

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANE MENDES GOIS DOS SANTOS

As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo: as
formações imaginárias dos sujeitos-professores com o saber e o fazer

Ribeirão Preto

2024

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Marcelo Mulato
Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini
Chefe do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC)

MARIANE MENDES GOIS DOS SANTOS

Versão Corrigida

As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo: as formações imaginárias dos sujeitos-professores com o saber e o fazer

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação. Área: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Mariane Mendes Gois dos

As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo: as formações imaginárias dos sujeitos-professores com o saber e o fazer. Ribeirão Preto, 2024.

100 f.: il.; 30 cm

Dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva Assolini.

1. ANÁLISE DE DISCURSO. 2. TECNOLOGIAS DIGITAIS.
3. METODOLOGIAS ATIVAS. 4. LETRAMENTO DIGITAL.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariane Mendes Gois dos Santos

As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo: as formações imaginárias dos sujeitos-professores com o saber e o fazer

Texto para Defesa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação. Área: Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Professor (a) Doutor (a) _____

Instituição: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Douglas e Rosangela, por estarem sempre ao meu lado. Ao meu marido, Marcelo, com amor e gratidão pelo apoio na elaboração desta pesquisa. Ao meu filho, Martín, pela força e alegria que traz em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento e força que me mantêm firme na jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelas orientações que são tão importantes nesta pesquisa e na minha formação.

Aos meus queridos pais, Douglas Ferreira Gois e Rosangela Mendes Gois, pela dedicação incondicional, por serem meus exemplos e grandes incentivadores nos estudos.

Ao meu marido, Marcelo Elias dos Santos, pelas leituras, pelas generosas contribuições e pelo apoio em todos os momentos nos quais precisei.

Ao meu filho, Martín Mendes Gois dos Santos, pela companhia de todos os dias, pela felicidade que traz ao meu coração e por me ensinar todos os dias sobre a leveza da vida e a importância do amor.

Ao meu irmão, Murillo Mendes Gois, por sempre me apoiar e incentivar na busca pelo saber.

Agradeço, em especial, à minha querida avó, Mariana Antunes (*in memoriam*), pelo exemplo de amor aos estudos e ao ensino. Agradeço por ensinar-me tanto e mostrar-me que somente pela Educação mudamos o mundo.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE, pelos momentos de debates, questionamentos e discussões que proporcionaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À escola e aos professores participantes que propiciaram o desenvolvimento deste trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse.

EPÍGRAFE

“Mas, se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conhecerei um barulho de passos que será diferente dos outros. Os outros passos me fazem entrar debaixo da terra. Os teus me chamarão para fora da toca, como se fossem música. E depois, olha! Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim não vale nada. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas se tu tens cabelos dourados. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará com que eu me lembre de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo.” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 67).

RESUMO

SANTOS, M. M. G. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo**: as formações imaginárias dos sujeitos-professores com o saber e o fazer. 2024. 100 f. (Dissertação de mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

A presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) está cada vez mais comum no cotidiano da escola; o espaço digital faz parte da convivência dos sujeitos, e cumpre-nos ressaltar que suas condições de produção podem se dar de formas diferentes. Por essa razão, é pertinente compreender o papel da escola, as condições em que a Educação vem se constituindo e o impacto que metodologias ativas mediadas pelas TDIC têm no espaço informacional, afetando docentes e estudantes. Objetivamos, com este trabalho, investigar o que os professores de Ensino Fundamental – Anos Finais imaginam conhecer, dizer sobre e fazer com as tecnologias digitais de informação e comunicação em salas de aula, de acordo com as condições de produção das escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto-SP. Para tanto, fundamentamo-nos na Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana (AD) como aporte teórico-metodológico, que nos possibilita mobilizar os conceitos de sujeito, discurso, produção de sentido e condições de produção, na medida em que compreende que o sujeito é interpelado e constituído pela ideologia e pelo contexto sócio-histórico-cultural. O processo metodológico constitui-se pelo *corpus* composto por seis entrevistas semiestruturadas realizadas, por meio virtual, com professores do Ensino Fundamental (Anos Finais) da cidade de Ribeirão Preto, SP. Ressaltamos que, para a análise dos fatos da linguagem, apoiamo-nos na Teoria Sócio-Histórica do Letramento e na AD como aportes metodológicos, pois possibilitam a relação entre os recortes selecionados pelo analista, os tipos de discursos e as condições de produção em que esses processos discursivos foram produzidos. Para tanto, nossos gestos interpretativos nos permitiram compreender que os dizeres do sujeito-professor sobre a tecnologia são marcados por sentidos de inovação e causam a impressão de completude. Porém, a relação dos professores com as TDIC ainda é marcada por um viés tradicional, que vê a tecnologia como descontração. As metodologias ativas, entendidas como métodos de interação em atividades e como produção de novos saberes, são desconhecidas, parcialmente, pelos sujeitos-professores, possibilitando colocarmos que os docentes vêm recebendo uma formação desconexa com a realidade docente, pois o professor conhece, mas não nomeia as metodologias ativas. Mesmo no ensino remoto, as atividades mediadas pelas tecnologias, por exemplo, ao receber e enviar tarefas, mantiveram-se inscritas em ações tradicionais. Concluímos, portanto, que esta pesquisa é relevante, pois foi possível verificar que os dizeres do sujeito-professor apresentam efeitos de sentidos que se inscrevem em formações discursivas sobre como as TDIC são boas, que facilitam a vida e as práticas diárias, sentidos que acampam no senso comum, e apoiam-se em sua formação inicial para justificar o uso ou o não uso das TDIC em sala de aula; ademais, as condições de produção deste trabalho, permitiram-nos compreender que as tecnologias fazem parte da sociedade e ao mesmo tempo revelam a subjetividade do sujeito.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Sujeito-professor; Tecnologias Digitais; Letramento Digital; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

SANTOS, M. M. G. **Digital information and communication technologies in the contemporary school space: the imaginary formations of subject-teachers with knowing and doing.** 2024. 100 f. (Master's thesis) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

The presence of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) is increasingly common in school daily life; the digital space is part of the coexistence of subjects and we must emphasize that its production conditions can occur in different ways. For this reason, it is pertinent to understand the role of the school, the conditions in which education has been established, and the impact that active methodologies mediated by DICTs have on the information space, affecting teachers and students. With this work, we aim to investigate what elementary school teachers – Final Years, imagine knowing, saying about, and doing with digital information and communication technologies in classrooms, according to the production conditions of state public schools in Ribeirão Preto, in the state of São Paulo (SP). To this end, we are based on Pecheutian French Matrix Discourse Analysis (DA) as a theoretical-methodological contribution, which allows us to grasp notions about the subject, discourse and production of meaning, insofar as it understands that the subject is interpellated and constituted by ideology and the socio-historical-cultural context. The methodological process consists of the corpus composed of six semi-structured interviews, carried out via virtual means, with elementary school teachers (final years) in the city of Ribeirão Preto, SP. We emphasize that for data analysis, we rely on the Socio-Historical Theory of Literacy and DA as methodological contributions, as they enable the relationship between the excerpts selected by the analyst, the types of discourses, and the production conditions in which these discursive processes were produced. To this end, our interpretative gestures allowed us to understand that the subject-teachers' words about technology are marked by meanings of innovation and give the impression of completeness. However, teachers' relationships with DICTs are still marked by a traditional bias, which sees technology as relaxation. Active methodologies, understood as methods of interaction in activities and as the production of new knowledge, are partially unknown by subject-teachers, making it possible to state that teachers have been receiving training that is disconnected from the teaching reality, as the teacher knows, but does not name the active methodologies. Even in remote teaching, activities mediated by technology, such as receiving and sending tasks, remained part of traditional actions. We conclude, therefore, that this research is relevant, as it was possible to verify that the words of the subject-teachers present effects of meanings that are part of discursive formations about how DICTs are good, that they facilitate life and daily practices, meanings that are based on common sense, and rely on their own initial training to justify the use or non-use of DICTs in the classroom; and the production conditions of this work, allowed us to understand that technologies are part of society and at the same time reveal the subjectivity of the subject.

Keywords: Discourse Analysis; Subject-teachers; Digital Technologies; Digital Literacy; Active Methodologies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SDR	Sequências Discursivas de Referências
SEDUC	Secretaria do Estado de São Paulo
SP1	Sujeito-professor 1
SP2	Sujeito-professor 2
SP3	Sujeito-professor 3
SP4	Sujeito-professor 4
SP5	Sujeito-professor 5
SP6	Sujeito-professor 6
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Página da Programação do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo.....	18
FIGURA 2: Percurso da Pesquisa.....	24
FIGURA 3: O trigo, a raposa e o Pequeno Príncipe.....	26
FIGURA 4: Saberes Docentes e sua Aquisição.....	48
FIGURA 5: Índícios encontrados nas entrevistas realizadas com os sujeitos-professores do Ensino Fundamental (Anos Finais).....	58
FIGURA 6: Organização dos sujeitos participantes.....	62
FIGURA 7: Formação e atuação dos sujeitos-professores entrevistados.....	63
FIGURA 8: O Pequeno Príncipe e a raposa.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	26
2.1 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: CONCEITOS CENTRAIS	26
2.1.1 A circulação e a migração dos sentidos no e para o espaço virtual	30
2.1.2 A tecnologia como identificação e a ilusão do movimento ritmado.....	31
2.2 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	33
2.2.1 O Letramento: uma abordagem discursiva	33
2.2.2 Letramento Digital: a ressignificação de práticas sociais letradas digitais.....	37
2.3 AS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: NAVEGANDO POR ENTRE REDES ..	39
2.3.1 Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas: usos, saberes e trabalho pedagógico.....	40
2.3.2 TDIC como mediadora do processo de ensino e aprendizagem	44
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA	47
2.4.1 Ser professor na escola e na sociedade: algumas questões	50
2.4.2 A docência como construção e formação do sujeito-professor	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	55
3.2 <i>CORPUS</i> DISCURSIVO: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE	60
3.3 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
3.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA	60
3.4.1 Contexto da Escola Pesquisada	60
3.4.2 Das realizações das entrevistas	61
3.4.3 Sujeitos-Professores.....	63
4 DISPOSITIVO DE ANÁLISE: REALIZAÇÃO DOS RECORTES	65
4.1 RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	65
5 ANÁLISES DISCURSIVAS: UMA ESCUTA ATENTA PARA OS SENTIDOS DO DIZER.....	70
5.1 SABERES DOCENTES	70
5.2 LETRAMENTO.....	76
5.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERÊNCIAS.....	90
ANEXO I	98
APÊNDICE I	99

1 INTRODUÇÃO

Os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial no século XXI, estão se propagando por todo o mundo devido à evolução a que chegaram os dispositivos móveis, que, até o ano de 2021, já estavam presentes em 99% dos domicílios brasileiros, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Assim, a tecnologia digital faz parte da sociedade e da vida dos alunos, em especial do Ensino Fundamental, pois, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2021), 87% dos estudantes têm acesso à *internet* em suas casas, fato que potencializou o uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) com o oferecimento de aulas ao vivo, pela TV aberta e por meio de aplicativo de celular gratuito, nos anos de 2020 a 2022 (SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC), 2020).

Podemos observar que o campo das TDIC tem chamado pesquisadores para compreender a difusão da tecnologia no social, como Santaella *et al.* (2013), que destacam o estado da arte da constituição da *internet* e compreendem que a expansão vai se dando por meio dos hábitos das pessoas; Moran (2015) enfatiza que o processo de ensino e aprendizagem se dá em diferentes espaços e denomina esse conceito como híbrido; Bacich (2018) reflete sobre um trabalho com metodologias ativas mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação; Fofonca et al. (2018) debatem sobre a Educação *on-line*, com o uso de TDIC como elemento de integração da relação entre comunicação e Educação e não apenas como um singelo aparato ou ferramenta; Ganzela (2018) discorre sobre uma atualização da prática docente pautada pelo avanço da TDIC, como uma forma de atender as demandas de uma sociedade conectada; Moran (2018) enaltece o trabalho com as metodologias ativas considerando uma aprendizagem que esteja alinhada com a realidade escolar, uma aprendizagem com os diferentes grupos, superando a visão tradicional e considerando que se aprende no coletivo e a mediação pelos professores; Mercanti et al. (2019) evidenciam que uma formação que prepare os docentes para compreender as TDIC dentro do espaço escolar, possibilita um ensino alinhado à realidade social.

Apoiamo-nos nos estudos da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana e na Teoria Sócio-histórica do Letramento que, considerando o viés social e ideológico estabelecidos pelos sujeitos, compreendem que a escola, como uma instituição de ensino, deve(ria) acompanhar os avanços da sociedade, bem como suas transformações, visando uma perspectiva que considere o sujeito a partir de sua subjetividade, de seu conhecimento e de seus processos de interação com os outros e com o mundo. Portanto, fazer com que os alunos

vivenciem a realidade dentro da escola, resolvam problemas, desenvolvam projetos em equipe parte da perspectiva do aluno como protagonista de seu próprio processo de ensino e, conseqüentemente, um professor crítico e reflexivo, que possui autonomia para intervir e criar. Esse viés, que muitas vezes nos causa o efeito de sentido de completude, inovação, idealismo, é posto em evidência, a fim de compreendermos como a escola enquanto uma instituição de direitos e deveres tem agido para a garantia de uma educação acessível, atual, complexa e crítica.

É assim, nesses lugares onde língua e história se encontram, que a autoria se instala, só sendo possível pelo processo de retroação, o que coloca o autor como intérprete de seus enunciados, processo esse que não está garantido pela alfabetização, nem pela escolaridade, mas antes pelo letramento, tal como venho discutindo em outros trabalhos. Letramento visto como um processo discursivo que se situa além da dicotomia oral/escrito. (Tfouni, 2005, p. 139)

Nosso problema de pesquisa não se deu de maneira recente ou evidenciou-se apenas na pandemia de COVID-19, mas é encontrado e indagado por mim, desde o início de minha carreira na docência, em especial, na formação inicial. Com as formações acadêmicas nas áreas de Letras e Pedagogia, pude ter um contato próximo com o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e dos Finais, por meio dos Estágios Curriculares Supervisionados. O estágio do Ensino Fundamental Anos Iniciais se deu no 3º ano, em que pude acompanhar todas as atividades da turma; minhas observações tiveram um olhar atento para o uso das tecnologias e da sala de informática, que era bem equipada, com diversos computadores, mas que não comportavam toda a turma, por isso, a professora nunca a levava para lá. Na grande maioria das vezes em que a sala de informática era utilizada, era com o objetivo de distrair os alunos com diagnósticos relacionados às mais diversas deficiências e que, muitas vezes, não conseguiam ficar tanto tempo em sala de aula. Já no estágio do Ensino Fundamental Anos Finais, acompanhei uma turma de 7º ano em uma escola que não dispunha de recursos tecnológicos como uma sala ou laboratório de informática.

O estágio me proporcionou também um contato próximo com as formações continuadas de professores da rede e que sempre me remetiam às situações expostas acima, ao atuar por dois anos na Secretaria Municipal de Educação. Ao acompanhar os eventos e as formações oferecidas, foi possível observar que, em muitas das vezes, as formações estão desconectadas da realidade escolar e não conseguem oferecer subsídios aos docentes para um trabalho que integre o uso das tecnologias e dos dispositivos digitais dentro da sala de aula.

Como integrante pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento da Universidade de São Paulo (GEPALLE), observei que o tema sobre as tecnologias sempre é colocado em pauta, visto que corresponde a uma realidade da sociedade; ainda assim, com as apresentações de seminários, leituras críticas de textos clássicos, os debates e discussões realizados pelos professores e colegas nos fizeram perceber como os professores ainda não lidam de maneira autônoma e independente com as TDIC em sala de aula. Tal fato me instigou a pensar, refletir e compreender por que ainda há essa fronteira, afinal, Mercante et al. (2019) esclarecem que, mesmo que os sujeitos não queiram e tentem se afastar, a sociedade, de maneira ampla, está envolvida em uma relação ora explícita, ora implícita com as TDIC.

A relação que os professores estabelecem com as TDIC pode ser compreendida pelo contexto sócio-histórico, ideológico e cultural. Dessa forma, nossa pesquisa considera a pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas, com o foco em compreender as relações que foram se estabelecendo nas condições de produção de 2020, isto é, aulas *on-line*, recebimento e envio de tarefas via programas digitais e realização de provas a partir dos computadores de suas próprias casas.

Devido à pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021 as aulas presenciais foram suspensas por 280 dias em média e, nesse período, foram oferecidas para 92% dos estudantes brasileiros atividades *on-line*, que compreendiam: 1) disponibilizar os materiais *on-line* e impressos; 2) atendimento ou suporte aos alunos; 3) oferta de aulas ao vivo ou gravadas por diferentes meios de comunicação (IBGE, 2021). Nossa percepção mostrou-nos que a pandemia impactou os usos e as aquisições de dispositivos móveis, o que nos fez questionar se o *boom* tecnológico ocorrido no ano de 2020 colocou o sujeito-professor na posição de criador de suas práticas e fazeres em sala de aula.

É pertinente, neste espaço, destacar que, no Estado de São Paulo, os alunos da rede pública estadual continuam com aulas remotas, por meio do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP). O CMSP está localizado dentro da Fundação Padre Anchieta, em São Paulo capital, e é transmitido dentro da própria plataforma, como também, via Youtube. Dessa forma, o procedimento para a realização das aulas compreendia na atuação, frente às câmeras, de professores da região de São Paulo capital e as turmas eram acompanhadas pelos professores regentes, via *chat*.

Conforme apresentado abaixo, na figura 1, o CMSP é organizado por grades de programação, com datas e horários das turmas. Apresentamos a programação do Ensino Fundamental Anos Finais, visto que nossa pesquisa se detém a esse público.

Trazendo para a realidade de Ribeirão Preto, local onde foi realizada esta pesquisa, os professores e alunos da escola pesquisada acessavam o CMSP de acordo com a programação disponibilizada e acompanhavam a aula que estava sendo ministrada por outro professor da capital. Assim, o professor regente da turma de Ribeirão Preto auxiliava os alunos pelo *chat*, tirando eventuais dúvidas.

Figura 1: Página da Programação do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo



Confira a programação para os Anos Finais

GRUPOS/CANAIS	Anos Finais		HORÁRIOS		CANAIS DE EXIBIÇÃO
	SEMANA	DIAS DA SEMANA	MATUTINO	VESPERTINO	
6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais	SEMANA A	SEGUNDA, QUARTA E SEXTA	07h45 - 10h00	13h45 - 16h00	6º ano EFAF
	SEMANA B	TERÇA E QUINTA	07h45 - 10h00	13h45 - 16h00	
7º Ano Ensino Fundamental Anos Finais	SEMANA A	SEGUNDA, QUARTA E SEXTA	10h20 - 12h35	16h20 - 18h35	7º ano EFAF
	SEMANA B	TERÇA E QUINTA	10h20 - 12h35	16h20 - 18h35	
8º Ano Ensino Fundamental Anos Finais	SEMANA A	TERÇA E QUINTA	07h45 - 10h00	13h45 - 16h20	8º ano EFAF
	SEMANA B	SEGUNDA, QUARTA E SEXTA	07h45 - 10h00	13h45 - 16h20	
9º Ano Ensino Fundamental Anos Finais	SEMANA A	TERÇA E QUINTA	10h20 - 12h35	16h20 - 18h35	9º ano EFAF
	SEMANA B	SEGUNDA, QUARTA E SEXTA	10h20 - 12h35	16h20 - 18h35	

Fonte: CMSP (2022)

A reflexão sobre tais fatos fez com que nossas inquietações nos instigassem a propor o objetivo de buscar conhecer e analisar o discurso dos professores a respeito das TDIC, o que eles imaginam dizer sobre elas e o que imaginam fazer a partir delas em sala de aula, no que tange às suas práticas pedagógicas escolares. No sentido de compreender o discurso dos

professores da rede pública de Ribeirão Preto, ou seja, o que o sujeito-professor pensa conhecer (imagina) e como lida com as TDIC em sala de aula. A AD é o pilar de sustentação desta pesquisa, portanto, ela nos permite adentrar na materialidade discursiva dos sujeitos-professores que foram entrevistados por nós, visando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por eles, bem como os sentidos de seus silêncios, movimentos que foram possíveis de serem observados em nossas entrevistas. Logo, compreender o que imaginam que sabem e o que imaginam que conhecem relaciona-se com a constituição de seus saberes e, com Tardif (2014), adentramos na formulação dos saberes docentes, portanto, os sentidos e os saberes relacionam-se a partir de um processo sócio-histórico e ideológico.

Alunos e professores foram atravessados pelas tecnologias e passaram a produzir sentidos por meio de processos discursivos que se dão no espaço virtual, desta forma, encontram-se diante de desafios de diferentes modalidades e contextos, no que tange ao uso das TDIC em sala de aula. Sendo assim, ao refletir sobre essas questões que compõem o contexto sócio-histórico cultural, considerando o acesso do meio digital por parte de alunos e professores no seu dia a dia e seu acesso restrito em espaço escolar e a aplicação de metodologias ativas na sala de aula, a questão norteadora é: o que o sujeito-professor do Ensino Fundamental - Anos Finais imagina conhecer, dizer e fazer com as TDIC em sala de aula?

Um discurso comum no espaço escolar remete a um ensino que promova significado, sentido e possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas, em determinadas condições de produção. Cumpre ressaltar que as metodologias ativas de aprendizagem são relevantes na sociedade atual porque vão para além de um ensino tradicional, dado que auxiliam no cuidado das particularidades do educando e o coloca como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Com o espaço informacional carregado de diferentes sentidos que afetam alunos e professores, pensar o papel da escola e as condições de produção atuais é um convite a refletir sobre as metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais nas práticas docentes.

É pertinente esclarecer que o uso de TDIC não implica, necessariamente, a aplicação das metodologias ativas de aprendizagem. No entanto, as TDIC podem ser usadas como ferramentas das metodologias ativas quando os alunos são colocados em evidência dentro de seu próprio processo de aprendizagem; esse entendimento direciona para a transformação das aulas em experiências significativas. Afinal, os dispositivos tecnológicos não podem ser considerados como suportes, apenas, mas ferramentas utilizadas pelos sujeitos para se dizer, produzir sentidos e se constituírem como sujeitos socio-historicamente determinados.

Alguns trabalhos já foram realizados nessa área, como o de Cursino (2017), que destaca a relevância do uso das TDIC em projetos escolares para a promoção de um ensino mais contextualizado com a realidade e os interesses do aluno. Baldo (2018) traz uma reflexão pertinente a esta pesquisa, que evidencia a necessidade da escola se descolar do sentido da tecnologia como descontração. Ainda, Bolson (2019) destacou que um trabalho crítico com as TDIC permite ao professor desenvolver práticas críticas e reflexivas. Nesse contexto, Gomes (2019) ressaltou que uma prática pedagógica mediada pelas TDIC possibilita que o processo de ensino e aprendizagem se torne inovador e significativo; trabalha com a temática de TDIC no processo de ensino-aprendizagem e auxilia em fornecer uma base teórica passível de uma discussão fundamentada neste trabalho. Portanto, vimos a necessidade de escutar o que o professor, enquanto sujeito-discursivo, tem a dizer, e de nos aprofundar nos sentidos produzidos por ele, pois a integração das TDIC ao contexto pedagógico é um dos grandes entraves no espaço escolar atual.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana (doravante AD) é um aporte teórico-metodológico necessário nesta pesquisa, compreendida pela abordagem teórica do paradigma indiciário desenvolvido por Ginzburg (1989). A AD define seu objeto: o discurso, e este permite um olhar mais aprofundado, não apenas sobre o conteúdo posto, mas sobre aquilo que não está posto e que não foi dito. Nessa mesma abordagem teórica, a AD busca a compreensão do processo de produção dos sentidos em determinadas condições sócio-históricas (Tfouni et al., 2016).

Em suma, nos processos discursivos que determinam as posições atribuídas pelos sujeitos a si mesmos e ao outro, bem como as imagens que se referem ao próprio lugar e o lugar do outro, construídas por eles, retomamos, portanto, a questão das formações imaginárias (Pêcheux, 2014). É por meio deste dispositivo que o sujeito-professor mobiliza imagens a respeito de como se veem, como são vistos, como veem o outro e como imaginam o objeto posto em disputa – nesta pesquisa, as tecnologias. Apoiamo-nos em Orlandi (2015, p. 42), para quem “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”.

Destacamos que esse trabalho é fruto das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas GEPALLE, visto que, tanto os trabalhos de Baldo (2018) e Bolson (2019) têm como objeto de estudo as tecnologias e têm como aporte-teórico a AD. As pesquisas dessas professoras-pesquisadoras nos ajudaram a ir além e considerar as condições de produção atuais em que o fazer docente acontece, em especial, durante a pandemia. Diante disso, evidenciamos

que Baldo (2018) busca responder em seu trabalho quais são as contribuições do letramento digital para o processo de aquisição da linguagem escrita dos sujeitos-estudantes. Resgatamos Bolson (2019), que vem dedicando seus estudos para compreender a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar, visando analisar as práticas dos sujeitos-professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Considerando as contribuições desses trabalhos e que partimos do pressuposto de que não é possível esgotarmos uma análise, além do fato de que ela não se repete, compreendemos que nosso problema de pesquisa e o objetivo do presente trabalho são pertinentes, pois visa conhecer os saberes dos professores a respeito das TDIC, o que imaginam dizer sobre elas e o que imaginam fazer a partir delas em sala de aula, no que tange às suas práticas pedagógicas escolares, a fim de compreender a relação deles com as TDIC dentro do contexto escolar e quais posições assumem perante atividades propostas com uso de TDIC. Com o mundo em constante mudança e as diversas vivências que tocam o sujeito, é exigida do professor uma mudança de perfil para acompanhar e incentivar a construção de conhecimentos desses aprendizes audaciosos que fazem parte do digital.

A fim de responder nossa questão norteadora, e compreender quais as relações que os sujeitos-professores estabelecem com as TDIC, nosso trabalho tem como objetivo geral investigar o que os professores de Ensino Fundamental – Anos Finais imaginam conhecer, dizer sobre e fazer com as tecnologias digitais de informação e comunicação em salas de aulas, de acordo com as condições de produção das escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto-SP; e como objetivos específicos: a) investigar se os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, fazem uso de tecnologias em salas de aula e em quais são as condições de produção; b) analisar em quais formações discursivas os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais inscrevem-se para falar sobre as tecnologias; c) identificar como os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais relacionam-se com as metodologias ativas em sala de aula, a partir de uma perspectiva parafrástica ou polissêmica; d) compreender como os cursos de formação continuada, dos quais os professores participam, afetam a constituição de suas memórias discursivas referentes ao uso das TDIC em salas de aula de Ensino Fundamental – Anos Finais.

– O que torna belo o deserto – disse o príncipezinho – é que ele esconde um poço em algum lugar. [...] E, continuando a caminhada, eu descobri o poço. (Saint-Exupéry, 2009, p. 76)

O processo de pesquisa não se dá na estabilidade de um caminho reto, sem curvas e previsível – ao contrário, ao longo desta pesquisa, observou-se que esse processo requer idas e

vindas, tomadas e retomadas de pensamentos, decisões e estudos. Assim, este trabalho está organizado em seis capítulos, buscando apresentar o movimento de sentidos que nos levaram a elaborar o referencial teórico, o percurso metodológico, bem como as análises e conclusões. A ideia de caminhar pela pesquisa tem suas origens na leitura da obra *O Pequeno Príncipe*, que nos acompanhará pela jornada da leitura. É tomando para nós a ideia de que o deserto é belo, pois em algum lugar há um poço, que observamos a importância da caminhada, é ela que constitui a obra e é por ela que atravessaremos neste trabalho.

Temos, inicialmente, a Introdução, que busca apresentar o contexto inicial desta pesquisa, vislumbrar nosso ponto de partida, bem como o problema de pesquisa e apresentar os objetivos geral e específicos. Conforme relacionamos com a figura 2, o planeta como sustentação e fonte permite ao Pequeno Príncipe observar tudo o que nele consta e produz, assim, buscamos neste espaço oferecer um panorama inicial desta pesquisa.

No segundo capítulo, temos organizado o referencial teórico, constituído por quatro tópicos, que possuem como tema geral, respectivamente: 1) Análise de Discurso de Matriz Francesa: Conceitos Centrais; 2) A Teoria Sócio-histórica do Letramento: Conceitos e Definições; 3) As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: navegando por entre redes; 4) Formação de Professores: pensando sobre sua importância. Baseando-se na interlocução com o Pequeno Príncipe, figura 2, os fundamentos teóricos permitem um retorno à fonte. Ao arar a terra, para a preparação da fonte, o Pequeno Príncipe conhece o que há de mais profundo, o que se mantém e o novo. É na fonte que temos acesso às teorias que sustentam nossa pesquisa e preparam para, juntamente à metodologia, coletar e analisar os resultados.

Seguindo, temos o terceiro capítulo sobre a metodologia, que está dividido em quatro partes, visando contemplar as noções metodológicas pertencentes a este trabalho, a apresentação da constituição do *corpus* e das formas de análises, bem como as condições de produção que são basilares nesta pesquisa. Com isso, retornamos à nossa intertextualidade; em outras palavras, prepararemos a rosa para ser escutada, entendida e analisada, entendendo que os dizeres dos sujeitos entrevistados se confrontam, suas histórias reverberam e os sentidos produzidos sempre podem ser outros.

É no capítulo quatro que apresentamos o *corpus* que constitui nosso trabalho e os respectivos recortes para análise, posteriormente. Assim, relacionamos que com a rosa preparada é possível um distanciamento daquilo que é produzido por ela. Esse distanciamento para poder observá-la aproxima-se do papel do analista, isto é, há um distanciamento para olhar o todo, o singular, o plural, na tentativa ilusória de compreender a complexidade do sujeito.

Em sequência, no quinto capítulo, encontram-se nossas análises discursivas a partir do *corpus* selecionado, decorrentes das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores participantes desta pesquisa, em que serão analisados os sentidos produzidos pelos sujeitos durante seus processos discursivos, por isso a raposa como conhecedora da fonte, permite ao Pequeno Príncipe compreender que a rosa é única.

No sexto capítulo, finalizamos com nossas considerações sobre este percurso, que nos levam a compreender as contribuições desta pesquisa e os resultados alcançados a partir dos objetivos propostos. A expectativa desta pesquisa é de que a partir da compreensão dos sentidos é possível vislumbrar a posição dos sujeitos, suas inscrições em determinadas formações discursivas e sob qual(is) ideologia(s) são interpelados.

Nossa disposição em entretecer os sentidos da obra O Pequeno Príncipe com nossa pesquisa reverberam significações amplas e profundas, visto que evoca uma perspectiva plural do cenário contemporâneo. Tomando a AD como aporte teórico e metodológico desta pesquisa, conseguimos compreender que a o espaço educacional se constitui enquanto um espaço discursivo único, e é com a AD que se torna possível a realização das análises desta pesquisa, sensível às diferentes condições de produção que constituem os sujeitos-professores entrevistados.

Compreender a especificidade do discurso na produção de sentidos é a função da AD. E isso implica reconhecer suas regularidades e modos de transformação. O curso do dizer na sociedade envolve, portanto, a reprodução dos modos de produção dos discursos, bem como sua transformação (Fernandes; Vinhas, 2019, p. 149).

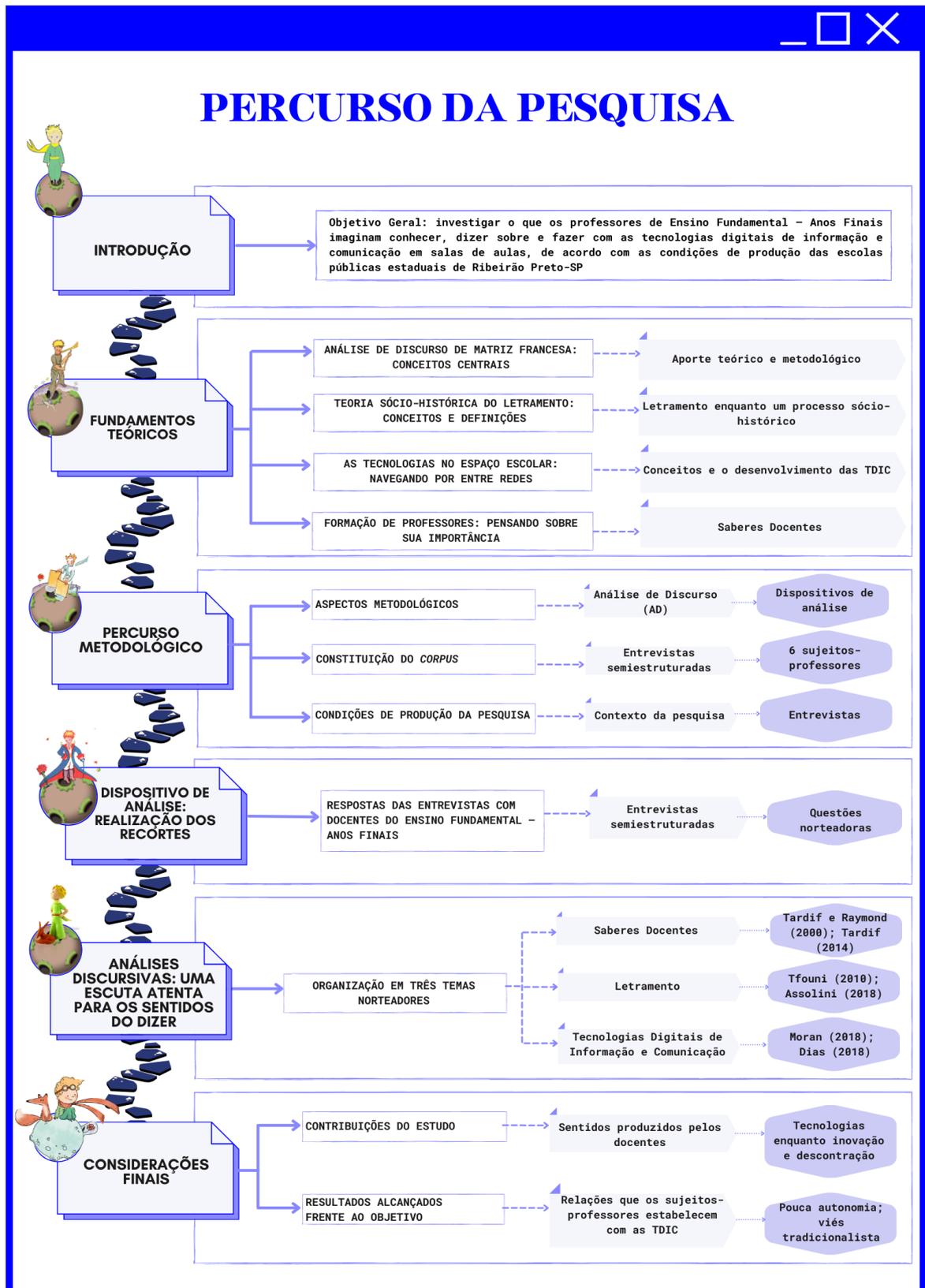
Com a abordagem analítica que nos propomos neste trabalho, a AD nos proporciona buscar por sentidos outros que escapam nos processos discursivos do sujeito-professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conhecendo o que imaginam dizer, fazer e saber sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas, para além, a AD permite a compreensão do espaço educacional, isto é, sua essência discursiva, ao que remetemos as formações discursivas dos docentes participantes.

Sobre essas considerações, entendemos que a tecitura entre AD e a obra O Pequeno Príncipe enriquece nosso trabalho, sustentando nosso arcabouço teórico na tentativa de compreender os dizeres tão únicos constituintes do espaço escolar. Assim como o Pequeno Príncipe sai em busca pelo novo e se propõe a conhecer os diversos planetas, cada entrevista por nós realizada se revela única e um universo complexo de redes de sentidos e significações.

Portanto, a AD se revela como uma ferramenta basilar para a compreensão e para a

produção de sentidos outros, considerando a tecitura proposta entre a narrativa O Pequeno Príncipe e nossa pesquisa.

Figura 2: Percurso da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, cabe-nos ressaltar que, ao longo desta jornada, o Pequeno Príncipe é retratado de maneiras diferentes, justamente porque “é preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas.” (Saint-Exupéry, 2009, p.34). Nossas histórias, vivências e experiências nos levam à transformação, devido ao processo ininterrupto de aprendizado, trazendo luz aos sentidos e revelando relações que nos proporcionam uma perspectiva complexa sobre o processo de ensino e formação docente.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA: CONCEITOS CENTRAIS

Neste capítulo, trataremos alguns conceitos centrais da Análise de Discurso Pecheuxtiana (doravante AD), que é uma proposta teórico-metodológica a qual nos filiamos. É pertinente destacar que nos fundamentamos na AD desenvolvida por Michel Pêcheux e seu grupo, que abrange diferentes campos de estudos sobre os discursos, os quais demonstram a importância da compreensão de conceitos como ideologia, condições de produção, sujeito, entre outros.

Pensar no sujeito requer refletir sobre a heterogeneidade, identidade, além de sua formação discursiva e formação ideológica (Pêcheux, 2014). Como veremos mais adiante, os professores por nós entrevistados se inscrevem em formações discursivas que ora se relacionam às ideologias tradicionais de ensino, ora se aproximam das ideologias que consideram a subjetividade dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3: O trigo, a raposa e o Pequeno Príncipe



Fonte: O pequeno Príncipe (2015).

No espaço escolar contemporâneo manifestam-se diferentes vozes e sentidos mediante o contexto sócio-histórico que temos vivenciado, incluindo neste arcabouço as TDIC como suporte e modos de produção de sentidos. A AD é basilar para o desenvolvimento deste trabalho, pois compreende que os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos permitem a compreensão de suas condições de produção que são tão singulares e dialogam com a obra O Pequeno Príncipe, como representado na figura 3. Desse modo, concordamos com Fernandes (2018, p. 20), que destaca que “buscamos revelar a pertinência do ensino da AD e com a AD para um ensino que culmine com o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e transformadora.”

A AD possibilita que o analista olhe pelos olhos do entrevistado, assim como propõe o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), e observe que, antes de compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos, estes são como os trigos no horizonte – inicialmente, parecem não dizer nada, somente após compreender a historicidade dos sentidos é possível obter uma outra perspectiva e observar que o dourado do trigo remete a algo, e no mais profundo, diz respeito ao sujeito e toda sua subjetividade, isto é, “apreender a historicidade significa compreender como o conhecimento significa historicamente. E essa compreensão pode favorecer a identificação com as redes de sentido que configuram as filiações teóricas.” (Fernandes, 2018, p. 23)

Portanto, buscar compreender essa complexidade do sujeito é entender que este é constituído pela interpelação ideológica que o atravessa, que faz com que se tenha a impressão de que ele é a origem de seu próprio dizer, isto é, “um sujeito sempre-já dado” (Pêcheux, 2014, p. 121). Com isso, compreendemos que a produção dos efeitos de sentido está diretamente ligada aos sujeitos e às condições de produção – “o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos.” (Orlandi, 1983, p. 229). Ainda apoiados em Orlandi (1983), cabe ressaltarmos que os discursos encontrados em circulação podem ser entendidos enquanto o Discurso Pedagógico Autoritário, em que a polissemia é restringida e controlada, evitando a constituição de novas redes de sentidos; por outro lado, no Discurso Lúdico e no Discurso Polêmico não há uma restrição de polissemia, permitindo a exploração de novas redes de sentidos.

Sob essa ótica, Pêcheux (1997) esclarece que é a formação discursiva o lugar onde sentido e identidade do sujeito se constituem, pois o sujeito se reconhece nela e o sentido forma uma unidade. Assim, a relação dos sentidos com a relação de forças constitui as condições de produção, que constituem os discursos (Orlandi, 2015).

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob o domínio das formações ideológicas. (Pêcheux, 2014, p. 162)

À vista disso, por ser atravessado por uma variedade de equívocos, os espaços discursivos não são estáveis e estáticos, causando a impressão de transparência e neutralidade da língua, isto é, a “falsa-aparência de um real natural-social-histórico homogêneo coberto por uma rede de proposições lógicas” (Pêcheux, 2015, p. 32). Notadamente, essa ilusão da

transparência da linguagem se dá pelo trabalho do efeito de sentido, ou seja, o sentido sempre está lá e o sujeito vê-se nesse efeito como a origem, um desbravador de sentidos: “o efeito é o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem.” (Orlandi, 1996, p. 28). Contudo, esse processo é caracterizado pelo esquecimento, que para a AD é estruturante da memória, parafraseando Orlandi (1996) e contextualizando com a proposta desta pesquisa, o efeito de sentido é produzido quando se há o esquecimento de quem disse Tecnologia e conseqüentemente, para quem, como e onde foi dito, pois há um caminho transpassado para o anonimato.

É preciso, segundo a análise de discurso, que as enunciações passem para o anonimato para que se institua o sentido, o efeito de literalidade. Essa passagem para o anonimato é justamente o trabalho imaginário da história no processo enunciativo. Como tenho dito, é só quando há esquecimento de quem disse “colonização”, onde, como e para quem, que o sentido de colonização produz seus efeitos. Desse modo é que se pode dizer que o esquecimento, na análise de discurso, constitui a memória; ele é estruturante. (Orlandi, 1996, p. 29).

Isto posto, Pêcheux (2014, p. 150) afirma: “essa identificação, fundadora da unidade do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso constituem, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.” Isso esclarece que a identificação com as formações discursivas é basilar na construção imaginária da unidade do sujeito.

Nesse âmbito, as representações imaginárias atuam na constituição da identidade dos sujeitos, corroborando para a visão que se tem do sujeito, ou seja, como se vê e é visto e as formações discursivas resultam em uma matriz de identificação, que situam os sujeitos nas práticas e relações sociais, como esclarece Pêcheux (2015, p. 53): “é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao languageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência”.

Na perspectiva de Orlandi (2012), há imagens que se referem à posição social ocupada pelos sujeitos e essas imagens se constituem a partir daquilo que é permitido dizer ou não definido pela posição que o sujeito ocupa ao falar que “são as formações imaginárias” (Orlandi, 2012, p. 22). Segundo Achard (1999), a memória discursiva tem as imagens como desejo, isto é, as memórias exprimem representações de significados e sentidos, estabelecendo-se por meio da enunciação que lhe dá origem, e, assim, concorda com os postulados de Pêcheux (1999, p. 56): “a memória é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas.”.

Por conseguinte, entende-se que a ideologia promove a naturalização dos sentidos (Althusser, 1992), pois permite ao sujeito o efeito de sentido, imaginário, de compreender que as coisas já são assim, “é a ideologia que fornece evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, patrão, evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem” (Pêcheux, 2014, p. 146). Ainda nos postulados de Pêcheux (2014), os sentidos são ideologicamente marcados, pois não são naturais.

Pêcheux (2014, p. 132) esclarece que “as formações ideológicas possuem um caráter “regional” e comportam as posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a maneira de se servir deles”. Com isso, Pêcheux (2014) define que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e esse funcionamento se dá através do complexo das formações ideológicas.

Toma-se assim a relação língua/sujeito/história, e introduz-se o objeto discurso como observatório para compreender como a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Este objeto, o discurso, por sua vez, inaugura um modo de observar-se a constituição do sujeito e do sentido no confronto do político com o simbólico, quando se pensa essa materialidade. Sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, é o que tenho afirmado em inúmeras ocasiões. Isso quer dizer que o sujeito ao significar, significa-se. (Orlandi, 2010, p. 6).

Sob os aspectos apresentados, vemos a necessidade da AD para a análise do *corpus* construído, pois é possível pensar na forma-sujeito e nas posições assumidas pelos sujeitos, que neste trabalho contemplam diferentes posições-sujeito, considerando que cada dizer é impossível de ser repetido, pois de acordo com Gregolin (1995, p. 19), “a enunciação pode ser reconstruída pelas “marcas” espalhadas no enunciado; é no discurso que se percebem com mais clareza os valores sobre os quais se assenta o texto. Analisar o discurso é, por isso, determinar as condições de produção do texto.”, portanto, devido à incompletude da linguagem, a interação entre os sujeitos se dá de maneira complexa, em diversas condições de produção, mas consideramos, neste trabalho, as apropriações das TDIC.

Reiteramos, assim, que a estabilidade do discurso é ilusória, como compreendido por nós a partir dos discursos dos professores entrevistados; ao dizer sobre a tecnologia, por exemplo, o sujeito-professor 2 (SP2) afirma com convicção que “ajuda muito, ajuda muito, com certeza. Porque sai um pouco da rotina né? A tecnologia é importante.”, no *corpus* desta pesquisa vemos funcionando a variedade dos discursos, pois há uma “diversidade de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos” (Pêcheux, 2015, p. 23).

2.1.1 A circulação e a migração dos sentidos no e para o espaço virtual

Vale fundamentar que “a condição de existência da linguagem é a incompletude” (Orlandi, 2012, p. 29). As razões que nos levam a compreender que a linguagem não é clara, transparente, neutra, estática, completa e outras palavras que causam a ilusão de estabilizar a linguagem, são discutidas no espaço acadêmico-científico em autores como Pêcheux (2014), Tfouni (2010), Orlandi (2015), Dias (2015) e Assolini (2020a).

A incompletude da linguagem permite ao sujeito o confronto com sentidos outros, produzidos por outros interlocutores que fazem parte do processo discursivo, o que os leva a (re)produzirem mais explicações como forma de atingir o objetivo de se fazer entender completamente, “meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm necessidade de explicações detalhadas.” (Saint-Exupéry, 2009, p. 8). Considerando a incompletude da linguagem, Orlandi (2010) esclarece que pela AD é possível compreender a constituição dos sentidos e também dos sujeitos que fazem parte do processo discursivo, que se valem da autoria e reverberam os efeitos de leitor, a partir da observação da ação e atuação desses sujeitos nos diferentes espaços digitais.

Apoiamo-nos em Orlandi (2010, p. 8), para compreender a produção de sentidos que ocorrem em três momentos “inseparáveis, que são: constituição, formulação e circulação e sentidos”. Isso reverbera na compreensão dos tipos de memórias estudados pela autora: a) memória discursiva, conhecida como interdiscurso, relaciona-se ao esquecimento, isto é, aquele que produz o efeito do já-dito; b) memória de arquivo, ou memória institucional, remete-se ao processo de que as instituições sociais se valem para garantir a naturalização e a reprodução de sentidos institucionais; c) memória metálica, aquela que é produzida e difundida pela mídia, isto é, compreende um tipo de memória que não está fixo a historicidade, mas por uma construção técnica, portanto, uma memória técnica, horizontalizada que não se soma, mas que cria diferentes redes de filiação sem rupturas (Orlandi, 2010). Por isso, a memória metálica não traz em si as condições de produção, como esclarece Dias (2015, p. 974), “no caso de um buscador, como o *Google*, por exemplo [...], não tomar como uma evidência do arquivo o resultado da busca, porque ela não é mais do que dados em relação algorítmica numa memória metálica.”.

Nessa conjuntura, Orlandi (2010) traz à baila um deslizamento de significantes que se constituem no espaço digital – “a linguagem se desprega da prática” (Orlandi, 2012, p. 43),

assim, esses dizeres, para a AD, causam um efeito metafórico, que nos faz compreender que os sentidos podem ser outros, nos diferentes espaços onde são produzidos e acampam:

noções como: usuário = sujeito; navegávamos = percorríamos relações; dados = fatos de linguagem; interagimos = praticamos gestos de interpretação; transformam-se = derivam; informações = sentidos; formato de textos = discursos textualizam-se em diferentes materialidades significantes como textos verbais, imagens, sons, vídeos; ambiente urbano = condições de produção urbanas. (Orlandi, 2010, p. 7).

Dessa forma, entende-se que “o sentido está no espaço discursivo criado pelos (nos) interlocutores” (Orlandi, 2012, p. 29) e devido à multiplicidade das possibilidades de sentido a incompletude da linguagem se faz presente no espaço digital, por isso, ao analista do discurso cabe “considerar o funcionamento do discurso em suas condições de produção” (Orlandi, 2012, p. 34).

No entanto, ao compreender que o virtual se constitui pelo urbano e que a história da urbanização constitui e compreende as atualizações do virtual, entende-se que “a história reclama e impõe sentidos aos seus fatos e eventos, a partir de condições sociais e institucionais que condicionam a memória e o esquecimento, a continuidade e o abandono do pensamento do saber.” (Piovezani; Sargentini, 2020, p. 20). Com isso, Piovezani e Sargentini (2020) discorrem que a AD tem por objetivo a interpretação dos sentidos que estão em circulação na sociedade, considerando sua formulação que não se dá sem a língua e a história.

2.1.2 A tecnologia como identificação e a ilusão do movimento ritmado

Neste tópico, objetivamos marcar nosso posicionamento quanto ao discurso digital. Tomamos como significado o discurso digital como as produções originárias dentro do espaço virtual, a *internet*, porém, elas não são meras produções tecnológicas – estão inseridas em condições de produção que permitem sua circulação, por meio de comentários, postagens, *chats*, entre outros, pois “é pela circulação (compartilhamento, viralização, comentários, postagens, *hashtags*, memes, *links*...) que o digital se formula e se constitui” (Dias, 2018, p. 29).

Cabe-nos enfatizar que, nas práticas discursivas, o silêncio também diz, sendo um fenômeno complexo, visto que o sujeito se vale do silêncio como forma de resistência e para fazer circular determinados sentidos e não outros, “o silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (Orlandi, 2007, p. 13)”. Por meio do silêncio, os sentidos se mantêm em

movimento. Dentro deste espaço, Orlandi (2007) nos apresenta que o silêncio pode ser organizado em dois grandes grupos; 1) Silêncio Fundador, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo condições para significar” (Orlandi, 2007, p. 24); 2) Política do Silêncio, que se relaciona ao fato de que ao escolher dizer algo, o sujeito deixa de lado ou outros sentidos. Porém, a Política do Silêncio é constituída em dois pontos que são destacados pela autora (2007, p. 24): “a) o silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer [...] e b) silêncio local, que se refere à censura propriamente.” Logo, o silêncio sendo fundante permite o movimento dos sentidos e isso constitui uma forma de significados, dentro do espaço digital.

O discurso digital tem possibilitado uma conversação que se inscreve no silêncio de seus usuários. Na perspectiva de Paveau (2021), as oportunidades de fazer consultas e partilhá-las sem precisar de um processo discursivo entre interlocutores falantes aumentam as práticas de trocas de informação, sendo um recurso de integração ao processo discursivo; assim, “o digital enquanto modo de individuação dos sujeitos e, conseqüentemente, como constituição dos sentidos” (DIAS, 2018, p. 12).

Dias (2018) traz para o jogo a perspectiva de que o digital é um modo de individuação, pois entende que as tecnologias constituem as condições de produção dos sujeitos, e dessa mesma forma, as tecnologias digitais não são apenas suportes, mas são entendidos como um modo, encontrado pelo sujeito, para sua subjetivação, falha, falta. Na interação, mesmo pela máquina há algo que escapa.

Nesta linha, Dias (2018) esclarece que há um deslocamento do sentido da tecnologia na Educação, isto é, a tecnologia é entendida como uma identificação, pois por meio da ideologia em funcionamento, todos sabem o que é a tecnologia (Pêcheux, 2015; Dias, 2018), possibilitando aos sujeitos uma identificação com esta norma, causando a ilusão da completude da tecnologia digital, porém “ao contrário do que parece se difundir, muito em função das possibilidades tecnológicas propiciadas pelo digital, tecnologia é um conceito opaco” (Dias, 2018, p. 35).

Pêcheux (2015), Orlandi (2015) e Assolini (2018) evidenciam que não há transparência e nem neutralidade na linguagem. Adorno e Horkheimer (2014, p. 134) esclarecem que o homem sempre desejou aprender e dominar completamente tudo ao seu redor, “quanto mais completamente a linguagem se absorve na comunicação, quanto maior a pureza e a transparência com que transmitem o que se quer dizer, mais impenetráveis elas se tornam.”. Os sentidos que são autorizados à circulação na sociedade de hoje são naturalizados e “petrificadas”, como afirmam Adorno e Horkheimer (2014), portanto “somos tomados pela

transparência do sentido do digital, como se ele significasse a (única) tecnologia, ou como se fosse a única na base de seu desenvolvimento avançado.” (Dias, 2018, p. 39).

Sob este pilar, vimos que nosso olhar e percepção sobre as tecnologias não podem limitar-se apenas às facilidades e benefícios que elas oferecem. É necessário compreender que um novo tipo de relação está se consolidando no espaço digital e que nos chama a (re)pensar a circulação dos sentidos na sociedade (Dias, 2018).

2.2 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO LETRAMENTO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O conceito de Letramento surge a partir da perspectiva de que existe algo que vai além da alfabetização e que é visto como um processo histórico (Tfouni, 2010; Tfouni; Assolini; Pereira, 2019). A essa proposta ressalta-se a função social da escrita e que esta também se encontra correlacionada a aspectos de diacronismo social, ou seja, as pessoas não se encontram em um mesmo nível de letramento (Tfouni; Assolini; Pereira, 2019).

Em Tfouni (2010), há a demarcação da distinção entre alfabetização e letramento; momento que é considerado um marco pelos estudiosos. Para a autora, o letramento “é um processo, cuja natureza é discursiva” (Tfouni, 2010, p. 43). Com isso, evidenciamos a importância da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana, que se filia aos estudos da Teoria Sócio-histórica do Letramento, desenvolvida por Leda Verdiani Tfouni.

2.2.1 O Letramento: uma abordagem discursiva

Um dos equívocos apontados por Tfouni, Assolini e Pereira (2017) diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita; assim, não é possível considerá-las como práticas condizentes apenas com a escolarização ou ensino formal, o letramento está relacionado “com as demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade quando se torna letrada, das exigências advindas das práticas sociais letradas dos eventos de letramento” (Tfouni; Assolini; Pereira, 2019, p. 32).

Destarte, o letramento é “um conjunto de práticas de uso da escrita que vem modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (Kleiman, 2005, p. 21). É pertinente esclarecer que, para Kleiman (2005), as práticas sociais letradas têm uma perspectiva colaborativa, pois a interação nos eventos de letramento é coletiva e se contrapõe ao aspecto tradicional do ensino individual. Um evento de letramento pode ser entendido como atividades da vida social, ou seja, “envolve mais de um

participante e diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento colaborativo” (Kleiman, 2005, p. 23). As práticas letradas compreendem práticas sociais que são vivenciadas também fora do espaço escolar, assim, uma das características é que elas tendem a variar conforme a situação proposta pelo sujeito, ou seja, atividades de uso da língua, denominadas também como práticas situadas (Kleiman, 2005). Como os sujeitos possuem diferentes níveis de letramento, as características dessas práticas são heterogêneas e os modos de ler também.

Vale destacar que compreendemos o letramento a partir dos postulados de Leda Verdiani Tfouni, especificamente, sobre a Teoria Sócio-Histórica do Letramento. Para a autora, o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2010, p. 22). Para tanto, o letramento não se restringe apenas às pessoas alfabetizadas, sendo assim, não há um “grau zero” de letramento, pois “em uma perspectiva de letramento não vale a promessa de inserir o sujeito em mundo letrado, uma vez que todos são letrados” (Tfouni; Assolini; Pereira, 2019, p. 6).

O letramento é entendido como o estudo de práticas sociais letradas que estão relacionadas com a escrita durante toda a vida social do sujeito (Kleiman, 2008). Sob esta afirmação, Tfouni (2010) concorda que o letramento é um processo ininterrupto, pois “não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (Kleiman, 2008, p. 490).

Sob esta perspectiva, compreende-se que o que está em jogo nas análises dos especialistas não é a formação em si dos sujeitos, mas sim a sua condição de letrado e devido ao nível de letramento estar em jogo, constantemente, Tfouni (2010), Kleiman (2008) e Tfouni, Assolini e Pereira (2019) complementam-se ao colocar que é observável que até os sujeitos com baixo nível de letramento buscam a mudança de seu mundo social, por meio de práticas sociais letradas.

Kleiman (2008) traz à baila que um planejamento escolar e didático que desenvolve atividades escolares baseadas nas práticas sociais que permeiam os sujeitos, coloca os docentes no âmbito da ação, isto é, a partir de assuntos que afetam a turma há a necessidade de agir, determinando o que será ensinado. Dessa maneira, ter como ponto de partida a prática social e seguir até o conteúdo a ser trabalhado permitem aos sujeitos estudantes se inscreverem nas atividades escolares (Kleiman, 2008).

Considerar as práticas sociais que constituem professores e alunos é fundamental na compreensão de um processo de ensino e aprendizagem significativos, pois “tudo isso faz parte do letramento para/no local de trabalho” (Kleiman, 2008, p. 511). Nesse sentido, “a produção do conhecimento científico já resulta de uma interpretação da realidade, o que significa que seu resultado é um gesto de autoria” (Fernandes, 2018, p. 22), o que permite ao professor transitar entre práticas sociais que produzem sentidos aos alunos e para eles mesmos e, conseqüentemente, dão subsídios para continuarem seu processo de (trans)formação de letramento.

Uma das características apresentadas por sociedades que sofrem a influência de um sistema escrito diz respeito ao fato de que há uma variedade de práticas letradas que permeiam de modos singulares as vivências dos sujeitos, em outros termos, “a escrita permeia todas as atividades sociais direta ou indiretamente. Está em toda parte, como ar que se respira” (Tfouni; Assolini; Pereira, 2019, p. 36).

Esse percurso sobre o Letramento e as razões que nos levam a concordar com a perspectiva discursiva, colocam-nos na posição de que o processo sócio-histórico é fundamental na compreensão das posições e das relações que os sujeitos assumem com os eventos de letramento, vistos como processos singulares, heterogêneos e complexos. Para esse fim, consideramos pertinente resgatar a definição de letrar:

Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, *drivers*, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever. (Tfouni; Assolini; Pereira, 2019, p. 42).

A Teoria Sócio-histórica do Letramento, tal como pensada por Tfouni (2010), destaca que o Letramento é fundamental para compreendermos a autoria. Nos postulados de Assolini (2013), grande estudiosa de Tfouni (2010), evidencia-se que a escola e o ensino de alfabetização vêm sendo chamados para praticar um olhar atento e considerar a oralidade como modalidade discursiva “enquanto um espaço onde se podem fazer presentes traços, indícios e marcas de autoria” (Assolini, 2013, p. 35). Amparamo-nos em Assolini (2020b, p. 167), com quem concordamos que

(per)seguir a trama de nossos prazeres, valoriza sobremaneira nossa subjetividade e nos incita a amarrotar, recortar, pulverizar e distribuir o texto, ou seja, o leitor, o autor pode ter liberdade e possibilidades diante de um texto, tratado singularmente. A

singularidade envolve saber que a palavra e o dizer têm sua história, que cada um de nós tem a sua história, enunciada a partir de nosso interdiscurso.

Sobre esta concepção, entendemos que cuidar da dispersão dos sentidos, orientar o leitor, situá-lo, apresentar as condições de produção em que o dizer é posto, evidencia-se o posição-autor que o sujeito assume, ou seja, o sujeito encontra um espaço para propor um diálogo para situações que lhe parecem conflitantes, o que permite que a subjetividade apareça (Assolini, 2020b). Com isso, nosso *corpus* permite inferir que a escola pesquisada é um espaço marcado pela ausência de autoria, e, conseqüentemente, a falta de subjetividade, visto que o professor não se permite falar dela, mas, sim, utiliza-se de um outro local para se referir ao que falta no espaço escolar presente, conforme destaca, por exemplo, SP5: “eu adoro trabalhar no outro colégio, que a gestão lá é totalmente né? Assim, como eu posso dizer assim, ela dá essa autonomia pro professor né? E é uma gestão bem, bem humana mesmo, né.”.

Retomando, o efeito de sentido se dá quando este é encontrado em anonimato, portanto, falar em efeito de autonomia requer o retorno aos esquecimentos 1 e 2 que constituem sujeito que, num primeiro momento (esquecimento 1), possui a ilusão de ser a origem, um inaugurador de sentidos e, num segundo momento (esquecimento 2), tem a ilusão de ser o controlador de seu dizer, da estrutura, isto é, o discurso só pode ser produzido de uma única forma (Pêcheux, 2014). Com isso, vemos em funcionamento o efeito de autonomia nos professores entrevistados, pois devido ao esquecimento de que os sentidos sobre a autonomia dizem do outro, isto é, o outro permite que o professor seja autônomo, a inscrição na posição de autor do próprio dizer se torna uma via mais distante do docente.

Dessa forma, destacamos que com o conceito de letramento proposto por Tfouni (2021), considera-se os discursos que sustentam as práticas letradas, inclusive a escrita pode apresentar características da língua oral, e vice-versa. Em outras palavras, a questão não se resume a determinar se o sujeito é alfabetizado ou não, mas sim em que medida esse sujeito pode assumir a posição de autor. Para Tfouni (2021, p. 5-6),

O autor é uma posição do sujeito, a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito), de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o sujeito precisa “controlar” a fim de atribuir ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e fim.

Considerando que a autoria é um processo de algo que escapa, há também a seleção daquilo que será produzido considerando o desejo da completude de sentidos e as perdas ao escolher algo de uma maneira e não outra. Tfouni (2021) esclarece-nos que o autor se encontra confrontado com um "vórtice" de palavras, e passa a contemplá-las e percebê-las como uma

barreira entre si e as realidades tangíveis, “o autor é aquele que trai em seu texto essa luta com as palavras” (Tfouni, 2021, p. 6).

O sujeito é concebido como um agente estrategista (Pêcheux, 1997). Esse processo suscita no autor a necessidade de articular estratégias para contornar e enganar a linguagem e refugiar-se na aparente opacidade da língua. O autor, em grande parte, assume o papel desse estrategista, buscando maneiras de evitar a dispersão e o desvio que procuram se estabelecer no processo discursivo (Tfouni, 2021). O sujeito tem a possibilidade de emergir quando o lapso constitui o seu dizer, “deste modo, pode-se supor que a ausência da autoria, ou seja, a impossibilidade de existir textualização, deve-se a um processo que é, primeiramente de deriva, e, depois, de dispersão” (Tfouni, 2021, p. 8). Sendo assim, quando a autoria não se estabelece, prevalece a dispersão, seja na modalidade oral ou escrita. Para Assolini e Dornelas (2016), estudiosa de Tfouni (2010), a posição-autor proporciona ao sujeito a capacidade de examinar o texto a partir de diversas perspectivas, possibilitando assim realizar movimentos de retomada ao enunciado e unir a “inevitável dispersão de sentidos, que está sempre se instalando, graças à falha, ao equívoco e à polissemia, constitutivos da língua” (Assolini; Dornelas, 2016, p. 118). Nesse caso, os gestos de autoria permitem retomar e retornar o já-dito, buscando atualizar o interdiscurso.

Deter-se, para conter a deriva que sempre está prestes a se instalar, pela insistência do real (isto é explicado linguisticamente pelo conceito saussuriano de valor do signo), possibilita ao sujeito gestos de autoria, movimentos de retorno ao já-dito, que vão realocar a cadeia significante em lugares do interdiscurso e da memória social (arquivo), atualizando-a e reconfigurando-a. (Tfouni, 2021, p. 10).

Apoiados em Tfouni (2021, p. 18), entendemos que o ponto de apoio para o sujeito que ocupa a posição de autor é a deriva. Pois a partir dela, ele, enquanto estrategista, busca por manobras para evitá-la. Isso se caracteriza tanto no discurso escrito quanto no discurso oral, visto que “o sentido não é biunívoco, pois depende das condições de produção e da formação discursiva onde o sujeito é interpelado. As palavras mudam de sentido dependendo do contexto de enunciação.”.

2.2.2 Letramento Digital: a resignificação de práticas sociais letradas digitais

A partir da noção de letramento, surgiu o conceito de letramento digital, “que designa o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas a participação em práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos” (Barros, 2006, p. 143). Apoiamo-nos também em Buzato (2006, p. 16), pois corrobora ao compreender que “letramentos digitais são

conjuntos de práticas sociais que se apoiam, e entrelaçam, por meio de dispositivos digitais tanto em contextos socioculturais, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.”.

As novas tecnologias de comunicação fizeram com que surgissem novas práticas do mundo digital e os hipergêneros permitem dar sentido a um novo tipo de comunicação, a *Web* (Maingueneau, 2015). Com o surgimento do ambiente virtual, o texto eletrônico é caracterizado pelo hipertexto (Castells, 2003; Lévy, 1993). Por sua vez, a base tecnológica passou a ser a *internet*, trazendo uma nova forma de organização: em rede (Castells, 2003). Considerando que um hipertexto é “um conjunto de nós ligados por conexões [...] não lineares [...] porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (Lévy, 1993, p. 33), a rede, portanto, é “um conjunto de nós interconectados” (Castells, 2003, p. 7).

Um dos expoentes dos estudos sobre a tecnologia na sociedade, Castells (2003) compreende que a tecnologia vem sendo transformada pelas pessoas, a partir da apropriação, modificação e experimentação que se faz com ela, visto que a tecnologia não se originou com o digital, mas foi construída a partir de diferentes formulações, isto é, um já-lá, um já-dito, pois “a tecnologia é muitas vezes tomada pelo digital. Esquecemos que outras formulações constituíram em outras épocas e que, da mesma maneira, ela também constituiu sociedades tecnológicas em outros tempos” (Dias, 2018, p. 39), reverberando práticas sociais letradas no espaço virtual.

Nessa direção, conforme criado por Prensky (2001, p. 1, tradução nossa), o conceito de “nativos digitais” se refere a “todos os estudantes que são falantes nativos das linguagens digitais de computadores, *games* e a *internet*”; por outro lado, “os que não nasceram no mundo digital são os imigrantes digitais” (Prensky, 2001, p. 1, tradução nossa). Na perspectiva de Prensky (2001), as gerações nascidas na era da tecnologia digital pensariam e processariam informações de maneiras diferentes dos imigrantes digitais. No entanto, Azevedo et al. (2018) esclarecem que fazer parte dos nativos digitais ou não, não define as habilidades de uso das TDIC. Com isso, ainda na visão dos autores, cabe ao professor compreender o significado de proporcionar momentos para uso das TDIC para práticas letradas de leitura e escrita.

Ademais, Bates (2017) esclarece que não cabe considerar os alunos como nativos digitais, conforme definido por Prensky (2001), pois não é pelas épocas temporais que serão determinados os saberes e conhecimentos, mas, conforme Tfouni (2010) esclarece, pelas práticas sociais letradas que os sujeitos têm acesso. Isso representa que há uma variedade de saberes entre os estudantes, há pouca evidência de que os estudantes possuem demandas

extensas por novas tecnologias e que o trabalho mediado pelas TDIC implica alto rendimento escolar, como destacam Jones (2018) e Bates (2017).

Considerando esses pressupostos, compreende-se que a ressignificação das práticas sociais letradas virtuais reverbera em novos espaços para o ato de ler, como por exemplo, os hipertextos, multimídias e hipermídias, pois, como concorda Rojo (2013), o ato de ler não pode se dar fora da curva da realidade histórica e social dos sujeitos estudantes, isto é, faz-se necessário estar articulada com as práticas que os cercam. Kleiman (2014, p. 81) complementa essa perspectiva ao salientar que as práticas sociais letradas contemporâneas “exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação, cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

2.3 AS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR: NAVEGANDO POR ENTRE REDES

O trabalho com as tecnologias digitais de informação e comunicação não deve ser apenas observado e selecionado pela sua jogabilidade, modernidade, mas sim por quais tipos de aprendizagens essas TDIC podem proporcionar dentro do espaço escolar. Essa ideia parece recente e vem sendo discutida em muitos textos de Moran (2015; 2018), mas desde Schramm (1977) essa questão é colocada em pauta, visando compreender os tipos de aprendizagem e em quais condições essas aprendizagens podem ser alcançadas e concretizadas.

O mundo vem se constituindo pelo desenvolvimento das sociedades em rede, gerenciamento da informação, velocidade da *internet*, como confirmam Oliveira e Oliveira (2021, p. 9): “a popularização da *internet* e das redes sociais por meio dos celulares, cada vez mais complexos, completos e acessíveis, propiciou maior divulgação da informação e evidenciou o fenômeno da explosão informacional e de conectividade.”

As tecnologias digitais de informação e comunicação são um fator presente e constante na sociedade “em diversos recursos eletrônicos como em computadores, *tablets*, *notebooks* e *smartphones*, que servem à comunicação, ao entretenimento e também são usadas como recursos pedagógicos em diversas situações.” (Martins; Alves, 2021, p. 32). Nessa lógica, os recursos digitais vêm se constituindo como uma nova forma de difundir conhecimento, visto que o digital apresenta uma velocidade considerável de comunicação; como afirmam Martins e Alves (2021), é uma ferramenta que agrega aos diversos métodos já conhecidos de ensino, mas que demanda “professores bem-preparados, moral, intelectual e emocionalmente.” (Martins; Alves, 2021, p. 32).

A transformação do capital e da ciência, quando analisadas com as r(e)voluções tecnológicas, traz uma nova articulação da informação e comunicação, a denominada sociedade em rede, que impacta de modo abrupto diferentes áreas como trabalho, relações, segurança, isto é, o avanço tecnológico também expõe falácias que pouco são percebidas, como a desigualdade digital, a falta de privacidade e segurança, a polarização de informações, disseminação de notícias falsas e um dos pontos mais recentes a rápida automação e a presença de inteligência artificial no cotidiano dos sujeitos.

2.3.1 Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas: usos, saberes e trabalho pedagógico

As tecnologias vêm constituindo a sociedade em rede (Castells, 2003). A popularização das tecnologias, em especial, da informática, vem tornando comum o uso de computadores. Como já dito por Kenski (1995), “a banalização dos computadores e a queda vertiginosa de seus preços possibilita que ele possa ser visto, daqui a bem pouco tempo, como mais um produto eletrodoméstico, como a geladeira por exemplo”. Esse fenômeno reflete na sociedade atual, que está mais tecnológica e a Educação vem sendo chamada para assumir um espaço de mediação entre o sujeito e o social (Belonni, 1998; Martins, Alves, 2021). Assim sendo, compartilhamos da concepção de Assolini (2020b, p. 154), que entende a Educação enquanto um processo, isto é,

processo sócio-histórico, intencional, (in)consciente, fundamentado na valorização da subjetividade, na pluralidade de vozes e de saberes que constituem o sujeito-aluno, bem como sua potencialidade para interpretar e alcançar diferentes e elevados níveis de letramento, e, ainda, uma educação que busca contribuir para formar (não no sentido de moldar) sujeitos capazes de estranhar o que se lhes apresenta como óbvios, sujeitos que tenham voz e que sejam autores da história que ajudam a construir.

Kenski (1995, p. 132) afirma que “no mundo virtual da informatização tudo é muito rápido e, aparentemente, muito fácil”; essa ideia se confirma nos dizeres de Lévy (2001), que destaca a ideia de virtualização e atualização, isto é, o espaço virtual como um novo meio de resolução de problemas sociais e estreitamento dos laços, por meio da globalização, tornando a comunicação mais rápida e integrada. Como corrobora Castells (2003, p. 8), “a *internet* passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da era da informação: a rede” e, conseqüentemente, uma “sociedade em rede”. Entendemos que este trecho reverbera sentidos de completude da tecnologia, sendo proposta como algo que só ajuda e traz benefícios, porém consideramos pertinente destacar que, por muitas vezes, dentro do espaço escolar, falar sobre as TDIC não implica a problematização, o questionamento, o impacto gerado no local e global.

Os professores, em sua grande maioria, passam a reproduzir os sentidos impostos sobre as TDIC, como verificamos em nosso *corpus*, em especial nos dizeres do sujeito-professor 2 (SP2), que considera a tecnologia importante por sair da rotina. Vemos distante uma busca por soluções e redução dos impactos negativos, quando SP2 associa tecnologia a diversão, entretenimento e evento, ou seja, “o discurso da inovação se formula, produzindo um imaginário do novo com sucesso, progresso, e do velho como fracasso, retrocesso.” (Dias, 2018, p. 41).

Belonni (1998) destaca os movimentos para a integração de Educação e da comunicação. Falar em comunicação, no final do século XX, implica tornar um processo cultural mediado por tecnologias “o campo da comunicação é um campo cultural que cresce em importância e visibilidade no mercado globalizado e está caracterizado pelo uso intensivo de meios tecnológicos de transmissão de informações.” (Belonni, 1998, p. 5). Por esse ângulo, concordamos com Castells (2005, p. 19), para quem os sentidos, ilusoriamente carregados de completude e da magia da tecnologia, podem não fazer sentido para os professores, afinal “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”. Evidenciamos que em tempos contemporâneos, a tecnologia está muito associada ao digital, e grandes avanços tecnológicos estão parcialmente esquecidos, por isso, consideramos pertinente trazer alguns pontos importantes que foram pensados há tempos, com a finalidade de exemplificar que a tecnologia vem sendo estudada e entendida para estar dentro do espaço escolar, pois concordamos com Dias (2018), a respeito de que, frequentemente, quando falamos de tecnologia, o digital assume o protagonismo. Os sentidos postos em circulação fazem com os que os sujeitos esqueçam que em outras épocas a tecnologia já estava presente em diferentes formas e constituíram debates sobre sua presença no espaço escolar.

No entanto, o uso de TDIC em modelos tradicionais de ensino reforça a fronteira entre a escola e a realidade da sociedade, “o modelo predominante é vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado” (Martín-Barbero, 2000, p. 52). Ainda nesse viés, Barros Filho (2000, p. 113) questiona “se a escola não ensina a assistir à televisão ou a ler jornal e revista, para que mundo está educando?”, isto é, mais de vinte anos depois, o uso das tecnologias ainda visa contemplar diferentes áreas do saber e, com esses pressupostos, evidenciamos o pensamento de Assolini e Bolson (2020), a respeito do trabalho pedagógico com as TDIC estar relacionado com o uso que os sujeitos-professores fazem, bem como os seus saberes.

Sob esses trilhos, os meios de comunicação, considerando a televisão, evidenciam, no início dos anos 2000 que “sobreviveu a concepção de que as fronteiras haviam se dissolvido, graças às tecnologias” (Baccega, 2000, p. 7). A autora Baccega (2000) esclarece três grandes mudanças que foram fundamentais na metade do século XX no Brasil, que garantiram uma urbanização mais rápida, como a pressão por melhores condições de vida, cultura do consumo e as tecnologias. Por outro lado, é pertinente considerar os dizeres de Baccega (2000) e compreender como vem se dando a Educação da era digital.

Nos tempos atuais, em especial na era planetária, tal como pensada por Edgar Morin, os sujeitos seriam entendidos a partir de pensamentos complexos; suas experiências seriam consideradas, visando uma formação cidadã crítica e reflexiva, incorporando no espaço escolar:

uma ação institucional que permita incorporar nos diferentes espaços educativos e de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem seis eixos estratégicos-diretrizes para uma ação cidadã, articuladora de suas experiências e conhecimentos, e para uma contextualização permanente de seus problemas fundamentais no prosseguimento da hominização. A educação planetária deve propiciar uma mundologia da vida cotidiana. (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 99)

Entretanto, é com base nessa ideia que Saito e Behrens (2021) esclarecem que as escolas ainda possuem dificuldades para superar o ensino tradicional e conservador – a sociedade se transformou e está em constante transformação, mas muitos alunos ainda aprendem pelos métodos da repetição, sem reflexão e/ou criticidade. Esse pressuposto também impacta diretamente a formação docente “que por sua vez, tem deixado a desejar quanto à inovação e na aproximação das exigências da sociedade no século XXI.” (Saito; Behrens, 2021, p. 40247). Conforme concorda Fernandes (2018, p. 20), valer-se da AD para o processo de ensino e aprendizagem possibilita compreender que:

não se pode confundir a produção do conhecimento e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, o aluno não “capta” ou “absorve” algo “transmitido” pelo professor, ele aprende assim como interpreta, identificando-se com o saber que lhe é apresentado pelo professor. O imaginário do ensino como transmissão idealiza o professor como o detentor do poder da didática, o que significa que ele pode tudo ensinar e seu aluno tudo aprender se ele souber usar a metodologia adequada.

Na contemporaneidade, há a necessidade de superação da visão fragmentada, para dar lugar a uma visão transversal, global e planetária (Morin, 2000). A atuação da Educação deve privilegiar um ensino que englobe as demandas sociais, como o uso de recursos tecnológicos, elaboração de textos e construção colaborativa de projetos. O professor, portanto, é fundamental

na mediação do processo de ensino e aprendizagem, propondo novas metodologias de ensino para a produção do conhecimento crítico e reflexivo (Saito; Behrens, 2021).

Contudo, destacamos que a identificação de que a Tecnologia é a inovação dentro do espaço escolar é um ponto inculcado nos dizeres dos professores entrevistados, conforme verificamos nas análises desta pesquisa. Evidenciamos o trecho de SP3, que relata que utiliza vários recursos tecnológicos para preparar a aula; neste trecho observamos que a autoria se faz presente em algumas brechas encontradas pelo sujeito:

Então eu acabo pegando muito texto na *internet* ou eu mesmo escrevo né, digito no *word* e tento explicar com as minhas palavras e mando no grupo de *whatsapp*, *e-mail*, *google forms* também, e depois disso aí a gente incentiva bastante o uso do centro de mídias né, que é onde eles têm que fazer a aula né, onde eles vão ter a presença e fico ali para tirar dúvidas esse é o planejamento hoje em dia é esse aí. A gente não tá conseguindo fazer de outro jeito, porque eles não conseguem também.

Observa-se, portanto, que a apropriação subjetiva emerge no processo discursivo do docente, pois está ligada às condições de produção e às formações ideológicas que constituem o sujeito. Assim, a tecnologia não é o todo, mas um gesto interpretativo de seu uso.

Isso significa que toda pedagogia supõe um “ir ao fundo da questão”, que faz com que só se possa falar do começo uma vez que se tenha “começado” – quando, na verdade, cada sujeito já começou desde sempre -, de modo que essa questão”, que é a forma específica do “efeito Münchhausen” no domínio da apropriação subjetiva dos conhecimentos, designa o lugar da política na “pedagogia”; diremos, utilizando o que precede, que as formas burguesas da política na prática pedagógica podem, em seu princípio, ser reconduzidas a duas formas polares (combinadas em alternância), e um lado, a do realismo metafísico (que faz passar por objeto de conhecimento puros efeito ideológicos), e, de outro, a do empirismo lógico (que apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma convecção arbitrária), de modo que, tanto em um caso como em outro, a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação. (Pêcheux, 2014, p. 209).

A fronteira existente entre os espaços virtuais e físicos fez surgir um novo espaço de conexão, o híbrido (Bacich; Moran, 2018). Os usos adequados das metodologias ativas podem possibilitar a aproximação da realidade na sala de aula, pois as metodologias ativas incentivam os significados a respeito do mundo (MORAN, 2018). As autoras Assolini e Bolson (2020) destacam que o professor precisa adequar a prática para lidar com os alunos da geração digital.

Entende-se que aprender exige do aluno uma capacidade e atitude de buscar, processar, entender, interpretar, cada um à sua maneira, o que aprendeu, pois, conforme explicam Bacich e Moran (2018, p. XI), “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre Educação, cultura, sociedade, política e escola”.

Como figura de destaque nos estudos, Moran (2018) evidencia que uma das estratégias para a inovação pedagógica é o trabalho com a combinação de metodologias ativas e tecnologias digitais. Esta última corresponde a equipamentos eletrônicos, cuja linguagem é baseada em códigos binários, com o intuito de comunicar, aprender, ou seja, “um quadro negro é uma inovação tecnológica, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador” (Fontana; Cordenonsi, 2015, p. 109).

Em concordância com Santaella (2003), acreditamos que as TDIC proporcionaram um sentido bidirecional, em que o usuário interagia com as televisões, computadores e passou a fazer vídeos, *podcasts*. Foram nessas transformações que a autora propôs a noção de ubiquidade “que se refere à noção de algo que está presente em todos os lugares e em todos os momentos, persistente, sempre disponível e atuante” (Santaella et al., 2013, p. 28). Isto significa que a superação das noções tradicionais de espaço virtual e físico, em que eventos ocorrem simultaneamente em lugares diferentes (Santaella et al., 2013).

Assim sendo, resgatamos Moran (2018), pois a chegada dessas transformações no espaço escolar traz novas possibilidades e, ao mesmo tempo, grandes desafios, pois “educação e tecnologia são indissociáveis” (Kenski, 2015, p. 43). Para tal intuito, Ganzela (2018) destaca três possibilidades do uso das TDIC aplicadas às metodologias ativas: como repositório do conhecimento, como ferramenta de interação em atividades síncronas e assíncronas e, por fim, como ferramentas para a produção de novos saberes, ou seja, “é um híbrido de repositório de conteúdo e ferramenta de interação” (Ganzela, 2018, p. 52). Porém, para proporcionar ao sujeito-aluno uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, a tecnologia “precisa ser incorporada pedagogicamente, passando por um processo de adequação a cada realidade e componente curricular.” (Gomes; Carvalho Filho; Lastória, 2020, p. 200).

Para tanto, compreendemos que na era digital o conhecimento está em constante expansão e que os trabalhos mudam rapidamente (Bates, 2017). Todavia, o que observamos no contexto atual é que o ano de 2020 provocou uma inédita mudança na humanidade, que fez surgir uma intensa transformação nos procedimentos de vários setores para se adequar à pandemia da Covid-19. Dentre esses segmentos, a Educação foi um dos que mais sofreram impactos. Mesmo que já se utilizassem as tecnologias digitais para determinadas situações, foi preciso uma imediata adaptação para dar continuidade aos trabalhos de escolas e professores em todo o mundo.

2.3.2 TDIC como mediadora do processo de ensino e aprendizagem

A Educação é um ecossistema aberto, criativo e, conseqüentemente híbrido, pois acontece em uma sociedade contraditória, não se reduz apenas ao planejamento e todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são mestres e aprendizes (Moran, 2015). No século XXI, elevar o nível de desenvolvimento profissional do docente em TDIC continua sendo um desafio (Castañeda; Esteve; Adell, 2018). Dessa forma, é necessário pensar em práticas que incluam múltiplas dimensões para o uso das tecnologias no ensino, pois como concorda Bacich (2018), a formação de professores é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas escolares, possibilitando um espaço de troca entre pares, em que o professor considere as TDIC como recurso importante “em seu próprio desenvolvimento profissional, e deixe, de aprender sobre o uso para passar a aprender com o uso delas” (Bacich, 2018, p. 150).

O professor precisa assumir o papel de gestor de aprendizagens múltiplas e os alunos fazem com que seja perceptível um novo modo de exploração do ensinar, ou seja, um novo perfil profissional e pedagógico (Moran, 2015; Assolini, 2018; Assolini; Bolson, 2020). Afinal, as TDIC não podem ser apenas um suporte para a aprendizagem na sala de aula, mas sim um elemento que possibilita a relação entre comunicação e Educação, pois, “para que a experiência da aprendizagem na Educação *on-line* seja significativa e dotada de sentido, é necessária a formação de ecossistemas comunicativos, criativos e metodologicamente eficientes” (Fonfoca; Schoninger; Costa, 2018, p. 269).

Nesse sentido, não basta apenas oferecer um suporte digital, mas possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa, criando espaços onde o aluno possa colocar em prática o que foi aprendido e trocar experiências de forma inédita (Santaella, 2013).

Desse modo, compreende-se que as metodologias ativas andam em caminhos diferentes do ensino tradicional, isto é, quando o professor compreende as funções necessárias para cada atividade é mais fácil buscar um entrelaçamento de habilidades e práticas de ensino, pois os recursos tecnológicos facilitam a integração e possibilitam às metodologias ativas um estímulo para que os alunos realizem atividades por meio do virtual, promovendo a autonomia e colaboração (Mercanti et al., 2019).

Por outro lado, é pertinente reconhecer, a partir de Bates (2017), que o uso de TDIC no espaço escolar implica um olhar integral para os alunos, bem como para suas necessidades, visando considerá-los na amplitude da era digital e não apenas como uma geração particular que processaria a aprendizagem de forma diferente, como definido por Prensky (2001).

Um dos fenômenos que potencializou essa ampliação do virtual a todos é a globalização, ou globalidade, como preferem autores como Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 31): “a mudança

de área, a transformação em relação ao território decorre do surgimento do território mundial, da globalidade.”. Sob esta demarcação, os autores esclarecem-nos que

Prefiro essa expressão, globalidade, à palavra globalização, genericamente aplicada a fenômeno específico que não é a globalização, mas a mundialização financeira. Essa globalidade levanta a questão da autogovernança da espécie humana, de sua capacidade de construir uma governança que permita a toda a humanidade viver junto. Trata-se naturalmente de uma questão determinante. Até agora, não houve uma autêntica globalidade; o que se costuma designar como globalização não passava da globalização do capitalismo financeiro.

Cabe resgatar para esta discussão que a globalização, além de estar envolta pelos aspectos financeiros, também passou a colocar em pauta o discurso da burguesia como trazido por Orlandi (2012, p. 47) refere-se ao “ideal de igualdade, desigualdade real”. Considerando que o sujeito é sócio-historicamente determinado, “os sistemas tecnológicos são socialmente produzidos e a produção social é estruturada culturalmente” (Castells, 2003, p. 34). Portanto, há uma exclusão, ora implícita e ora explícita dos sujeitos que estão em contato fluido ou não com as tecnologias, pois Orlandi (2012) ressalta que há uma exclusão por parte da escola em considerar que o aluno tem acesso, convive e utiliza outras formas de linguagem e são essas diferentes formas que são “o ponto de partida do processo de aprendizagem” (Orlandi, 2012, p. 52).

Em paralelo, as tecnologias trouxeram uma nova perspectiva sobre a aprendizagem, pois “o intervalo entre o processo de aprendizagem pelo uso, e de produção pelo uso, é extraordinariamente abreviado, e o resultado é que nos envolvemos em um processo de aprendizagem através da produção.”, como considera Castells (2003, p. 28), e nessa perspectiva, ser excluídos dessas redes virtuais e dos laços tecnológicos é “sofrer uma das formas mais danosas de exclusão” (Castells, 2003, p. 8). Porém, foi a partir da(s) revolução(ões) tecnológica(s) que nosso tempo foi encurtado e nos aproximamos das pessoas que estão a quilômetros de distância, constituindo uma das revoluções (Morin, 2003).

Tecemos essa reflexão para contextualizarmos as situações atuais que tem passado a sociedade mundial do século XXI. Sob essa conexão posta em nossa cultura e potencializada pelas mudanças trazidas pela pandemia do COVID-19, novos ventos passaram a circular entre a sociedade e trouxeram mudanças para o trabalho docente, visto que todos passaram a cumprir o confinamento social, as escolas se mantiveram fechadas por mais de um ano, o que passou a dar lugar e visibilidade ao ensino *on-line*, colocando em xeque uma nova modalidade da sociedade, a sociedade em rede (Castells, 2003) e a subjetividade digital. Essas perspectivas

imbricaram em um novo tipo de revolução denominado por Morgado, Sousa e Pacheco (2020) como zoomismo, que impactou diretamente a classe média.

Na verdade, de modo análogo ao que aconteceu com a evolução dos modos de produção ao longo do Século XX – com o taylorismo a ser substituído pelo fordismo, um modelo de produção industrial em massa e que, passados alguns anos foi substituído pelo toyotismo, com perda de direitos até então conquistados pelos trabalhadores – afirma-se, neste momento, um modo alternativo de produção através do fechamento automático dos trabalhadores – o zoomismo. Um modo de produção que se funda no disciplinamento da classe média, com as consequências que daí resultam em termos de controle social, e se afirma através de uma clara imobilidade produtiva, reconhecida agora como uma mais valia por permitir manter a produção e reduzir as respectivas despesas operacionais (eletricidade, computadores, internet, água, café), assumidas pelos próprios trabalhadores nas suas residências. (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020, p. 5)

Essa compreensão de uma nova revolução demarca a mudança de século explicada por Schwarcz (2020, p. 5): “graças a tecnologia, acreditávamos estar nos livrando das amarras geográficas, corpóreas. Não estávamos! Ao deixar mais evidente o nosso lado humano e vulnerável, a pandemia da COVID-19 marca o final do século XX”. Nesse sentido, surge a preocupação da eliminação da realidade, isto é, a experiência da realidade (Morgado, Sousa e Pacheco, 2020).

Considerando a mudança de século que vivenciamos e as diferentes condições de produção que permeiam os espaços escolares, apoiamo-nos nos estudos de Assolini (2020b, p. 167), sobre o que é a formação docente:

é um espaço educativo, um local de convivência em que a pessoa do aluno, como sujeito da aprendizagem, e a do professor, como mediador entre o conhecimento, a realidade e a sala de aula, contribuem para transformar o espaço escolar em momentos de ação e de emancipação.

Por esse ângulo, ao refletir sobre a experiência da realidade no espaço escolar contemporâneo, nos disponibilizamos em compreender como a formação docente constitui-se como um dos pilares para a aquisição, construção e ampliação dos saberes docentes, obtendo como pressuposto que os saberes docentes são compreendidos a partir das experiências vividas em sala de aula.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PENSANDO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA

Deste modo, é necessário conhecer o que os professores sabem sobre as TDIC e como se dão suas práticas pedagógicas escolares, pois os contextos digitais exigem de educadores e

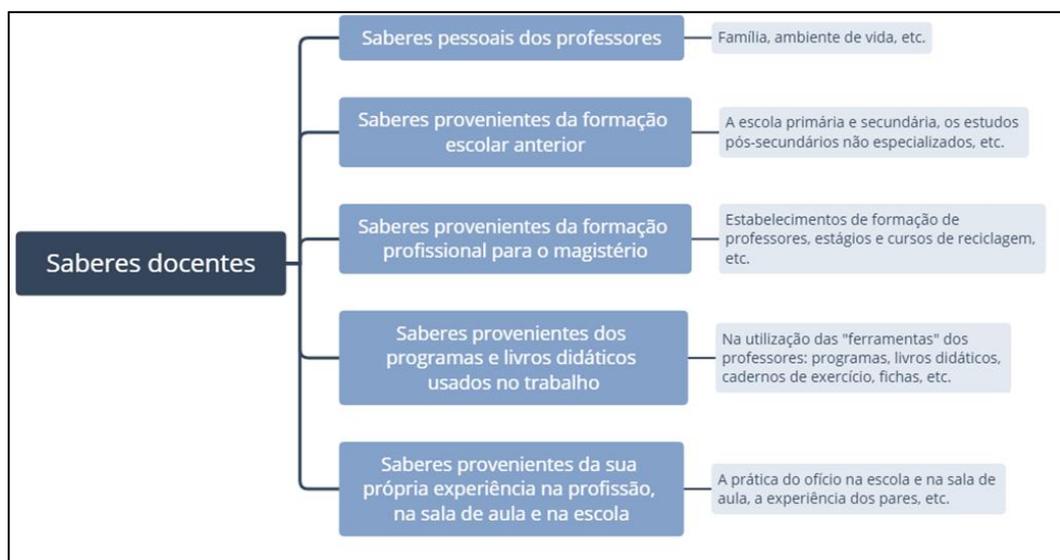
estudiosos da linguagem o repensar dos objetivos, métodos e práticas pedagógicas e, nesta perspectiva, os conhecimentos se representam em formas plurais, do saber-fazer e saber-ser, que provêm de fontes variadas e que se relacionam com a construção do professor e sua prática profissional (Tardif; Raymond, 2000), visto que “o aprendizado acontece quando o saber possui sentido e causa alguma mobilização interna no sujeito” (Freitas; Oliveira, 2019, p. 01).

Tardif (2014) compreende que o saber docente se constitui a partir de um trabalho multidimensional, isto é, está relacionado com a identidade do professor, tanto a pessoal como a profissional. Logo, “sua relação com o saber, adquire-se de diferentes formas e processos de aprendizados” (Freitas; Oliveira, 2019, p. 03).

Dessa forma, cabe-nos vislumbrar que a identidade docente é carregada pela subjetividade do professor que se forma(ta) ao longo dos anos, como exemplificado por Tardif (2014, p. 56-57): “sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada pela sua formação profissional”.

Valemo-nos dos estudos de Maurice Tardif nesta pesquisa, pois entendemos que é necessário compreender a relação que os saberes docentes possuem ou não com o tempo de trabalho exercido por esses sujeitos. Sendo esta uma das bases de implicância de Tardif, pois para ele os saberes podem se configurar em dois grandes pontos, aqueles provenientes da saberes estritos, mobilizados em determinado momento na sala de aula, e os saberes amplos, que dão subsídios e fundamentos para o ato de ensino (Tardif, 2014).

Figura 4: Saberes docentes e sua aquisição



Fonte: Adaptação de Tardif e Raymond (2000)

A figura 4 traz à tona os diferentes saberes que são mobilizados pelo professor. Com a compreensão das bases de formulação dos saberes docentes, torna-se possível constatar a natureza social desses saberes, “os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira” (Tardif, 2014, p. 64).

Os saberes docentes são atravessados pelos discursos e formações discursivas presentes na educação e na sociedade. Os professores constroem seus saberes e práticas a partir das influências e demandas discursivas que operam no campo educacional. A formação discursiva, por sua vez, molda as identidades e as posições de sujeito ocupadas pelos professores em seu trabalho, criando espaços para que haja a construção de redes de sentidos. Sob esta perspectiva, Pêcheux (2014) esclarece que a formação discursiva reside no fato de que “algo fala”, dessa forma, os saberes docentes constituem, também, as formações discursivas nas quais os professores se filiam para produzir sentidos, sempre nessa retomada, porém com a ilusão de que são a origem de seu próprio dizer. Assim, com os estudos de Gregolin (1995), entendemos que o sujeito assume diferentes posições-sujeito a depender de qual saber (marcas) ele mobiliza para falar de sua prática, por exemplo.

Por consequência, uma formação docente não se limita aos espaços universitários; é necessário pensar em uma formação docente que seja centrada na escola, visto que é um dos espaços de atuação do profissional professor. A partir de Gatti et al (2013), compreende-se que o lugar de trabalho possui um alto potencial de formação. Portanto, muitos projetos de formação que se constituem na universidade contemplam a atuação dos docentes e futuros docentes em outros espaços que possibilitem o fazer docente. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e que oferece bolsas para que alunos dos cursos de licenciatura possam realizar estágios em escolas públicas da Educação Básica (Brasil, 2007).

Para tanto, é pertinente diferenciar o que vem a ser formação continuada e formação inicial. Apoiar-nos-emos nos estudos de Gatti et al (2013, p. 10), que esclarecem que “se a escola que centra a formação é aquela na qual o profissional professor desenvolve normalmente suas atividades de membro do corpo docente, trata-se de formação continuada”. Por outro lado, “se a escola que centra a formação é aquela à qual o aluno da Educação superior deve se dirigir [...] para desenvolver [...] atividades e projetos previstos em seu currículo de formação, fala-se em formação inicial” (Gatti et al., 2013. p. 10).

Com isso, compreendemos que a formação docente se inicia na formação inicial, mas seus saberes estão relacionados com o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico na qual o

professor se insere. Assim, a partir dos estudos de Freire (1996), o professor precisa fazer com que os conhecimentos a serem construídos partam do convívio e do conhecimento que os alunos possuem. O professor necessita refletir, criticamente, sobre a prática; ainda referindo-nos a Freire (1996, p. 22): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para isso, desenvolver práticas pedagógicas que englobem as TDIC dentro do espaço escolar requer a retomada do modelo educacional visando compreender se realmente atendem as demandas da sociedade; outro ponto é a valorização dos saberes dos professores para a construção de um ensino significativo. Resgatamos Gomes, Carvalho Filho e Lastória (2020, p. 203), pois explicitam que:

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que se estabeleçam por meio de um modelo educacional renovado, que esteja mais vinculado às necessidades da época em que nossos alunos estão inseridos, é necessário que as unidades e redes escolares valorizem seus professores como intelectuais do ensino. É fundamental, ainda, que os programas de formação docente sejam revistos, tanto pelas escolas ou redes de ensino quanto pelos governos e demais instâncias formadoras. Urge revisar tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, no sentido de buscar superar a concepção de formação como um único evento formativo da vida profissional do professor ou, ainda, como um processo que depende, exclusivamente, do docente. A formação continuada deve ser entendida como constante e necessária, em todas as áreas do conhecimento escolar.

Nesse sentido, apoiar e promover práticas pedagógicas digitais letradas no espaço escolar demanda uma reformulação do modelo educacional e o debate profundo e reflexivo sobre as necessidades sociais que podem ser atingidas, tendo como ponto de apoio a valorização dos saberes docentes no processo de ensino e aprendizagem. As concepções abordadas por Gomes, Carvalho Filho e Lastória (2020) são relevantes para esta pesquisa, visto que o repensar da formação docente é fundamental no desenvolvimento contínuo do ser professor.

2.4.1 Ser professor na escola e na sociedade: algumas questões

Resgatamos Fernandes (2018), para quem a formação docente e a prática do professor são analisadas a partir dos estudos da AD, sendo assim, para a autora, “a prática docente como uma prática discursiva cujo enlace com o aporte teórico se efetiva de modo equívoco, incompleto e descontínuo” (Fernandes, 2018, p. 17). Compreende-se, portanto, que a prática profissional do professor, deve ser analisada pela perspectiva segundo a qual coloca para debate tanto o objeto de ensino, como a relação do sujeito-professor com sua própria prática.

Neste trabalho, verificamos que, quando questionados sobre como pensam seu plano de aula, muitos docentes entrevistados se apoiam apenas no livro didático e/ou textos prontos da *internet*, como podemos analisar com o sujeito-professor 3 (SP3): “eu..eu...eu pra planejar o que vou dar eu vou pelo modo tradicional mesmo, viu? Eu pego, atividades.” Dessa forma, apoiamo-nos em Fernandes (2018, p. 18), que esclarece:

A reclamação constante dos professores trata da dificuldade que encontram em aliar o que se aprende nos cursos de licenciatura com a realidade escolar, porque lá os alunos possuem um comportamento que não é o esperado do aluno ideal da teoria, não demonstram interesse pelo conteúdo ensinado e ainda a profissão não é valorizada, entre outros motivos mencionados.

Assim, questionam-nos: o que se sabe sobre o que sustenta o ofício de ser professor? A pergunta é tão complexa que, para respondê-la, Tardif (2014) desenvolve várias outras para preencher esta primeira questão. Tardif (2014) busca, por meio de várias perguntas, compreender os saberes que sustentam a prática docente.

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivo ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? (Tardif, 2014, p. 10)

E sobre essas problemáticas, Tardif (2014) conclui que não é possível pensar em uma prática que desconsidere as condições de produção dos professores, isto é, o saber construído pelos docentes está relacionado com a identidade profissional do professor e com a pessoa do professor, visto que são inseparáveis (Nóvoa, 2017), compreende-se assim que suas experiências, histórias profissionais e pessoais, as relações com os estudantes e com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, constituem o fazer docente. Portanto, assim como Carlos Drummond de Andrade, entendemos que ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.

Tardif (2014) esclarece que, para tocar o saber docente e a forma como se constituem, é imprescindível considerar o contexto, a história, as memórias, as relações, e nos propomos a

dar um passo adiante, a fim de alinharmos aos estudos da AD. Entendemos que o sujeito é interpelado por uma ideologia, isto é, “um processo de naturalização, de fixação de certos sentidos, que são desejáveis em uma determinada época histórica, juntamente com a evitação de outros” (Tfouni, 2010, p. 7), e que em seu processo discursivo este se inscreve em uma formação ideológica e discursiva que permite ter acesso à memória de um arquivo da sociedade e, assim, os sentidos que causam no sujeito o esquecimento número 1, a ilusão de que ele é a origem de seu próprio dizer, e número 2, o imaginário de que o sentido é aquele e não pode ser dito de outra maneira (Pêcheux, 2007; Orlandi, 2015). Trazemos o percurso de um processo discursivo, para compreender a complexidade do fazer docente, que se dá mediante a mobilização de um inter e intradiscursos característicos do meio social em que o professor vive, por isso, voltamos ao ponto de não separação entre o professor e a pessoa do professor.

Quando se reflete sobre a natureza profissional docente, Zabalza (2004) convida-nos a compreender que é necessário se preparar e ter conhecimentos específicos para ser um professor. Para observar, refletir e ressignificar práticas é fundamental conhecer o campo escolar e seus desafios, visto que partimos do pressuposto que ao pensar em uma formação docente que possibilite a crítica, que considere as dificuldades e os dizeres dos professores é necessário que esta seja pensada para funcionar como um laço à profissão docente “a universidade precisa sair dos seus muros, pesquisar nas escolas, entender a realidade escolar e se aproximar dos problemas reais da comunidade” (Freitas; Oliveira, 2019, p.5).

Ao compreender as condições que constituem a sociedade de hoje, como a pandemia, quarentena, isolamento, ensino *on-line*, ensino remoto, ensino digital, entre tantos outros termos que surgiram, é imprescindível capacitar o docente para lidar com as mudanças. Essa capacitação não diz respeito apenas às experiências pessoais, mas compreende a formação continuada recebida. Assim, apoiamo-nos em Assolini (2019), que defende que a formação profissional, a qual abarca a formação inicial e formação continuada, possibilita que os processos formativos dos professores “contemplem estudos sobre o digital, o computador, a *internet* e os seus avanços, possibilidades de uso e suas limitações, bem como discussões a respeito das práticas de leitura e escrita” (Assolini, 2019, p. 228).

2.4.2 A docência como construção e formação do sujeito-professor

Charlot (2005) descreve que o sujeito se constitui pela mediação do outro, portanto, é social e singular; no entanto, essa constituição está intimamente ligada com o processo de aprender, pois além de relacionar-se com os outros, é possível relacionar-se consigo mesmo.

Portanto, Assolini (2020b, p. 28) complementa que “o aprender não fica restrito à obtenção de conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo”.

Sob esta perspectiva, o saber presente na constituição do sujeito-professor se dá também pelas condições sociais nas quais o sujeito está inserido, isto é, a relação com o saber constitui-se de maneira singular e particular, por isso, a necessidade de considerar as determinações históricas, “analisar a relação do sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias desse ser imenso em complexos processos de aprendizagem, sendo que essas dimensões não são fragmentadas, elas ocorrem simultaneamente” (Assolini, 2020b, p. 29).

Isso reforça um dos pontos centrais da teoria de Tardif (2014, p. 228), que parte do pressuposto segundo o qual entende que “é sobre os ombros deles (professores) que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”. Considera-se que a subjetividade constitui a prática docente, sendo assim, os profissionais professores possuem saberes específicos de suas áreas que são mobilizados ao longo de suas aulas, portanto, é olhar para o professor como um sujeito que produz sentidos, elabora reflexões, constituído pela falha, que possibilitam os desenvolvimentos desses saberes específicos.

E por que considerar a forma(ta)ção desses saberes? Tardif (2014) esclarece que o docente possui o papel fundamental de mediar o saber e a cultura escolar, buscando compreender o processo de formação do sujeito-professor, isto é, “a aquisição do saber docente pela interface entre o individual e o social, levando em consideração o trabalho, a experiência profissional, a interação e os saberes humanos.” (Freitas; Oliveira, 2019, p. 12).

(...) fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores. Por exemplo, dando muito mais espaço e tempo para que os professores possam inovar e implantar novos métodos de ensino, para que se ponham de acordo e desenvolvam um profissionalismo colegiado. (Tardif, 2014, p. 277).

A construção e consolidação da prática docente conta, estritamente, com o apoio escolar. Proporcionar um ensino de qualidade requer uma Educação abrangente, que contemple o que há de mais novo na sociedade, considerando as subjetividades do sujeito-professor e também as singulares da turma em que leciona. A formação continuada deve ser um espaço e rede de apoio ao docente.

No entanto, cabe-nos retomar os estudos de Fernandes (2018), que esclarece que a prática pedagógica do sujeito-professor é determinada historicamente, isto é, a atividade constitui o espaço do já-lá, assim, a partir dela, o sujeito pode modificá-la como mantê-la,

caracterizando como uma perspectiva polissêmica ou parafrástica, respectivamente. Como se confirmar nos dizeres de SP2:

A tecnologia é importante. É, no dia a dia na escola assim, ela ajuda a gente sair um pouco da rotina, ficar sempre passando as mesmas coisas na lousa, a aula do mesmo jeito (expressou em seu rosto uma feição de cansaço) é bom a gente trazer uma diversidade para as aulas né? E a tecnologia ajuda bastante nisso.

Entendemos, então, que a prática docente com as tecnologias é oriunda de uma prática já existente, ou seja, a partir daquela que não necessita de um recurso tecnológico, como a lousa. Em razão disso, destacamos que se faz necessário compreender o que os docentes imaginam que conhecem sobre sua própria prática profissional, por isso, nessa linha de pensamento resgatamos o que Assolini (2020b) propõe como espaços discursivos, lugares onde o professor tem voz e espaço para partilhar seus saberes, suas dúvidas, medos, angústias, “sem que houvesse, necessariamente, cobranças de respostas institucionais formais a serem dadas” (Assolini, 2020b, p. 179).

É por meio da consolidação de espaços discursivos, que se torna possível pensar sobre a formação do sujeito-professor que considere o professor como um agente de mudanças, portanto, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.” (Tardif, 2014, p. 20).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho será desenvolvido à luz da AD, sendo esta compreendida pela abordagem teórica do paradigma indiciário desenvolvido por Ginzburg (1989), que desenvolve um método que se configura como um modo de pesquisa que foge à noção tradicional da ciência, pois “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p. 177). Tal método parte de pistas que chegam aos efeitos do discurso e considera a singularidade (Tfouni et al., 2016), pois tem por objetivo considerar o desenvolvimento da narração e “entender o que as pistas significam” (Leandro; Passos, 2021, p. 7).

Estar frente a frente com as narrativas para analisá-las nos remete à frase: “a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (Ginszburg, 1989, p. 179). Isto é, o benefício da dúvida de si e de tudo. Requer do pesquisador largar as concepções construídas e buscar a interpretação, a partir das narrativas discursivas, à procura de indícios e pistas, pois “operar com a fírasa é perceber que as contradições têm espaço na narração. Os lapsos são ligados às tradições, eles são os geradores das contradições, e percebê-los é compreender o tema da pesquisa” (Leandro; Passos, 2021, p. 11).

O Paradigma Indiciário considera duas formas de acesso às narrativas, a primeira é o testemunho direto, que refere-se ao acesso direto do pesquisador com o sujeito participante (narrador) de sua pesquisa; a segunda é os documentos com o sujeito direto, que refere-se à maneira como o sujeito pesquisador acessa narrativas que estão marcadas em documentos “a firma opera e parte de indícios narrativos que podem, algumas vezes, ser verificados com os próprios sujeitos da pesquisa por meio de testemunhos diretos.” (Leandro; Passos, 2021, p. 11). Nesta pesquisa, valemo-nos dos testemunhos diretos de sujeitos-professores e sujeitos alunos.

Um dos pontos fundamentais para Ginzburg (1989) é que a fonte, onde o pesquisador terá acesso a essas narrativas, seja *sui generis*, isto é, singular. Isso significa que a fonte precisa ser constituída de sujeitos que possam falar sobre o objeto de estudo e trazer questões que outras pessoas não observariam: “o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade” (Ginzburg, 2001, p. 41). Assim, nesta pesquisa, foram eleitos professores e alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais).

Outro ponto colocado à luz são os elementos imponderáveis, que indicam outros caminhos para a interpretação e que são considerados pela AD, como o acaso, que pode

apresentar ao pesquisador aquilo que não estava previsto e, assim, desenvolver outros dispositivos de análise e interpretação (Ginzburg, 1989). Outro elemento imponderável é o faro, entendido como “a capacidade de perceber chaves de interpretação. Quanto mais afinado o faro de um pesquisador, maiores as chances de perceber nas narrativas os indícios que possibilitam compreender o fenômeno.” (Leandro; Passos, 2021, p. 12). Nessa perspectiva, os elementos imponderáveis trazidos à luz das análises das narrativas dizem respeito ao acaso, sensações, faro que permite encontrar pontos nevrálgicos para a interpretação, golpe de vista, novos modos de enxergar as narrativas, intuição que se liga ao inconsciente, alinham-se aos elementos estruturais que são ponderáveis, pois “é nas lacunas entre efeitos de sentido de natureza diversa, entrepostos às marcas sutis desses acontecimentos cotidianos, que a interpretação se movimenta” (Tfouni; Pereira, 2018, p. 142).

Os elementos estruturais se relacionam, primeiramente, com palavras e frases que dão sinais de indícios, devido à frequência com que são utilizados (GINZBURG, 1989). No entanto, é pertinente esclarecer que não nos atentamos à quantidade de palavras pronunciadas; isso não é requerido pela AD, nosso entendimento, a partir de Ginzburg (1989), compreende que a repetição apresenta indícios narrativos, justamente pelo fato de que para discursivizar a atividade simbólica, o sujeito passa a se valer de metáforas. Tfouni e Pereira (2018) concordam que pelo fato da língua ser marcada pela opacidade e o que está por trás não se revelar de maneira pronta e ágil, o movimento de interpretar compreende um jogo onde o indício se constrói, por meio da leitura das narrativas, e se efetiva com suas análises.

Essas relações históricas constituem condição necessária para que se verifiquem fenômenos isomorfos, mas não são suficientes para que se difundam e se conservem. As reelaborações a que estão submetidos de tempos a tempos ilustram claramente esse enredo de história e morfologia. A inventividade dos atores sociais que entrevemos por trás de sequências de variantes, encontra limites bem precisos na forma interna do mito ou do rito. Sua transmissão é, como a das estruturas profundas da linguagem, inconsciente - mas sem que isso implique a presença de um inconsciente coletivo. O mito ou o rito transmitido por meio de mecanismos históricos contêm implicitamente as regras formais de sua própria reelaboração. Dentre as categorias inconscientes que regulam a atividade simbólica, a metáfora tem posição de primeiro plano. (Ginzburg, 2012, p. 248).

A interrupção também é concebida como um elemento estrutural, pois é a partir dela que surgem as digressões “quando uma digressão surge, podem estar presentes indícios que indicam medo, receio, angústia, desejo de se explicar, retificação de algum termo que se utilizou de maneira inconsciente ou inconsequente.” (Leandro; Passos, 2021, p. 14). Em paralelo, há a etimologia. Ginzburg (1989) entende que os termos são passíveis de mudanças constantes ao longo das (r)evoluções das sociedades, assim, por meio da etimologia é possível capturar

indícios que justifiquem o uso de uma expressão por diferentes sujeitos, que não estiveram juntos em um determinado momento. Sob esta ponte, “a reconstrução analítica da geografia e da cronologia pode auxiliar o pesquisador a compreender os movimentos de mudança – tanto de localidade quanto de pensamento – do narrador e pode também dar indícios dos momentos em que a vida sofreu reveses.” (Leandro; Passos, 2021, p. 16).

O Paradigma Indiciário também considera o ponto de vista, como um elemento a ser considerado na pesquisa – “Ginzburg estabeleceu um marco divisório no modo de tratamento dos dados: a inclusão do fragmento, do detalhe e da experiência do pesquisador como fundamentos da pesquisa” (Tfouni; Pereira, 2018, p. 122). Resgatamos Pêcheux (2014) e Orlandi (2015), que esclarecem que os sentidos são produzidos a partir de uma posição assumida pelo sujeito. Ginzburg (2012) sinaliza que é importante que o pesquisador considere diferentes perspectivas e olhares, como uma atenção para a cronologia da narrativa, os aspectos culturais, espaciais e geográficos, temáticos e outros. Esse olhar atento permitirá encontrar pontos em comum nas diferentes narrativas, como trazido por Leandro e Passos (2021, p. 17) “nas narrativas docentes, por exemplo, aparecem aspectos culturais comuns a professores de distintas localidades, de distintas classes e que estão em diferentes fases da carreira.”

Ginzburg (2001) esclarece que o pesquisador deve ter uma posição de distanciamento justa, crítica e com estranhamento; por meio dessa posição é possível buscar e encontrar os indícios e pistas, “pela fala podem surgir distanciamentos de detalhes e miudezas que são indícios importantes para compreender o que se investiga. Pela textualização pode-se retomar essa aproximação que cria uma distância justa.” (Leandro; Passos, 2021, p. 19). É válido destacar que os sujeitos-professores podem parecer todos iguais para quem está fora da área da Educação, mas não são. O Paradigma Indiciário que Ginzburg (1989) abre caminhos para uma análise do passado no presente, com um olhar a uma distância justa, “o sujeito de hoje não foi o sujeito de ontem; o professor experiente hoje já foi iniciante, seus pensamentos e ações eram outros, por exemplo.” (Leandro; Passos, 2021, p. 20). Portanto, o estranhamento se torna um pilar, pois por meio desse movimento de estranhar, compreendemos.

Neste percurso, Ginzburg (2001) traz à luz os elementos isomorfos, que são compreendidas por ele, como semelhanças em comum em dois objetos. Leandro e Passos (2021) utilizam o tecido como representação desses elementos, pois para eles os elementos isomorfos encontrados nas narrativas são como fios de um mesmo tecido. É por meio do uso desses elementos, que é possível trazer recortes das narrativas e apresentá-las em um contexto mais amplo, em especial, em uma rede de semelhanças, definindo um grupo social (Ginzburg,

2012). O elemento isomorfo precisa ser compreendido como ponto de início por uma busca de indícios que teria como “fim” seu objeto de estudo.

Em paralelo, os elementos imagéticos, como fotografias, pinturas, desenhos, cartazes, imagens, esculturas, mapas e outros objetos, também constituem um dos elementos do Paradigma Indiciário, “imagens, como documentos não verbais, também contam histórias, ou melhor: possibilitam que histórias sejam contadas.” (Leandro; Passos, 2021, p. 22). Em entrevistas semiestruturadas gravadas, como é o método de coleta desta pesquisa, as imagens estão em um movimento constante e complexo ao longo da entrevista, isto é, as expressões faciais indicam sentimentos, emoções, pensamentos que não estão sendo verbalizados, a retomada das entrevistas possibilita compreender que o riso ou olhar para o lado ou para cima, possibilitam capturar indícios que extrapolam o verbal (Ginszburg, 2001; Leandro; Passos, 2021).

Neste sentido, Tfouni et al. (2016) esclarecem que a análise pelo viés do paradigma indiciário visa às particularidades que apresentam a realidade complexa, podendo ser interpretadas a partir de seus efeitos. Ginzburg (1989) destaca que este método considera a interpretação do pesquisador como parte do processo e que possui como característica metodológica “a não separação entre o sujeito e o objeto, considerando impossível alcançar a neutralidade. Essa postura torna possível tomar como base os efeitos do discurso, a partir de sua materialidade” (Tfouni et al., 2016, p. 1257-1258).

Tfouni et al. (2016) destacam que o paradigma indiciário não impossibilita o rigor e a lógica, pois, como desenvolvido por Ginzburg (1989) tal paradigma se apoia em método sistematizado, com teoria consolidada, tendo como objeto de análise, as formas de linguagem.

Buscamos, em Leandro e Passos (2021), uma representação do aspecto metodológico do Paradigma Indiciário desenvolvido por Carlo Ginzburg. Dessa forma, trouxemos na figura abaixo os indícios e pistas por nós encontrados nas entrevistas realizadas com os participantes.

Figura 5: Indícios encontrados nas entrevistas realizadas com os sujeitos-professores do Ensino Fundamental (Anos Finais)



Fonte: Adaptado de Leandro e Passos (2021).

A análise considera a escolha do objeto discursivo e constituição do *corpus* (Tfouni et al., 2016) e, na proposta metodológica da AD, Orlandi (2015) afirma que não se trabalha com as evidências, mas com o seu processo de produção, “pelos enlaces da *lalangue* o trabalho com as pistas, a AD consolida-se como disciplina indiciária” (Tfouni; Pereira, 2018, p. 144). Em decorrência, o analista pesquisa e interpreta por meio dos dispositivos teóricos que se organizam em dispositivos de análises (Tfouni et al., 2016). Portanto, “o paradigma indiciário restabelece o debate sobre a relação entre sujeito e interpretação nos moldes da natureza do conhecimento humano” (Tfouni; Pereira, 2018, p. 121).

É pertinente evidenciar que Ginzburg (1989) propõe que o paradigma indiciário compreende o pesquisador como parte importante da constituição da pesquisa e, nesse mesmo sentido, a AD esclarece que o analista do discurso trabalha sempre em um espaço de desestabilização, ou seja, é nas condições sócio-históricas que os sentidos vão sendo construídos (Orlandi, 2015).

A AD como aporte metodológico permite o trabalho com recortes de trechos das entrevistas a serem realizadas, sem estipular categorias. Nesta perspectiva, a AD procura a

relação entre os recortes selecionados pelo analista e os tipos de discursos e as condições de produção em que esses processos discursivos foram produzidos, incluindo na análise para além do dito, o não dito (Orlandi, 2015).

3.2 *CORPUS* DISCURSIVO: A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

A materialidade discursiva desta pesquisa foi constituída de entrevistas semiestruturadas com os professores do Ensino Fundamental (Anos Finais), pois entende-se que estes precisam ser ouvidos, para compreender se e como trabalham com metodologias ativas, se utilizam alguma tecnologia digital de apoio e se possuem algum incentivo para usar dispositivo eletrônico com a turma. Conforme Boni e Quaresma (2005), este tipo de coleta auxilia na descrição dos fenômenos sociais e condiz com a análise de discurso. Com essa finalidade, realizamos a submissão na Plataforma Brasil, aprovado pelo parecer nº 44276921.7.0000.5407, ver Anexo I. Ressalta-se que a interpretação nunca é finita, definitiva ou acabada (Assolini, 2018).

3.3 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para amparar nossas análises e reflexões do *corpus* construído, nos basearemos no paradigma indiciário para sustentar nossas possíveis interpretações e dessa forma, romper com a ilusória transparência da linguagem, pois Ginzburg (1989, p. 177) esclarece que a “realidade é opaca, existem zonas privilegiadas, sinais, indícios, que permitem decifrá-la”.

Isto posto, as sequências discursivas de referências (SDR) do *corpus* a ser constituído neste trabalho, decorrente das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, serão analisadas à luz da doravante AD (Courtine, 2016).

3.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA

3.4.1 Contexto da Escola Pesquisada

A pesquisa se deu em uma escola estadual localizada na cidade de Ribeirão Preto – SP, sendo mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio da Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto. É constituída pela educação básica, oferecendo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais; e Ensino Médio Regular.

A escola é composta por 348 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seu corpo docente conta com 64 professores. Além disso, possui órgãos colegiados como a Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil.

Está localizada na zona sul de Ribeirão Preto, considerada pela equipe diretora como um dos bairros nobres da cidade, sendo rodeada por diversos consultórios médicos, escritórios e clínicas. Essa característica evidencia o que vem ocorrendo nesta localização: uma emigração dos residentes para outros bairros, tornando esta região mais comercial. Esse fator esclarece o fato de que a população local não preenche todas as vagas da escola, sendo, portanto, completadas por alunos de outros bairros circunvizinhos e de filhos de pessoas que trabalham nesta localidade.

Por fim, a escola pesquisada é constituída por 17 salas de aula, 1 sala de informática com 24 computadores, 1 sala multimídia, 1 laboratório de química e biologia, 1 sala de leitura e 3 quadras poliesportivas.

3.4.2 Das realizações das entrevistas

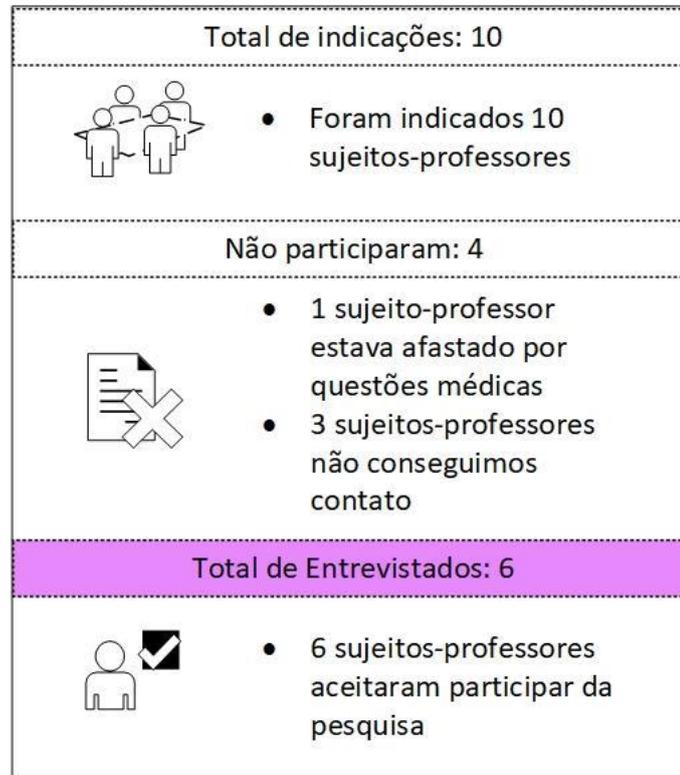
A pesquisa se deu em uma escola de grande porte da cidade de Ribeirão Preto–SP, que conta com o Ensino Fundamental – Anos Finais. Devido à pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas por meio virtual, via *Google Meet*, visando a prevenção da pesquisadora e entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise.

Para a construção do instrumento com os temas norteadores da entrevista elaborada pela pesquisadora, foram realizadas 3 (três) entrevistas semiestruturadas com sujeitos-professores que lecionam no Ensino Fundamental – Anos Finais, mas em escolas diferentes. A aplicação do instrumento auxiliou na (re)formulação dos temas, visando proporcionar ao sujeito um espaço de fala.

Inicialmente, a partir da literatura que fundamenta esta pesquisa, os temas norteadores foram formulados e organizados em três tópicos. Porém, visando oferecer um espaço maior de fala, com a validação do instrumento, os temas foram reformulados e possibilitaram um diálogo fluido e que disponibilizou um espaço para que os professores contassem e relatassem suas experiências

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram indicados pela diretora da escola pesquisada. A pesquisadora entrou em contato com os sujeitos por meio de ligações telefônicas e via WhatsApp. Foi entrevistado um total de 6 (seis) sujeitos-professores do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Figura 6: Organização dos sujeitos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor

Inicialmente, submetemos nosso projeto na Plataforma Brasil, aprovado pelo parecer nº 44276921.7.0000.5407, e entramos em contato com a escola com o objetivo de agendarmos uma reunião com a diretora para apresentarmos o trabalho. Conforme ficou combinado, a pesquisadora foi presencialmente até a escola e conversou com a diretora sobre a possibilidade de a pesquisa acontecer na instituição. Ela se disponibilizou a ler o projeto para verificar se seria possível sua realização e o apresentou aos professores com a finalidade de constatar se haveria interessados em participar.

Após uma semana, a diretora entrou em contato informando que obtivemos autorização para realizar a pesquisa na escola e que 10 professores haviam demonstrado interesse em participar. Assim, passou o telefone para que entrássemos em contato com os docentes.

Na semana seguinte, ligamos para cada um dos professores. Dos 10 interessados, 1 professor informou que por questões médicas estava afastado da escola e não poderia participar e outros 3 professores não atenderam nossas ligações, tentamos contato por três vezes. Dessa forma, os 6 professores que atenderam nossas ligações aceitaram conversar conosco sobre o

trabalho e recebê-lo para que pudessem analisá-lo e verificar se participariam ou não da pesquisa.

Ao completar sete dias do envio do projeto para análise dos participantes, nós entramos em contato novamente e os 6 professores que aceitaram participar tiveram suas entrevistas agendadas conforme sua disponibilidade.

3.4.3 Sujeitos-Professores

Apresentamos os sujeitos entrevistados desta pesquisa; baseando-nos na AD, destacamos que as condições de produção dos sujeitos-professores são pertinentes para este trabalho, com a finalidade de contribuir para as análises e assim compreender as posições que ocupam ao falar, em quais formações discursivas se inscrevem, os sentidos que são produzidos por eles. Desta forma, com a Figura 7, vislumbramos suas respectivas formações acadêmicas e quais disciplinas lecionam na escola pesquisada.

Figura 7: Formação e atuação dos sujeitos-professores entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor

Consideramos pertinente complementar o tempo em que lecionam e quantos alunos compõem suas turmas, visto que as condições de produção são constituídas em amplas que se relacionam ao contexto sócio-histórico e ideológico e restritas que se dão no momento da entrevista (Orlandi, 2015). O sujeito-professor 1, em 2021, lecionou para os 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Possui, aproximadamente, 110 alunos.

Já o sujeito-professor 2 (SP2), ingressou na escola atual no ano de 2021, mas leciona desde 2018 para o Ensino Fundamental II (Anos Finais). Em 2021, lecionou para os 7º e 8º anos e para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, possuindo, aproximadamente, 600 alunos. Dando continuidade, o sujeito-professor 3 (SP3), atua como professor na escola pesquisada desde o ano de 2021, mas leciona para o Ensino Fundamental (Anos Finais) desde 2013. Em 2021, lecionou para o 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e 2º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 35 alunos por turma. Nesta entrevista, a *internet* do SP3 estava instável e a imagem e áudio ficaram congeladas por várias vezes.

Neste percurso, o sujeito-professor 4 (SP4) está como professor de História e professor de Apoio à Tecnologia. Leciona na escola pesquisada desde o ano de 2020, mas atua como docente de Ensino Fundamental (Anos Finais) desde 2016. No último ano corrente, lecionou para os 6º e 7º anos com um total de, aproximadamente, 195 alunos, ministrando a disciplina de História. SP4 entrou 52 minutos depois do horário previsto. O sujeito-professor 5 (SP5) atua como professor desde 2014, com aulas direcionadas aos 9º anos A e B do ensino fundamental. O restante da carga horária, em especial 16 horas, é destinado ao PROATEC. Leciona para, aproximadamente, 300 alunos. SP5 manteve a câmera fechada durante toda a entrevista. Por fim, o sujeito-professor 6 (SP6) está na escola desde 2020 como docente de Arte e leciona as disciplinas de Arte e Eletivas para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, mas leciona há 7 anos e possui, aproximadamente, 400 alunos.

4 DISPOSITIVO DE ANÁLISE: REALIZAÇÃO DOS RECORTES

Neste capítulo, apresentamos os recortes selecionados para as análises. Destacamos que a escolha dos recortes aqui selecionados foi oriunda de uma escuta atenta, e que respondem e se coadunam com os objetivos da pesquisa, em especial, o objetivo geral: investigar o que os professores de Ensino Fundamental – Anos Finais imaginam conhecer, dizer sobre e fazer com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em salas de aula.

Adicionalmente, tal escolha foi realizada mediante o estranhamento de sentidos presentes nos discursos produzidos pelos sujeitos-professores, que são permeados por reflexões, questionamentos e contradição. Considerar o estranhamento de sentidos na seleção de recortes, permite-nos analisar e retomar os sentidos que se apresentam como transparentes, mas não são (Orlandi, 2014).

4.1 RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

1. Por que você decidiu ser professor(a)?

SP1 – É estranho isso (risos). É...eu...naquela minha época lá de adolescente, não era muito fã de casa, de cuidar dessas coisas, sabe? De lavar, passar, arrumar, cozinhar. Eu nunca fui muito fã, mas eu, a gente faz né, porque precisa. Mas eu...é...fiz um curso de técnico em agropecuária, quando era o médio com o curso profissionalizante, né? E aí, naquela época, deu tudo certo, foi uma época muito boa na minha vida e depois disso eu conheci meu marido, aí nós fomos morar juntos, aí eu tive a minha filha, aí eu falei nossa eu preciso estudar, eu tenho que fazer uma faculdade, porque não tá dando. E aí foi a profissão que eu achei que encaixava mais com ser mãe. Porque eu já era mãe, eu tinha duas filhas já, quando eu fui fazer a faculdade e porque eu poderia ajustar o horário do trabalho com as minhas filhas para cuidar, criar, porque eu sempre pensei que tenho que trabalhar no horário em que elas estão estudando e no outro horário a gente estava junto para ajudar e tal e cuidar né. Foi por isso. Matemática porque eu sempre gostei de matemática, sempre. Eu gosto desde sempre. Então aí, o motivo principal foi esse e acabou que fui ficando, fui gostando e daí não larguei mais (risos).

2. A formação inicial (graduação) e disciplinas sobre tecnologias na grade do curso.

SP2 – Nossa eu me formei em 2016, eu não lembro mais (risos). Deixa eu ver (olhou para cima). Eu tive sim, eu tive uma matéria, mas eu não me lembro exatamente o nome no curso de Letras,

eu lembro que eu tive. A professora passou, uma atividade que eu lembro, ela passou vários nomes de *sites* de atividades que a gente poderia usar com os alunos, com uma aula mais, mais interativa assim, né? É... nomes de *sites*, nomes de jogos. *Sites* de jogos de língua portuguesa, sites de conteúdos mesmo que é pra criar caça-palavras, *site* pra criar palavras-cruzadas. Ajuda muito, ajuda muito, com certeza. Porque sai um pouco da rotina né? A tecnologia é importante. É, no dia a dia na escola assim, ela ajuda a gente sair um pouco da rotina, ficar sempre passando as mesmas coisas na lousa, a aula do mesmo jeito (expressou em seu rosto uma feição de cansaço) é bom a gente trazer uma diversidade para as aulas né? E a tecnologia ajuda bastante nisso. Na *internet* a gente encontra *sites* que ensinam o português de uma maneira mais, um pouco mais divertida né, digamos assim, com jogos e dinâmicas aí fica melhor.

SP4 – Sim, em Práticas Didáticas, né? Era motivado a fazer, inclusive eu tinha até um *game* assim, que a gente fez durante a faculdade mesmo e eu apliquei na sala de aula, foi bem legal. Acredito que sim (ajudam na prática docente), lá na Barão os professores são muito, pensam bastante nisso de, do uso em sala de aula, então tudo que é apresentado ali, porque é um curso de licenciatura né, é voltado de alguma maneira pro ensino dentro de sala de aula e colaborou bastante pra mim. Claro que o desenvolver é com o tempo dentro da sala de aula, não tem outra forma, mas tive uma boa base pra pensar a sala de aula, como organizar né? Também tinha uma disciplina chamada Práticas Pedagógicas né? E colaborou bastante pra isso. Aí era parte de brincadeiras, daí isso já não era tecnologias em si, tecnologias de equipamentos assim, né? Eram mais práticas de dinâmicas, uso do lúdico dentro da sala de aula é, contação de histórias, caracterização. Metodologias ativas assim.

3. Participação em cursos de Formação de Professores.

SP4 – Eu, nesse momento, além da pós estou é fazendo alguns cursos *on-line* em vários de formação de professores, um por exemplo é, que eu estou fazendo pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul que é um curso de criação de videoaula, o curso chama Curso de Criação de Videoaula, né? E é, são cursos além desse tem outros oferecidos pela Efape, o próprio Governo do Estado de São Paulo que oferece pra gente. Então eu estou sempre fazendo algum curso, é, de formação de professores. Esse é gratuito e é no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, é *on-line*, 100% *on-line*, entendeu? Nesse momento eu estou fazendo esse, mas sempre estou fazendo. Então, fiz o de Tecnologias, é, fiz projeto de vida, é, eletivas, todos esses cursos que o governo vem oferecendo de formação de professores. O curso da Efape, não vou negar, acho ele um pouco chato. Não é atrativo igual esse que eu estou fazendo. A Efape não é tão... é...

objetiva, quando vem trazer os conteúdos né, acaba sendo algo muito maçante, é maçante para a pessoa que está assistindo, está acompanhando, que está realizando aquele curso, chega a ser chato e é uma coisa que como de alguma maneira acabei fazendo por obrigação pra poder atribuir outras aulas né? Porque só pode atribuir aulas se você tiver formação adequada, mas são cursos que eu considero chatos e a grande maioria dos professores também acabam, acabamos fazendo por uma certa necessidade de atribuir futuras aulas. Não estou dizendo que o curso, é, não seja bom, no sentido de conteúdo, é muito bem estruturado nesse sentido. Só que quando ele é pra transmitir pra mim no caso, que vou receber o conteúdo, é muito maçante. Chato. Entendeu?

4. Realização do Planejamento das Aulas.

SP3 – Eu... eu... eu pra planejar o que vou dar eu vou pelo modo tradicional mesmo, viu? Eu pego, atividades. Como não tá podendo o presencial eu, principalmente, no inglês eu vejo muita dificuldade pra... pra transmitir pros alunos. Sexto ano principalmente, porque eles nunca viram inglês, né, na sala de aula, né. E na quinta série eles não têm, só a partir do sexto ano. Então você já imagina a dificuldade que é ensinar inglês para um sexto ano, por exemplo. Então eu acabo pegando muito texto na *internet* ou eu mesmo escrevo né, digito no *word* e tento explicar com as minhas palavras e mando no grupo de *whatsapp*, *e-mail*, *google forms* também, e depois disso aí a gente incentiva bastante o uso do centro de mídias né, que é onde eles têm que fazer a aula né, onde eles vão ter a presença e fico ali para tirar dúvidas esse é o planejamento hoje em dia é esse aí. A gente não tá conseguindo fazer de outro jeito, porque eles não conseguem também. Quando a gente tenta dar algum vídeo pra assistir ou alguma coisa, muitos não tem os dados móveis, o celular é um por família, às vezes usa o celular da mãe, então eles não conseguem acompanhar quando a gente tenta alguma coisa diferente.

5. Uso de equipamentos no cotidiano e a influência deles na prática docente.

SP6 – Eu utilizo o celular, *notebook* né? Eu acho que só. Televisão às vezes para ter alguma informação assim. Tecnológico, computador, celular e televisão. Olha, é pra trabalho mesmo, pra atender alunos, pra fazer pesquisas, digitar os relatórios, é pra trabalho. No fim, pra trabalho mesmo, na área da Educação no caso, né? E a TV também, muito raramente eu ligo, mas quando eu ligo é pra assistir algum documentário, alguma coisa na área da Educação. Geralmente o Canal Cultura, né? Que é o que eu mais assisto e acho que é isso mesmo. Computador, celular, televisão, com fins de trabalho e pesquisa né, na área da Educação. Com certeza, esses equipamentos influenciam de forma positiva, porque eu acho que é uma facilidade que a gente

tem na mão, de fazer uma pesquisa aí e compartilhar com o maior número de alunos, eu acredito que sim.

6. A escola incentiva a autonomia dos professores?

SP5 – Ah, não sei viu? (pausa). Mais ou menos né? Ainda tem aquela tradição, meio autoritário ainda, né? Depende muito da escola e depende muito da gestão, porque cada escola tem sua gestão. No outro colégio (substituímos o nome da escola pela expressão outro colégio) eu adoro trabalhar no outro colégio, que a gestão lá é totalmente né? Assim, como eu posso dizer assim, ela dá essa autonomia pro professor né? E é uma gestão bem, bem humana mesmo, né. Vish, eu adoro trabalhar né? Muito, muito diferente das outras escolas, assim.

7. O uso de metodologias ativas, uma prática já consolidada ou um caminho a ser seguido?

SP5 – A gente vai aprendendo com esses métodos, essas técnicas que são muito importantes, né? E...eu tinha muitos professores na faculdade e muitas coisas eu adotei pro ensino médio, pro ensino básico, né? Que o que eu queria mesmo é dar aula em faculdade né? (risos) Que é bem mais legal, é bem mais né? Mais aí, acabei que não fiz o mestrado né? Acabei vindo pra cá, com a minha família, e, a gente aprende muito com esses métodos, a gente vai aprendendo no dia a dia né? Porque pra gente ter conhecimento também né, pra gente aprender e pros alunos aprender né? Porque a satisfação do professor é o aluno aprender, né? Ele entender, não só decorar, né? Isso não adianta, pro aluno o mais importante é, eu falo sempre que não é decorar, é entender né? Então eu acho que esses métodos facilitam muito né?

8. Uma formação continuada voltada para o uso das metodologias ativas em sala de aula.

SP6 – Eu acho, com certeza. Acho que seria válido, seria significativo sim, porque além de ter, que nem você falou, tem os nomes dessas metodologias, a gente já utilizava e você conhecendo essas metodologias, fica melhor ainda, porque você entende e vai saber como aplicar elas de uma forma mais eficaz. Eu acho que sim, com certeza.

9. Resultados do trabalho com o apoio das tecnologias.

SP6 – Os resultados? Então. É o ano passado, é falando assim, dentro do contexto pedagógico. No ano passado nós tínhamos toda semana aquelas videoconferências, então você montava uma aula, ia lá e enviava um *link* para os alunos nos grupos de *Whatsapp*. Aí esses alunos entravam, você dava sua aula da sua disciplina, fazia aquele bate-papo e eles devolviam a atividade daquela semana por *e-mail*. Esse ano tá sendo assim, também. Só que, no entanto, é, está tendo

o Centro de Mídias né? Então as aulas do Centro de Mídias elas tão lá, disponibilizam aquelas tarefas e o nosso papel esse ano está sendo complementar o Centro de Mídias, né? Que é uma plataforma obrigatória. Então como é complementar, a gente se inteira daquele assunto que foi trabalhado naquela semana, faz uma reunião no *Google Meet*, como se fosse uma tiragem de dúvidas, tira dúvidas desses alunos, complementa e traz alguma coisa diferente e daí a gente sempre envia, como eu te falei, aquele *link* pelo *Google Drive*, aquele documento, onde eles vão complementar também. Aí tem esse tempo que a gente envia esse *link* do *Google Meet*, pra que tenha essa tirada de dúvidas também.

5 ANÁLISES DISCURSIVAS: UMA ESCUTA ATENTA PARA OS SENTIDOS DO DIZER

A partir dos recortes apresentados no tópico anterior, selecionamos as Sequências Discursivas de Referências (SDR), que serão organizadas nos temas norteadores das entrevistas. Destacamos que as SDR selecionadas para a análise, estão organizadas em caixas de texto e a SDR encontra-se sublinhada. Elegemos como nomenclatura para os sujeitos-professores participantes a sigla SP, com o intuito de resguardar sua anonimidade.

Vale ressaltar que as análises realizadas nesta pesquisa não se encerram aqui, e este não é um objetivo. As análises sempre estão passíveis de novas análises e outros sentidos, pois os gestos interpretativos do analista podem se dar de maneira variada, já que se alteram conforme as posições ocupadas pelos sujeitos são alteradas (Pêcheux, 2014; 2015).

5.1 SABERES DOCENTES

Recorte 1 – SP1

Mas eu...é...fiz um curso de técnico em agropecuária, quando era o médio com o curso profissionalizante, né? E aí, naquela época, deu tudo certo, foi uma época muito boa na minha vida e depois disso eu conheci meu marido, aí nós fomos morar juntos, aí eu tive a minha filha, aí eu falei nossa eu preciso estudar, eu tenho que fazer uma faculdade, porque não tá dando. E aí foi a profissão que eu achei que encaixava mais com ser mãe.

Quando perguntada sobre as razões que a levaram a ser professora, compreendemos que o sujeito se inscreve na formação discursiva familiar tradicional, pois é atravessado por uma memória discursiva carregada de um interdiscurso, como o discurso machista, o discurso autoritário, o discurso maternal, que trazem no cerne de sua constituição que a profissão de ser professor é o que se aproxima de ser mãe. Isto nos leva a compreender o silêncio que se encontra nos dizeres, ao considerar o trecho *foi uma época muito boa na minha vida*; compreende-se que a incompletude é constitutiva da linguagem, está passível de incerteza de mudanças e permanências (Orlandi, 2007), por isso, para compreender que ser professor não era um desejo do sujeito, mas sim uma forma de continuar na função de mãe e contribuir economicamente

para a renda familiar, observamos que o discurso econômico é tratado pelo entrevistado como um ponto forte de justificar a razão pela qual ser tornou professora.

Outra SDR que chamou nossa atenção diz respeito ao trecho *foi a profissão que eu achei que encaixava mais com ser mãe*. Atentemo-nos aos verbos que estão no passado, *foi* e *achei*, considerando as condições de produção da época do sujeito, ser professora é o que ela considerava ser o ideal de mãe, isto é, um discurso pedagógico autoritário circula em seus dizeres (Orlandi, 2007), pois produz o efeito de sentido de que ser professor é assumir a função de quem cuida, zela, dá bronca, dá carinho, ou seja, há uma fusão em que o sujeito-professor se coloca na função de mãe e na posição de professor.

Compreendemos que a busca por conciliar carreira e maternidade fez com que buscasse por uma profissão que se encaixasse no que seria aceitável nas condições históricas e sociais em que estava inserida, isto é, tais condições moldam as escolhas e percepções que o sujeito tem sobre o acontecimento, e, dessa forma, inferimos que o ensino pode ter impactado no curso escolhido e nos sentidos de ser mãe, professora e mulher, demonstrando que o “funcionamento do discurso pedagógico escolar opera uma simulação de ensino através de definições categóricas que fazem repercutir os conhecimentos já produzidos sem dar suas razões de existência” (Fernandes, 2018, p. 21).

Tardif (2014) esclarece que grande parte dos professores atribui seus saberes aos fatores cognitivos, como personalidade, talento, amor ao ensinar, entre outros, porém notamos que, para este sujeito, os fatores cognitivos são quase nulos, visto que assumir o papel docente na sociedade, “garantiu” a aceitação e autorização, de ser mãe e trabalhar, entre seus pares.

Recorte 2 – SP2

A professora passou, uma atividade que eu lembro, ela passou vários nomes de sites de atividades que a gente poderia usar com os alunos, com uma aula mais, mais interativa assim, né? É... nomes de sites, nomes de jogos. Sites de jogos de língua portuguesa, sites de conteúdos mesmo que é pra criar caça-palavras, site pra criar palavras-cruzadas. Ajuda muito, ajuda muito, com certeza. Porque sai um pouco da rotina né? A tecnologia é importante.

Neste recorte, SP2 relata uma experiência que vivenciou no período em que estava na faculdade. Inicialmente, SP2 não se lembrava de nenhuma atividade e, de repente, lembrou-se de um momento em que viveu, *a professora passou uma atividade que eu lembro*. Cabe

ressaltar que este trecho marca a frase que encontramos, primeiro por nos causar um estranhamento e pelo fato de a narrativa estar marcada por um esquecimento (Ginzburg, 1989). Portanto, questionamo-nos: o que esse esquecimento evidência ou encoberta? Inferimos que o sujeito se valeu deste esquecimento para buscar uma memória que pudesse se relacionar à tecnologia, pois o contato foi pouco ou quase nulo, limitando-se a *vários nomes de sites de atividades que a gente poderia usar com os alunos*. Nesta mesma SDR, o sujeito se vale de um verbo que foi empregado no futuro do pretérito, isto é, os sujeitos que se encontravam na formação inicial poderiam se valer daqueles *sites* para utilizar com seus alunos, mas a professora da disciplina não empregou estes *sites* para que eles pudessem utilizar na aula, enquanto alunos. Vimos que este sujeito se inscreve na formação discursiva de entretenimento e na formação ideológica segundo o qual a tecnologia serve como um artefato de recompensa pela atividade realizada, marcando que este dizer está perpassado pelo discurso pedagógico tradicional. Assim, a memória do sujeito-professor 2 está relacionada a uma lista de *sites* e não a uma atividade alinhada a uma metodologia, alinha-se ao ensino do resultado pronto e acabado, a verdade absoluta.

O que ensinamos então, senão os resultados? Os produtos de uma pesquisa? O que fazemos senão reproduzir conhecimentos já produzidos? É assim com o ensino da biologia, da matemática, da química, da língua. Não se ensina o percurso de pensamento que faz o gramático construir suas regras, mas se ensinam as regras como produtos acabados, verdadeiros e inquestionáveis. (Fernandes, 2018, p. 21)

Assim, percebemos que o processo discursivo deste sujeito visa a tecnologia enquanto descontração, pois em sua formação, ponto de referência para sua prática, o sentido manteve-se no senso comum. Daí entende-se o que Tardif (2014) crítica e problematiza como “mentalismo”, que reduz a prática docente em singelas representações e esquemas. Neste recorte, compreende-se que a prática docente que se vale de tecnologias digitais de informação e comunicação é associada a meros acessos e *links*. O que se confirma com a segunda SDR destacada por nós, *ajuda muito, ajuda muito, com certeza. Porque sai um pouco da rotina né? A tecnologia é importante*. Evidencia-se que dentro do espaço da sala de aula, da graduação, há uma relação de poder implícita, visto que esta menção se apresenta como o aluno enquanto sujeito passivo do seu processo de ensino e aprendizagem e o professor enquanto aquele detentor do saber, pois a professora chegou com uma lista pronta que não foi discutida com os estudantes, mas foi passada, portanto a professora assume o lugar de autoridade. Dessa forma, inferimos que há uma apropriação subjetiva pelo docente entrevistado, pois a tecnologia é passar *links* e *sites*, quando na verdade é um espaço complexo, “isso significa que toda

pedagogia supõe um “ir ao fundo da questão”, que faz com que só se possa falar do começo uma vez que se tenha “começado” – quando, na verdade, cada sujeito já começou desde sempre” (Pêcheux, 2014, p. 209).

Esse sujeito encontra apoio em um discurso pedagógico autoritário, ao concordar que o uso de tecnologias é para sair da rotina. No entanto, conforme relatado, este trabalho se deu durante a pandemia e este sujeito-professor estava dando aulas remotas. Visto que suas condições de produção eram, neste momento, imersas na tecnologia, SP2 termina esta frase com *a tecnologia é importante*, visando garantir que ele a considera. Porém, cabe destacarmos aqui que dizeres neste sentido, da tecnologia enquanto recreação, “mostram-nos que o discurso pedagógico autoritário continua sendo o discurso predominante nas escolas” (Fernandes, 2018, p. 95).

Recorte 3 – SP4

Acredito que sim (ajudam na prática docente), lá na faculdade (substituímos o nome) os professores são muito, pensam bastante nisso de, do uso em sala de aula, então tudo que é apresentado ali, porque é um curso de licenciatura né, é voltado de alguma maneira pro ensino dentro de sala de aula e colaborou bastante pra mim.

O sujeito-professor 4 (SP4) é visto como uma referência nas tecnologias na escola pesquisada, sendo citado pela diretora e pelos alunos, por exemplo. SP4 tem um canal no *Youtube* e uma página de conteúdo no *Instagram*, em que divulga a matéria que leciona e ainda indica como fonte de pesquisa para seus alunos aprenderem mais sobre determinados assuntos.

Na entrevista, SP4, indica saber muito sobre programas, *softwares*, demonstra interesse em pesquisar mais sobre o assunto, visto que, faz cursos de formação de professores em outras instituições, não se limitando à Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (Efape). Neste ponto, evidenciamos o que os estudos de Tardif (2014, p. 56 e 57) vêm mostrando que a prática docente é constituída por diferentes processos, “sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada pela sua formação profissional”, sendo assim *os professores são muito, pensam bastante nisso de, do uso em sala de aula*. Ao marcar a instituição que cursou, SP4 destaca, de modo implícito, que sua formação só foi possível porque havia determinados professores na determinada instituição – isso a AD destaca como uma interpelação ideológica, como se o

sujeito trouxesse à baila uma nova inauguração de sentidos e SP4 assume a formação discursiva de prestígio por ter passado pela instituição.

Podemos identificar a construção discursiva do professor, que demonstra acreditar que os conhecimentos adquiridos na faculdade auxiliam na prática docente, a importância da formação acadêmica e como isso influencia sua perspectiva sobre a prática pedagógica mediada por tecnologias. Neste viés, compreendemos que o SP4 se preocupa com os saberes que constituem sua prática, visto que ao mencionar que o conteúdo apresentado na faculdade é voltado de alguma maneira para o ensino dentro de sala de aula, inferimos uma preocupação com a relação entre os saberes teóricos e sua aplicação prática. Além disso, SP4 destaca que tudo o que foi apresentado na faculdade colaborou para sua prática docente, sugerindo que os conhecimentos adquiridos têm influência direta em seu trabalho como professor do ensino fundamental - anos finais (Tardif, 2014).

Outro ponto a ser pensado diz respeito ao fato de que tudo o que vivenciou na faculdade aconteceu *porque é um curso de licenciatura né*. Esse trecho vem carregado pela ideologia da desvalorização dos cursos de licenciatura. Inferimos sobre essa reverberação, devido à justificativa de que seu processo de aprendizagem foi dessa maneira por ser um curso de licenciatura e, além de justificar, visa garantir o entendimento de que a licenciatura precisa a todo momento estar relacionada com algo da escola ou ensino. O que marca, então, os esquecimentos número 1, a origem do sentido posto em circulação e número 2, a enunciação, o sujeito entende que só pode ser dito desta maneira (Pêcheux, 2014). Portanto, compreende-se que a instituição de ensino ocupa um lugar de destaque para esse sujeito nas relações de poder que circulam na sociedade.

Recorte 4 – SP4

E é, são cursos além desse tem outros oferecidos pela Efape, o próprio Governo do Estado de São Paulo que oferece pra gente. Então eu estou sempre fazendo algum curso, é, de formação de professores. Esse é gratuito e é no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, é on-line, 100% on-line, entendeu?

Porque só pode atribuir aulas se você tiver formação adequada, mas são cursos (referente à Efape) que eu considero chatos e a grande maioria dos professores também acabam, acabamos fazendo por uma certa necessidade de atribuir futuras aulas.

Ao ser perguntado sobre a participação em cursos de formação continuada de professores, SP4 destaca que além da especialização, participa dos cursos da Efape e outros que são oferecidos gratuitamente, sendo apontado um curso de videoaula no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, vê-se que este sujeito se inscreve na formação discursiva institucional.

Na primeira SDR destacada *Efape, o próprio Governo do Estado de São Paulo que oferece pra gente* o sujeito tenta controlar os sentidos sobre a plataforma, isto é, tentando manter-se na ideologia dominante de que a formação continuada, mesmo na pandemia, vem acontecendo e sendo garantida por meio dos cursos da Efape, vemos que o sujeito é interpelado pelo discurso institucional e da regulação estatal no espaço da educação. No entanto, algo sempre escapa – “há a existência de vários tipos de “real”” (Pêcheux, 2015, p. 8), portanto, a partir de Pêcheux (2015), demonstra-se que, ao considerar as condições de produção desse sujeito, ele mesmo tenta complementar sua afirmação de que a Efape não é suficiente, é necessária uma complementação com *Esse é gratuito e é no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, é on-line, 100% on-line, entendeu?* O uso do termo *entendeu* demonstra que SP4 ainda tenta controlar todos os sentidos e o termo é utilizado para reforçar os sentidos que são aqueles colocados pelo governo, de que a Efape “tem o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação continuada” (EFAPE, 2021). É pertinente destacar que a busca pelo controle dos sentidos faz com que outros sentidos escapem, visto que “os sentidos migram entre as regiões constitutivas das formações discursivas.” (Assolini, 2020b, p. 156).

No entanto, SP4 perpassa de uma formação discursiva para outra, visto que em um primeiro momento, ele concorda com os postulados da Efape, mas fazendo o adendo de que precisam de uma complementação. Porém, como algo sempre escapa (Pêcheux, 2015), SP4 transfere-se para outra formação discursiva, referente a restrição docente, que compreende que o sistema pressiona o docente, pois só é possível pegar mais turmas e complementar sua carga horária tendo *formação adequada* sendo que o sistema considera apenas a Efape como a formação ideal, a exigência de formação adequada para atribuir aulas indica um controle do Estado sobre a prática docente. É pertinente ressaltar que há o atravessamento do discurso econômico. Zabalza (2004) destaca que falar do profissional professor implica em considerar que a parte financeira, seu salário, também é um dos pesos de sustentação de sua prática. Portanto, *a grande maioria dos professores também acabam, acabamos fazendo* os cursos da Efape, porém para conseguir complementar sua carga horária. Entendemos que a EFAPE, enquanto uma instituição de poder, coloca em funcionamento os sentidos que são permitidos

aos professores, mesmo que haja uma discordância para esses sujeitos. Assim, o governo consegue mantê-los dentro dos sentidos que são autorizados para circulação e dentro da ideologia dominante (Pêcheux, 2015; Orlandi, 2015).

5.2 LETRAMENTO

Recorte 5 – SP3

Então eu acabo pegando muito texto na internet ou eu mesmo escrevo né, digito no word e tento explicar com as minhas palavras e mando no grupo de WhatsApp, e-mail, Google forms também, e depois disso aí a gente incentiva bastante o uso do centro de mídias né, que é onde eles têm que fazer a aula né, onde eles vão ter a presença e fico ali para tirar dúvidas esse é o planejamento hoje em dia é esse aí. A gente não tá conseguindo fazer de outro jeito, porque eles não conseguem também.

É pertinente lembrar que nos apoiamos na perspectiva discursiva do letramento, isto é, compreendemos a partir de Tfouni (2010) e Tfouni, Assolini e Pereira (2017; 2019), que este é um processo sócio-histórico, portanto, as relações que o sujeito estabelece, em especial, com as tecnologias em seu dia a dia, possibilitam a ampliação do seu nível de letramento, como vimos aqui, *acabo pegando muito texto na internet ou eu mesmo escrevo né, digito no word e tento explicar com as minhas palavras*. Vimos que SP3 possui um elevado nível de letramento, pois tem habilidades e facilidades em pegar muitos textos da *internet*, porém, ele traz um significante que precisa ser considerado: *acabo*. Quando ele destaca este verbo, observamos que muitas vezes ele não deseja pegar muitos textos, ressalta-nos esta inferência pelo fato de sua complementação *digito no word e tento explicar com as minhas palavras*. Esse sujeito traz em seu processo discursivo alguns pontos que remetem à autoria ou à tentativa de ser autor de suas próprias produções; isso reverbera na intenção de colocar o texto com suas próprias palavras.

Tfouni, Assolini e Pereira (2019) destacam que o sujeito busca pela transformação do meio que vive e isso se dá através de práticas sociais letradas. Essa reflexão nos proporciona algumas brechas, visto que há implicações como confirma Pêcheux (2015) sobre a ilusão da linearidade do discurso, que SP3 busca por meio da resignificação de alguns textos e da seleção que faz de textos prontos, atingir seus alunos que nas condições de produção atuais (pandemia)

não puderam ir presencialmente na escola. Esta busca em proporcionar algo significativo para seus alunos se evidencia com *mando no grupo de WhatsApp, e-mail, Google forms*.

No percurso desta análise, compreende-se que este professor busca sentidos para si, daquilo que ele propõe aos alunos, para que faça sentido e tenha significado para os estudantes. Porém, isto é diminuído pelo fato de o *centro de mídias né, que é onde eles têm que fazer a aula né*. Para este sujeito, o CMSP assumiu a posição de sala de aula, onde todos os alunos deveriam acompanhar o cronograma e assistir às aulas e SP3, responsável pela disciplina e pela turma da escola pesquisada, fica para tirar dúvidas. Observa-se, aqui, que o sistema mantém uma ideologia na qual o professor é visto como um mero ajudante, como se este não fosse capaz de pensar e refletir sobre sua própria prática.

Por fim, ao discursar sobre esta materialidade, confirmamos que a linguagem não é estável, como já dito por Pêcheux (2015; 2014), Orlandi (2015), Assolini (2020a), pois SP3 afirma que só é possível fazer desta maneira, *porque eles não conseguem também*. Vemos que o sujeito se inscreve na formação discursiva da dificuldade, o que faz com o professor se mantenha em práticas repetidas e métodos que pouco mudam ao longo do tempo, conforme esclarece Fernandes (2018, p. 21), “a inércia para o processo de ensino-aprendizagem é justificada pelos professores pela falta de interesse dos alunos.”

Um ponto de atenção é que o sujeito-professor se coloca no centro do processo, ele pega os textos, ele escreve, ele envia. Assim, observamos que essa posição de agente das ações revela um individualismo em relação às práticas pedagógicas, reverberando o efeito de sentido da ausência de trocas e apoio com outros professores, mas principalmente, com a gestão escolar, isto é, a escassez ou falta de processos formativos oriundos do espaço escolar onde atua, afinal é por meio da formação continuada que será possível “reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realizam.” (Assolini, 2020b, p. 171).

Aqui se marca a contradição deste sujeito, pois no início descreve que envia para os alunos via *e-mail, WhatsApp, Google forms*, o que mostra que os estudantes também possuem um certo nível de letramento digital. Porém, há uma diminuição destas habilidades e capacidades das tecnologias por parte do professor com seus alunos, pois não compreende que muito já foi feito, mas considera que não se pode fazer muito. Compreendemos que a apropriação subjetiva funciona a partir do empirismo lógico, isto é, uma comodidade, ao utilizar diferentes recursos tecnológicos, pois está inscrito na formação discursiva que vê a tecnologia como um todo, porém, o sujeito ao mesmo tempo se desidentifica, visto que a Tecnologia não supre todas as necessidades do professor e/ou como os sujeitos possuem diferentes níveis de

letramento digital há uma frustração pelo fato do outro (o aluno) não atingir as expectativas (Pêcheux, 2014; Fernandes, 2018).

Recorte 6 – SP6

Eu utilizo o celular, *notebook* né? Eu acho que só. Televisão, às vezes para ter alguma informação assim. Tecnológico: computador, celular e televisão. Olha, é pra trabalho mesmo, pra atender alunos, pra fazer pesquisas, digitar os relatórios, é pra trabalho. No fim, pra trabalho mesmo, na área da educação no caso, né? E a TV também, muito raramente eu ligo, mas quando eu ligo é pra assistir algum documentário, alguma coisa na área da educação.

A unidade do sujeito dá-se pela identificação com as formações discursivas conforme esclarece Pêcheux (2014), por isso, torna-se possível e palpável identificar em quais formações discursivas o sujeito se inscreve em seu processo discursivo. Ao SP6 foi perguntado se este utilizava equipamentos tecnológicos e com quais finalidades e se isso influencia na prática docente: *é pra trabalho mesmo, pra atender alunos, pra fazer pesquisas, digitar os relatórios, é pra trabalho.*

Inferimos que SP6 se inscreve em um formação discursiva autoritária e tradicional, a formação discursiva do ensino tradicional que nos leva a reconhecer que não é permitido ao trabalhador um momento de lazer, ou seja, em tempos de pandemia este docente ficou em casa, devido à quarentena (São Paulo, 2020) e ele não permitiu-se dizer sobre os momentos de lazer, referimo-nos a assistir uma série, filme, musical, algo que fosse destinado ao seu bem-estar, visto que os sentidos produzidos permitem a compreensão de que a tecnologia no trabalho atrapalha a produtividade, uma das crenças do mercado de trabalho. Filia-se a esta formação discursiva a imagem profissional que se refere à afirmação e confirmação de que o trabalho docente compreende atender alunos, entregar relatórios e fazer pesquisas, ou seja, demonstra que mesmo em casa esse professor é engajado nas responsabilidades impostas pelo mercado de trabalho em que está inserido. Porém, observamos que a formação continuada do professor não foi incluída nesta rotina. Essas duas formações discursivas demonstram que há uma representação imaginária de como este docente se vê e como deseja ser visto.

SP6 apresenta-nos em seu dizer que há uma resignificação das práticas sociais letradas, como colocado por Kleiman (2014), pois as ações de atender, pesquisar e escrever, já estavam presentes em sua vida, no entanto, com a pandemia e o acesso às tecnologias, essas

práticas passaram a reverberar em um outro espaço, o virtual. Mas SP6 diz que *no fim, pra trabalho mesmo, na área da Educação no caso, né?* Esse sujeito se vale da palavra trabalho três vezes neste percurso discursivo, e esclarece que os usos que faz da tecnologia é sempre voltado para *alguma coisa na área da Educação*. O significante Educação apareceu duas vezes. Consideramos válido destacar que o sujeito se vale do discurso para se destacar, ou seja, ele se mostra como alguém conhecedor das tecnologias que permeiam o espaço educacional, porém, ele as utiliza de maneira seletiva e focada no trabalho. Essa marcação de posicionamento contribui para sua construção identitária, vendo-se como um profissional que busca desenvolvimento profissional. Compreendemos que foi um recurso encontrado por ele para garantir que os sentidos das formações discursivas que ele se inscreveu estavam sendo entendidos da maneira como ele entende. Vimos que opera aqui os esquecimentos 1 e 2 (Pêcheux, 2014).

Recorte 7 – SP5

No outro colégio (substituímos o nome da escola pela expressão outro colégio) eu adoro trabalhar no outro colégio, que a gestão lá é totalmente né? Assim, como eu posso dizer assim, ela dá essa autonomia pro professor né? E é uma gestão bem, bem humana mesmo, né. Vish, eu adoro trabalhar né? Muito, muito diferente das outras escolas, assim.

Kleiman (2008) explica que a autonomia do professor abre espaços para que ele perpassa por diversas práticas sociais letradas, que conseqüentemente, vão possibilitar a produção de sentidos por ele mesmo e também aos alunos, sendo isto parte do processo de (trans)formação de letramento. Resgatamos Kleiman (2008), pois ao ser perguntado sobre a autonomia que a escola oferece ao professor, SP5 demonstra um pouco de incômodo e incerteza referentes à escola pesquisada. O sujeito, inicialmente, tenta mostrar que não sabe se tem autonomia, porém destaca que ainda há uma tradição autoritária. Consideramos válido destacar que um ambiente escolar desprovido de um espaço onde o docente possa colocar em pauta suas ideias e perspectivas é marcado por um “bloqueio à criatividade e à espontaneidade do educando, passividade do educando e do educador, submissão de ambos à leitura tida como absoluta, definitiva” (Assolini, 2020b, p. 160).

SP5 busca expressar que possui autonomia com: *eu adoro trabalhar no outro colégio*. Este trecho parece dizer tudo, ilusoriamente, pois ao dizer que adora trabalhar em outro colégio há um implícito que se refere à escola pesquisada do qual ele também faz parte do corpo docente

(Orlandi, 2007). Portanto, ao buscar pelas brechas do processo discursivo deste sujeito-professor, compreendemos que a escola, onde esta pesquisa acontece, não lhe oferece e nem estimula sua autonomia.

Destacamos que o silêncio se faz presente no processo discursivo de SP5, visto que há uma dificuldade de verbalização e o sujeito faz uso de expressões para preencher o “vazio” discursivo, como *totalmente, né?; bem, bem humana mesmo, né.; vish;* essas produções indicam a busca por sentidos que contornam aspectos que colocam o sujeito em um situação desconfortável, assim, inferimos que o Silêncio Local (Orlandi, 2007) se apresenta, pois ao sujeito é proibido dizer o quão insatisfeito ele está com a gestão da escola pesquisada.

O que toca esse sujeito é a gestão escolar, visto que *é uma gestão bem, bem humana mesmo, né;* neste ponto SP5 apresenta o desejo de tentar trazer a completude que a gestão escolar do outro colégio possui, valendo-se das expressões *totalmente e bem, bem humana mesmo*. Estes termos possibilitam a nós, analistas, compreender que há uma satisfação desse docente em fazer parte do outro colégio, há uma identificação e um sentimento de pertencimento. Por isso, verificamos que os saberes e conhecimentos deste professor são valorizados pela outra escola, assim como afirmado por Tfouni, Assolini e Pereira (2017) letrar é dar acesso às práticas sociais, por isso ao ter mais autonomia para com os alunos e seus saberes valorizados, o docente busca garantir que lá *é muito, muito diferente das outras escolas*.

Retornamos ao ponto de que SP5 não pareceu confortável em falar da falta de autonomia que a escola pesquisada oferece a ele, mas na busca por associações implícitas (Pêcheux, 2015), SP5 valeu-se de outra escola para falar da autonomia que possui. Isso implica-nos a refletir sobre a questão da autonomia para a ampliação do nível de letramento do professor, pois ao ter sua autonomia limitada, SP5 possui dificuldades em ver significado e produzir sentidos naquilo que precisa ser passado aos alunos. Dessa forma, a ausência de um espaço dialógico para esse professor é recorrente, evidenciando que essas marcas impedem os professores e os alunos de ocuparem a posição de sujeitos-autores. Vimos, portanto, que a ideologia de que o professor não é capaz de ressignificar sua prática se torna presente e escapa pela brecha do dizer (Orlandi, 2010). E, com isso, as relações de poder se tornam cada vez mais consolidadas nas práticas discursivas.

5.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS

Recorte 8 – SP6

Eu acho, com certeza. Acho que seria válido, seria significativo sim, porque além de ter, que nem você falou, tem os nomes dessas metodologias, a gente já utilizava e você conhecendo essas metodologias, fica melhor ainda, porque você entende e vai saber como aplicar elas de uma forma mais eficaz. Eu acho que sim, com certeza.

Ao ser perguntado se seria válido uma formação continuada voltada para o uso das metodologias ativas em sala de aula, apresentamos ao professor algumas metodologias ativas, isto é, citamos o nome e seu uso: Sala de Aula Invertida (os alunos pesquisam previamente e apresentam os resultados na sala de aula); Aprendizagem Baseada em Projetos (aprendizagem por intermédio de um trabalho longo e contínuo de estudo, visando solucionar um problema); Gamificação (uso de mecânicas e dinâmicas de *games* na sala de aula); Cultura *Maker* (faça você mesmo visando solucionar problemas do cotidiano, ex.: robótica); Estudo do meio (imersão pedagógica em outros espaços fora da escola); Aprendizagem entre pares (trabalho em pequenos grupos, geralmente em duplas).

Inferimos que este sujeito busca filiar-se a redes de sentidos que enfatizam a importância de conhecer e de aplicar as metodologias em sala de aula, visto que SP6 utiliza a frase *eu acho, com certeza* duas vezes nesta SDR; Pêcheux (2014) e Orlandi (2015) esclarecem que o sujeito se vale da repetição para garantir que os sentidos estão sendo compreendidos em sua completude, porém observa-se que essa afirmação implica em uma reflexão de que a formação continuada que recebe não abarca as metodologias ativas, visto que *fica melhor ainda, porque você entende e vai saber como aplicar elas de uma forma mais eficaz*. Sendo assim, SP6 inscreve-se na formação discursiva da relevância que considera as metodologias ativas enquanto um recurso pedagógico útil em sala de aula. Assim, compreendemos a partir de Martín-Barbero (2000) e Saito e Behrens (2021) que quando aplicadas em modelos tradicionais, não são tão eficazes, pois reforçam a fronteira entre a escola e a sociedade.

Com o trecho *tem os nomes dessas metodologias, a gente já utilizava*, compreendemos que só fez sentido as metodologias citadas quando apresentados os seus usos, pois a partir de Assolini e Bolson (2020), o professor pode reconhecer algumas aplicações já realizadas por ele, mesmo que não as nomeasse devido à relação com os saberes e os usos que o sujeito-professor faz.

Cabe destacarmos que SP6 está a todo momento buscando consolidar os sentidos que ele mesmo coloca em circulação devido à repetição de termos como *Eu acho, com certeza* no

início do recorte e *Eu acho que sim, com certeza*, isto é, busca a validação das ideias apresentadas. Esse caminho percorrido pela repetição para consolidar os sentidos postos no processo discursivo como únicos, vem de formações imaginárias sobre as metodologias ativas que já estão consolidadas por meio da ideologia em funcionamento na escola, “o discurso da inovação se formula, produzindo um imaginário do novo com sucesso, progresso.” (Dias, 2018, p. 41). Neste viés, identificamos que SP6 inscreve-se na formação discursiva da persuasão, ou seja, a ênfase dada e a tentativa de demonstrar a certeza de que as metodologias ativas são muito boas, pode ser uma das formas encontradas pelo sujeito para garantir a validação de seus sentidos.

Para tanto, identificamos a contradição do processo discursivo com fato do sujeito-professor afirmar que já conhecia as metodologias, mas não com esses nomes, e ao confirmar que uma formação voltada para as metodologias ativas poderia *ficar melhor ainda, porque você entende e vai saber como aplicar elas de uma forma mais eficaz*. Nesta SDR, o sujeito apresenta-nos sua (in)certeza (Morin, 2000) para com as metodologias, pois conhece, mas não sabe se aplica da maneira mais eficaz, não a entende de uma maneira ampla, e o desejo por uma formação condizente poderia ajudar em sua prática pedagógica. Por outro lado, o docente não nega seu, parcial, desconhecimento para com as metodologias, pois ele afirma que conhece, mas também afirma que a formação continuada poderia ajudá-lo a entender e aplicar.

Aqui nos causa o estranhamento da posição desse sujeito perante seu discurso, pois identificamos que este buscou organizar sua fala para que tivesse começo, meio e fim. Considerar essa possibilidade de organização do seu processo discursivo com a finalidade de garantir que os sentidos em circulação fossem entendidos em sua completude. Compreendemos que SP6 buscou apresentar um processo discursivo que fosse coeso e coerente ao mencionar as metodologias ativas, sua utilização atual e a importância do conhecimento para uma aplicação eficaz, buscando criar uma sequência, isso demonstra que os recursos já são presentes, mas com a formação continuada sobre o tema, o sujeito poderia usar com mais confiança.

Recorte 9 – SP5

E... eu tinha muitos professores na faculdade e muitas coisas eu adotei pro ensino médio, pro ensino básico, né? Que o que eu queria mesmo é dar aula em faculdade né? (risos) Que é bem mais legal, é bem mais né? Mais aí, acabei que não fiz o mestrado né? Acabei vindo pra cá, com a minha família, e, a gente aprende muito com esses métodos, a gente vai aprendendo no dia a dia né?

Nesta SDR, identificamos três brechas que nos oferecem um olhar para além do que está posto, a fírasa como Ginzburg (1989) nomeou, pois não há estabilidade na linguagem (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2015; Assolini, 2018). A primeira brecha se refere à formação discursiva a que o sujeito entrevistado se inscreveu, da incerteza, isto é, ele conhece os métodos, pois já realizou algumas atividades que tinham a mesma organização, desconhece os nomes técnicos e demonstra que as metodologias ativas não são práticas consolidadas na prática docente.

Outra brecha encontrada remete-se a *eu tinha muitos professores na faculdade e muitas coisas eu adotei pro ensino médio, pro ensino básico*. Para justificar o uso de *muitas coisas* em sua prática docente, SP5 vale-se do argumento de que tinha muitos professores; vejamos que a forma escolhida pelo sujeito para garantir que sabe de muitas coisas foi buscar, em seu próprio processo sócio-histórico, cultural e ideológico, algo consolidado, portanto, a sua formação inicial. O docente leciona no Ensino Fundamental Anos Finais, mas demarca que *as coisas* que adotou foram válidas no *ensino médio*, porém há uma complementação posterior, *ensino básico*. Essa complementação deixa um implícito (Orlandi, 2017) que foi possível identificar em outros discursos, que o uso de metodologias ativas é possível para o Ensino Médio, pois são considerados “mais adultos” e nos permite identificar que SP5 vale-se de sentidos da ideologia tradicional, que para crianças não é possível fazer um trabalho com outras estratégias. Isso se fortalece, pelo fato de SP5 afirmar que sempre desejou dar aula em faculdade e esse desejo não foi atingido, por isso, a preferência pelo Ensino Médio.

Destacamos que SP5 encontrou neste espaço um lugar para falar de si, visto que ele relata sobre sua experiência na formação inicial, práticas pedagógicas adotadas por ele para o ensino básico e o desejo de dar aula no ensino superior. Porém, o sujeito ainda conta sobre o mestrado não cursado e a mudança com a família, como as razões que o levaram às condições de produção atuais. Isso reverbera sentimentos de insatisfação com sua própria trajetória, ao culpabilizar suas próprias escolhas.

Neste viés, considerando a insatisfação desse sujeito, identificamos uma desvalorização do ensino básico em relação ao ensino superior, com a expressão *Que é bem mais legal, é bem mais né?*, ao se referir ao desejo de lecionar no ensino superior à desvalorização aparece de maneira implícita, havendo uma reprodução e hierarquização de prestígio entre os níveis de ensino, “no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob o domínio das formações ideológicas. (Pêcheux, 2014, p. 162).

A terceira brecha compreende que a *gente aprende muito com esses métodos, a gente vai aprendendo no dia a dia né*, verifica-se assim que SP5 aceita que o trabalho com os métodos terá que partir de seus próprios interesses, das oportunidades que puder identificar em sala de aula, pois a formação continuada não oferece os subsídios para o uso das metodologias ativas, visto que a aprendizagem das aplicações acontecerá junto dos alunos.

Destacamos que durante esta entrevista, SP5 deixou a câmera fechada o tempo todo, isso reverbera os sentidos de falta de abertura para uma comunicação e/ou compartilhamento de seus aspectos pessoais e profissionais. Porém, retomamos sobre a insatisfação desse sujeito perante sua trajetória acadêmica e pelo fato de estar sendo entrevistado por uma estudante de mestrado, o ato de deixar a câmera fechada reverberou o possível desconforto e insegurança para com a entrevista e a intenção de se esconder na tentativa de controlar os sentidos que poderiam ser revelados por meio de suas reações e relações associativas implícitas “paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos” (Pêcheux, 2015, p. 23).

Recorte 10 – SP6

Então as aulas do Centro de Mídias elas tão lá, disponibilizam aquelas tarefas e o nosso papel esse ano está sendo complementar o Centro de Mídias, né? Que é uma plataforma obrigatória. Então como é complementar, a gente se intera daquele assunto que foi trabalhado naquela semana, faz uma reunião no Google Meet, como se fosse uma tiragem de dúvidas, tira dúvidas desses alunos, complementa e traz alguma coisa diferente e daí a gente sempre envia, como eu te falei, aquele *link* pelo *Google Drive*.

Iniciamos esta análise assinalando que as oportunidades oferecidas pelo digital em realizar pesquisas e consultas têm aumentado as práticas de trocas de informações, com isso, o digital funciona como constituição de sentidos (Paveau, 2021; Dias, 2018).

A ideologia dominante tem naturalizado o sentido de que o digital é completo, está pronto para solucionar os problemas (Dias, 2018) e isso torna-se palpável nos dizeres de SP6, ao concordar que as aulas e as tarefas estão no Centro de Mídias e seu papel *esse ano está sendo complementar o Centro de Mídias*. Ao se inscrever na formação discursiva de que a tecnologia pode substituir parte das funções do professor, SP6 justifica-se com uma *plataforma obrigatória*. O sujeito-professor, relata que, no ano de 2020, as aulas eram ministradas por ele e aconteciam semanalmente, porém em 2021 o Centro de Mídias foi implantado e suas funções reduziram-se a tirar dúvidas.

Outro ponto que se fortifica refere-se a um ensino tradicional que se mantém no espaço digital, mesmo que a tecnologia proporcione ao sujeito a ilusão dessa esfera completa e ao mesmo tempo inovadora, as perspectivas do ensino tradicional se apresentam “se o aluno for capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática, houve aprendizagem. Há pouco espaço para diálogos, interações e, assim, a relação professor e aluno é caracterizada quase sempre pela assimetria e distanciamento.” (Assolini, 2020b, p. 154). Portanto, SP6, enquanto um sujeito-professor que assume a posição de coadjuvante, visto que afirma complementar o Centro de Mídias, e deixa implícito que o ensino ainda é marcado pelo viés expositivo, em que o aluno não tem voz e o professor regente também.

A mudança nas condições de produção das aulas das turmas é ponto de reflexão, pois o discurso dominante que compreende que as tecnologias podem fazer tudo é carregado de opacidade (Dias, 2018). A partir da SDR, podemos notar que as tecnologias não podem por si só conduzir uma aula, pois o professor precisa fazer uma aula posterior para tirar dúvidas, no entanto, dar o foco para as tecnologias permite tolher a prática docente e controlar as ações e estratégias do professor.

Nos dizeres sobre a tecnologia, Dias (2018) esclarece que mesmo pela máquina algo escapa, *então como é complementar, a gente se inteira daquele assunto que foi trabalhado naquela semana, faz uma reunião no Google Meet, como se fosse uma tiragem de dúvidas*. Complementar não indica que algo falta, mas o implícito destes dizeres remete ao fato de que a aula oferecida pelo Centro de Mídias não foi pensada pelo professor regente, não foi elaborada considerando os saberes dos estudantes, o que nos permite inferir que pouco significou aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, SP6 coloca em evidência a eficácia do Centro de Mídias, nessas condições de produção, considerando que há a necessidade de complementação para atender às demandas e necessidades dos alunos, e o CMSP não demonstra eficiência para com o ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar contemporâneo ultrapassou os muros da escola; como vimos, muitos professores continuaram seu trabalho de casa, mediado pelo computador, celular ou *notebook*, como o Pequeno Príncipe, que também vai para além dos limites de seu asteroide, numa busca por entender o mundo e as relações que são estabelecidas. Aproximamos a realidade vivida por estes docentes à figura 8, pois esta obra é uma releitura sobre os novos modos de compreender o outro. Mesmo distantes, mantemo-nos conectados, produzimos sentidos e, ao mesmo tempo nós nos significamos, ora com um, ora com outro sujeito. A obra reafirma o que foi evidenciado ao longo da pesquisa – que a tecnologia vem sendo tomada como um modo de subjetivação do sujeito. Para Mota (2009), a obra ganha mais significado ao longo do tempo. Assim, tanto a obra O Pequeno Príncipe, como o contexto escolar contemporâneo desta pesquisa, refletem que a interação e a busca pelos sentidos produzidos pelos sujeitos se fazem necessárias.

Figura 8: O Pequeno Príncipe e a Raposa.



Fonte: Mota (2009).

Dessa forma, mesmo isolados em casa, os docentes buscaram manter e fortalecer suas relações com os alunos, com os familiares e a escola. As condições de produção desta pesquisa nos permitiram compreender que as tecnologias fazem parte da sociedade e, ao mesmo tempo,

revelam a subjetividade do sujeito. E, ao analisar os sentidos outros e comuns nos dizeres dos professores, confirmamos a relevância desta pesquisa para (re)pensar como as tecnologias têm impactado a escola.

Assim, a pesquisa teve por objetivo investigar o que os professores de Ensino Fundamental – Anos Finais conhecem, dizem sobre e fazem com as tecnologias digitais de informação e comunicação em salas de aula, de acordo com as condições de produção das escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto-SP. A relação que os sujeitos-professores estabelecem com o saber e o fazer uso das TDIC em sala de aula nos mostrou que os docentes são estimulados a (re)produzir os sentidos autorizados à circulação. Além disso, destaca-se que o livro didático, nas condições de produção atuais, ainda se fez presente pelos meios digitais e físicos.

Um ponto comum encontrado nos dizeres dos sujeitos-professores se refere aos discursos sobre a tecnologia, carregados de sentidos de inovação e que causam a impressão de completude. Porém, a relação dos professores com as TDIC ainda é marcada por um viés tradicional, que vê a tecnologia como descontração, e os alunos são discursivizados como aqueles que não sabem, não têm acesso, não são capazes.

Os professores não recebem incentivos por parte do governo para realizarem outros cursos, pois a Efape é considerada suficiente pelo sistema, e muitos professores não buscam por outras formações, limitam-se a esta, pois é a única “autorizada” a dar formação adequada, isto é, possibilita aumentar a carga horária do docente da rede estadual de São Paulo.

Nos discursos dos sujeitos-professores, encontramos algumas brechas que permitem compreender que há uma ideologia dominante de que o professor não é capaz de ressignificar as tecnologias em sua própria prática, 1) por terem pouca autonomia escolar, 2) incentivo pelo acesso a cursos de formação continuada da Efape e não outros, 3) por considerarem que é mais fácil trabalhar com TDIC com o Ensino Médio. Isso reverbera na redução da função docente a mero ajudante ou tutor.

As metodologias ativas, entendidas como métodos de interação em atividades e como produção de novos saberes, são desconhecidas, parcialmente, pelos sujeitos-professores, possibilitando colocarmos que os docentes vêm recebendo uma formação desconexa com a realidade da sala de aula, pois o professor conhece, mas não nomeia as metodologias ativas. Outro ponto é sobre sua aplicabilidade, que se mantém no viés tradicional e nenhum professor relatou que realizou a atividade com mediação de alguma tecnologia.

Em vista disso, inferimos que, por mais contato que os docentes possuam com as tecnologias em seu dia a dia, tendo suas relações mediadas por celulares e outros dispositivos,

não há uma ressignificação das TDIC na escola, em especial na sala de aula. Mesmo na pandemia, com as aulas suspensas, as atividades mediadas pelas tecnologias, por exemplo, ao receber e enviar tarefas, mantiveram-se inscritas em ações tradicionais. Por outro lado, a ilusão da completude que o digital oferece reduziu a função da prática docente, que se deteve em 2021 a tirar dúvidas dos alunos, isto é, reduzir a função docente faz com que o próprio professor se desvalorize por não se considerar habilidoso com as tecnologias. Verificamos que o efeito de sentido é produzido nesse lampejo – no esquecimento dos sentidos produzidos pelo digital, o sujeito acredita estar inaugurando novos sentidos, portanto, essa “completude” se torna mais marcada nos dizeres, visto que toma a atenção para que as relações de poder se tornem mais sutis aos olhos dos docentes, caracterizando essa redução profissional.

Nessa acepção, compreendemos que esta pesquisa é relevante, pois foi possível verificar que o professor imagina conhecer muito sobre as tecnologias, seus dizeres causam efeitos de sentidos de que as TDIC são boas, ajudam, facilitam a vida e as práticas diárias, e apoiam-se em sua formação inicial para justificar o uso ou o não uso das TDIC em sala de aula. Com isso, partimos do pressuposto de que a formação inicial é um período fundamental na (re)significação de práticas letradas mediadas por TDIC e a formação continuada precisa estar alinhada à realidade docente para promover práticas sociais letradas que possam ajudar o docente a produzir sentidos outros.

Dessa forma, destacamos que esta pesquisa traz contribuições pertinentes ao campo da Educação, em especial, da formação de professores, pois por meio da AD pudemos compreender a complexidade das relações que os docentes estabelecem com as TDIC e suas práticas pedagógicas, isto é, a tecnologia enquanto modo de subjetivação evidencia a necessidade de uma formação docente alinhada às demandas da contemporaneidade. Por outro lado, verificamos que há uma lacuna na formação docente que considera o entrelaçamento das TDIC com as metodologias ativas, visto que estas são parcialmente desconhecidas pelos sujeitos-professores, o que nos revela que a reestruturação da formação continuada dos professores é necessária. Com isso, identificamos que a educação é um espaço discursivo em movimento e que se encontra em constante evolução.

Nenhuma análise é finita em si mesma; toda análise é passível de novas análises, portanto, nossos gestos interpretativos não tiveram por objetivo fechar os sentidos ou limitá-los, mas expor que em determinadas condições de produção, diferentes sentidos circulam. Nossa proposta, é pensar em futuras pesquisas que possam compreender como as tecnologias impactam o fazer docente, por isso consideramos que a formação docente é fundamental na (re)formulação de uma prática pedagógica significativa e constituímos duas propostas que

podem auxiliar o docente a ampliar seu nível de letramento digital, considerando suas condições de produção amplas e restritas: 1) Projetos de Formação Continuada em Metodologias Ativas: oferta de oportunidades para que os docentes possam experimentar as diferentes metodologias ativas existentes, como rotação por estações, aprendizado baseado em projetos, sala de aula invertida, mediadas pelas TDIC, e adaptá-las em suas práticas pedagógicas. Com a implementação de projetos com os docentes, torna-se possível compreender as aplicações, viabilidade e resultados nas condições de produção das salas de aulas e dos sujeitos envolvidos; 2) Constituição de Redes Discursivas Virtuais: formação de redes discursivas virtuais para que os professores possam falar de si – esta proposta é baseada nos estudos de Assolini (2020b) sobre os espaços discursivos. Nas Redes Discursivas, os professores encontram espaço de acolhimento para falar sobre si, seus saberes, recursos relacionados às TDIC, boas práticas e experiências. A proposta é mediar esse espaço pelo virtual para que o professor entenda que no virtual não há sujeitos passivos, mas sim, sujeitos que estão a todo tempo produzindo sentidos. Com as Redes Discursivas, podemos constituir uma comunidade de aprendizagem docente significativa.

Por fim, destacamos que estas propostas visam considerar as condições de produção que permeiam o espaço escolar, o nível de letramento digital dos professores e a formação docente por compreender a aplicação das metodologias ativas e a constituição de redes discursivas, visando a complexidade da elaboração dos sentidos e interconexão das práticas mediadas por TDIC.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Zahar, 2014.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estados (AIE). Trad. W. J. Evangelista e M. L. V. Castro. 6. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ASSOLINI, F. E. P. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (orgs). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamento metodológicos. Santa Catarina: Editora Insular, 2013.
- ASSOLINI, F. E. P. Professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e prática pedagógica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, 2018.
- ASSOLINI, F. E. P. **Professores e suas relações com a leitura e a escrita**: relações e ecos para suas práticas pedagógicas. ed. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a.
- ASSOLINI, F. E. P. **Professores, leitura e escrita: relações e ecos para seus fazeres pedagógicos**. Curitiba: CRV, 2020b.
- ASSOLINI, F. E. P. **Ribeirão Cultural**: ensino, pesquisa e extensão. Ribeirão Preto, 2019. Relatório de Pesquisa (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Área de concentração: Educação, Alfabetização e Letramento.
- ASSOLINI, F. E. P.; BOLSON, R. T. M. As relações que os professores estabelecem com as TDIC no espaço escolar: condições de produção, discursos e implicações para o ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.6, n.12, p.104075-104083, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22453/17972> Acesso em: 05 abr. 2021.
- ASSOLINI, F. E. P.; DORNELAS, C. C. Práticas de Reescrita: possibilidades de instauração da autoria. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, 2016.
- AZEVEDO, D. S.; SILVEIRA, A. C.; LOPES, C. O.; AMARAL, L. O.; GOULART, I. C. V.; MARTINS, R. X. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **RENOTE**. v. 16, n. 2. Rio Grande do Sul, 2018.
- BACCEGA, M. A. Novas tecnologias, novas sensibilidades. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 18, n. 51 a 61, 2000.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In.: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BARROS FILHO, C. *Newsware: a proposta pedagógica de educação para a mídia*. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 18, n. 51 a 61, 2000.

BARROS, C. G. P. Letramento digital: considerações sobre a leitura e a escrita na internet. **Polifonia**. v. 12. n. 1. Cuiabá, p. 133-156, 2006.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradução João Mattar. 1. ed. São Paulo: 2017.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005> Acesso em: 05 nov. 2021.

BOLSON, R. M. T. **O discurso de sujeitos-professores sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: sentidos em movimento**. 148 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **TESE**. v.2, n. 1, Santa Catarina, 2005. p. 68-80.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 38**. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 18 mai. 2021.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. Campinas: IEL, 2006.

CASTAÑEDA, L.; ESTEVE, F.; ADELL, J. *¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?* **RED. Revista de Educación a Distancia**, n. 56, p. 1-20, 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**, p. 17-30, 2005.

CASTELLS, M. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (CMSP). **Programação | Alunos**, 2022. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/programacao-alunos/> Acesso em: 12 ago. 2022.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**. v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/3058#> Acesso em: 05 nov 2021.

CURSINO, A. G. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no ensino fundamental**. 137 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, 2017.

DIAS, C. Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 972-980, 2015.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ESCOLA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PAULO RENATO COSTA SOUZA (Efape). **Efape Educação**, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 12 nov. de 2021.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, 2018.

FERNANDES, C.; VINHAS, L. I. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, 2019.

FOFONCA, E.; SCHONINGER, R. R. Z. V.; COSTA, S. C. A Mediação Tecnológica e Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: contribuições da Educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 24, p. 267-278, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Costa-5/publication/322612136_A_Mediacao_Tecnologica_e_Pedagogica_em_Ambientes_Virtuais_de_Aprendizagem_contribuicoes_das_dimensoes_da_Educomunicacao/links/5be1756c92851c6b27aa55db/A-Mediacao-Tecnologica-e-Pedagogica-em-Ambientes-Virtuais-de-Aprendizagem-contribuicoes-das-dimensoes-da-Educomunicacao.pdf Acesso em: 05 abr. 2021.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z.; TDIC como Mediadora do Processo de Ensino-Aprendizagem da Arquivologia. **ÁGORA**. v. 25, n. 51, 2015. p. 101-131.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. S.; OLIVEIRA, D. R. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In.: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GINZBURG, C. **História noturna**: decifrando o sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, C. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, D. L. N. **As tecnologias digitais de informação e comunicação**: desafios para professores de Geografia do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Ribeirão Preto-SP. 110 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

GOMES, D. L. N.; CARVALHO FILHO, O. R.; LASTÓRIA, A. C. O ensino de Geografia e as tecnologias da informação e comunicação: para além das práticas tradicionais. In: XAVIER, C. M.; ASSOLINI, F.E.P.; ALVES, H. M. (Org.) **Incubadora Cultural 2020, e agora?** Ribeirão Preto-SP: FUNPEC, 2020, p. 89-103.

GREGOLIN, M. R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa: Revista de linguística**, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a5c2926e-0a7e-4409-8482-72796850f972/content> Acesso em: 05 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

JONES, C. *Students, the Net Generation and Digital Natives: Accounting for educational change*. Reino Unido: *The Open University*, 2018.

KENSKI, V. M. **O professor, a escola e os recursos em uma sociedade cheia de tecnologias**. Boletim Anped [S.l: s.n.], 1995.

KLEIMAN, Â. B. Letramento na Contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, pp. 72-91, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 10 out 2021.

KLEIMAN, Â. B. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta saber ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, 2005.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Trad. Carlos Irineu da Costa. ed. 34. Rio de Janeiro, 1993.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso.** Trad.: Sírio Possenti. ed. 1. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 18, n. 51 a 61, 2000.

MARTINS, T. C.; ALVES, S. A. Ensino Híbrido: Uma Experiência com Tecnologias Digitais e Multimeios Didáticos na Educação. In: ARAÚJO FILHO, P. M.; NERES, R. L.; MARTINS, E. R.; BRANDÃO, R. J. B. (orgs). **Educação 4.0:** tecnologias educacionais. São Luís: Editora Pascal, 2021.

MERCANTI, L. B.; NEVES, V. J.; SIQUEIRA, G. M.; TORRES, R. B.; OLIVEIRA, E. M. S.; RESENDE, J. G. O. S.; TORRES, V. C. M. Tecnologias Digitais como Metodologias ativas. In.: NEVES, V. J.; LIMA, M. T.; MERCANTI, L. B.; COSTA, D. J. A. (Orgs). **Metodologias Ativas:** inovações educacionais no ensino superior. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In.: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido:** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 05 nov. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.; MOTTA, R. D. **Educar na Era Planetária:** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOTA, B. O Pequeno Príncipe e a Raposa. **Mix Visual**, 2009. Disponível em: <https://mixvisual.wordpress.com/2010/11/26/bruno-mota/#jp-carousel-1016> Acesso em: 05 nov 2021.

O PEQUENO PRÍNCIPE. Direção de Mark Osborne. França: Onyx Films, 2015. 1 vídeo (108 min).

- OLIVEIRA, Z. M. F.; OLIVEIRA, M. M. Capital Intelectual: Riqueza das Organizações, Especialmente das Educacionais. In: ARAÚJO FILHO, P. M.; NERES, R. L.; MARTINS, E. R.; BRANDÃO, R. J. B. (orgs). **Educação 4.0**: tecnologias educacionais. São Luís: Editora Pascal, 2021.
- ORLANDI, E. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**. Campinas, v. 2, n. 16, 2010.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. ed. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. ed. 9. São Paulo: Cortez, 2012.
- ORLANDI, E. P. Exterioridade e Ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27-33, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637037/4759> Acesso em: 05 nov. 2022.
- PAVEAU, M. *Le Gif, Outil D'iconisation Du Discours Sur Twitter*. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 5843-5864, 2021.
- PÊCHEUX, M. Análise do discurso: três épocas. In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad.: Eni P. Orlandi. ed. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Papel da Memória**. Trad.: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.
- PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001.
- ROJO, R. (Orgs.). **Escol@ Conectada**: Os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SAITO, J. M.; BEHRENS, M. A. Docência Universitária: Caminhos Paradigmáticos à luz da visão da complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, 2021.

Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/28509/22527>
Acesso em: 05 nov. 2021.

SANTAELLA, L. **Cultura e Artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013. Disponível em:
https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf
Acesso em: 05 abr. 2021.

SANTAELLA, L.; GALA, A.; POLICARPO, C.; GAZONI, R. Desvelando a Internet das Coisas. **Revista GEMInIS**, ano 4, n. 2, v. 1, 2013, p. 19 – 32.

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 64.881, DE 22 DE MARÇO DE 2020**. 2020 Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>
Acesso em: 12 nov. 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Documento Orientador**: Atividades escolares não presenciais. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em:
<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/downloads/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf#page=53&zoom=100,113,796> Acesso em: 10 dez. 2021.

SCHRAMM, W. **Big Media, Little Media**. London: Sage, 1977.

SCHWARCZ, L. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. n. 73, p. 209-244, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. ed. 9. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-20, 2021.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista ANPOLL**, n. 18, p. 127-141, 2005. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/443/452> Acesso em: 12 ago. 2023.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento e Alfabetização: corrigindo equívocos. In: **Alfabetização e Letramento**: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: FFCLH/USP – Humanitas, 2017.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L. V. PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (Orgs.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018, p. 121-148.

TFOUNI, L. V.; SANTOS, K. A.; BARTIJOTTO, J.; SILVA, J. C. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 16, n. 4. Rio de Janeiro, 2016. p. 1256-1270.

ZABALZA, M. A. B. Os Professores Universitários. In: ZABALZA, M. A. B. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**: Rumos da Universidade para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 105 a 144.

ANEXO I
APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEP/FFCLRP-USP/059-dgfs.

Ribeirão Preto, 27 de maio de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“As tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar contemporâneo: a relação dos sujeitos-professores com o saber e o fazer”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 215ª Reunião Ordinária, realizada em 20.05.2021, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 44276921.7.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues **relatórios semestrais** e, ao término do estudo, um **relatório final** sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)

Mariane Mendes Gois dos Santos

Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, “As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Espaço Escolar Contemporâneo: A Relação dos Sujeitos-Professores com o Saber e o Fazer”, desenvolvida pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Mariane Mendes Gois dos Santos, sob a orientação e supervisão da Prof.^a Dr.^a Filomena Elaine Paiva Assolini, docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo.

Nosso objetivo é investigar o que os professores de Ensino Fundamental – Anos Finais imaginam conhecer, dizer sobre e fazer com as tecnologias digitais de informação e comunicação em salas de aulas, de acordo com as condições de produção das escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto-SP.

O procedimento de pesquisa para o qual você está sendo convidado é uma entrevista, que será realizada de modo virtual, via Google Meet, em datas combinadas com a pesquisadora responsável. Esclarecemos ainda que as entrevistas serão gravadas a fim de evitar a possível perda de informações importantes. Os arquivos de áudio e transcrição das entrevistas serão armazenados por 34 (trinta e quatro) meses, tempo de conclusão da presente pesquisa, a contar da data da coleta e poderão ser utilizados para publicações de artigos científicos. No entanto, para a coleta de dados, realizaremos a observação das aulas, nossa permanência em cada sala de aula será de dois (2) dias.

Seguiremos as orientações estabelecidas pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em especial, o comunicado CONEP nº 0019229966 de 2021 “ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL”. Destacamos que você receberá com antecedência o link de acesso a entrevista, via e-mail. Ao final da entrevista, será feito o download da gravação, isto é, não ficará nenhum arquivo na nuvem. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido para você. Você poderá deixar a entrevista em qualquer momento que desejar e não será obrigado a justificar ou responder as perguntas. Ao final da entrevista uma cópia da gravação será enviada em seu e-mail. O uso da plataforma Google Meet para reuniões virtuais não acarretará qualquer custo ou despesa, no entanto, se forem verificados danos financeiros, você tem assegurado o seu direito à indenização.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer momento e aspecto que desejar. A sua participação é voluntária, por isso sinta-se à vontade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalização alguma. Ressaltamos que este estudo é considerado seguro, no entanto, como toda pesquisa, tem pequenos riscos, como por exemplo, os conteúdos da conversa podem vir a causar algum desconforto emocional ao participante. Caso isso aconteça você poderá escolher interromper a conversa. Não tiraremos fotos, não filmaremos, apenas observaremos o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Todos os procedimentos serão feitos pela pesquisadora responsável aqui identificada e você poderá fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o processo. Seu nome e o da escola não serão divulgados, preservando seu anonimato. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

A pesquisa contribuirá para o surgimento de novos conhecimentos e estudos futuros no campo da educação e áreas afins. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis: orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini (elainefdoc@ffclrp.usp.br) e pesquisadora: Mariane Mendes Gois dos Santos pelo telefone (16) 981061595 ou pelo e-mail marianegois@usp.br. Eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, situada na Avenida Bandeirantes, n. 3900, Bloco 1, Prédio da Administração, sala 7, CEP 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Telefone: (16) 3315-4811. Atendimento de segunda a sexta-feira das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para a produção de novos conhecimentos, questionamentos e estudos futuros na área da Educação.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) professor (a) participante