em sala de aula [...] (Prof. César, 30/10/2013).

Excerto 15

os tablets, que foram distribuídos por exemplo não dá para usá-los... uma porque quase não conecta à internet pois nossa internet é ruim e outra porque eles são muito lentos travam e::: nem sempre dá pra colocar os materiais que nós temos nem conecta ao projetor... pra que serve então? a gente acaba não usando (Profa. Leila, 31/10/2013, em depoimento registrado no caderno de campo).

As amostras dos dizeres dos professores César e Leila denunciavam uma realidade bastante preocupante no que tange à inserção das TDIC nas escolas públicas. Estudos recentes (Damasceno *et al.*, 2012; Silva, 2014, para citar alguns) sinalizam para a preocupação com a precariedade dos equipamentos e da infraestrutura observadas desde o início da implantação das ações do Programa ProInfo, em 1997, até a mais recente investida do MEC, o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), por exemplo. Os registros, no caderno de campo, revelam o desejo do técnico responsável pelo laboratório de que equipamentos e infraestrutura fossem a contento. Um deles nos relatou que as tecnologias que vêm para a

escola não precisariam ser “de ponta”; que fossem, no entanto, de boa qualidade, com memória e processadores que atendessem à demanda do dia a dia no laboratório.

Diante do exposto, é incontestável que o ensino contemporâneo nos impõe desafios. Vive-se um desencontro entre o que ocorre na sala de aula e os avanços das tecnologias digitais embutidos na contemporaneidade (Freitas, 2009). Não bastassem os equipamentos obsoletos e a infraestrutura que, frequentes vezes, não atendem às demandas das escolas, muitas práticas priorizadas no contexto escolar podem não fazer sentido para o aluno da atualidade, o que já é notado pelos docentes e discentes, como explanado nesta seção. Por essa razão, faz-se necessário que haja o reconhecimento de que algo precisa ser feito imediatamente/urgentemente/rapidamente.

O dizer de alguns pesquisados pode evidenciar essa intenção, mesmo que, aqui ou ali, essa mudança venha a ser motivada pela pressão social ou pela necessidade de satisfazer os anseios dos alunos. Nesse rumo, é possível evidenciar no discurso dos professores entrevistados que estes parecem mais prontos do que no passado para empreenderem essa apropriação, desde que lhes sejam disponibilizadas condições materiais articuladas a uma proposta de formação continuada. Cabe-nos inferir que essa apropriação poderá ser marcada por fatores restritores do contexto – inclusive a formação discursiva. Assim, para aproveitar tal abertura, por parte dos professores, é preciso mudanças nesses fatores e não apenas na formação docente.

Considerações finais

Neste artigo, encampou-se o intento de compreender os dizeres de alguns professores sobre o uso de tecnologias na educação. O escopo deste estudo se justifica pelo momento histórico que estamos vivendo, em que, cada vez mais, notamos a chegada – mesmo que com alguns percalços – das tecnologias digitais às escolas. Ao mesmo tempo, cresce a demanda por práticas que contemplem o uso significativo de tais recursos. Dessa forma, revela-se pertinente compreender os dizeres dos educadores sobre esse movimento de uso e estudo sobre tecnologias que se estabelece nos contextos educacionais. Para inventariar tais dizeres, valemo-nos da pesquisa qualitativa interpretativista.

Na busca por identificar a percepção dos pesquisados sobre o uso das tecnologias digitais, abraçamos este artigo como uma exposição de relatos com observações interpretativistas relativizadas, pois compreendemos que, se os pressupostos para a análise são apresentados, abre-se a cada leitor também a possibilidade de empreender sua análise.

Com relação à análise dos dados, detectamos três categorias: (i) o uso de tecnologias para ilustrar; (ii) a tecnologia como atrativo; (iii) a educação em descompasso

com os avanços da sociedade. Portanto, notamos que os professores pesquisados, em um primeiro momento, percebem o uso de tecnologia como forma de aproximação com seus alunos. Daí alguns sentidos depreendidos residem na tecnologia, seja como atrativo, seja para exemplificar ou ilustrar uma situação educacional.

As amostras de seus dizeres denotam que a tecnologia presente nas práticas pedagógicas é utilizada como complementação e como apoio à ação do professor, visto que dela se valem para ilustrar ou exemplificar um conteúdo para que o aluno tenha melhor compreensão do que lhe foi repassado. Igualmente, versam sobre a atratividade proporcionada pela tecnologia. Assim, seu uso é uma estratégia de aproximação com o aluno que, possivelmente, se encontra desinteressado pela escola ou desmotivado com ela.

Verificou-se que, no mais das vezes, as tecnologias são adicionadas a essas práticas como apêndice e não para a instauração de novas práticas. Em alguns casos, os professores intentam em fazer com que os alunos vejam, na escola, um local interessante e, de igual parte, moderno.

É possível evidenciar, nos discursos desses professores, que os alunos, nesse processo, não poucas vezes assumem apenas o papel de coadjuvante. Seus dizeres mostram que os alunos pouco aparecem como agentes, no uso das tecnologias. Mais constantemente, são descritos como espectadores ou receptores da ação, ao mesmo feição como as tecnologias são utilizadas, como apoio às ações pedagógicas. Nesse caso, estamos diante de uma situação um tanto ou quanto inquietante, dado que as tecnologias são concebidas apenas como suporte e não como dispositivo de que o aluno se vale para se apropriar de novas aprendizagens (Silva, 2014).

A investigação, de igual modo, evidenciou que a escola parece ser apresentada como um ambiente dessincronizado dos avanços da sociedade, porquanto muitos professores relataram suas inquietações diante do contexto tecnológico da sociedade atual. Esses dizeres versaram sobre a morosidade com que as tecnologias aportam às escolas, a que se soma a qualidade desses equipamentos, a falta de preparo do professor para lidar com as tecnologias e a necessidade de quebra de paradigmas.

À luz dessa constatação, foram denotados o reconhecimento e a convicção de que a mudança é algo inevitável. Os dizeres demonstram que os alunos mudaram, e as relações entre professor e alunos não são mais as mesmas. Esses docentes reconhecem a necessidade de reconstruir sua prática de modo a agenciar o uso das TDIC, instaurando novas formas de educar, de pensar e de potencializar a criação humana (Silva, 2014). O que nos inquieta é que, mesmo tendo esse reconhecimento, ainda não se sabe como empreender essas mudanças, pois, ao modo como assevera Sibília (2012), não há uma prescrição de como deve ser esse processo diante dos novos contextos de aprendizagem ensejados pelas tecnologias.

Acreditamos que, com base nesta investigação primária, outras poderão ser feitas. Seja exemplo a necessidade de averiguar como está ocorrendo, na prática, a formação continuada desses educadores. Talvez acompanhar um ou dois, com suas turmas, e buscar se aproximar de suas práticas pedagógicas a fim de refletir também sobre esses processos.

Referências

- BRASIL. 2001. Plano nacional de educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 23/04/2014.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2008. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola Editorial, 135 p.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 176 p.
- DAMASCENO, H.L.C.; BONILLA, M.H.S.; PASSOS, M.S.C. 2012. Inclusão digital no Proinfo Integrado: perspectivas de uma política governamental. *Inclusão Social*, 5:32-42. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/302/274>. Acesso em: 20/02/2014.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 316 p.
- FREITAS, M.T.A. 2009. *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 119 p.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 405 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2004. *An introduction to functional Grammar*. 3ª ed. London, Arnold, 689 p.
- LEAL, M.C.D. 2005. O discurso jornalístico sobre privatizações e protestos nas ruas. *D.E.L.T.A.*, 21(n. esp.):73-92.
- MONTE MÓR, W. 2013. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: E.S. JUNQUEIRA; M.E.K. BUZATO (orgs.), *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Nova York, Peter Lang Publishers, vol. 64, p. 126-146.
- MOURA CÂMARA, L.L.L.L. 2013. *Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos*. Natal, RN. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 270 p.
- PÊCHEUX, M. 1997. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª ed., Campinas, Editora da Unicamp, 317 p.
- PRETI, D. (org.). 1999. *O discurso oral culto*. 2ª ed., São Paulo, Humanitas Publicações, 224 p.
- SIBILIA, P. 2012. *Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto, 222 p.
- SILVA, A.P.P. 2014. *Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 335 p.

Submetido: 07/02/2016

Aceito: 01/11/2016