Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Tecnologias no Contexto Educacional: justificativas para seu uso

Élidi Preciliana Pavanelli Zubler (PPGEL/UFMT)
https://orcid.org/0000-0001-7759-3666
elidipavanelli@gmail.com

Maria Cecília Niedo Zubler (PPGLETRAS/UNEMAT)
https://orcid.org/0009-0001-5677-8116
cecilia.maria@unemat.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar os sentidos verificados nos enunciados de professores sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista em que a análise crítica do discurso foi utilizada para inferir representações. Os participantes foram professores da educação básica que responderam a uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que a justificativa para uso de tecnologias em sala de aula está motivada, principalmente, por uma possibilidade de aproximação com os alunos. Os achados da pesquisa pressupõem indícios de possíveis mudanças frente ao uso de tecnologias como elemento que pode colaborar para alteração de ações educacionais nas escolas públicas.

Palavras-chave*: Tecnologias digitais. Formação continuada. Análise do discurso.*

Abstract: *This work aims to analyze the senses verified in the statements of teachers about the use of classroom technologies. This is a qualitative research of an interpretive nature in which the critical analysis of the discourse was used to infer the repeds. Participants were teachers of basic education who responded to a semi -structured interview. The results reveal that the justification for the use of classroom technologies is mainly motivated by a possibility of approach with students. Research findings presuppose evidence of possible changes in the face of the use of technologies as an element that can collaborate to change educational actions in public schools.*

Keywords: *digital technologies. Continuing background. Discourse Analysis.*

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que os recursos tecnológicos ocupam, cada vez mais, um espaço central nas relações de interação e comunicação. No contexto educaci-

onal, essas tecnologias digitais (como computadores, celulares e internet) estão sendo introduzidas, embora de forma ainda tímida e frequentemente com ressalvas, uma vez que seu uso pode romper com alguns paradigmas da tradicional forma de educar, baseada na transmissão de conhecimento (SIBILIA, 2012).

O acesso a essas tecnologias permite que nossos alunos, em qualquer momento e lugar, tenham contato com diferentes informações e encontrem meios para questionar, avaliar e, muitas vezes, resolver seus próprios problemas. Essa realidade, conforme argumenta Sibilia (2012), pressiona a escola a tentar acompanhar os estudantes, incorporando as tecnologias nos processos pedagógicos. Freitas (2009) também reconhece o esforço da escola em se manter atualizada, mas observa que a chegada dessas tecnologias pode ser vista como um "mal necessário", pois a instituição se sente pressionada a acompanhar as transformações da sociedade.

A preocupação com o uso de tecnologias em contextos pedagógicos já é evidenciada há algum tempo nas leis e diretrizes da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, inciso II, estabelece a necessidade de oferecer a todos uma formação básica para a cidadania, criando, na escola, condições de aprendizagem que promovam a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indicam, entre os objetivos do ensino fundamental, que os alunos devem ser capazes de utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1997).

Com base nessas considerações, é fato que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação traz consigo certas implicações e reflexões indispensáveis. Dado que os professores podem e devem utilizar esses recursos em suas aulas, é essencial refletir sobre sua introdução e compreender como eles percebem essa mudança. Este estudo, portanto, busca entender as falas de um grupo de professores sobre os motivos que inicialmente os levam a adotar essas tecnologias. Para tanto, na seção a seguir, elucidamos algumas das premissas que fundamentam as concepções adotadas sobre linguagem, discurso e tecnologia.

Cabe destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa maior que foi desenvolvida antes da pandemia de convid-19 que assolou a mundo em 2020 e exigiu maior aproximação com as TDICs em todos os contextos da sociedade. Assim, os discursos aqui analisados se referem ao depoimento de professores em sala de aula antes das mudanças trazidas pela pandemia.

2 LINGUAGEM, DISCURSO E TECNOLOGIA

Neste estudo, ao analisarmos os dizeres de um grupo de professores, buscamos respaldo teórico em Fairclough (2001), entendendo o discurso como prática social que constitui e é constituída pela sociedade. Isso significa que o discurso influencia, direta ou indiretamente, a formação da estrutura social, com suas normas, instituições, relações e identidades. Em outras palavras, é através do discurso que se moldam as convenções sociais, constroem-se as relações entre as pessoas e formam-se as identidades sociais dos indivíduos que participam da prática discursiva (FAIRCLOUGH 1992, apud TÍLIO, 2008).

Ao examinar as práticas enunciativas desses professores, foi necessário considerar também aspectos textuais. De acordo com Fairclough (2001), ao analisar um texto, não é possível dissociar questões de forma e de significado; assim, é importante observar tanto o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual, quanto os aspectos semânticos, como a força dos enunciados (promessas, pedidos, ameaças, etc.), a coerência e a intertextualidade. Esses elementos constituem uma abordagem de análise do discurso sob uma perspectiva crítica, oferecendo um quadro analítico que abrange a produção e a interpretação dos textos, bem como suas propriedades formais (FAIRCLOUGH, 2001).

Para realizar essa análise crítica sugerida por Fairclough (2001), também foi fundamental compreender alguns fatores históricos e sociais relacionados ao uso das tecnologias na educação. Considero que a decisão de utilizar uma TDIC não deve ocorrer apenas por ser uma exigência da sociedade contemporânea, mas por representar um novo modo de agir e ser professor. Em outras palavras, deve surgir de um novo ethos discursivo de participação social (BALADELI; FERREIRA, 2012; BUZATO, 2007, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), no qual as ações do educador integrem esses novos modos de interação e comunicação do mundo atual.

A integração dessas novas práticas no contexto educacional, segundo Buzato (2010), destaca processos e conflitos socioculturais clássicos, mas também abre possibilidades de transformação. Educadores dispostos a se comprometer com sua própria inclusão e a de seus alunos devem engajar-se nesse processo, com uma postura crítica e não conformista, instaurando práticas que promovam a inclusão digital e o letramento crítico (BUZATO, 2010).

Para Bresolin (2011), já existe uma tendência nas escolas de incorporar as TDICs em suas práticas cotidianas, com o objetivo de dinamizar o trabalho e fomentar novas interações. Segundo a autora, essa tendência é motivada principalmente pela pressão social e pela necessidade, sentida pelos professores, de incluir práticas que atendam às expectativas dos estudantes. Ela ressalta, no entanto, que o uso das tecnologias pode ocorrer de forma gradual, e não simultaneamente entre todos os profissionais, pois há diversos fatores que limitam o uso frequente das TDICs.

Dessa forma, se é evidente a mobilização das escolas para o uso das tecnologias digitais e o esforço dos professores em incluir esses recursos em suas práticas, cabe-nos investigar suas práticas enunciativas para compreender os motivos que os levam a essa utilização.

3 METODOLOGIA

Este trabalho se insere em uma perspectiva interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009), na qual o pesquisador busca compreender e interpretar fatos sociais em um determinado contexto, focando-se nos processos que ocorrem em uma conjuntura específica e nas percepções dos atores sociais envolvidos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Como esta pesquisa interpretativista visa entender os significados que os professores atribuem à mediação das tecnologias em atividades pedagógicas, optamos por entrevistar docentes de escolas estaduais que participaram de cursos de formação con-

tinuada com foco no uso das TDICs e que utilizam alguns recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

O critério de seleção dos entrevistados baseou-se na sua afirmação de que usavam tecnologias digitais com seus alunos. Ao enviar o convite, manifestamos interesse em entrevistar professores que declarassem o uso de alguma tecnologia digital em suas aulas e que participassem de encontros de formação continuada nos anos de 2018 e 2019. Ao todo, foram entrevistados sete professores de quatro escolas estaduais, como será detalhado parágrafos seguintes.

Os professores entrevistados atuam em quatro escolas estaduais, do interior do estado de Mato Grosso. Ambos os municípios localizam-se na região norte de Mato Grosso, às margens da BR-163, e compartilham características sociais, históricas e econômicas semelhantes. São municípios vizinhos, com economias baseadas principalmente no agronegócio e no extrativismo. Essas cidades, relativamente novas, surgiram na década de 1970, resultantes da colonização promovida, sobretudo, por migrantes do Sul e do Norte do país. Localizadas a cerca de 500 km da capital Cuiabá, situam-se na região amazônica e possuem uma população média de 100 mil habitantes, sendo consideradas cidades de médio porte no Estado de Mato Grosso.

Todas as escolas pesquisadas estão localizadas em áreas urbanas. Duas delas ocupam prédios novos, construídos nos últimos anos, enquanto as outras, com instalações mais antigas, enfrentam alguns problemas estruturais, embora uma delas esteja passando por reformas. Em geral, há recursos tecnológicos disponíveis para uso dos professores, e a quantidade desses recursos não representa uma grande dificuldade. Observou-se também um esforço da equipe gestora para incentivar o uso dessas tecnologias por professores e alunos.

O quadro abaixo traz alguns dados dos professores pesquisados. Cabe esclarecer que foram atribuídos nomes fictícios para preservar suas identidades.

Quadro 1 - Professores entrevistados - Formação/Atuação

Professores entrevistados - Formação/Atuação						
N.	Professor@	Idade	Formação	Tempo/ Atuação	Atuação	Nível de ensino/atuação
01	Mara	41	Letras, com especialização em Ed. Infantil, especial e alfabetização.	17 anos	Português e rádio escolar	Ensino fundamental
02	Neiva	47	Geografia, com especialização em Planejamento Educacional.	20 anos	Geografia	Fundamental e médio
03	César	38	Matemática e Física, com Especialização em Didática do Ensino Superior.	10 anos	Física	Ensino médio
04	Leila	30	Letras com especialização em Interdisciplinaridade e Metodologia do Ensino Superior e Língua Portuguesa e Literatura.	9 anos	Inglês	Ensino médio e Escola de idioma
05	Ana	29	Letras, cursando segunda graduação em Pedagogia.	2 anos	Inglês	Ensino fundamental
06	Lia	32	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	13 anos	Inglês	Ensino fundamental
07	Diva	29	Letras, com especialização em Linguística Aplicada.	6 anos	Inglês e português	Ensino médio

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados via Formulário Perfil do Professor

De maneira geral, os professores entrevistados se mostraram bastante abertos ao uso das tecnologias. Embora tenham destacado algumas dificuldades em seu uso, afirmaram estar gradualmente inserindo certos recursos em seus planejamentos. Para alguns, as dificuldades são principalmente técnicas ou instrumentais, enquanto para outros, são pedagógicas ou didáticas. Todos participam de cursos e momentos de estudo voltados para a formação continuada, acreditando que isso pode contribuir para seu desenvolvimento. Os relatos sobre quais tecnologias utilizam e como as aplicam possibilitaram a elaboração do quadro a seguir:

Quadro 2 - Utilização das Tecnologias

Utilização das Tecnologias		
	Tecnologia	**Descrição da atividade**
01	Laboratório de informática	Pesquisas na internet. Praticar digitação e leitura em tela.
02	Projetor multimídia	Passar vídeos, apresentação de *slides*, figuras, imagens. Para aula expositiva com *slides.* Filmes para trabalhar temas transversais.
03	Sala de Vídeo ou Aparelhos de TV e DVD levados para a sala	Assistir filmes em geral (trechos de filmes e documentários). Assistir filmes/vídeos para discutir temas transversais. Vídeos para conhecer hábitos, falas, maneiras de se vestir de falantes de língua inglesa.
04	Equipamentos de som (músicas, CDs, microfone, mesa de som, gravador)	Trabalhar com músicas na aula de língua inglesa. Ouvir o CD que acompanha o livro de inglês .
05	Redes sociais	Envio de recados dos professores para os alunos Postar atividades dos alunos (expor suas produções).
06	Notebook	Realizar gravações de áudio. Utilizar junto com o projetor. Atividades específicas do professor (planejamento, pesquisa, inserção de dados no diário de classe *on-line*).
07	Celular	Procurar significado de palavras na internet. Em futuras propostas.
08	Outros: livro, xerox, máquina fotográfica.	Utilização não relatada.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados via Formulário Perfil do Professor

4 ANÁLISE DOS DADOS

Após identificar quais tecnologias digitais os professores pesquisados declararam utilizar, como e em quais atividades as aplicam (conforme Quadro 2), passamos a tentar compreender suas percepções sobre o tema: como estão enxergando a introdução das tecnologias digitais nas escolas? O que seus dizeres podem revelar? Reconhecemos que essa é uma tarefa desafiadora, pois o discurso é linguagem viva e em constante movimento, constituída nas e pelas relações sociais. Assim, a análise é bastante subjetiva. Como não há regras ou esquemas rígidos para analisar tais discursos, a interpretação

pode ser conduzida de diversas formas, conforme a natureza da pesquisa e as visões de discurso do pesquisador (FAIRCLOUGH, 2001).

4.1 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ATRATIVO

Considerando que o advento das tecnologias digitais trouxe mudanças significativas para a sociedade e que as inovações das últimas décadas substituíram, em boa medida, os estilos de vida anteriores, não é surpreendente que a escola seja percebida como um ambiente desinteressante e que a obrigação de frequentá-la represente uma espécie de "tormento diário" para os dinâmicos jovens contemporâneos (SIBILIA, 2012). Isso se reflete na apatia e no pouco interesse demonstrados por esses jovens nesse contexto.

Diante desse cenário, os professores enfrentam a incerteza sobre como engajar esses alunos nas aulas. Como tornar as aulas mais atraentes para esses jovens? Em busca de respostas para esses dilemas, muitos professores parecem enxergar, no uso das TDICs, uma possibilidade de (re)conquistar a atenção de seus alunos. A preocupação em estimular maior participação e interesse foi um ponto recorrente nos discursos dos professores entrevistados ao explicarem os motivos que os levam a utilizar as TDICs.

> I. Eles (os alunos) gostam muito. Eles gostam e acaba reforçando o conhecimento, geralmente quando eu trabalho além do livro esses elementos, eles aprendem mais, eu percebo que nas atividades avaliativas eles agregam mais conhecimento e eles gostam, interagem mais também. (Profa. Ana)

Esse excerto evidencia que a escolha de utilizar tecnologias digitais pode estar ligada ao desejo de agradar os alunos, como se nota pela repetição do verbo "gostar" e dos advérbios *mais* e *muito*. Nesse sentido, a professora parece perceber uma maior participação dos alunos, afirmando que eles "aprendem, agregam mais conhecimento, gostam e interagem mais". É evidente a escolha de Ana em usar as TDICs como forma de atrair seus alunos. No entanto, seu enunciado nos leva a questionar se ela mesma se sente atraída pelas tecnologias, pois suas escolhas linguísticas – o uso repetitivo do pronome "eles" – sugerem que a atratividade é voltada exclusivamente para os alunos. Assim, ela utiliza as TDICs por serem atraentes para eles, não para si mesma. Cabe, então, refletir: será que Ana realmente acredita no potencial das TDICs, ou as utiliza apenas pela atratividade que exercem sobre os alunos? Existem outros fatores que influenciam sua decisão?

O relato de Ana também revela uma preocupação com práticas pedagógicas tradicionalmente estabelecidas, como o uso do livro didático e de atividades avaliativas. Ainda que sua prática esteja vinculada a métodos tradicionais – o que possivelmente não agrada tanto aos alunos –, ela parece reconhecer uma nova demanda dos contextos modernos, pois, conforme observa Sibilia (2012), a sociedade contemporânea desafia as estruturas tradicionais da escola.

Ana expressa essa percepção em sua fala, marcada pelo uso do advérbio *além*, que indica a possibilidade de algo a mais. Nesse contexto, ela cita a tecnologia como estratégia para que os alunos aprendam e se interessem pelo conteúdo trabalhado. Essa visão também se reflete no depoimento de Lia:

> II. Ah, o aluno consegue compreender com muito mais facilidade né, primeiro porque vai chamar atenção dele, né aquela aula que é muito presa ao livro didático

> e muito presa ao quadro desmotiva, se torna cansativa e enfadonha né pra eles, então eu sempre procuro tá mesclando. (Profa. Lia)

O excerto 2 parece evidenciar o reconhecimento de que as práticas pedagógicas tradicionalmente associadas ao trabalho docente podem não mais agradar aos alunos. Isso é perceptível nas escolhas verbais de Lia, que usa termos como *cansativa*, *enfadonha* e *desmotiva*, além das expressões *aula presa ao livro* e *presa ao quadro*. Para ela, alunos mais engajados nas atividades propostas têm uma melhor experiência de aprendizado, pois, segundo sua fala, "o aluno consegue compreender com muito mais facilidade."

Neiva também compartilha essa visão, acreditando que o uso das TDICs em sala de aula é uma maneira de conquistar a atenção dos alunos, como ilustra o exemplo a seguir, em que descreve uma aula com o uso de tecnologias.

> III. Prazerosa, prazerosa, eles... a gente vê, assim neles, o brilho nos olhos, satisfeitos, então assim, pra eles tudo que vem complementar que é visual, eles têm interesse. (Profa. Neiva)

Como visto, Neiva acredita que a aula em que emprega algum recurso tecnológico é mais prazerosa e retoma sua preocupação com a visualização. Ela afirma que, por esse motivo, seus alunos expressam maior interesse. O depoimento de Neiva parece referir-se subjetivamente a outros discursos, fato este nomeado por Fairclough (2001) como interdiscurso, ou seja, o depoimento de Neiva associa-se interdiscursivamente a outros discursos, como ao fato alertado por Sibilia (2012) de que a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços da imagem. Afinal, a cultura atual está fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisual e, mais especificamente, pela propagação das redes informatizadas que propalaram a produção e circulação de imagens.

Já Leila reconhece que utilizar TDICs é ingressar no universo dos alunos. Esse é seu motivo para utilizá-las:

> IV. Então seria entrar nesse universo deles e captar a atenção. (Profa. Leila)

A amostra enunciativa de Leila enfoca o uso de tecnologias como atrativo. Ademais, a afirmação de que utilizar as tecnologias *seria entrar no universo* dos alunos pode ser compreendida como o reconhecimento de que atividades sem uso das TDICs podem não fazer parte do universo desses alunos e não serem interessantes, pois, nas relações fora do ambiente escolar, eles estão em constante contato com as tecnologias, e gostam de interagir e de se comunicar via web. Outra observação importante é a escolha verbal de Leila, que, ao lançar mão dos pronomes *nesse* e *deles*, exclui-se do universo focalizado. Ela parece deixar transluzir sua não participação nesse universo (tecnológico), enfatizando que é o universo *deles* (de seus alunos).

Assim como Leila, Ana também declara que o uso de tecnologias atrai seus alunos e ela demonstra preocupação com a atenção de seus alunos:

> V. Então chama a atenção, só o fato de o equipamento estar dentro da sala de aula já prende a atenção dele, independente de qual seja a temática ou o que eu vou passar com aquele equipamento (...). (Profa. Ana)

As expressões *chamam a atenção* e *prende a atenção* utilizadas por Ana podem remeter a outros discursos, como a preocupação exibida por Sibilia (2012) e outros estudiosos de que a escola pode estar se tornando um ambiente pouco atrativo para os

alunos de hoje. Também é notada em seu relato a presença da visão tradicional, tecnicista da educação, discutida por Sibilia (2012). Ana parece colocar o aluno na posição de expectador e ela como a transmissora do conhecimento, pois não parece possibilitado ao aluno ser protagonista da ação.

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

Além da atratividade, Mara fala em atividades diferenciadas, como pode ser notado no excerto a seguir.

> VI. (...) quando você consegue envolver eles numa pesquisa ou trabalho diferente eles se empolgam mais e a gente percebe que eles se sentem mais a vontade pra fazer, mais interesse deles em fazer. (Profa. Mara)

Mara emprega o qualificador *diferente* para definir uma prática com tecnologia. Ou seja, em seu posicionamento as práticas com o uso das TDICs se apresentam de maneira diferente das comumente empreendidas. Para descrever as reações dos alunos a essas atividades, Mara se vale de expressões como *empolgam mais*, *se sentem mais a vontade*, *mais interesse*. O uso do advérbio de intensidade *mais* pode delinear-se como estratégia para ressaltar a aula com o uso de tecnologias, denotando ainda que a aula sem esses recursos também se faz interessante e empolgante. É possível verificar que os enunciados de Mara apresentam certa polidez, pois ela parece não querer desvalidar as práticas pedagógicas realizadas sem o uso das TDICs.

As práticas enunciativas expostas, nesta subseção, evidenciam o uso das tecnologias como estratégia para mobilizar o interesse e atenção dos alunos, sendo possível trazer à tona outros textos. Afinal, se é preciso motivar, denota que a aula sem seu uso, possivelmente, pode ser desmotivadora. Neste sentido, algumas reflexões podem afluir: por que é preciso motivar o aluno? O aluno de hoje não tem mais interesse pelo que é trabalhado na escola? Será que, algum dia, houve esse interesse? Esses questionamentos nos levam a ponderar que a escola pode não mais constituir espaço muito interessante para os alunos, e as amostras investigadas podem corroborar tal hipótese.

4.2 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA ILUSTRAR

Dentre as práticas enunciativas analisadas, observou-se também certa recorrência da justificativa do uso das TDICs como forma de ilustrar um conteúdo trabalhado. As amostras analisadas figuram evidenciar que as tecnologias estão presentes nos planejamentos não para a produção e ação do professor e do aluno, mas como suporte, como complementação a atividade planejada, ou seja, como uma tecnologia analógica. Essa percepção pode ser notada em várias situações em que os entrevistados foram indagados sobre quais fatores os levaram a utilizar tais recursos.

A percepção de que o uso das tecnologias pode servir para ilustrar é observado na afirmação de Neiva:

> VII. Ah! Pelo aluno ser visual, eu acho assim que aprendizagem vai oh... (estalos com os dedos) (...) ainda mais por serem visual. (Profa. Neiva)

O excerto acima ilustra um posicionamento recorrente nas amostras enunciativas de Neiva, que define seu aluno como visual. O professor é apresentado como transmissor de conhecimento e o aluno como o ser que contempla, que aprende com aquele que detém o conhecimento, assim é percebido um discurso naturalizado da transmissão da informação. Como afiança Fairclough (2001), o discurso, como prática ideológica, pode constituir, naturalizar, manter e transformar os significados de mundo de posições diversas, nas relações de poder. Isto é, Neiva ao articular seu enunciado, está demonstrando seu posicionamento ideológico: percebe o aluno como um sujeito que aprende observando/vendo o que o professor lhe ensina. Mas Neiva não tem esse posicionamento ao acaso. Os fatores históricos e sociais, descritos por Sibilia (2012), ao relatar a criação das escolas, esclarecem esses posicionamentos hierárquicos em que ao educador sempre coube a função de disciplinar e de trazer as informações corretas e ao aluno de sentar-se e ouvir, sem opção de expressar-se.

Assim como a professora Neiva, as demais docentes enfatizam a utilização das TDICs para ilustrar, ao trazê-las para complementar uma temática do livro, para mostrar hábitos e falas. Lia, acrescenta que, ao visualizar, sua aprendizagem será mais significativa.

VIII. Torna minha aula mais significativa, a aprendizagem pro meu aluno, vai ter um significado maior, porque ele vai conseguir visualizar. (Profa. Lia)

A amostra corrobora a interpretação de que as tecnologias são utilizadas para exibir as ações do educador. Percebe-se, pela recorrência de pronomes possessivos *minha e meu,* que o foco da ação ainda está no professor. E mais uma vez o aluno não é sujeito da ação, não é o agente, nem as tecnologias são utilizadas em uma ação de produção, mas, sim, para contribuir em um processo já existente e já constituído, como pode ser notado em outro trecho de seu depoimento:

IX. Então eu tenho que ver pra eu poder nunca mais esquecer, porque aquilo que eu ouço falar eu esqueço, mas aquilo que eu vejo eu nunca mais esqueço. Então é por isso que eu acho interessante trabalhar as tecnologias em sala de aula. (Profa. Lia)

Nota-se, nas respostas acima, que as tecnologias estão de fato sendo utilizadas, mas, em muitos casos, podem estar sendo utilizadas somente como apoio a um conteúdo, para ilustrar algo trabalhado em sala, como é o caso de Lia que declara recorrer às tecnologias porque gosta que o aluno veja o que está sendo explicado. Assim, é possível notar que sua inserção ocorre nos processos já cristalizados da educação tradicional. Bonilla (2009) acredita que a escola continua empregando a lógica da transmissão de informações, pontuando que, agora, de maneira mais eficiente e eficaz, já que pode contar com o uso das tecnologias.

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

Assim, é possível depreender que, os professores pesquisados se veem como educadores que estão utilizando TDICs com seus alunos, entretanto, parece haver algumas lacunas nesse processo que identificamos como uso. Esses educadores podem acreditar que estão realmente instaurando novas formas de aprendizagens, ou podem ter consciência de que ainda reproduzem métodos tradicionais, verticalizados, mas não sabem como fazer diferente. E neste ponto que me preocupo com a formação continuada, pois esses pesquisados declaram participar dos cursos de formação continuada para o uso de tecnologias (a exemplo dos cursos do ProInfo, citado por alguns), mas essa formação pode não estar instaurando essas novas vertentes vistas como necessárias a esse novo contexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados, é possível depreender que os professores pesquisados, em um primeiro momento, percebem o uso de tecnologia como forma de aproximação com seus alunos, por isso alguns sentidos depreendidos residem na tecnologia, seja como atrativo, seja para exemplificar ou ilustrar uma situação educacional.

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

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

No entanto, esse posicionamento dos professores, em utilizar as TDICs para motivar os alunos, pode ser ponto de partida para novas práticas, pois, de acordo com Garcia *et al*. (2012) à medida que vão se apropriando desses recursos, novas possibilidades podem despontar, visto que além do entretenimento, pode-se educar os estudantes para a ética, para a estética e para a crítica servindo-se de diferentes linguagens e mí-

dias, objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam protagonistas da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula Domingos e FERREIRA, Aparecida de Jesus. **A interface linguagem e tecnologia: um olhar a partir dos novos estudos do letramento.** Revista Travessias *On-line*, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6083/4862>. Acesso em: 22 maio 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendete: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Tereza Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 23-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRESOLIN, Ana Regina. **O professor de línguas em formação: uma experiência reflexiva com blog**. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para a educação 2.0.** Educação em Revista. 2010, Vol. 26, n° 3, p. 283-304.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, Uwe. I**ntrodução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Tereza A. **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Cintia B., SILVA, Flávia Danielle Sordi e FELÍCIO, Rosane Paiva. Projet(o)Arte: uma proposta didática. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues e MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123-146.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Digital literacy: concepts, policies and practices**. Nova York: Peter Lang, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão.** TraduçãoVera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação continuada de professores para o Projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.