



HIPERTEXTO: A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NO DISCURSO SOBRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Marilza Nunes de Araújo Nascimento¹ (UFMS)
Azenaide Abreu Soares-Vieira² (UEMS)

Resumo:

A pesquisa objetiva analisar o efeito discursivo sobre a inserção da tecnologia na educação e problematizar a possível transição identitária do sujeito professor. Abordamos a questão do discurso, ideologia e história, em pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (Pecheux, 1997; Orlandi, 2001) e a discussão sobre identidade terá como base Hall (2005). O corpus de descrição, interpretação e análise foram recortes dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa de acordo com a posição que ocupam - pesquisador, tutor e professor-cursista - durante a realização do curso A linguagem em suporte digital: estratégias de hipertextualização.

Palavras-chave: hipertexto, análise de discurso, identidade.

Abstract:

This research aims to analyze the discursive effects of the integration of technology in education and questioning an identity transition of the teacher. We discuss discourse, ideology and history, based on the idea of French Discourse Analysis (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2002) and the discussion about identity is based on Hall (2005). The corpus of description, interpretation and analysis are part of subjects' discourse involved in the research according to their subject position - research, tutor and teacher-learner - during the course *language in digital media: strategy of hypertextualization*.

Introdução

É visto que a educação passa por um momento transitório causador de inquietudes, indefinições teóricas e angústias ao educador. O papel da escola ultrapassa o de uma simples entidade de ensino tradicional, pois o século XXI vive um tempo de revisões paradigmáticas e inovações tecnológicas, sobretudo no que diz respeito à inserção de aparatos tecnológicos no contexto escolar. Nesse sentido, são os educadores, a partir de uma boa gestão, que podem promover



mudanças ao proporem estratégias metodológicas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria do ensino.

Nessa visão educacional, o professor deve assumir a posição de mediador do ensino, a favor da construção do conhecimento, que se dá em círculo na troca de experiências e pelo dialogismo. Dessa forma, o aluno não é apenas um cliente passivo que assiste a aulas e lê textos obrigatórios. Ao contrário, é um elemento ativo num processo que envolve troca de aprendizagens, experimentações e práticas, cujo resultado final é a construção do conhecimento, valorizando-se a situação pragmática.

Nesse contexto, a escola deve favorecer um ambiente de aprendizagem e de formação plena ao educando, tornando-o autônomo, agente transformador da sociedade, com capacidade de apreender o aprender, tornando-o significativo em sua vida. Para uma formação de excelência, não basta a garantia do perfeito domínio da competência técnica, mecanicista; é fundamental uma formação calcada na autonomia, no exercício da liderança, na ética, nos princípios de igualdade e cidadania. Demo (2001, p. 21) nos adverte de que a educação não deve temer a modernidade, uma vez que a modernidade depende da educação para se desenvolver.

Para atender a essa demanda educacional, necessita-se de uma nova escola, como também de educadores dinâmicos, inovadores, mediadores e que estejam antenados às mudanças sociais, dentre elas o uso de aparatos tecnológicos na sala de aula como ferramentas pedagógicas. A lousa e o giz já são ultrapassados para essa geração: não despertam a curiosidade e nem interesse do aluno, pois este tem ao seu dispor as mais inovadas tecnologias, como *smartphones*, *tablets*, entre outras. Então, o professor precisa ser reflexivo quanto ao fundamento de sua prática, pois o que ele pensa e espera a respeito da educação é o determinante para sua prática pedagógica.

Segundo Perrenoud (2002, p.13), a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação.



Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, conforme a experiência e o exercício de competências e de saberes profissionais. Por isso, a figura do professor reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão.

Com todas as exigências dessa nova época, como o educador, que provavelmente vivenciou o modelo tradicional em sua formação ou mesmo em sua prática metodológica, está assumindo essa nova postura? Há aceitação ou resistência? Estaria esse profissional passando por uma transição ou crise identitária? O sistema educacional oferece suporte a esse profissional? Estão as universidades formando docentes com esse novo perfil?

O discurso educacional atual apregoa que o professor não é mais figura primordial no processo de ensino-aprendizagem; ele é apenas um elo entre o aprendiz e o aprendido; aquele ser detentor do saber não existe mais, uma vez que não há limites ao conhecimento, que é construído diariamente. Assim, entendemos que a figura identitária do professor situa-se num momento transitório determinado por discursos, ideologias e pelo momento histórico. Nesse sentido, assegura Pimenta (2008, p. 18) que “a identidade não é um dado imutável, em externo que possa ser adquirido, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A identidade é, portanto, construída a partir de um procedimento de (des)estabilização, passível de transitoriedades e mudanças que ocorrem ao longo do percurso histórico, afetando, conseqüentemente, os sujeitos. Assim, a noção de identidade, na sociedade atual, é apresentada não como algo fixo, estável e coerente, mas como plural, fragmentado e descentrado; as identidades são “formadas e transformadas no interior da representação pelos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 1992, p. 48).

Assim, nossa pesquisa se justifica por presumirmos que essa exigência do momento histórico atual causa, no sujeito, professor inquietude, desconforto e insegurança em relação a uma nova postura metodológica. Muitos desses profissionais não dominam as ferramentas tecnológicas, sentindo-se, de certa forma, inseguros perante o aluno, tornando-se resistentes ou até mesmo



desmotivados e reféns de sua própria profissão. Nesse sentido, o que está em jogo é um novo modelo de escola e de professor, num franco processo de (des) construção identitária. Para Hall (2005), as velhas identidades estão em declínio, em crise, uma vez que o contexto pós-moderno, modificado, sobretudo, pelo processo de globalização e pelos avanços tecnológicos, fez surgir novas identidades; fragmenta-se o indivíduo, e a identidade passa a ser definida historicamente, e não biologicamente:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “e” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal forma que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 13).

É esse o sujeito-professor em processo de reconstituição ou desconstrução a que fazemos referência nesta pesquisa. Para realizá-la, adotamos o método de Análise do Discurso de linha francesa: caminhamos pelo domínio dos produtos para o dos processos de produção dos sentidos, pois entendemos que esse método exige um deslocamento histórico (discursivo), que faz apelo à interdiscursividade, trabalhando com os entremeios, os reflexos indiretos e os efeitos de sentido apresentados na materialidade linguística do discurso. Na esteira de Orlandi (1992, p. 57-58), entendemos ser “na historicidade que os múltiplos discursos se relacionam” e, ancorados em Pêcheux (1997), concebemos o indivíduo como sendo interpelado em sujeito pela ideologia, de maneira que “ele se submete à língua, mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se“. Então, cabe-nos, como analistas do discurso, apreender os sentidos revelados no discurso, quando metodologicamente analisado.



DISCURSO SOBRE A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIA OU ACEITAÇÃO?

Para pensar no processo de constituição de sentidos para o uso do hipertexto, de acordo com a perspectiva da AD, partimos do enfoque de língua apreendida como parte do mundo e parte da visão de homem que fala e que, por meio da língua, relaciona-se com seu contexto social, ao mesmo tempo significando-o e significando-se. (ORLANDI, 2001, p. 21). Dessa forma, é parte de sua vida a produção de sentidos, seja na condição de sujeito, seja na de membro que ocupa uma posição-sujeito determinada pela sociedade. (ORLANDI, 2001). Procuramos relacionar o discurso, ou seja, o dito (as palavras simples) pelos sujeitos com a sua exterioridade, o não explicitado claramente pela língua, o não dito ou até mesmo o já dito.

Como Pêcheux (2008, p. 7), buscamos confrontar o político e o simbólico presentes na relação entre os sujeitos e revelados nos “entremeios” da linguagem, uma vez que os sentidos discursivos são analisados a partir da visão de história e sociedade, pois “é no contato do histórico com o linguístico que constitui a materialidade específica do discurso”. (PÊCHEUX, 2008, p. 8). Dito dessa forma, história e sociedade trazem uma relação de dependência na constituição dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo; neste caso, o uso dos aparatos tecnológicos na sala de aula, provocando uma nova postura metodológica do professor.

Os recortes discursivos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa são analisados e interpretados a partir do conceito de que a língua apresenta uma “materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica” (ORLANDI, 2001, p. 17), sendo todo discurso uma manifestação humana ideológica que tensiona efeitos de sentidos instáveis, os quais dão significação às relações sociais. Nesse sentido, é relevante investigar as condições de produção (PÊCHEUX, 1997) onde tal enunciação irrompe, pois o significado depende de quem enuncia, de onde o faz e da função que o sujeito enunciator assume no ato da enunciação. Então, a



nossa proposta é analisar, na materialidade linguística dos discursos, os efeitos de sentidos sobre o aprimoramento, a aceitação/resistência e a transitoriedade identitária do profissional da educação em relação ao uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, como também a inserção delas no processo de ensino e aprendizagem e a consequente nova postura metodológica desse profissional. Para isso, a metodologia adotada consistiu em pesquisa qualitativa e descritiva, em que a constituição do *cópus* obedeceu ao recorte dos discursos de apresentação dos sujeitos profissionais da educação participantes do curso *online*. A linguagem em suporte digital: estratégias de hipertextualização, oferecido pela UEMS/NA (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Nova Andradina).

Para melhor compreensão, adotamos as siglas Spc1 (Sujeito professor cursista 1), Spc2 (Sujeito professor cursista 2), Spc3 (Sujeito professor cursista 3), Sac1 (Sujeito acadêmico cursista 1), Sac2 (sujeito acadêmico cursista 2), Spp1 (Sujeito Professor pesquisador), Spt1 (sujeito Professor tutor 1). Os nomes dos envolvidos na pesquisa não são revelados por questão de ética.

ANÁLISES

I. “[...] estou na educação a aproximadamente vinte anos, e a preocupação quanto a formação tecnológica é constante [...]. Entendo que é de suma importância ao profissional da educação estar em constante capacitação webtecnológica, isso vem a somar no exercício de sua prática docente. As expectativas em relação ao curso é verificar como poderei trabalhar com hipertexto dentro da matemática, o que para mim é um desafio. (Spc1)”

II. “[...] Tenho certeza de que você vai perceber que a Matemática é a ciência ideal para ser tratada em hipertextos. Por exemplo, é objetiva e sucinta, mas "infinita" como são os hipertextos! [...]”(Spp1)

III. [...] Suas palavras, Profa deixam-me expectante. Quero ver a Matemática com esse novo olhar. Venho sonhando com isso e talvez agora o que eu sonho se realize”.(Spt2)

IV.[...] a preocupação com a formação tecnológica sempre foi constante, já que as tecnologias avançam cada vez mais e não podemos deixar para trás as oportunidades que aparecem para nossa melhoria. Minha expectativa no decorrer do curso será descobrir como posso trabalhar na minha área com os hipertextos. Acredito que tenho muito a aprender (sempre!) e que posso transmitir esse aprendizado para os meus alunos.(Spc2)



VI. [...] há uns três anos essa questão de tecnologia na educação vem me "incomodando", desde então eu tento acompanhar essas mudanças no âmbito educacional, hoje penso ser fundamental nós educadores estarmos preparados para essa dinâmica tecnológica que anseia a educação! Espero que eu possa atingir aos objetivos do curso, pois o mesmo vem ao encontro das minhas expectativas. (Spc3)

V [...] Sou acadêmica do curso de Letras/hab. Inglês ... e tenho grandes expectativas quanto ao curso, mesmo não sendo ainda uma profissional formada busco sempre me atualizar quanto a tecnologias e a educação, fiquei muito entusiasmada e feliz com a oportunidade de aprender a utilizar um mecanismo para o aprendizado de meus futuros alunos. (Sac1)

VI (...) sou a professora atuei por mais de vinte e cinco anos na educação infantil e séries iniciais (...). O uso de recursos midiáticos ainda é uma preocupação para os professores regentes. Como professora gerenciadora de tecnologias educacionais e recursos midiáticos acredito que o curso poderá ser muito útil para auxiliar os professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no uso das tecnologias educacionais. (Spc4)

VII (...)sou acadêmica do 4º ano do curso de Letras ... pretendo usar as práticas tecnológicas quando lecionar, para isso espero que este curso me forneça informações que me auxiliem em diversos âmbitos da vida acadêmica e em breve profissional. (Sac2)

Nos discursos acima, nota-se um grande desejo do sujeito profissional da educação em aperfeiçoar-se no uso das tecnologias e tê-las como ferramenta pedagógica. Para buscar resposta aos nossos questionamentos, seguem as análises:

Em **“estou na educação a [sic] aproximadamente vinte anos, e a preocupação quanto a formação tecnológica é constante[...]”**, interpretamos que há uma inquietação em Spc1 em relação ao uso da tecnologia em sala de aula. O uso do substantivo **preocupação** leva-nos ao entendimento de que o sujeito, apesar de já estar quase se aposentando, sente necessidade de aprimorar sua prática pedagógica. Nota-se que, para ele, sua postura metodológica não está definida; é necessário estar sempre buscando conhecimento sobre a tecnologia. O dicionário Aurélio (2009, p. 651) informa-nos o valor semântico do item lexical **preocupação**: “ideia fixa e antecipada de um fato que perturba a mente, desassossego”. Assim, o efeito de sentido do uso da palavra é o de que esse profissional vive sob angústia, conflito entre o velho e o novo, porém o seu discurso demonstra ser ele defensor de uma prática metodológica fundamentada na tecnologia.



Esse mesmo efeito de sentido se repete no discurso do sujeito Spc3, ao dizer: **sou professora atuei por mais de vinte e cinco anos na educação infantil e séries iniciais (...).** O uso de recursos midiáticos ainda é uma preocupação para os professores regentes. O sujeito enfatiza o tempo em que esteve em sala de aula, apontando para sua experiência e silenciando sentidos sobre sua postura metodológica, de que resulta o efeito de que esta já não é mais a ideal. Ao deslocar seu dizer da primeira para a terceira pessoa, outro silenciamento se instaura. O sujeito Spc3, ao usar a terceira pessoa do plural em seu discurso, atribui a preocupação ao uso dos recursos midiáticos ao sujeito Outro, no caso seus colegas de trabalho regentes. É como se ela se propusesse auxiliar os seus colegas professores com a nova proposta, em que as ferramentas são as mídias, e não com aquela usada durante o tempo em que fora regente. Podemos interpretar esse efeito de sentido no fragmento discursivo: (...) **acredito que o curso poderá ser muito útil para auxiliar os professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no uso das tecnologias educacionais.**

Nota-se ainda, nos recortes I e VII, que os sujeitos Spc1 e Spc3, mesmo com tempo considerável na educação, não se omitem de buscar novos conhecimentos em relação a suas práticas pedagógicas, porém Spc3 deixa uma lacuna de incerteza sobre a real utilidade do curso ao usar a perífrase verbal no futuro do presente **poderá ser**. O uso do auxiliar modal **poder**, no futuro, produz efeito de possibilidade, eventualidade, algo que será ou não efetivamente realizado, que dará certo ou não. Para Cervoni (1989, p. 64) a polissemia desse verbo é bastante conhecida. Nesse caso, ocasiona vários efeitos de sentido, dependendo da posição sujeito que o discursiviza e da posição do sujeito que recebe a informação, uma vez que ambos trazem suas subjetividades definidas por ideologias já cristalizadas no discurso social. Entendemos que os sentidos produzidos por essa prática discursiva não são neutros; estão carregados de outros sentidos formulados por outros sujeitos, em outras condições de produção, marcadas por fatores imediatos



no momento em que se enunciam como fatos sócio-históricos de uma determinada época. Aportamo-nos em Orlandi (2003, p. 32): “as palavras não são só nossas; elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras”.

Interpretamos também que há um equívoco discursivo, quando Spc3 usa a referida perífrase. De acordo com a abordagem discursiva, o equívoco “desnuda” a verdade do sujeito que discursiviza, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle. Essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir determinados sentidos. Entendemos, portanto, que o sujeito Spc3 inconscientemente deixa escapar a sua incerteza e não a total crença ao uso das ferramentas midiáticas no fazer pedagógico.

Explicamos o equívoco a partir de Pêcheux (1997), que reflete sobre a materialidade da linguagem como região de equívoco, em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia. Dito de outro modo, o sujeito da estrutura é afetado pela determinação inconsciente, que possibilita que as redes de memória e as formações ideológicas, às quais o discurso e o sujeito se filiam para produzir sentidos, escapem ao saber do eu. Desse prisma, não é o sujeito que fala a língua, mas, sim, a língua que fala a verdade do sujeito, uma vez que aponta para as suas formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam seu dizer. Interpretamos, portanto, que os sujeitos Spc1 e Spc3 defendem o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, no entanto não estão seguros sobre o benefício que isso trará ao processo de ensino e aprendizagem, deixando entrever-se temeridade.

Voltando ao discurso I, o advérbio **constante**, indicador de aspecto cursivo ou permansivo, remete-nos à interpretação de que esse sujeito está insatisfeito com o modelo educacional. Seu discurso deixa clara a necessidade de mudanças e



aperfeiçoamento em relação aos aparatos tecnológicos. Apreendemos esse efeito de sentido em: [...] Entendo que é de suma importância ao profissional da educação estar em constante capacitação webtecnológica, isso vem a somar no exercício de sua prática docente. O uso do pronome possessivo *sua* remete-nos à interpretação que ele fala sobre uma terceira pessoa, e não sobre si. Assim, não se coloca nesse discurso com sujeito agente, mas apenas como um observador a favor de uma “nova” prática docente.

Ainda em I, ao usar o substantivo **desafio**, interpretamos o efeito de sentido de algo necessário, porém duvidoso, temeroso, não totalmente seguro, pois, se essa nova forma de ensinar é desafiante, não há segurança por parte do educador em aplicá-la na disciplina que ministra. Segundo o dicionário Aurélio (2009, p. 295), esse item lexical veicula valor semântico de incitação à disputa, à luta, de provocação. Nesse sentido, interpretamos que há, por parte do educador, desejo de mudança, no entanto esta significa, para ele, duelo entre a prática pedagógica tradicional já cristalizada no ambiente escolar e em si próprio e a nova postura metodológica que ele anseia assumir. Como afirma Orlandi (2005, p.77), esse sujeito ressignificado não é a origem do dizer e a situação não é empírica, mas linguístico-histórica, pois ele é assujeitado por uma ideologia. Entendemos o efeito de sentido desse discurso como uma atitude resistente, porém camuflada por um discurso de aceitação em que o o sujeito outro deve agir. Para o sujeito Spc1, primeiro é preciso verificar a proposta inovadora, o hipertexto, para depois aplicá-la. Interpretamos, por meio dessa discursividade, que o sujeito busca uma certeza; não quer arriscar-se e procura um conhecimento pronto e acabado, ou seja, uma receita.

Em II, o sujeito pesquisador, ao usar a locução **Tenho certeza**, busca convencer Spc1 de que é possível o uso da referida ferramenta na disciplina Matemática, porém não assume a responsabilidade dessa certeza ao discursivizar **...você vai perceber que a Matemática...** Ele transfere, no seu discurso, a responsabilidade para o outro, pois a perífrase indicadora de futuro **vai perceber**



possibilita-nos a interpretação de que será só com o uso da ferramenta que o professor chegará à convicção de que será viável ou não; outra pessoa não será capaz de dar-lhe essa informação de modo seguro.

O sujeito tutor, que também é professor, demonstra, em III, assim como os outros professores, grande anseio de inovar a prática pedagógica, todavia nota-se, no “fio do discurso”, falta de iniciativa por parte dele por insegurança, medo de experimentar o novo; ele precisa de um aval para que quebre as amarras da pedagogia tradicional. Leva-nos a essa interpretação ao dizer: **Suas palavras, Profa deixam-me expectante. Quero ver a Matemática com esse novo olhar. Venho sonhando com isso e talvez agora o que eu sonho se realize**”. Pela perífrase verbal **Quero ver**, de sutil efeito dubitativo, o sujeito desafia o entrevistador a provar-lhe que algo se concretizará. O adjetivo **novo**, referindo-se ao substantivo **olhar**, produz efeito de sentido de uma nova metodologia desejada por esse profissional, porém, até o momento, apenas sonhada, nunca posta em prática. O advérbio **talvez**, indicador de dúvida, e o **agora**, indicador de tempo, reforçam o efeito de sentido de que possivelmente porá em prática essa metodologia, entretanto não há certeza de que irá assumi-la ou não. Nesse ponto, seu dizer evoca o já dito “ver para crer”. Esse discurso reafirma a insegurança desse profissional diante do aparato tecnológico. Interpretamos essa atitude discursiva como resistência do docente diante do novo; no caso, o trabalho com a matemática de forma hipertextual, por meio da ferramenta “computador”. Pêcheux (2009, p. 281) esclarece que não há dominação sem resistência; portanto, considerar a ideologia do ponto de vista das relações de produção implica considerá-la também do ponto de vista da resistência à reprodução. Nesse caso, usar a hipertextualidade matemática significa, para o sujeito professor, romper com a ideologia tradicional educacional que ele dominava, para assumir uma postura inovadora cerceada pela nova ideologia dominante do momento histórico atual.

Essa resistência também é percebida em IV : **há uns três anos essa questão de tecnologia na educação vem me "incomodando", desde então eu tento**



acompanhar essas mudanças no âmbito educacional,[...]. Ao se referir à tecnologia como incômodo, o sujeito professor parece sofrer uma crise identitária, pois a inserção da tecnologia no ambiente escolar o incomoda. Interpretamos que o sair de uma posição de conforto, privilegiada, como agente detentor do saber que domina as ferramentas até então usadas no contexto escolar (giz, lousa, livro didático), causa, não só nesse sujeito, mas também para os demais que já enunciaram, desconforto, insegurança. É um momento de transitoriedade educacional e isso não está acontecendo de forma prazerosa, em um curso normal. A perífrase verbal **tento acompanhar** possibilita-nos a interpretação de busca, tentativa, entretanto o sujeito não afirma se essas mudanças estão efetivamente acontecendo. Hall (2005) ensina que “representar é significar”; logo, os processos de “representação/significação” são construídos nas práticas discursivas, conforme as interpretações dos sujeitos de sua realidade social. Nesse caso, há uma tentativa, por parte do educador, representada no/pelo discurso, de se firmar nesse modelo educacional exigido pelo contexto histórico, no entanto seu discurso revela que, ao mesmo tempo em que sente necessidade de adentrar a nova postura metodológica, por outro lado demonstra incerteza, inquietude e insegurança em relação ao novo. Ao agir assim, ele pode tentar não mudar muito sua prática e permanecer em uma zona de conforto, ou ele pode aceitar o desafio e adentrar uma zona de risco.

Em V, emerge, no discurso da cursista acadêmica, assim como nos outros discursos já analisados, um grande desejo de adquirir maior conhecimento sobre o uso da tecnologia na sala de aula. O discurso desse sujeito ratifica que o contexto histórico exige do profissional da educação nova postura pedagógica e metodológica. Interpreta-se esse efeito de sentido no fragmento discursivo (...) **busco sempre me atualizar quanto a tecnologias e a educação**. Nota-se que, diferente dos outros sujeitos investigados, a acadêmica não resiste a adotar uma postura metodológica pautada na tecnologia. Interpretamos que isso ocorre pelo fato de ela não ter vivenciado profissionalmente uma outra metodologia, pois



entendemos que o sujeito atribui sentido ao seu discurso dependendo das condições de produção em que se inscreve. Cardoso (1999, p. 39) explica isso ao dizer que os protagonistas do discurso (interlocutores) não devem ser considerados “apenas como seres empíricos, mas também como representação de lugares determinados na estrutura social”. Nesse caso, a cursista acadêmica representa o discurso de uma nova geração de educadores, porém, ao discursivizar: (...) **fiquei muito entusiasmada e feliz com a oportunidade de aprender a utilizar um mecanismo para o aprendizado de meus futuros alunos**, o sujeito afirma que buscou, fora da academia, o conhecimento de uma postura metodológica pautada nos aparatos tecnológicos. Isso nos leva à interpretação de que a academia não está formando educadores preparados para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula como instrumentos pedagógicos: Sac1 buscou essa aprendizagem fora da universidade. Vilela (2007) explica a raiz desse problema ao dizer que “no fundo, persiste ainda um problema da própria pedagogia tradicional que não transita pelas teorias pós-modernas da aprendizagem, muitas vezes não incluindo-se na formação do educador a questão da aprendizagem tecnológica, fazendo com que este profissional permaneça, à margem da história contemporânea, ou seja contemplado por limitados treinamentos”.

A outra acadêmica, em VII, também nos remete à interpretação de que o conhecimento das práticas tecnológicas é buscado fora da academia e ela pretende usá-las ao se tornar docente: (...) **pretendo usar as práticas tecnológicas quando lecionar(...)**. O uso do verbo **pretender**, que segundo o dicionário *O Globo* (1996, p. 202), detém valor semântico de desejar, aspirar, solicitar, transmite-nos o efeito de sentido de desejo de inovação no processo de ensino aprendizagem mediado pelo uso das ferramentas tecnológicas. Em (...) **para isso espero que este curso me forneça informações que me auxiliem em diversos âmbitos da vida acadêmica e em breve profissional**, o uso do verbo **esperar** na primeira pessoa do singular permite-nos interpretar que Sac2 tem esperança de que o curso vá proporcionar-lhe informações diversas, as quais serão aproveitadas por ela na



academia e ao se tornar profissional. Isso nos leva ao entendimento de que a academia não lhe oferece (ou não trabalha com elas) práticas pedagógicas e metodológicas inovadoras que permitam o uso de recursos midiáticos tecnológicos em sala de aula, ou seja, a universidade também está reproduzindo a pedagogia tradicional. Não há formação pautada no uso de tecnologias, bem como a prática do professor universitário resiste ao novo. Assim, ancoradas nos discursos analisados de Sac1 e Sac2, afirmamos que a academia forma o docente para atender o modelo educacional passado, e não para assumir essa nova exigência educacional: dominar as ferramentas tecnológicas e fazer uso delas constantemente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação surgiu com a necessidade de buscarmos respostas a indagações que nos perturba na ação docente. Vivenciamos o momento transitório de século e, com ele, as inovações tecnológicas e exigências ocasionadas pela globalização e pelo apogeu do capitalismo, os quais atingem diretamente a Educação. Com isso, a sociedade mudou seus hábitos, cabendo à escola e ao educador acompanhar essas novas mudanças. Ao analisarmos os discursos, pudemos perceber, no entanto, por meio do implícito discursivo e do equívoco, que o professor passa por momentos de indecisão e insegurança em relação à nova postura metodológica, no caso, o uso de aparatos tecnológicos como ferramentas pedagógicas em sala de aula. Essa insegurança o faz sentir-se ameaçado, tornando-o resistente ao novo modelo educacional, como também o leva a viver uma crise identitária. Até há pouco tempo, era considerado socialmente como detentor do saber, dominava as ferramentas disponíveis e aceitas para aquela época, no caso o livro didático, o giz e a lousa; atualmente, depara com uma clientela que usa constantemente os mais inovados e renomados aparelhos tecnológicos. Isso faz que as aulas expositivas sejam concebidas como enfadonhas, cansativas, não



despertando mais o interesse do aluno, que já não está mais disposto a ouvir apenas; ele é um ser ativo em constante movimento. E, como educador que teve uma formação tradicional, educação bancária e também, há pouco tempo, reproduzia essa mesma metodologia, será possível mudar?

REFERÊNCIAS

- CERVONI, Jean. **A enunciação**. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DICIONÁRIO BRASILEIRO O GLOBO. 42. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. Campinas: Unicamp, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-33.
- VILELA, L. R. A formação de educadores na era digital. **ETD - Educação Temática Digital**. V. 8, N. 2, p. 12-22, jun. 2007

1. Mestre, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

2. Profa. Dra. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), curso de Letras.