

**CATÓLICA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**ELAINE PEREIRA DARÓZ**

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA  
SOBRE DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL**

Recife  
2012

**ELAINE PEREIRA DARÓZ**

**O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA SOBRE  
DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração “Teoria e Análise da Organização Linguística”, e linha de pesquisa “Processos de Organização Linguística e identidade Social”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, e a co-orientação do Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior.

Recife  
2012

D224d

Daróz, Elaine Pereira

O discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital / Elaine Pereira Daróz ; orientador Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo ; co-orientador Francisco Madeiro Bernardino Júnior, 2012.

141 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Análise do discurso. 2. Recursos eletrônicos de informação. 3. Professores de inglês. 4. Linguística. I. Título.

CDU 801:004

# **O DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA SOBRE DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL**

**Elaine Pereira Daróz**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

DATA: 30/11/2012

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo  
Universidade Católica de Pernambuco  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Evandra Grigoletto  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado  
Universidade Católica de Pernambuco  
Examinadora Interna

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Ozair e Laura. Seus exemplos de força e luta contínuos, sempre presentes em minha memória, fizeram-me seguir adiante sem medir as dificuldades.

Ao meu marido Carlos, também revisor deste trabalho, e minhas filhas Aninha e Lurdinha, por compreenderem minha constante ausência, sem nada cobrarem, tornando a minha caminhada mais suave. Obrigada, também, pelos momentos de discussão que empreendemos, até mesmo sobre a teoria que estabelece o lugar do qual me reporto, a AD francesa. Sem vocês, tudo seria muito mais difícil.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de muitos questionamentos, discussões, pesquisas, estudos. Neste momento, gostaria de agradecer àqueles que contribuíram sobremaneira para a realização desse trabalho, sem os quais não poderia prosseguir nessa jornada.

Às Secretarias de Educação das Redes Municipal de Ensino da cidade do Recife e Estadual de Ensino de Pernambuco, que permitiram a realização desta pesquisa. À direção das escolas, que se prontificaram a contribuir com o presente trabalho. Aos professores que, com espírito voluntarioso, não hesitaram em me atender, abrindo mão, muitas vezes, de seu curto período de descanso para participarem da entrevista. Aos alunos, que se dispuseram a responder aos questionamentos, com seriedade e dedicação.

Aos meus colegas de Mestrado com quem tive o prazer de estudar, fazendo de nossas aulas momentos agradáveis de discussões e debates. Aos amigos que lá conquistei, e fui conquistada, que sempre se fizeram presentes em momentos difíceis, dando-me força, e nos momentos felizes, compartilhando as vitórias.

Aos professores da Universidade Católica de Pernambuco com os quais, sempre acessíveis, foram estabelecidas discussões de alto nível, contribuindo para a minha formação.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo, por, na gênese deste empreendimento, ter-me conduzido com passos firmes que me possibilitaram a prosseguir com segurança.

À professora Dr<sup>a</sup>. Silmara Dela Silva que, de uma forma especial, introduziu os conceitos fundamentais da teoria a qual me filio para a realização desse trabalho e, mesmo distante, se fez sempre presente.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Roberta Caiado e Dr<sup>a</sup>. Evandra Grigoletto, que, gentilmente, aceitaram o convite para participar como examinadoras da minha banca de dissertação, elevando o nível desse trabalho com seus questionamentos e sugestões.

Agradeço, ainda, ao professor Dr. Francisco Madeiro, meu co-orientador, pela sua avaliação criteriosa e, sempre disponível, não mediu esforços para me atender, impulsionando-me a ir sempre adiante.

Por fim, à professora Dr<sup>a</sup>. Nadia Azevedo, minha orientadora, por acolher-me com tanto carinho e profissionalismo, tranquilizando-me perante os obstáculos que se interpuseram na caminhada. Sua disponibilidade e seu carinho fizeram toda a diferença para o êxito desse trabalho. Na impossibilidade de dizer mais, uma vez que as palavras “são falhas e mancas”, obrigada por TUDO, hoje e sempre!

*“Pudesses tu ver a nuvem fechada que dentro de ti está, Ou de ti, Ou de mim, pudesses tu vê-la, e saberias que é bem pouco uma nuvem do céu comparada com a nuvem que está dentro do homem.”*

José Saramago



## RESUMO

Na sociedade tecnológica, frequentemente somos impelidos à utilização das novas tecnologias, uma vez que estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. A Educação não se priva a essa interpelação e, nesse sentido, tem-se mobilizado. Na rede pública de ensino, a distribuição de *notebooks* aos professores, bem como *tablets* para os alunos, a criação de laboratórios de informática e disponibilização de recursos multimídia, como *data-show*, nas escolas são exemplos dessa interpelação do poder público ao uso das tecnologias na prática docente. Todavia, qual é a posição do professor nesse novo cenário? O presente trabalho objetiva analisar o discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital. Sob o enfoque de uma pesquisa qualitativa, o trabalho pauta-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, e desenvolvida no Brasil por seus seguidores. Os procedimentos analíticos ocorreram a partir de recortes das gravações, na consideração de um discurso como efeito de sentidos, e, ainda, na concepção de um sujeito heterogêneo, assujeitado pela língua, história e ideologia, que produz seu discurso a partir de diferentes posições que ele ocupa. A presente pesquisa visa a compreender a posição-sujeito professor de língua inglesa na sociedade tecnológica como parte fundamental, intrínseca ao processo ensino-aprendizagem, e não apenas um veículo de transmissão de conhecimento.

Palavras-chave: análise do discurso, professor de língua inglesa, era digital.

## ABSTRACT

In technological society, we are often driven to use new technologies, since they are increasingly present in our daily lives. Education does not deprive this notice and, accordingly, has been mobilized. In public schools, the distribution of laptops to teachers, as well as tablets for students, the creation of computer labs and availability of multimedia features, such as data-show, the schools are examples of this notice of the government the use of technologies in teaching practice. However, what is the position of the teacher in this new scenario? This paper aims to analyze the speech of English teacher about teaching in the digital age. Under the focus of qualitative research, the work is guided on theoretical assumptions of Discourse Analysis of French line, founded by Michel Pêcheux, and developed by his followers in Brazil. Analytical procedures occurred from parts of the recordings, in consideration of the effect of a speech senses, and also in the design of a heterogeneous subject, subjugated by language, history and ideology, which makes his speech from different positions it occupies. This research aims to understand the position-subject English teacher in technological society as an essential, intrinsic to the teaching-learning process, and not just a vehicle for the transmission of knowledge.

Keywords: discourse analysis, English teacher, digital age.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução da humanidade .....	23
Quadro 2 – Abordagens pedagógicas .....	32
Quadro 3 – O papel do professor no processo de aprendizagem .....	40

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das gerações através do tempo .....	27
Figura 2 – Preparação para uso das TIC's na graduação.....	44
Figura 3 – Parcela de professores que usam computador.....	45
Figura 4 – Alunos que possuem computador em casa.....	70
Figura 5 – Alunos que possuem acesso à internet.....	71
Figura 6 – Formas de acesso à internet.....	72
Figura 7 – Sites que os alunos mais frequentam.....	73
Figura 8 – Tempo aproximado de acesso à internet por dia.....	74
Figura 9 – A importância do computador na vida dos alunos.....	75
Figura 10 – Sugestões dos alunos para trabalhos com computador na escola.....	76

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

CP – Condições de Produção

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FD – Formação Discursiva

FI – Formações Imaginárias

IAE – *International Academy of Education*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

L.E – Língua Estrangeira

O – Referente

P – Pesquisadora

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios

R – Resposta

S – Sujeito

SD – Sequência discursiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

## APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
Apêndice II – Carta de Anuência I.....	136
Apêndice III – Carta de Anuência II.....	137

## ANEXOS

Anexo A – Entrevista realizada com os professores.....	139
Anexo B – Questionário para os alunos.....	140
Anexo C – Entrevista com representante da empresa Joy Street .....	141



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1: A SOCIEDADE NA ERA DIGITAL.....</b>	<b>21</b>
1.1 A sociedade e sua evolução.....	22
1.2 A Educação e os processos ensino-aprendizagem na sociedade tecnológica .....	30
1.3 O professor e o aluno na era digital .....	38
1.3.1 O professor e as mídias interativas na era digital: encontros e desencontros.....	43
1.4 Articulações entre o ensino de língua inglesa e a AD francesa .....	47
1.5 A noção de sujeito e discurso na AD francesa.....	52
<b>CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA SOBRE DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL.....</b>	<b>67</b>
3.1 A posição do aluno na sociedade tecnológica.....	69
3.2 Análise de Dados.....	77
3.2.1 O discurso acerca da importância do uso das TIC's .....	80
3.2.2 O discurso da (des)culpa .....	100
3.2.3 O discurso autoritário e preconceituoso .....	105

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	134
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
APÊNDICE II – Carta de Anuência I.....	136
APÊNDICE III – Carta de Anuência II.....	137
<b>ANEXOS</b> .....	138
ANEXO A – Entrevista realizada com os professores.....	139
ANEXO B – Questionário para os alunos.....	140
ANEXO C – Entrevista com representante da empresa Joy Street.....	141

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A era digital vem provocando transformações antes inimagináveis em nossa sociedade e, assim, somos frequentemente interpelados à utilização das novas tecnologias. A inserção do homem na sociedade tecnológica apresenta-se como exigência no mundo atual. Nesse contexto evolutivo, a educação e os processos de ensino-aprendizagem vêm sofrendo transformações significativas, com o intuito de possibilitar ao homem viver nessa sociedade tecnológica na qual a atualização constante é uma marca definitiva.

Como professora de língua inglesa do Ensino Fundamental, Médio, e, ainda, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) procuro manter-me em consonância com as modernas práticas pedagógicas, a fim de melhor alcançar o público discente. Atenta à evolução tecnológica e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, tornei-me especialista em Informática em Educação, buscando a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento profissional, em especial no que concerne ao ensino do inglês na sociedade tecnológica.

Durante minha prática educacional, e em contato com os demais colegas, algumas observações chamaram-me a atenção. Embora as escolas possuíssem alguns recursos tecnológicos à disposição do professor, como aparelho multimídia e retroprojetor, sala multimeios, contando com aparelho CD/DVD, TV entre outros, tais dispositivos praticamente não eram utilizados pelos docentes. Por outro lado, o encantamento dos alunos pelas aulas e o grande interesse pelo conteúdo quando tais recursos eram utilizados eram notórios. O prazer em estudar que os alunos demonstravam quando as aulas eram mediadas pelos recursos tecnológicos, e, por outro lado, a aversão de alguns professores a essas mídias, fizeram-me questionar essa resistência por parte dos docentes. Ao ingressar-me no programa de Mestrado da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), essa foi a questão latente que norteou todo o meu estudo, e que motivou a investigação científica.

O advento da informatização nas escolas tem transformado não só o processo ensino-aprendizagem, como também instituído nos corpos docente e discente, um novo jeito de pensar, uma nova identidade. Eis que estamos diante de um novo cenário socioeducacional. Entretanto, qual a posição do aluno e do

professor nessa nova era? O que mudou, efetivamente, na prática docente? De acordo com pesquisas, apesar de esforços do poder público no que dizem respeito à modernização das escolas, muitos professores julgam-se despreparados para utilizar essas tecnologias em sala de aula, considerando a utilização dos recursos tecnológicos um mito<sup>1</sup> em sua prática educacional.

Considerando que o foco de investigação dos trabalhos publicados, em sua maioria, se dá em torno do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no cenário educacional<sup>2</sup>, estes visam, de um modo geral, ao uso das mídias interativas na aquisição de linguagem nessa nova era, desconsiderando a posição do professor sobre sua docência nesse cenário de constante transformação. A pesquisa procura avançar nessa temática, contribuindo não só para um novo olhar sobre o docente de línguas no contexto sócio-educacional e na nova sociedade em que estamos inseridos, como também para uma solução frente a uma dificuldade que afeta todo o sistema educacional. Por outro lado, observa-se que são escassos os trabalhos encontrados na literatura científica brasileira referente ao discurso do professor de línguas na era digital.

A presente pesquisa pretende analisar o discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital a fim de compreender a posição-sujeito professor como parte fundamental intrínseca ao processo ensino-aprendizagem, e não apenas um veículo de transmissão de conhecimento. Para tanto, foi necessário analisar, especificamente, o discurso do professor no tocante à tecnologia e ao seu uso na educação, o discurso do professor acerca da posição do aluno na sociedade tecnológica, e, ainda, analisar o discurso do professor sobre o ensino da língua inglesa nesse novo cenário.

O percurso delineado nesta dissertação transcorreu parte de uma compreensão do homem e, por conseguinte, da sociedade, em seu processo evolutivo à uma análise do discurso do professor de língua inglesa, na sociedade

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que "mito", aqui, corresponde a uma ilusão, a algo irreal.

<sup>2</sup> Como por exemplo: CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002; DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 05 set. 2010; e outros.

tecnológica, a fim de compreender sua posição no cenário atual. Embora o trabalho, em especial no que tange ao discurso dos professores, seja frequentemente relacionado ao uso do computador em ambiente escolar, cabe ressaltar que esta pesquisa não se restringe à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na prática docente, mas, sobretudo, contempla as TIC's<sup>3</sup>, independentemente de estarem, ou não, acopladas à rede mundial de computadores. Compreende-se que tal alusão se dá pelo efeito de naturalização do computador o qual os professores, e não só, são afetados nesse cenário tecnológico.

Para atingir aos objetivos propostos, a pesquisa está estruturada com as considerações iniciais, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo mostra que a evolução, bem como a capacidade de adaptação e transformação do meio, é inerente ao homem. Acompanhando o movimento evolutivo, a revolução nos meios de comunicação instituiu novas formas pensar e fazer, provocando mudanças relevantes em todos os setores da sociedade. Concomitante a tais transformações, o capítulo apresenta, ainda, os reflexos dessa nova era no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, no papel do professor e do aluno na era digital. Sem dúvida, estamos diante de um novo cenário socioeducacional, porém, o que mudou, efetivamente, na prática docente? Para responder tal questionamento, o trabalho caracteriza os desencontros do professor com as tecnologias, bem como sua relação com o aluno.

Afastando-me da concepção de língua como mero instrumento de comunicação, apresento algumas considerações acerca do ensino da língua inglesa mediado pelas TIC's, em articulação com a Análise do Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, e desenvolvida no Brasil por seus seguidores, no sentido de compreender o lugar da língua na constituição do sujeito. Por fim, enfatizo a noção de sujeito discursivo, a partir dos pressupostos teóricos da disciplina, em atenção a um sujeito heterogêneo, afetado pelo inconsciente, e em contrapartida a uma homogeneidade discursiva.

---

<sup>3</sup> De acordo com Alonso (2002), as tecnologias de informação e comunicação (TIC) não são recentes, e, embora essa sigla tenha sido adotada no final da década de 1980, aproximadamente, tais tecnologias existem desde tempos imemoriais. Recentes, no entanto, são as suas formas digitais, compreendidas como tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que abarcam as mídias como televisão, vídeo, computador e internet em um só artefato (VALENTE, 2005).

No segundo capítulo, é possível observar as etapas de realização da investigação a partir da delimitação do objeto de estudo, bem como a explanação da metodologia da pesquisa, buscando a compreensão da posição do professor de língua inglesa na sociedade tecnológica como parte fundamental no processo ensino-aprendizagem, e não um veículo de transmissão de conhecimentos.

O terceiro capítulo, por sua vez, traz uma investigação acerca da posição do professor e do aluno na era digital e analisa as dicotomias entre ambos os discursos. A partir de recortes de sequências discursivas extraídas das entrevistas com os professores, recorro aos procedimentos analíticos da Análise do Discurso francesa para uma análise do discurso dos participantes, em especial no que concerne à questão do sujeito e seu discurso: na consideração de um sujeito histórico-ideológico-social atravessado pela história e afetado pelo inconsciente, e um discurso heterogêneo, compreendido como “efeito de sentido” entre os locutores e seus interlocutores, a partir das FI que os sujeitos fazem de si mesmos, do objeto, e do interlocutor, e concernente às formações ideológicas inerentes às posições que ele ocupa. Na compreensão de que o silêncio significa, durante as análises foi considerado, ainda, o silenciamento presente no discurso dos professores, uma vez que é compreendido como produtor de sentidos.

Este trabalho se propôs a responder algumas questões acerca da posição do professor, em especial do professor de língua inglesa, na era digital. No entanto, indubitavelmente, muitas outras perguntas ficarão por responder. Dessa forma, compreendemos a pesquisa como um convite a uma reflexão, e futuras investigações, no que tange aos efeitos dos recursos tecnológicos no processo-ensino aprendizagem, bem como aos sujeitos envolvidos nesse processo.

## CAPÍTULO 1: A SOCIEDADE NA ERA DIGITAL

*“Queres tu sê cego, sê.  
Se podes olhar, vê.  
Se podes ver, repara.”*

José Saramago

Uma das principais características do ser humano é a capacidade de transformar o meio em que vive. Com o tempo, o homem protagonizou uma série de modificações na sociedade e, ao longo dos tempos, as formas de ser e conviver foram alteradas para melhor atender às suas necessidades. Seguindo essa evolução, as TIC's vieram ao encontro das necessidades de aperfeiçoamento em um mundo globalizado.

Ao contrário do que, hoje, se pode imaginar, as TIC's não se referem tão somente aos aparatos informacionais, associados ou não à internet. Mesmo anteriormente a tais dispositivos, elas estiveram presentes na sociedade. Tanto a prensa tipográfica – criada a partir da necessidade de armazenar os “registros de conhecimento adquirido de forma empírica em uma memória externa” para transmissão do conhecimento - como os correios (cartas, telegramas etc) – transpondo barreiras espaciais, a fim de viabilizar e compartilhar o conhecimento – são exemplos de TIC's que contribuíram para a progressiva industrialização da economia, da migração urbana e da formação de uma sociedade de massas (COLL;MONEREO, 2010).

Comumente relacionadas aos aparatos computacionais, as TIC's abrangem não só as várias áreas da informática, como também das telecomunicações, comunicações, ciências da computação dentre outras. Com a difusão desses aparatos tecnológicos, a utilização de tais inovações tornou-se imprescindível às relações comerciais, políticas e até mesmo sociais, instituindo novas práticas apoiadas em novos saberes e competências em diferentes áreas do conhecimento (LASTRES; ALBAGLI, 1999). Assim, mais do que um modismo, a compreensão e utilização dessas tecnologias passaram a ser uma exigência. Seja em atividades cotidianas, como pagar uma conta, inserir crédito no celular, seja nas diversas atividades profissionais, nos estudos; todos os segmentos da sociedade dependem, em maior ou menor grau, dessas novas tecnologias.

Com a evolução das tecnologias, o surgimento do computador, e mais especificamente a internet, contribuíram para uma ressignificação dos conceitos e valores herdados das gerações anteriores, exigindo do homem uma adaptação a esse novo estilo de vida e, do profissional, um constante aperfeiçoamento. Nesse cenário, a Educação não se privou das transformações, e não só os processos ensino-aprendizagem foram alterados, como também a posição do professor e aluno.

No sentido de melhor compreender as mudanças na sociedade, serão apresentadas algumas considerações sobre a evolução do homem, intrinsecamente ligada à sua época. Além disso, serão evidenciadas as implicações da era tecnológica nos processos ensino-aprendizagem, diretamente relacionadas à posição do professor e aluno na era digital, em especial no que concerne ao ensino de língua inglesa e à utilização das mídias interativas na era digital.

## **1.1 A sociedade e sua evolução**

A necessidade de evoluir acompanha o homem desde a Pré-História, a fim de permitir sua adaptação ao meio que o cerca. No entanto, nenhuma mudança acontece repentinamente, nem tampouco por imposição, mas é uma transformação gradativa, e vem ao encontro da evolução de uma sociedade e, sobretudo, das necessidades do homem nela inserido.

A utilização do fogo, a invenção das ferramentas e armas neolíticas corroboram esta visão, na qual o homem precisa aprender para sobreviver. A necessidade de continuar aprendendo foi ampliada quando o homem deixou sua vida nômade e passou a se estabelecer em uma sociedade tribal, baseada na agricultura e na pecuária, possibilitando ao homem a adoção de um conjunto de padrões, costumes, valores e tradições que passaram a ser transmitidos de geração em geração. O quadro 1 demonstra que, embora gradativas, a sociedade experimentou transformações significativas que permitiram o cenário atual.



EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE			
ÉPOCA	ERA	PERÍODO HISTÓRICO	VALORES
Até 1776	DA AGRICULTURA	Idade Média negociação por trocas  Idade Moderna moeda a peso de ouro e prata	Posse de terra  Homem tinha relevância para reis e nobres de acordo com a terra que possuía.
Até 1860	DO ARTESANATO (MANUFATURA)	Libertação dos Escravos	Força do trabalho
Até 1970	INDUSTRIAL	Bem tangível – dólar americano Início dos avanços tecnológicos	Capital Capitalismo / Socialismo
Até 2000	DO CONHECIMENTO	Século XX Globalização, computador e internet	Informação Absorve ainda valores anteriores como: capital representado por uma conta bancária, posse de imóvel ou qualificação profissional (diploma)
A partir de 2000	DAS CONEXÕES	Século XXI	Relacionamentos

Quadro 1 – Evolução da humanidade

Na Era da Agricultura, a riqueza provinha da terra: o valor de um homem era proporcional à posse de terra que ela tinha, ganhando maior notoriedade diante dos nobres e reis que administravam seus interesses. Na Era do Artesanato, ou Manufatura, a produção manual dos produtos assumiu grande importância, impulsionada pelo surgimento do comércio medieval e, posteriormente, pela libertação dos escravos; assim, o valor do homem era relacionado à sua força de trabalho. A Era Industrial é caracterizada pela afirmação do capitalismo. Com os primeiros avanços tecnológicos, o comércio em ouro e prata dá lugar ao dólar, impulsionando, mais tarde, a globalização e a virtualização da moeda (OLIVEIRA, 2010).

Num cenário globalizado, e com os avanços tecnológicos, a sociedade passa por um redimensionamento econômico-político-social e, assim, o ano 2000 é caracterizado pela Era do Conhecimento. Embora com peculiaridades próprias de uma nova era, e, marcada por relevantes transformações, esta nova sociedade não rompe por completo com valores dantes depreendidos, mas absorve valores das épocas anteriores. Como algumas características da sociedade do conhecimento, destacam-se a importância do capital, que passa a ser representado pelo saldo bancário. A posse de terra, muitas vezes representada por aquisição de imóvel, assim como a certificação profissional passam a ser igualmente importantes.

Com a evolução tecnológica e a efervescência dos computadores, e a internet, a partir do século XXI a sociedade vive a Era das Conexões. Considerando o acesso ilimitado à informação, em virtude da popularização do computador e o acesso à internet, o bem mais precioso desta nova geração é o relacionamento. A geração que emerge nessa sociedade povoa *sites* de relacionamentos e redes sociais em busca de relacionamentos que possam, ou não, lhe proporcionar uma maior visibilidade diante de um mundo de possibilidades que possam surgir à frente (OLIVEIRA, 2010). Mais do que outrora, essa era se apresenta como uma grande obra em aberto, cabendo ao homem a posição de partícipe, coautor das transformações. A velocidade das informações e constante atualização do conhecimento têm provocado uma ressignificação dos modelos estruturados de trabalho e família, e até mesmo de amizade têm sido postos em discussão.

Acompanhando a evolução dos tempos, o mundo experimenta a era da TIC – a Era da Informação – conhecida também como Era Digital – considerada uma revolução tecnológica capaz de provocar rupturas em valores sedimentados há anos na sociedade. Embora tendo surgido na Inglaterra e Estados Unidos, por volta de 1945, para fins militares, o computador foi adquirindo novas configurações e, assim, experimentando novas utilizações e atualizações, ampliando seu uso. As grandes máquinas de calcular, frágeis e isoladas em salas refrigeradas, pouco a pouco foram perdendo seu caráter exclusivamente técnico e ganhando nova dimensão e projeção sociais, com o surgimento do computador pessoal que, atualmente, tornou-se uma das ferramentas que mais se faz presente na vida profissional, no aperfeiçoamento

do conhecimento e no cotidiano, facilitando a realização de tarefas diárias. De acordo com Kleiman;Vieira (2006, p. 9),

[...] o computador oferece-nos novos modelos de mente e um novo meio no qual projeta nossas ideias e fantasias. Mais recentemente, o computador tem se tornado mais do que uma ferramenta e um espelho: nós estamos aprendendo a viver em mundo virtual. Nós podemos descobriremo-nos sozinhos como se navegássemos em oceanos virtuais.

Eis que emerge uma sociedade disposta em comunidades virtuais, agregando valores dantes desconhecidos: é o surgimento da cibercultura, compreendida como o conjunto de práticas, modos de pensamento e valores que se desenvolvem conjuntamente com o ciberespaço.

Segundo Lévy (1999), o espaço virtual – compreendido como ciberespaço – é um ambiente disposto como “mercados da informação” onde as pessoas, a partir de ambientes comuns, se encontram e investigam o que lhe interessar. Para o autor (LÉVY,1996)

quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não-presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinário e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde.

Dessa forma, a virtualização promove uma desterritorialização não só de dados e informações, como também de pessoas. Embora não materializado, o virtual existe e produz efeitos.

Acerca dos efeitos produzidos pelo virtual, Grigoletto (2011, p.51) destaca que “o virtual, representado, sobretudo, pelo surgimento da internet, emerge no seio de uma determinada formação social, historicamente situada, produzindo efeitos imediatos não só nas práticas discursivas, mas também nas práticas sociais”. Sendo assim, a era digital trouxe ao homem o acesso a um novo espaço comunicacional, conferindo um caráter libertário/libertador à comunicação, capaz de interferir no cenário social, econômico e político com o poder de abrir caminhos e transformar culturas. Fato exemplificado pelo fenômeno da chamada “Primavera Árabe”

(CAPDEVILA, 2011), responsável por alterar o rumo político, econômico, social e até mesmo religioso de alguns povos do Oriente Médio, tradicionalmente conhecidos como fechados, como é o caso do Egito, Síria, Tunísia e Líbia.

A era tecnológica projeta o homem para o futuro, incerto por si mesmo, não permitindo a fossilização do conhecimento; ao contrário, remete-o à sua atualização contínua. Nesse sentido, a ideia, ou a certeza, do conhecimento estático ao longo dos tempos dá lugar a uma necessidade de atualização constante, na medida em que o conhecimento, uma vez apreendido, é fadado à obsolescência desde a sua gênese.

A presença das tecnologias possibilitou ao homem novas formas de acesso à informação e, sobretudo, novos estilos de raciocínio e apreensão do conhecimento. Em especial na sociedade do conhecimento, aprender a aprender é a lição mais importante. e isto implica não só na busca de informações, mas também nas diferentes formas de aquisição e socialização do conhecimento. De acordo com o Damásio (2011), o advento da internet modificou, inclusive, a forma como o cérebro atua em nossas vidas. Os dispositivos tecnológicos disponíveis na rede digital de comunicação proporcionaram novas formas de leituras a partir de *hiperlinks* que possibilitam ao usuário um redirecionamento para outros textos e, assim, a autonomia na escolha das informações que mais satisfaçam as suas necessidades. Nesse aspecto, esses recursos propiciaram não só variadas formas de comunicação, como também formas inovadoras de relacionamentos.

Em meio a esse cenário tecnológico, surge uma nova geração – a geração Y – com hábitos e necessidades próprias. Todavia, os novos padrões dessa geração não surgiram repentinamente, e compreender o desenvolvimento das gerações torna-se fundamental para caracterizar os valores e atitudes no cenário atual. A Figura 1 apresenta um esquema evolutivo das gerações, delimitado por suas respectivas épocas, a fim de explicitar a transformação das sociedades e melhor compreender alguns aspectos relevantes que distinguem a sociedade tecnológica das demais.

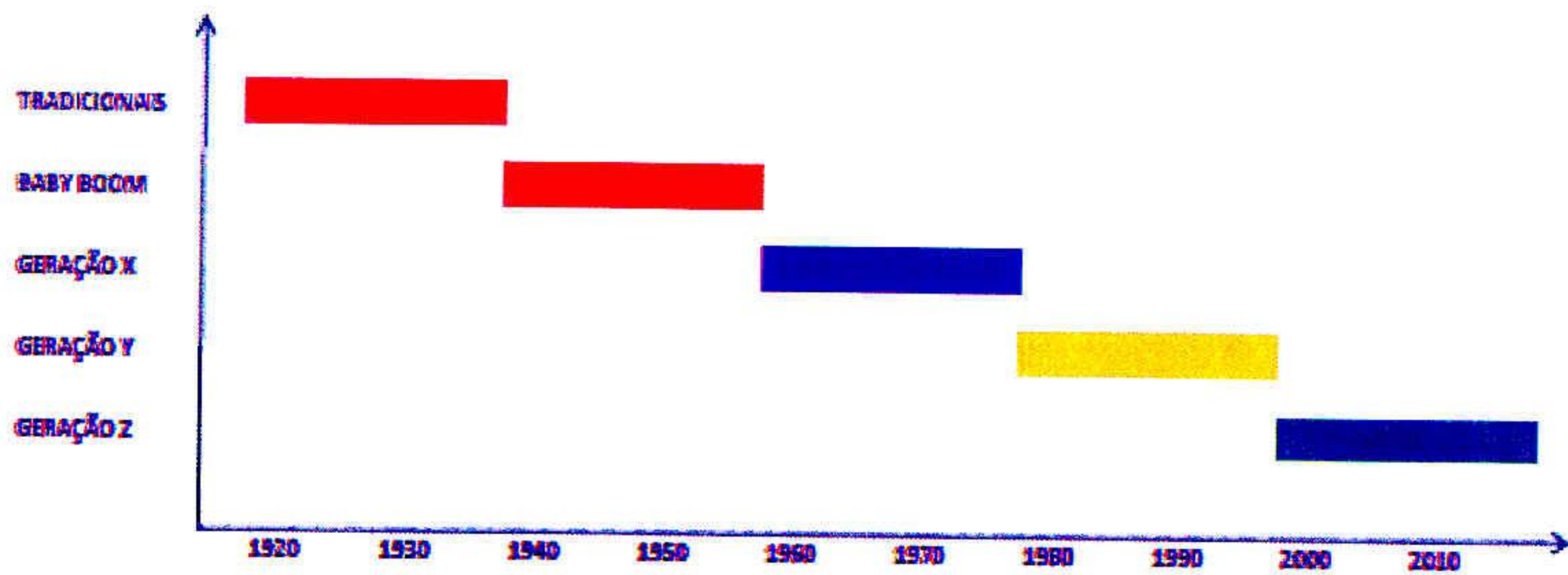


Figura 1 – Evolução das gerações através do tempo

(elaborada pela autora com base em: OLIVEIRA, S. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes.** 4ª ed. São Paulo: Integreare, 2010.)

O termo geração é comumente associado a um conjunto de indivíduos que compartilham hábitos e valores determinantes de uma mesma época. De acordo com Strauss; Howe (1991), uma geração é influenciada pelos acontecimentos e circunstâncias as quais seus membros experimentaram e vivenciaram ao longo do tempo. Assim, as gerações se transformam, trazendo consigo diferentes características pessoais e estilo de vida.

Considerando que as condições sócio-históricas contribuem para a formação do homem e, assim, da sociedade; a geração Y, traz consigo influências de seus antecedentes. Seus bisavós, os tradicionais – nascidos entre 1920 a 1940 aproximadamente –, viveram em uma época assolada pelas guerras mundiais e pela depressão; dessa forma, algumas principais características dessa geração eram a praticidade, busca pela estabilidade – ficavam muito tempo na mesma empresa – e sentiam-se à vontade com hierarquias rígidas. Os avós, por sua vez, são os *Baby Boomers*, nascidos num cenário positivo do pós-guerra – aproximadamente entre os anos 1940 a 1960 – de reconstrução da sociedade, os ditos “Anos Dourados”. Os jovens dessa geração tinham como principais valores um conceito de disciplina rígida nos estudos e trabalho, e respeito aos valores familiares; qualquer comportamento diferente era considerado nocivo à sociedade. Embora em uma disciplina rígida, não faltou espaço para os “Anos Rebeldes” e, com eles, o nascimento do *rock and roll* e os movimentos culturais e políticos de revolta. Entre

os anos 1960 e 1980, ocorre o surgimento da nova geração, a geração X, que também contribuiu com seu legado para a geração atual. A geração X – também conhecida como *Slacker generation*, em alusão a contracultura da geração pós-guerra marcada pela apatia – teve como cenário os movimentos *hippies* e rebeliões estudantis; os jovens que não se alinhavam com um comportamento mais agressivo de revolta se abrigavam em manifestações musicais para expressar seus valores e até mesmo posições políticas. O surgimento da televisão contribuiu para novos hábitos familiares, como a hora de jantar e de as crianças irem para a cama em virtude da programação; o direito de assistir a uma programação muitas vezes funcionava como um prêmio de bom comportamento ou de notas altas. Os jovens da geração X eram cautelosos em suas decisões e primavam por uma estabilidade financeira. Assim, essa geração caracterizou-se pelo pragmatismo e autoconfiança em suas escolhas; experimentando a velocidade na evolução tecnológica, não deixaram de ser influenciados por ela. Suas famílias eram menos numerosas que a de seus pais e, embora oriundos de famílias convencionais, o divórcio passou a ser socialmente aceitável, contribuindo para novos padrões familiares (OLIVEIRA, 2010).

Com a tecnologia, as famílias mudam sua dinâmica de vida, refletindo na criação de seus filhos e herdeiros (MCCRINDLE, 2002). Os filhos da geração X – a geração Y – nasceram imersos em meio a uma profusão de recursos tecnológicos ao seu dispor, e, de um modo geral com uma condição financeira melhor e oriundos de famílias menores, usufruem, em sua maioria, de quartos individuais. Nessa perspectiva, os jovens dessa geração têm como uma de suas principais características a individualidade e, como paradoxo, a necessidade de compartilhar suas ideias. Com a necessidade dos pais de trabalharem em tempo integral e a preocupação em educar bem os filhos, os nativos da geração Y foram habituados a desempenhar ou participar de múltiplas atividades diárias (HUNTLEY, 2006), e desenvolveram, assim, uma de suas principais características: são multitarefa. Contemporânea de uma época em que o mundo estava se tornando uma grande aldeia global, essa geração possui como principais características o fato de viver em redes sociais e ter amigos ao redor do mundo, independentemente de conhecê-los pessoalmente ou não.

Embora sejam considerados da geração Y os nascidos aproximadamente entre 1980 e 2000, são definidos, sobretudo, por hábitos característicos, mais do que situada em uma época determinada. Buscam informações rápidas e claras, preferencialmente (é quase uma condição) sem ir a uma biblioteca e manusear livros, estão sempre conectados, nutrem o prazer em compartilhar tudo o que têm, incluindo fotos, dados e hábitos. Dessa forma, essa geração vive com sobrecarga de informações, dificultando a correlação de conteúdos. Sobretudo, anseiam por novidades: a geração Y busca inovação.

Acompanhando o cenário evolutivo das gerações, a partir do ano 2000, surge a Geração Z, com características semelhantes às da geração Y, apresentando a peculiaridade de terem nascido na efervescência tecnológica – na Era das Conexões – e, em muitos casos, serem até mesmo alfabetizados a partir da mediação das tecnologias (OLIVEIRA, 2010). Mais do que qualquer geração de outrora, essa nova geração busca relacionamentos, reais ou virtuais, a fim de compartilhar suas experiências.

De acordo com Prensky (2004), a comunicação humana mudou radicalmente com as novas tecnologias. As comunicações por rádio, celular, internet, estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, e poucos usufruem delas de forma tão efetiva quanto os nativos digitais. Mas, afinal, quem são eles? Denominados nativos digitais por terem nascido e crescido na era digital, mais especificamente as gerações Y e Z. Como uma das características dos contemporâneos desta geração, destaca-se a utilização, em larga escala, de recursos tecnológicos. Computadores, aparelhos celulares, redes sociais, e-mail, câmeras digitais, internet, aparelhos de música digital, dentre outros aparelhos e instrumentos, fazem parte do cotidiano dessa geração. Não que todos esses recursos sejam utilizados diariamente por eles, visto que alguns jovens usufruem alguns desses aparatos apenas, mas a acessibilidade a tais dispositivos fazem toda a diferença nesta geração.

Paralelamente aos nativos digitais, surgem, então, os imigrantes digitais. Segundo o autor (PRENSKY, 2004), correspondem aos imigrantes digitais aqueles que se encontram abertos à utilização dos recursos tecnológicos, porém, sempre estarão limitados – em comparação aos nativos digitais – como consequência de

não terem crescido sob a influência dessas tecnologias. Para esses, a utilização de *e-mails*, configuração e utilização de *smartphones*, *Ipods*, por exemplo, não acontece de forma tão natural quanto para os nativos digitais.

Com a melhoria da qualidade de vida e o aumento da longevidade, a sociedade atual convive com várias gerações e suas peculiaridades num processo contínuo de atualização de saberes. Nesse sentido, não só as formas de saber e fazer são alteradas, mas, sobretudo, as formas de ser e conviver estão plenamente em evolução. Diferentemente da separação universal do mundo clássico – vale ressaltar que o termo “clássico” não se refere à Antiguidade Clássica nem tampouco aos seus padrões de comportamento, mas refere-se ao padrão convencional da era *pré-digital* – o mundo experimenta o despontar de uma nova sociedade, agregando de forma eclética todas as crenças, valores, posturas de forma a unir sábios e ignorantes, cidadãos e bárbaros (LÉVY, 1999).

A Educação não está alheia às transformações do mundo atual, e assume um papel preponderante na sociedade: abrir caminhos para que o homem compreenda e, assim, tenha condições de se inserir nessa sociedade tecnológica como cidadãos ativos e conscientes desse momento histórico. Nesse sentido, doravante serão apresentadas algumas considerações sobre os princípios que norteiam a educação na sociedade do conhecimento, com influências diretas no papel dos principais agentes do conhecimento, a saber, o professor e o aluno.

## **1.2 A Educação e os processos ensino-aprendizagem na sociedade tecnológica**

O termo educação, derivado do latim *educattione*, por sua etimologia era comumente associado à cultura da terra e criação de animais, em suma, cultura ou cultivo. A partir do século XVI, o termo educação passou a ser empregado com o sentido de formação e, assim, a Educação pode ser compreendida como cultivo do ser humano, com vistas ao desenvolvimento de suas possibilidades. De acordo com Nérici (1965), o vocábulo latino prende-se ao verbo *educare*, o qual mantém estrita relação com os verbos *ducere* – conduzir – e *educere* – tirar para fora, criar; todavia,



tem sofrido, ao longo dos tempos, múltiplas conceituações, reformuladas à base de pontos de vista filosóficos e sob a influência das condições sócio-culturais de cada época. Para a autora (1965, p.8),

educação é o processo que visa a capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas da vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso sociais, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, a Educação pode ser concebida, em sentido amplo, como um processo dinâmico que impulsiona o indivíduo a agir diante das situações cotidianas ou novas, aproveitando suas experiências anteriores, ou da coletividade, que o integram na sociedade através de ideias e ações com vistas à formação do homem.

Concomitante à evolução do homem, a cultura também sofre modificações, com a inclusão de novos traços e a supressão ou transformação de outros, dependendo da sociedade na qual está inserida. Diversos fatores contribuem para a modificação dos valores culturais: o ambiente, a história, a tecnologia, o desenvolvimento socioeconômico, dentre outros. Paralelamente às mudanças culturais da sociedade, os princípios da Educação e o processo ensino-aprendizagem também passam por transformações. Desde a Antiguidade Clássica – passando pelas Idades Média, Moderna e Contemporânea – até os dias atuais, a transformação da cultura traz a reboque a evolução da Educação, permanecendo, como constante, a necessidade e o desejo humano de continuar aprendendo e buscando novos ensinamentos.

A partir de uma síntese de algumas abordagens pedagógicas que mais se destacaram no Brasil, o Quadro 2 mostra as alterações por que sofreu, e vem sofrendo, a Educação com implicações diretas nos processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, no papel do professor e do aluno.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS				
TEORIA	CORRENTE	REPRESENTANTE/ÉPOCA	CARACTERÍSTICAS	PROFESSOR / ALUNO
AMBIENTALISTA/ COMPORTAMENTALISTA	BEHAVIORISTA	SKINNER  (meados dos anos 1950)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança comportamental pelo treino;</li> <li>- Conhecimento dissociado do sujeito;</li> <li>- O homem desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra;</li> <li>- Cunho empirista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento centrado no professor;</li> <li>- Criança como tabula rasa;</li> <li>- Alunos: receptores de informações que são armazenadas na memória;</li> <li>- Ensino fechado em si mesmo;</li> <li>- Conhecimento: acúmulo de fatos e informações;</li> <li>- Aprendizagem pela sequência de estímulo-resposta;</li> </ul>
		INTERACIONISTA	CONSTRUTIVISTA	PIAGET  (1940 a 1945)
	SOCIOINTERACIONISTA	VYGOTSKY  (década de 1930 -. no Ocidente teoria tornou-se conhecida partir de 1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseia-se nas relações sócio-históricas nas quais o homem age na natureza modificando-a, ao mesmo tempo em que é modificado internamente por ela, em um processo dialético de trocas;</li> <li>- O homem age na natureza modificando-a, ao mesmo tempo em que é modificado internamente por ela, em um processo dialético de trocas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem está diretamente ligado à relação do sujeito com o meio externo, levando em conta não apenas os objetos, mas também com os demais sujeitos;</li> <li>- A inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, transmitidas de geração em geração e na relação do homem com o meio.</li> </ul>

Quadro 2 – Abordagens pedagógicas

Existe uma controversa discussão em torno das abordagens que definem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos, a partir de concepções filosóficas e psicológicas distintas. De um lado, estão os adeptos à concepção inatista no comportamento humano e, de outro, os defensores dos fatores ambientais e socioeducacionais como definidores da conduta dos indivíduos. Superando esses extremos, encontram-se teóricos que explicam o comportamento humano baseado na interação entre sujeito-objeto, envolvido pelos processos hereditários, genéticos, maturacionais, estimulados pelo ambiente físico e social, relativos à aprendizagem. Dentre as abordagens pedagógicas, destacaremos abaixo as teorias Ambientalistas e Interacionistas, bem como suas respectivas correntes Behaviorista, Construtivista-Interacionista e Sociointeracionista consecutivamente (POZO, 1998).

As teorias ambientalistas, também conhecidas como comportamentalistas, atribuem imenso poder ao ambiente no desenvolvimento humano. O homem – concebido como um ser extremamente plástico – desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Esta concepção deriva do pensamento filosófico denominado Empirismo que, aliado ao positivismo de Augusto Comte, estabeleceu como ideal de objetividade a utilização da metodologia experimental, tendo suas bases do Behaviorismo, consolidada a partir dos anos 1930 (POZO, 1998). Como um dos seus representantes mais notáveis destaca-se Skinner, influenciando profundamente a psicologia norte-americana, e mundial, a partir da década de 1950.

Esta teoria psicológica acredita ser o comportamento um fenômeno de reações observáveis de um organismo que dá respostas a estímulos do ambiente. O controle objetivo do estímulo é fator preponderante para as respostas dos indivíduos. Os estímulos são as modificações registradas no meio, capazes de serem detectados pelos órgãos sensoriais do indivíduo; as respostas, por sua vez, são as modificações observadas no organismo do indivíduo decorrentes dos estímulos. De acordo com Skinner (1993), não há aprendizagem sem estímulos. Para o autor, os estímulos (externos) provocam a motivação (interna). Ensinar, assim, significa “transmitir” conhecimento. Assim, a figura central é a do professor e a aprendizagem compreendida como um condicionamento. O aluno, por sua vez, é

"ensinado" (treinado) na medida em que é induzido a se engajar em novas formas de comportamento específicas em cada situação. Para o autor, o aluno deveria assistir à exposição de cada módulo por uma "máquina de ensinar", e então, responder questões acerca do conteúdo "ensinado" a partir de alternativas pré-definidas. A aprendizagem é, assim, fruto de memorizações decorrentes de repetições de ações realizadas pelos estudantes, isto é, pela sequência de estímulo-resposta.

No que concerne ao pensamento skinneriano, Moscovici; Plon (1966, p.720) destacam que

a atitude skinneriana resulta em excluir no exame do comportamento humano, em geral, e do comportamento linguístico, em particular, as ações das regras, das normas que os indivíduos estabelecem entre si. Por essa via, ela chega também a minimizar a dimensão simbólica que a linguagem adquire, a par de sua associação com essas regras, e o papel não-negligenciável que ela desempenha na sua constituição.

A abordagem cognitivista, por sua vez, apesar de ter surgido quase no mesmo período que o *behaviorismo*, teve grande efervescência nos anos de 1990. Contrapondo-se ao *behaviorismo*, para a psicologia cognitiva não é o estímulo que automaticamente estimula o sujeito, mas é o sujeito que age sobre o objeto e o transforma (MOREIRA, 1982). Nessa linha, destacam-se duas concepções de desenvolvimento: o interacionismo e o sociointeracionismo.

A concepção interacionista de desenvolvimento apoia-se na ideia de interação entre o organismo e o meio, e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às influências do meio. Experiências anteriores servem de base para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada. Nesta abordagem, o sujeito compreende o mundo através da sua percepção, construindo significados para este mundo. Assim, a aprendizagem é centrada no desenvolvimento individual do sujeito que constrói, individual e gradativamente, seu próprio conhecimento, sem levar em conta o cenário histórico-social. Como o maior expoente dessa abordagem destaca-se Piaget e sua concepção do desenvolvimento cognitivo humano.

Para Piaget, a inteligência representa uma forma de adaptação biológica e, por meio dela, o organismo humano alcança equilíbrio ao relacionar-se com o meio. Essa adaptação ocorre no campo psicológico ao processar o conhecimento. Segundo com Coll (1999), as noções e categorias piagetianas são elaboradas no decorrer do desenvolvimento. Para Piaget, os estágios de desenvolvimento cognitivo constituem-se em um processo contínuo de sucessivas mudanças que ocorrem nas estruturas mentais da criança e caracterizam os diferentes modos de interação do indivíduo com a realidade em que vive (DAVIS; OLIVEIRA, 1993). Nesse sentido, o conhecimento é um processo de construção que, elaborado a partir das interações entre sujeito e objeto, não corresponde a uma cópia da realidade por parte do sujeito, mas se dá pela ação do sujeito ativo e transformador, física ou mentalmente, sobre essa realidade.

Doutra sorte, uma abordagem – conhecida como sociointeracionista – se interpõe ao construtivismo piagetiano. Embora tendo sido desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, durante os anos 1930, essa teoria tornou-se conhecida, no Ocidente, a partir dos anos 1980. Ao estabelecer sua teoria, Vygotsky, utilizou as categorias conceituais inspiradas no marxismo para sobre a construção do psiquismo humano, baseado nas relações sócio-históricas nas quais o homem age na natureza, modificando-a, ao mesmo tempo em que é modificado internamente por ela, em um processo dialético de trocas (COUTINHO; MOREIRA, 2001).

Como uma das principais proposições da concepção vygotskyana está a identificação dos níveis de desenvolvimento na criança: o nível de desenvolvimento real – refere-se às conquistas que já estão consolidadas na criança, isto é, funções e capacidades que a criança já aprendeu e consegue utilizá-las sozinha, sem a assistência de um adulto – e o nível de desenvolvimento proximal (potencial) – é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela possibilidade de solucionar problemas sob a orientação de um mediador, seja um adulto ou outros companheiros. Assim, o sujeito é compreendido como parte de um grupo social, devendo, assim, ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo.

Para o autor, a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais – a linguagem, por exemplo – transmitidas de geração em geração e na relação do homem com o meio e, assim, deve ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição (CAMPELLO, 1998). Assim, em contraposição ao construtivismo piagetiano – que concebe a aprendizagem de forma individual – todo o processo de aprendizagem está diretamente ligado à relação do sujeito com o meio externo, levando em conta não apenas os objetos, mas também os demais sujeitos. Nesses termos, a aprendizagem é concebida a partir de interações com os demais elementos do cenário histórico no qual está inserido. Ao professor, cabe a incumbência de favorecer a convivência social, em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado a partir de troca de informações. Todavia, vale ressaltar que, embora a concepção vygotskyana conceba a importância de um mediador no processo de aquisição da linguagem, para o autor (VYGOTSKY, 1996), esta mediação pode se realizar tanto por meio de pessoas quanto de objetos. Nessa concepção, as mídias interativas funcionam como facilitadores de aprendizagem por si mesmos.

Costuma-se definir aprendizagem como mudança de comportamento. Todavia, as mudanças decorrentes da maturação – concernentes ao desenvolvimento físico e biológico, e as mudanças passageiras – não são consideradas aprendizagens. Embora cada tradição teórica proponha um conceito próprio, a maioria das teorias concorda com a definição de que a aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura nas capacidades e condutas de um indivíduo, através da atividade, experiência, observação e da ação do sujeito. A aprendizagem é, assim, pessoal, na medida em que ocorre no interior do indivíduo; gradual, uma vez que ocorre no dia-a-dia e aos poucos, conforme o ritmo de cada um; integral, pois implica em uma mudança global nas ações do indivíduo. Por ela, o homem se apropria ativamente do conhecimento, da experiência humana e da cultura de seu grupo social. Assim, a aprendizagem assume seu caráter social, na medida em que é uma transformação que ocorre no homem, para o mundo e no mundo.

É no processo de aprendizagem que o homem se apropria ativamente do conhecimento, da experiência humana e da cultura de seu grupo social; e, por meio

de uma (re)construção de significados para as suas ações, vai encontrando e ampliando modos diferentes de lidar com o mundo. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo dinâmico que implica sempre uma reorganização de ideias, estabelecimentos de relações e juízos de valor.

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, a Educação passa a ser concebida como experiência de vivência multiplicada e variada, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, objetivo e social do educando, abrangendo, assim, todos os processos formativos que se desenvolvem em todas as formas de convivência humana, quer seja na vida familiar, trabalho, movimentos sociais e manifestações culturais (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Educação assume o papel fundamental de transmissora da cultura, garantindo que as sociedades se desenvolvam por meio da produção cultural que cada geração transmite à sua sucessora, o que garante o progresso social.

Ao longo do século XX, as sociedades optaram pelo conhecimento, pela técnica e pela informação com vistas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia para um mundo melhor. Na aurora do século XXI, a tecnologia empresta sua influência marcante no processo educativo e transmissão cultural. O novo século deixa de ser palco de cenários de ficção científica para fazer parte de nossa realidade, com possibilidades jamais previstas em tempos outroros. Nessa perspectiva, a educação e o processo ensino-aprendizagem vêm sofrendo transformações significativas com o intuito de capacitar o homem para esta nova sociedade.

Seguindo a tendência da sociedade tecnológica, e a fim de atender as demandas no cenário socioeducacional, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) faz uma análise da prática educacional de todo o mundo, apontando as expectativas diante de um processo educativo global (UNESCO, 2010). A Unesco estabelece quatro alicerces que constituem os eixos da educação contemporânea, incorporados como diretrizes gerais e orientadoras à proposta curricular. Os quatro pilares da Educação dizem respeito a:

- aprender a conhecer implica ensinar o educando a construir o conhecimento, bem como utilizar os conteúdos como meio para a busca e aperfeiçoamento contínuo do conhecimento;

- aprender a fazer destaca a importância para o desenvolvimento de habilidades, ou seja, vislumbra o uso do conhecimento adquirido;
- aprender a conviver – nesse aspecto, destaca-se a importância do homem inserido em sociedade, em condição de interagir com seus pares;
- aprender a ser envolve a formação onilateral de um sujeito ético, caracterizada pela disponibilidade de saber, dominar, conhecer as mais diversas realidades.

Nesse sentido, os alicerces da Educação do século XXI, visam, sobretudo, a aprimorar o educando a fim de garantir a sua preparação básica para o trabalho e cidadania, assim como fornecer-lhe instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1988).

À ação de aprender, pressupõe uma ação anterior, a de ensinar. Nas sociedades contemporâneas cabe à escola e, por conseguinte ao professor, a formação de um cidadão crítico capaz de relacionar-se com o próximo e com o ambiente, agindo diretamente sobre ele. Como se pode observar, a Educação, bem como os processos de ensino-aprendizagem, sofreram descontinuidades com reflexos no papel do professor e do aluno. Todavia, nenhuma delas, por si mesmas, garantiu uma aprendizagem eficaz nem tampouco uma melhor compreensão dos sujeitos envolvidos nesse processo, a saber, o professor e o aluno. Nesse ponto, compreende-se que as teorias linguísticas e psicológicas dos estudos citados apresentam uma concepção racionalista da linguagem, desconsiderando a implicação de um outro presente nas relações sociais e, por conseguinte, nas relações entre professor-aluno.

### **1.3 O professor e o aluno na era digital**

Da Grécia Antiga, vem o termo Pedagogia (*paidós* - criança e *agogé* - condução), sendo o pedagogo o responsável pelo acompanhamento e educação das crianças (LIBÂNEO, 1998). Seu trabalho consistia em assegurar a transmissão



da herança cultural e saciar a necessidade de aprendizado do homem. Com o surgimento das civilizações da Antiguidade, os traços culturais começaram a ser transmitidos de maneira sistematizada, tendo surgido os primeiros estabelecimentos de ensino formal. Em todos os processos de ensino e aprendizagem, a educação fundamenta-se, em especial, na relação entre professor e aluno.

No passado, o professor ocupava o centro do processo educacional, procurando transmitir um conteúdo pré-estabelecido, no tempo determinado, para cada curso, a maior quantidade possível de conteúdos para os alunos. A estes, cabia absorver as informações distribuídas, muitas vezes sem nenhuma participação na construção do conhecimento, uma vez que este já vinha pronto e elaborado pelo docente. A transformação do meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam trouxe mudanças fundamentais com reflexos diretos no papel do aluno, do professor bem como suas práticas educativas.

Não há como negar que o papel do professor é alterado, a fim de se adequar a essa nova realidade e melhor atender às necessidades do educando, aproveitando seu conhecimento prévio a fim de desenvolver o seu potencial. Para Coscarelli (1997, p.15),

uma das responsabilidades do professor é, portanto, ajudar os alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem mais efetivas e isso, muito provavelmente, fará com que os aprendizes abandonem as técnicas não efetivas. Ou seja, é papel do professor ajudar o aluno a aprender como aprender.

Num mundo repleto de inovações, um desafio se apresenta ao professor, que deixa de ser centro da aprendizagem e assume uma nova postura, elaborando estratégias pedagógicas com vistas a uma aprendizagem eficaz e, assim, capacitar o aluno a viver na era digital com todas as suas possibilidades.

O Quadro 3 mostra que os papéis do professor e do aluno sofreram alterações significativas, contribuindo com a construção de uma nova identidade dos agentes envolvidos nesse processo, a saber, o professor e o aluno.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE	
Professores	Educandos
Postura menos dominante com ênfase no aprendiz	Adquirem independência na aprendizagem
Ênfase na interação/troca	Maiores oportunidades para relacionamentos que visam a cooperação entre os alunos bem como entre professor e alunos
Ambiente comunicativo	Maiores oportunidades para expressarem suas individualidades e autoconfiança na sala de aula
Co-facilitador/ facilitador	Menos tensão e barreiras entre professores e alunos
Maior tolerância aos erros	Desenvolvimento das habilidades comunicativas

Quadro 3 - O papel do professor no processo de aprendizagem

(Fonte: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriespdf/practice\\_14.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriespdf/practice_14.pdf))

Nesses termos, o professor passou a exercer, então, o papel de facilitador da aprendizagem cuja tarefa é levar o aluno a construir seu próprio conhecimento. “Aquele que ensina” dá lugar a aquele que possibilita/direciona a aprendizagem, em favor de uma educação que priorize não apenas o domínio dos conteúdos. O aluno, por sua vez, assume o papel de sujeito na busca e aquisição do conhecimento, o centro do processo educativo; a posição de um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento, e não apenas o receptor da informação já trabalhada pelo professor.

A complexidade de nossa sociedade provocou uma renovação dos saberes e, em especial, do *savoir-faire*. A velocidade de informações e transação de conhecimentos não para de crescer, fazendo surgir novas práticas, e o aprendizado contínuo tornou-se imprescindível nesse cenário tecnológico. Trabalhar tornou-se, cada vez mais, sinônimo de aprender e produzir conhecimentos. As possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional estão crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos. Os computadores têm invadido os espaços escolares convidando a todos a desvendar seus mistérios. De acordo com Almeida (2000, p.79), o computador é

uma máquina que possibilita testar idéias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que permite introduzir diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas.

Embora não tenha sido originalmente criado para fins educativos, o computador é um equipamento que assume cada vez mais funções diversas, contribuindo de forma relevante para inúmeras possibilidades nunca antes imaginadas. Também na Educação, o computador tornou-se uma importante ferramenta de trabalho, uma vez que seus recursos possibilitam não só a busca e aquisição de novas informações, promovendo um ambiente dialógico e interativo. Nesse sentido, a modernização das escolas advindo da informatização do espaço educacional tem proporcionado um repensar das práticas pedagógicas e, por conseguinte, da posição do professor e do aluno no cenário tecnológico.

De acordo com Prensky (2004), os estudantes que cresceram na era tecnológica preferem, de um modo geral, acessar gráficos a textos e interagir com as tecnologias, gostam de trabalhar em rede e socializar conhecimento, buscam informações aleatórias – em links – ao invés de sequenciais, preferem jogos a trabalhos convencionais, possuem gosto pela criação e são fascinados pelas novas tecnologias.

No entanto, como ressaltam Coll;Monereo (2010), a abundância de informações, bem como a facilidade para transmiti-la e acessá-la, constituem, sem dúvida, um avanço no sentido de possibilitar o desenvolvimento individual e social daqueles que a ela têm acesso. Sobretudo, vale ressaltar que essa avalanche de informações, e a facilidade de acesso não garantem, contudo, que os indivíduos estejam melhores informados. De acordo com os autores, a ausência de critérios para selecionar e confirmar a veracidade dessas informações que, muitas vezes correspondem a interesses e finalidades daqueles que detêm o poder e os meios para veiculá-las, transformam-se, facilmente, para os usuários da rede, em excesso de ruído e caos. Nesse caso, a Educação, em especial o professor, assume papel preponderante na sociedade tecnológica.

No que concerne à posição do professor nesse cenário tecnológico, Duarte (2003) afirma que, mais do que transmitir informações aos alunos, cabe ao professor auxiliar o educando na busca do seu próprio conhecimento, pautando-se no dinamismo desta nova sociedade. Assim, os atos de ensinar e aprender estão

intrinsecamente ligados a mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Nessa perspectiva, Xavier (2008) discute a posição do professor na era digital, e afirma que é preciso que o docente, em especial o professor de linguagem, seja inovador e aproveite a grande sedução que tais dispositivos exercem sobre os aprendizes a fim de alertá-los para o potencial educativo desses recursos, e não apenas como objeto de lazer e entretenimento; é preciso letrá-los digitalmente, a fim de evitar o que Coll;Monereo (2010) denominam de infoxicação, i.e., uma intoxicação causada pelo excesso de informação e, ainda, o risco de manipulação de informações provocada por esse excesso.

Acerca da dicotomia que muitas vezes se estabelece na Educação entre ensino tradicional e as novas técnicas de ensino-aprendizagem, Carneiro (2002) propõe uma interação entre as práticas de ensino tradicionais e as novas tecnologias para um processo ensino-aprendizagem mais eficaz. Para a autora, as práticas tradicionais constituem o ponto de partida para o aperfeiçoamento da prática docente.

Dessa forma, mais do que dominar as novas tecnologias por completo – o que seria difícil uma vez que os recursos se multiplicam de forma acelerada – necessário se faz uma maior abertura por parte do docente no sentido de ocupar sua posição, não mais como o centro do processo ensino-aprendizagem, mas como o mediador do conhecimento, contribuindo não só para um ensino prazeroso e eficaz, num ambiente de troca mútua, como também para a inserção do educando no mundo globalizado.

Diante de tantas transformações, qual a posição do professor na era digital? A seguir, serão elaboradas algumas considerações acerca da posição do professor, diretamente ligada à sua relação com as novas tecnologias, e com os alunos, a fim de melhor compreender sua inserção na sociedade tecnológica.

### 1.3.1 O professor e as mídias interativas na era digital: encontros e desencontros

O mundo experimenta os efeitos do que, nos anos 1950, Albert Einstein denominou a bomba das telecomunicações (LÉVY, 1999). A integração entre a tecnologia digital e os recursos da telecomunicação, que deu origem à internet, possibilitou a ampliação do acesso à educação.

A utilização das novas tecnologias no cenário educacional afetou não só os processos ensino-aprendizagem, mas lançou um desafio aos conceitos e às atividades de aprendizagem vigentes. Diversos estudos (MENTIS, 2009; MORRISSON, J.L., BOWEN, D.F., 2005; DUDENEY, G., HOCKLY, N., 2007) comprovam que a mudança da forma com que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam trouxe mudanças fundamentais no processo ensino-aprendizagem, com reflexos diretos no papel do aluno, do professor e das práticas educativas. No entanto, diante dessa avalanche tecnológica a que a sociedade do século XXI está imersa, eis que surge uma das questões que mais aflige o homem nesse cenário mundial: a cibercultura, a considerar o vasto acesso às informações, contribui para uma inclusão ou seria fonte/reforço de uma exclusão social?

De acordo com Lévy (1999), a exclusão é passível de acontecer na medida em que a utilização das mídias interativas requer condições específicas de infraestrutura para a sua viabilização. Da mesma forma, o autor ressalta que não há que se ignorar que é preciso superar, sobretudo, os “obstáculos humanos” e, muitas vezes, o sentimento de incompetência e desqualificação frente às novas tecnologias. Dessa forma, o autor destaca uma relação contraditória na sociedade tecnológica que, embora se proponha, inclusive, a unir pessoas, rompendo barreiras físicas e geográficas pelo advento da internet, é também fator de exclusão social – e digital – àqueles que nela não se encontram inseridos.

A informatização das escolas é, reconhecidamente, um esforço para se diminuir na sociedade a exclusão digital – e social – a que estão sujeitos aqueles que não se inserem na nova realidade. Entretanto, verifica-se um problema: apesar de o poder público envidar esforços para a modernização da educação, distribuindo

computadores para professores e, em alguns casos para alunos, implantando laboratórios de informática nas escolas, alguns docentes não se sentem preparados para a aplicação efetiva das TIC's em sala de aula. Tal problemática é identificada a partir da Figura 2 que sintetiza levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), encomendado pela Fundação Victor Civita (2009).

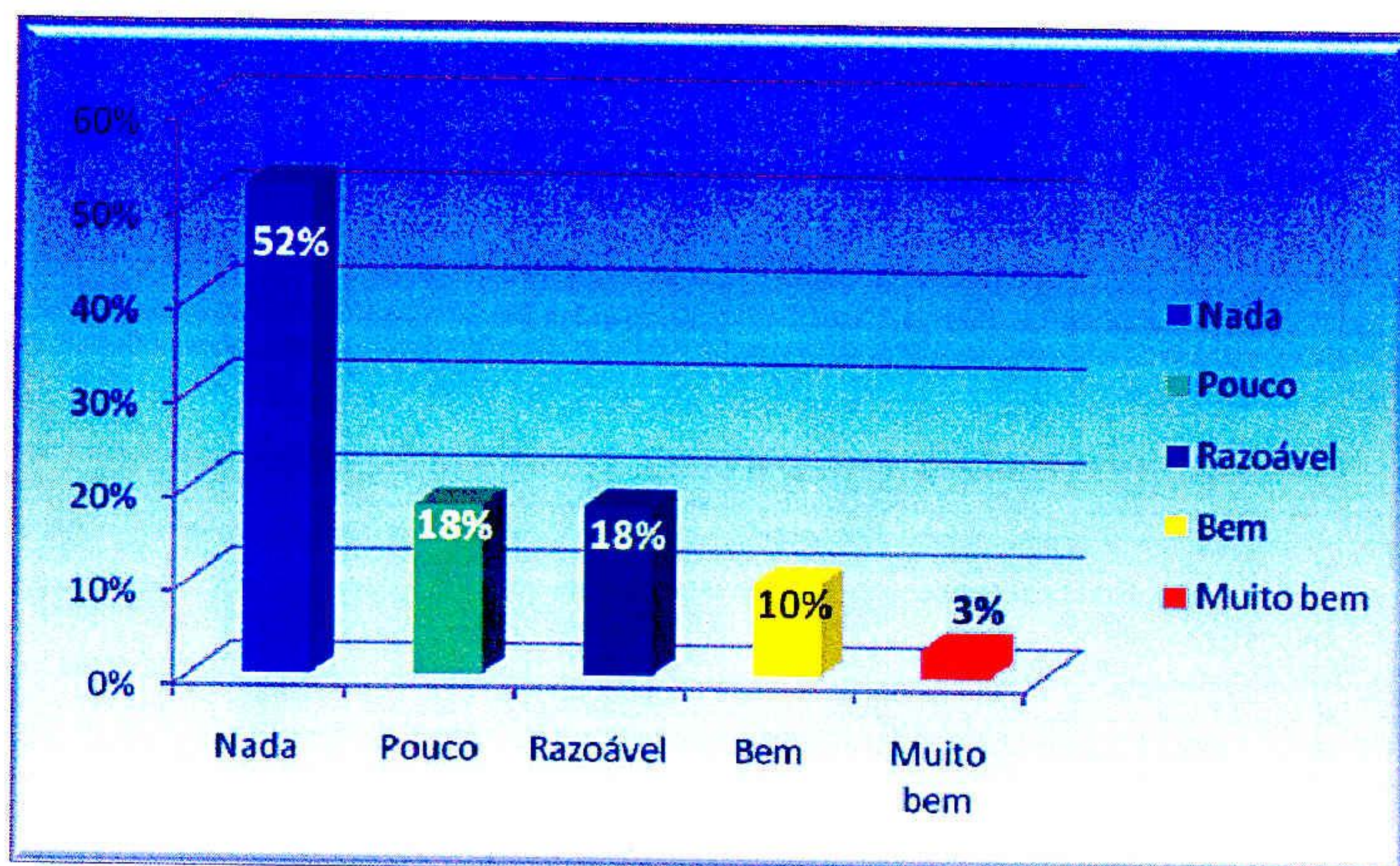


Figura 2 – Preparação para uso das TIC's na graduação

Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=3>

De acordo com a pesquisa, em um total de 400 estabelecimentos de ensino com abrangência nacional – em treze capitais brasileiras – detectou-se que 98% das escolas dispõem de computador; todavia, cerca de 70% dos professores admitem estar pouco ou nada preparados para fazer uso do equipamento em sala de aula.

Todavia, observa-se que tais medidas do poder público não têm sido suficientes para a melhoria da qualidade de ensino, nem tampouco para a inserção das novas tecnologias na prática docente. A partir da Figura 3, é possível notar que embora o professor tenha conhecimento, ainda que básico, de alguns dos recursos tecnológicos, sua utilização se dá, de um modo geral em ambiente pedagógico em que não é suposto à presença do aluno, i.e., externo à sala de aula.

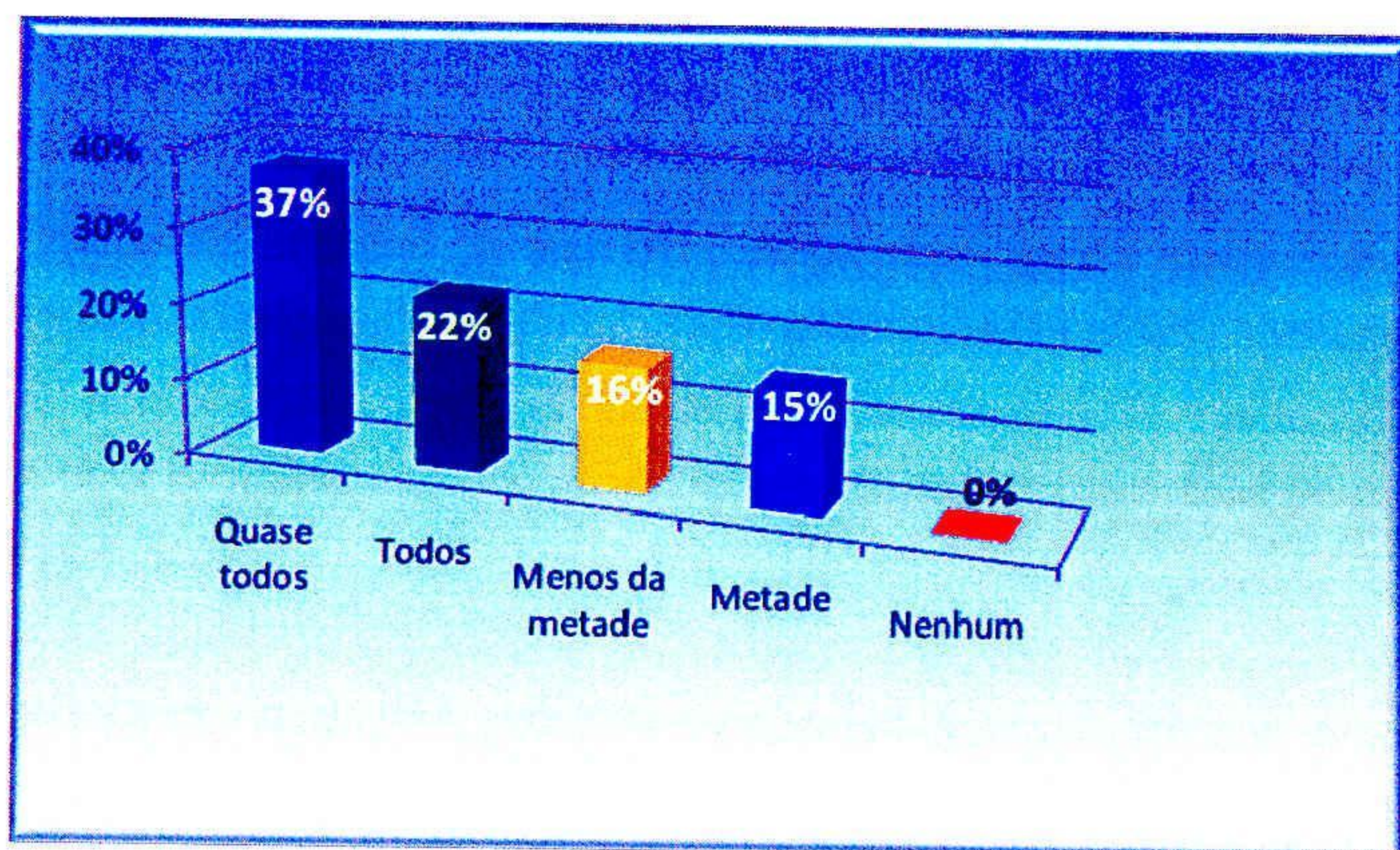


Figura 3 – Parcela de professores que usam computadores

Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=3>

De acordo com o levantamento, em 59% das escolas pesquisadas, detectou-se que todos, ou quase todos, os professores usam o computador no ambiente escolar, com fins pedagógicos que visam planejamento de aulas, em situações que não envolvam atividades com os alunos. Tal situação pode ser compreendida a partir da consideração da relação que comumente se estabelece entre o binômio professor-aluno. De acordo com Coracini (2006, p.8),

O efeito de naturalização das chamadas novas tecnologias, como base para um desempenho pedagógico de qualidade, instaura, no imaginário do professor, uma situação de conflito, despertando, ao mesmo tempo, o desejo de dominá-las e a angústia diante da constatação de seu desconhecimento e das dificuldades que colocam em xeque sua autoridade ou poder legitimado pelo saber que, embora lhe seja ainda atribuído pelo imaginário social, se vê questionado.

Percebe-se, dessa forma, um desacordo entre o discurso científico sobre as mídias interativas e a posição do professor acerca dessas novas tecnologias em sua prática docente, existindo um estranhamento do professor à sua “nova” posição no atual cenário socioeducacional, na medida em que sente sua autoridade “ameaçada” perante seus alunos.

Estudos (JUSTIÇA, 2003; PATRÍCIO, 2001; SILVA, 2006; SERRA, 2008) comprovam os benefícios do uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, apontando suas contribuições para a melhoria da qualidade da Educação. Embora a eficácia de tais dispositivos seja notória e favoreça uma aprendizagem significativa e a busca e aperfeiçoamento contínuos do conhecimento, imprescindível na sociedade atual, há que se evitar a exacerbação das tecnologias e, sobretudo, uma compreensão dos recursos tecnológicos como a solução para os problemas da educação.

De acordo com Levy (1999, p.253), “os dados, as informações, representam apenas a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, e altamente elaborado”. Tais aparatos podem funcionar como fator motivacional para a aprendizagem dos alunos, uma vez que são nativos digitais, mas, assim como a grande quantidade de informações, bem como a sua acessibilidade, não garante maior e melhor informação a quem dela dispõe, a utilização de tais recursos por si mesmos também não garante uma aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que as novas tecnologias devem ser compreendidas como instrumentos culturais de aprendizagem na prática pedagógica, e surgiram na educação no sentido de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e, então, capacitar o educando a viver na era digital, possibilitando-lhe uma visão mais abrangente do mundo e, por conseguinte, uma maior percepção do mundo que o cerca. Embora fascinantes, os recursos tecnológicos por si mesmos pouco contribuem para a modernização de uma sociedade se, antes, não houver uma maior compreensão do homem que se realiza no social, na e pela língua(gem).

Tomando por base de que “é preciso que a língua se inscreva na história pra significar” (ACHARD, 1999, p.8), a seguir encontram-se algumas considerações sobre o ensino da língua inglesa como LE na sociedade tecnológica em articulação com os pressupostos teóricos da AD francesa em consonância com a visão psicanalítica de aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos, a fim de compreender a relação do sujeito com a língua em estudo, levando em conta as situações e os sujeitos envolvidos nesse processo.



## 1.4 Articulações entre o ensino de língua inglesa e a AD francesa

A comunicação é intrínseca ao homem e acompanha a sua evolução. Por ela, o homem compartilha suas experiências, sentimentos, ideias, valores e cultura na/pela linguagem.

Na sociedade tecnológica, o ciberespaço tornou-se sinônimo de uma diversidade cultural e, imersos numa verdadeira “torre de babel” virtual, surge a necessidade do conhecimento de uma língua mundial que atenda às necessidades de comunicação do mundo globalizado.

A língua é, sem dúvida, objeto de desejo do homem que desde criança debruça-se sobre ela a fim de desvendar os seus segredos e, assim, aprendê-la – e por que não dominá-la – para, com ela e a partir dela, tomar parte no mundo. Ao crescer, no entanto, o homem se depara com a língua, um “barco lançado ao mar<sup>4</sup>”, trazendo sentidos anteriores, na mesma medida em que agrega outros. Assim, seria possível dominá-la efetivamente? Nessa perspectiva será tratada a língua, em especial o ensino da língua inglesa, nesse capítulo.

Nesse cenário globalizado, aprender a falar uma ou mais línguas estrangeiras tornou-se imprescindível. Segundo Lévy (1999), a língua inglesa é a língua-padrão na cibercultura, sendo utilizada em grande escala pelos nativos digitais. Por meio dela temos acesso a informações e divulgação de ideias nessa aldeia global. De acordo com Phillipson (1992), a propagação desse idioma delineou-se a partir da Revolução Industrial e do processo de colonização de países nas Américas, Ásia, África e Oceania. A emergência dos Estados Unidos da América como superpotência em meados do século XX garantiu a consolidação do inglês como língua global, e o surgimento e a “disseminação” da rede mundial de computadores – a internet – contribuíram significativamente para sua expansão e universalização, permitindo-nos pensar na globalização da língua, bem como da cultura americana.

Não raramente encontramos produtos e artefatos culturais, como roupas, filmes, perfumes que nos remetem à língua e à cultura anglo-saxônica, e assim

---

<sup>4</sup> Aqui, retoma-se ao ponto em que a concepção saussureana (SAUSSURE, F, 2002) converge com a AD francesa, no que tange ao assujeitamento do sujeito à ordem própria da língua, e sua impossibilidade de dominá-la.

somos seduzidos, e até mesmo impelidos, a falar o idioma ou termos um contato direto, ou indireto, com a língua e a cultura a que ela representa. Vale ressaltar que algumas palavras da língua inglesa já fazem parte do repertório da língua portuguesa sem terem sequer uma tradução equivalente, como é o caso de *overbooking*, *fast food*, *feedback*, *mouse* (quando o termo se refere a um *hardware* do computador), *self service*, *status*, *bullying* e o *cyberbullying*, os *cup cakes* e, até mesmo, *reality show*. Na mesma medida, os estrangeirismos provenientes da língua inglesa, como *cocktail/coquetel*, *hamburger/hambúguer*, *cheese burger / X burger*, dentre outros, invadiram nossa língua.

Na atualidade, diversas são as interpelações para o aprendizado de uma língua estrangeira (LE), em especial a língua inglesa. No entanto, como é concebida, e tratada, a língua na sociedade tecnológica? Comumente o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa como LE é considerado a partir da ilusão do aprendizado e “domínio de uma língua pura”, em que se pressupõe que não haja qualquer traço da língua-materna, inclusive sotaques, na suposta possibilidade de que o sujeito, ainda que momentaneamente, abandone sua identidade, sua história, e passe a “tomar o lugar do outro”, do falante nativo, para produzir o seu dizer. Todavia, vale ressaltar que tais considerações não só reproduzem um pensamento colonial (NARDI, 2007) em relação à língua em estudo, como não contribuem para uma aprendizagem significativa, mas, antes, favorecem uma reprodução de sentidos.

No que tange à utilização das tecnologias no ensino de línguas, compreende-se que embora estudos recentes (SCHMITZ, 2012; SILVEIRA, 2011; ARAÚJO, 2009; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PAIVA, 2011) se debrucem sobre o ensino de LE e suas implicações na sociedade tecnológica, é possível notar que, de um modo geral, privilegiam uma visão utilitarista dos recursos tecnológicos aliado ao ensino de línguas. No entanto, de acordo com Levy (1999, p.253), “os dados, as informações, representam apenas a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, e altamente elaborado”. Tais aparatos podem funcionar como fator motivacional para a aprendizagem dos alunos, uma vez que são nativos digitais, mas, assim como a grande quantidade de informações, bem como a sua acessibilidade, não garante

maior e melhor informação a quem dela dispõe, a utilização de tais recursos por si mesmos também não garante uma aprendizagem significativa.

Um fator basilar para a aprendizagem é a linguagem, pois permite que os significados se tornem mais abrangentes, originando conceitos que servirão de base para novas aprendizagens. Em contrapartida a uma concepção de língua como um sistema ideologicamente neutro e discurso como mera transmissão de informação, na AD francesa o fenômeno da linguagem situa-se na instância do discurso, isto é, no ponto de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos. O discurso, por sua vez, é compreendido numa perspectiva tridimensional, isto é, na interseção do linguístico, do histórico e do ideológico a partir da concepção de sujeito constituído pela linguagem - sob a forma de discurso – que se realiza no social, na sua relação com o outro. E sob essa perspectiva centra-se o presente estudo, debruçando-se, sobretudo, no discurso, compreendido como “efeito de sentidos entre seus interlocutores” (PÊCHEUX, 2000, p. 82). Nesse ponto, a AD francesa, bem como os campos com os quais dialoga, pode contribuir para uma reflexão acerca do lugar da língua na constituição dos sujeitos e dos discursos.

Segundo Orlandi (2003, p.32),

o dizer não é propriedade particular. As palavras não só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

A língua(gem) é constitutivamente heterogênea e, concebida como lugar privilegiado de manifestação da ideologia, deve ser compreendida na sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

Para a autora (ORLANDI, 2003, p.25), “o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz [...] os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais”. Na concepção da linguagem como prática social, o ensino e aquisição de uma língua não devem partir de conteúdos estanques e descontextualizados, mas, antes, da compreensão do funcionamento da língua na sociedade, na consideração dos processos sócio-históricos do povo e sua língua, ou seja, da sociedade a qual ela origina. Como exemplo, é notória a eficácia da aquisição de uma língua, como LE, em seu país de

origem. Isto se dá, sobretudo, não apenas pela maior exposição do aprendiz à língua em estudo, mas, em especial, pela compreensão do processo discursivo intrínseco à sua formação.

Numa visão psicanalítica de aquisição de linguagem Cláudia de Lemos (1995; 1998; 1999; 2000), no Brasil, inaugura uma nova concepção de aprendizagem, em especial no que respeita a aquisição de linguagem, cuja estrutura está diretamente relacionada ao outro presente nas regras de projeção do sujeito-falante ao formular o seu discurso; na língua – considerada em seu valor simbólico, e não como representação do mundo – e no próprio sujeito, compreendido na sua pluralidade. A autora, assim, debruça-se sobre a singularidade do sujeito, contemplando um dialogismo entre a fala do outro, e o outro, enquanto instância de funcionamento linguístico-discursivo.

Na compreensão de um sujeito falante que se significa na sua relação com o outro, De Lemos (1998) afirma que a linguagem em aquisição se elabora não apenas nas categorias estruturais, mas, sobretudo, nas categorias abstratas e de regras de instanciação na fala do outro. Nesses termos, tanto o ensino quanto a aquisição de uma língua devem ser vistos não só em sua estrutura – a qual comporá a base lógica do seu dizer, mas também no espaço discursivo – o vetor do processo de identificação - concebido como acontecimento, na compreensão das formações sociais e ideológicas da sociedade.

A autora (DE LEMOS, 1999) considera que ao tratar o linguístico em primeiro plano, reduz-se a comunicação à mera transmissão de informações num processo de decodificação da mensagem, deixando de lado os efeitos de produção de sentido que nela se encerram. Nesse ponto, há um descentramento do sujeito, uma vez que é afetado pelo real<sup>5</sup> da língua, e uma heterogeneidade discursiva, intrinsecamente relacionada aos efeitos de sentido que nela se produzem no ato da comunicação.

Ao fazer um estudo sobre a linguagem, a AD francesa preocupa-se em analisá-la em funcionamento, compreendido no discurso, considerando a sua relação com a exterioridade. De acordo com Pêcheux (1969), ao se tratar da comunicação verbal, há que se levar em conta as condições de produção do

---

<sup>5</sup> Na AD (PÊCHEUX, 2010), o real é o inatingível, uma vez que o sujeito é assujeitado pelo trabalho simbólico da língua, e sua ordem própria, para produzir o seu dizer.

discurso com vistas às posições dos sujeitos na formação social. Corroborando essa visão, Orlandi (2003, p.16) afirma que, ao se estudar a linguagem, é preciso levar em conta “o homem na sua história [...] os processos e as CP da linguagem, pela análise da relação estabelecida com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” Sendo assim, os modos de ser sujeito são mutáveis e constituídos por processos de (des)identificação, lidando com certas possibilidades inscritas historicamente, diferentes ao longo da história e sociedade, de acordo com formas de saber e ideologia. As transformações sociais contribuem, assim, não só para a construção de novas posições-sujeito concernentes à sociedade a qual o sujeito encontra-se inserido, mas também para a atualização dos sentidos inerentes ao discurso, num jogo simbólico entre paráfrase e polissemia a partir de uma relação entre o mesmo e o diferente, de acordo com a ideologia vigente. Assim, ao pensar a aquisição de uma língua, é preciso considerar as condições sócio-histórico-ideológicas das quais ela origina e, em especial, o sujeito que produz seu discurso resultante de processos de identificação/interpelação dos sentidos, ditos ou silenciados que circulam na sociedade.

De acordo com ORLANDI (2003), o falar implica uma autoria, todavia, não basta falar para ser autor. Para a autora, a autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no cenário histórico-social. Sobretudo, é preciso que o sujeito se inscreva na língua para que seja autor do seu discurso, e não apenas reprodutor dos sentidos que circulam na sociedade. A língua, assim, deve ser compreendida a partir das transformações que ocorrem na sociedade ao longo dos tempos. Assim como o homem não é um ser pronto e acabado, mas está em constante transformação – a julgar não só pelas mudanças biopsíquicas a que sofre ao longo dos tempos, mas também pelas alterações de hábitos e valores decorrentes das transformações da sociedade – a língua assim também deve ser compreendida em seu funcionamento, no social.

Na era digital, a aquisição de LE é compreendida a partir das possibilidades de comunicação, capaz de transcender espaços geográficos e ampliar novos horizontes não só profissionais, através de oportunidades de trabalho, como também pessoais por meio da ampliação da rede de relacionamentos. Todavia, vale ressaltar que interessa a esse trabalho não uma concepção de língua como mero instrumento

de comunicação, muitas vezes relacionada a um produto comercial, na medida em que a compreendemos como elemento constitutivo do sujeito, mas, sobretudo, o discurso que, etimologicamente, traz a ideia de curso, o percurso, a palavra em movimento.

## **1.5 A noção de sujeito e discurso na AD francesa**

Ao estabelecer o quadro epistemológico da AD, Pêcheux não é alheio a alguns conceitos da Psicanálise e, em especial, à concepção lacaniana de um sujeito afetado pelo inconsciente e banhado de linguagem, constituindo o ponto nodal da disciplina. A descoberta do inconsciente por Freud, e em especial a relação entre linguagem e inconsciente por Lacan, são de suma importância na compreensão de um sujeito clivado entre os pólos do consciente e inconsciente e, assim, um sujeito heterogêneo. De acordo com Lacan (1999), o inconsciente se estrutura na língua numa cadeia de significantes que se repete e interfere no discurso, atravessado pelo discurso do Outro – o inconsciente.

Para o autor (LACAN, 1999, p.235), “o efeito de linguagem é a causa introduzida no sujeito. Por esse efeito, ele não é causa de si, mas traz consigo o verme da causa que o cinde.” Nesse sentido, a língua é constitutiva do sujeito, não existindo numa posição exterior a ela. Corroborando essa visão, Authier-Revuz (1982) afirma que “o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual ele seria fonte consciente”. Em contrapartida à suposta univocidade discursiva de um sujeito cognoscente e dono de um sentido único, o sujeito é, antes, assujeitado a língua, em seu trabalho simbólico.

Ao acionar tais conceitos, Pêcheux, extrapola a análise superficial da língua com vistas às marcas linguísticas por si mesmas – fonema, léxico, sentença, e introduz o discurso, e o sujeito, como objeto de análise. Dessa forma, o autor afasta-se da concepção de um sujeito plenamente consciente do que diz, até então vigente, e inaugura uma teoria não-subjetiva da subjetividade – não numa perspectiva transcendentalista, mas a que nos remete à heterogeneidade constitutiva do sujeito.

Tendo suas bases no materialismo histórico althusseriano, a AD francesa considera, ainda, a forma como a ideologia se materializa na linguagem. Segundo Pêcheux (2010, p.147), “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, sendo a responsável por orientar o sujeito de acordo com as “regras” presentes na sociedade, proporcionando-lhe a ilusão de um mundo semanticamente estabilizado. Assim, o discurso, concebido como um efeito de sentido, se realiza na articulação entre o sujeito, língua e ideologia.

Desde sempre atravessado pelo ideológico e afetado pelo inconsciente, o sujeito produz seu discurso a partir da ilusão de origem do dizer. De acordo com Pêcheux; Fuchs (1997), uma vez submetido à formação discursiva a que está inserido ao enunciar, o sujeito, afetado pelo esquecimento 1, produz seu discurso a partir da ilusão de origem do dizer, quando formula seu discurso a partir de uma reprodução dos sentidos que circulam na sociedade. No mesmo sentido, afetado pelo esquecimento 2, o sujeito possui a ilusão de que suas palavras possuem apenas um sentido e julga-se capaz de controlar o sentido do seu discurso. Sendo assim, a instância ideológica – “sempre-lá” – se materializa na linguagem por meio dos discursos, fazendo com que haja uma ilusão da existência de uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, reunindo sujeito e sentido.

Nesses termos, a ideologia não é abstrata nem tampouco neutra, uma vez que opera no sujeito os efeitos de evidência, não em nível consciente num ato de resignação, mas, antes, num processo inconsciente de submissão. De acordo com o autor (PÊCHEUX, 1997, p. 311) “os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus suportes.” Há, assim, uma relação intrínseca entre linguagem e ideologia, na medida em que ela se materializa na linguagem por meio dos discursos.

Na concepção da linguagem como elemento constitutivo do sujeito, Pêcheux (2010, p.254) destaca que,

os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Assim, a relação entre língua e sujeito jamais é inocente, na medida em que todos os discursos são ideológicos e lidam com possibilidades inscritas no decorrer da história.

Em atenção a um sujeito efeito de linguagem, o sujeito é considerado na sua relação entre língua, história, na medida em que é afetado, inconscientemente, por discursos outros, presentes no interdiscurso, que circulam na sociedade. Segundo Pêcheux (1995), ao dizer o sujeito é atravessado pelo interdiscurso, já-ditos, compreendido como elemento constituinte do discurso. O dito significa, pois, em relação a um já-dito, histórico e inconsciente, anteriormente, em outro lugar e independentemente. No mesmo sentido, Courtine (1999) afirma que o assujeitamento do sujeito falante, na ordem do discurso, se dá a partir de dois níveis: o nível da enunciação por um sujeito enunciador – compreendido como o “eu” dos discursos – em uma situação de enunciação dada, e o nível do enunciado, concebido como uma série de formulações que, a partir de enunciações distintas e dispersas – concebido como interdiscurso – articulando-se entre elas em formas linguísticas determinadas sob a forma de citações/repetições, parafraseando, opondo-se entre si e transformando-se. Nesses termos, a repetição é, assim, constitutiva do discurso, e se faz presente no discurso, num movimento de memória/esquecimento, não apenas pela reprodução dos sentidos, mas pelos deslocamentos que ela proporciona. Embora a reprodução seja constitutiva de todo discurso, os sentidos são atualizados num processo de reprodução/transformação numa relação entre atualidade e memória.

Segundo Pêcheux (2010), ao enunciar, todo sujeito o faz a partir de uma formação discursiva (FD), um lugar histórico, em que está implícita uma formação ideológica a que ele se filia ao produzir o seu discurso. Nesses termos, a noção de FD está diretamente ligada à problemática do sujeito em seu aspecto constitutivo, considerada uma manifestação no discurso de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. Concebida como o lugar onde se constituem sujeito e sentido, funciona como lugar de articulação entre língua e discurso, na medida em que o sujeito (re)significa continuamente, e significa o próprio mundo, por meio do seu discurso.



Tomando por base o conceito foucaultiano<sup>6</sup> de FD, Pêcheux abre espaço para a questão das fronteiras maleáveis da formação discursiva. Na concepção pecheutiana (PÊCHEUX, 1988), toda prática discursiva está inscrita em um “conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina.” (op.cit., p.254). A noção de FD é, assim, intrinsecamente ligada à concepção de sujeito na AD, em que estão inscritos os domínios da ideologia e do inconsciente compreendidos como elementos constitutivos de todo discurso e, assim, do sujeito. Intrinsecamente relacionada aos processos sócio-históricos que atravessam o dizer, por intermédio da articulação entre linguagem, interdiscurso e memória discursiva, a FD é definida a partir de seu interdiscurso e, entre formações discursivas distintas, podendo ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança.

Para o autor (PÊCHEUX, 2000), cada FD suporta uma ou várias formações ideológicas que o sujeito se identifica ao produzir o seu discurso, considerando que “uma ideologia não é idêntica a si mesma, ela não existe senão pela forma de divisão, na luta de contrários” (op.cit., p.11). Embora passível de descrição por suas regras de formação, a FD é, assim, uma unidade dividida, heterogênea desde a sua constituição, em que nela se entrecruzam vozes distintas, numa relação de aproximação/oposição.

Compreende-se, assim, que a FD ocupa papel determinante na AD na medida em que é responsável por regular o que pode e deve, ou não, ser dito, conferindo-lhe uma identidade enunciativa. Segundo Pêcheux, o sujeito produz o seu discurso a partir do saber de um sujeito universal, compreendido como uma forma-sujeito, e que constitui a base do dizer. Para o autor (PÊCHEUX, 2010, p.266), “é na forma-sujeito do discurso, na qual coexistem indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido que se realiza o *non-sense* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira.” Constituída ideologicamente pela linguagem ao longo da história, a forma-sujeito é

---

<sup>6</sup> Foucault concebe as formações discursivas não em termos de ideologia, termo profundamente marcado historicamente pelo viés marxista de posições no tocante à luta de classes, mas em termos de saberes/poderes (FOUCAULT, 2003).

responsável por fazer com que o sujeito se anuncie como “eu”, incitando-o a uma tomada de posição a partir de um lugar, uma posição-sujeito.

A tomada de posição do sujeito é, por sua vez, compreendida por Pêcheux (2010) a partir das relações que se estabelecem entre o “sujeito da enunciação” e o “sujeito universal”, enquanto efeito de sentido, a partir da determinação do interdiscurso como discurso transversal, podendo ser essas relações através de diferentes modalidades. Segundo o autor, essa tomada de posição pode ocorrer em processos de identificação, contraidentificação e desidentificação, diretamente relacionada à relação entre sujeito e a forma-sujeito. Segundo o autor, a identificação se dá a partir de uma superposição do sujeito e sua forma-sujeito, numa reprodução dos saberes. A contraidentificação, por sua vez, ocorre por meio de uma agitação no interior da FD e corresponde a uma tomada de posição do sujeito pela qual o sujeito se confronta com determinados saberes relacionados à FD. No entanto, ele não a abandona, mas permanece nela inscrito. Em contrapartida, a desidentificação do sujeito ocorre a partir de um desligamento do sujeito da sua forma-sujeito, fazendo com que ele se identifique com um novo Sujeito a partir de uma interpelação.

Tomando por base que não existe sujeito sem ideologia, nem tampouco um discurso neutro, as ideologias, manifestas nas formações discursivas, estão sempre presentes nas formações ideológicas a partir das quais o sujeito se filia para produzir o seu dizer, e correspondem às práticas sociais. Levando em consideração a opacidade da língua, sua ordem própria, a AD questiona a obviedade e ocupa-se, sobretudo, do discurso, compreendido como o lugar pelo qual se encerram as diferentes formas de o sujeito se relacionar com as posições que ele desempenha na sociedade, e a forma pela qual ele se significa.

Segundo Pêcheux (1990), a significação não é totalmente apreendida por ser da ordem da fala, mas, antes, do sujeito, sofrem alterações dependendo da posição que o ele ocupa. Para o autor, tanto a posição do sujeito quanto os objetos do discurso são considerados um lugar de representação imaginária. Nesse ponto, as imagens estão diretamente relacionadas ao conceito de condições de produção (CP) uma vez que remetem a lugares pré-estabelecidos na estrutura de uma formação social em que estão presentes as relações de força, representadas por regras de

projeção, intrinsecamente ligadas às formações imaginárias, produzindo imagens tanto dos sujeitos envolvidos no discurso – a imagem do interlocutor e, ainda, a imagem que o interlocutor faz do locutor – quanto do objeto do discurso (PÊCHEUX, 1969). Nesses termos, o autor aponta, assim, para uma alteridade constitutiva do sujeito e, portanto, do sentido no seu discurso, havendo nessa relação entre o “eu” que enuncia e o “outro” a quem anuncia uma dialogicidade.

Ao dizer, o sujeito não opera uma “transmissão de informação”, mas, sobretudo, o que se tem são os efeitos de sentidos produzidos por locutor e interlocutor, intrinsecamente ligados à posição em que os sujeitos da comunicação ocupam, bem como as CP desse discurso. Segundo Orlandi (2003), é a dinâmica das CP que possibilita os diferentes tipos de discurso, concernentes com a relação entre os interlocutores e o referente, nas suas CP. De acordo com Orlandi (2003), a transformação no poder das instituições sociais acompanha uma transferência de poder entre enunciados correlacionados com a história e, assim, suscetíveis de tornarem-se outros. As práticas discursivas, os sujeitos e sua linguagem, por sua vez, têm suas formas engendradas segundo as CP específicas de cada tempo e espaço, de acordo com as condições sócio-históricas e ideologia vigentes.

A considerar as multifaces do discurso de acordo com a CP, a autora (ORLANDI, 2003, p.29) destaca algumas especificidades do discurso, diretamente relacionadas ao outro: “o lúdico, em que o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores, possibilitando a expansão da polissemia; o polêmico, em que a polissemia é controlada, e os interlocutores procuram direcionar, por si mesmos, o referente do discurso; e, ainda, o discurso autoritário, não há a reversibilidade, i.e., o agente do discurso se compreende único, ocultando o referente pelo dizer”. Nesse sentido, tanto o sujeito quanto o discurso são constitutivamente heterogêneos, e estão relacionados à categoria do outro, presente nas imagens do interlocutor por meio do mecanismo da antecipação e formações imaginárias, na memória discursiva nas relações de sentido que se estabelecem na comunicação; na ideologia, a considerar as relações de força que funcionam como mecanismos de funcionamento do discurso.

Para a autora (ORLANDI, 2001), as relações de força que intervêm nas formações imaginárias (FI) operam de forma determinante no discurso e nas

posições dos sujeitos. Tomando por base de que o lugar de onde o sujeito fala determina o seu dizer, as FI designam o lugar de onde os sujeitos – locutor e interlocutor – falam, por meio de regras de projeções, isto é, das imagens que fazem do seu próprio lugar, e também do lugar do outro nos processos discursivos. Segundo Orlandi (2009, p.39),

segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem [...] Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

A antecipação de imagens, por conseguinte, está intrinsecamente ligada às posições dos sujeitos dessa comunicação, a saber, locutor e interlocutor, regulando o que o sujeito dirá e a forma como o dirá a partir do efeito que pensa produzir em seu interlocutor. Nesses termos, as formações imaginárias, bem como as formações ideológicas, são constitutivas do sujeito. O imaginário, assim, faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem, e assenta-se no modo como as relações sociais, regidas por relações de poder, se inscrevem na história.

De acordo com Orlandi (2010), ao dizer, o sujeito o faz a partir de uma escolha das palavras e, assim, ao falar, sentidos outros são silenciados. Nesse ponto, assim como o falar é constitutivo do discurso, o silenciar igualmente o é. Assim como a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos, o silenciamento, por sua vez, é compreendido como o lugar pelo qual sujeito e sentido se constituem. Para a autora, o silenciamento, não sendo interpretável, pode ser observado por meio de pistas. Nesse ponto, a autora discerne o silêncio fundador<sup>7</sup>, que é histórico assim como a ideologia, consiste na garantia do movimento dos sentidos e compreendido como a possibilidade para o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, na medida em que um dizer sempre remete a outro discurso. O silêncio constitutivo, por sua vez, é compreendido pelo apagamento, necessário, de outras palavras, àquilo que é proibido em uma determinada conjuntura. Nesses termos, a relação do sujeito com a

---

<sup>7</sup> De acordo com a autora (ORLANDI, 2010) o termo fundador não remete à ideia de um discurso-origem, pré-existente, mas, antes, à concepção de um lugar em que possibilita o movimento entre sujeito e sentido.

língua é, antes, uma relação entre dizer e não dizer, estando esses intrinsecamente relacionados.

Em meio a uma profusão de recursos tecnológicos, o homem experimenta um novo tempo já denominado era digital que, para muitos, constitui-se em uma verdadeira revolução tecnológica a qual afeta todos os aspectos de nossa vida, mudando nossa forma de agir e pensar de forma irreversível. Eis que estamos imersos em um novo<sup>8</sup> tempo, com novas demandas, promovendo uma ressignificação da noção de espaço, de tempo e até de valores concernentes a essa nova sociedade. Na mesma direção segue a Educação e os processos de ensino-aprendizagem. O advento da informatização nas escolas tem revolucionado não só os processos de ensino-aprendizagem, como, também, institui no corpo docente, e discente, um novo jeito de pensar, uma nova identidade. Todavia, qual a posição do professor de língua inglesa nessa nova era? O que mudou efetivamente na sua prática docente?

Na compreensão de que na medida em que circulam alguns sentidos, outros são silenciados, é possível observar que vivemos um período de exacerbação dos recursos tecnológicos, em detrimento de um olhar para o homem desta nova sociedade. De igual forma na Educação, compreende-se que há um negligenciamento acerca da posição<sup>9</sup> do professor nessa nova sociedade. A presente pesquisa não busca encontrar uma resposta definitiva para essa e tantas outras perguntas que se interpõem nesse novo cenário, visto que toda e qualquer área do conhecimento é constitutivamente incompleta, e os conceitos são constantemente atualizados. Sobretudo, este trabalho visa uma análise do discurso do professor de língua inglesa na era digital com vistas a uma atualização de sentidos que circulam na sociedade acerca da posição do professor nesse cenário

---

<sup>8</sup> O termo “novo” não é sinônimo, aqui, de “inovação”, visto que a era digital, em maior ou menor grau, é notória desde a década de 1990, no Brasil, mas traduz as transformações significativas que o mundo sofreu, e tem sofrido, a partir de instauração de novos valores e um novo conceito de sociedade em relação às gerações anteriores.

<sup>9</sup> Nesse ponto, ressaltamos a distinção entre o papel do professor, compreendido como conjunto de atribuições/funções do indivíduo na sociedade (FERREIRA, 2004), e posição-sujeito professor. Na AD francesa, a posição-sujeito é resultante das relações que se estabelecem entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada FD, compreendida como um objeto imaginário representando, no processo discursivo, os lugares ocupados pelos sujeitos de uma formação social. Em contrapartida a um sujeito único, o sujeito na AD é considerado nas suas diversas posições-sujeito, diretamente ligadas a determinadas FD e formações ideológicas (FERREIRA, 2001).

tecnológico, a fim de contribuir para um olhar diferenciado sobre este profissional. A explanação da metodologia aqui adotada fornecerá uma melhor compreensão do trabalho realizado.

## CAPÍTULO 2: CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Há quem passe a vida inteira lendo sem conseguir ir para além da leitura, ficam agarrados às páginas, não entendem que as palavras são só pedras colocadas para atravessarmos a corrente de um rio, e se estão ali é para podermos chegar à outra margem, pois o que importa é a outra margem[...]”*

José Saramago

A pesquisa tem por objetivo analisar o discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital em escolas públicas do Recife, a fim de compreender a posição-sujeito do professor nesta nova era como parte fundamental ao processo ensino-aprendizagem, e não um mero veículo de transmissão de conhecimento.

Nessa perspectiva, será necessário analisar, especificamente, o discurso do professor no tocante às tecnologias e ao seu uso na educação; analisar o discurso do professor sobre o ensino de uma língua estrangeira nesse cenário tecnológico, bem como analisar o discurso do professor concernente à posição do aluno na sociedade atual. O trabalho procura avançar nessa temática, buscando o conhecimento sobre a posição-sujeito professor de língua inglesa na era digital, expresso em seu discurso, contribuindo não só para um olhar diferenciado sobre o docente de língua inglesa no cenário socioeducacional, e na sociedade contemporânea, como também para apontar um caminho a percorrer, dentre tantas outras possibilidades, para sanar uma dificuldade que afeta o sistema educacional, a saber, a inserção do professor na sociedade tecnológica.

Embora apresente dados quantitativos, obtidos a partir de uma pesquisa, realizada com os alunos da rede pública, o presente trabalho se realiza sob o enfoque de uma abordagem qualitativa com vistas a uma análise do discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital.

Segundo Aróstegui (2006), analisar uma fonte qualitativamente implica de imediato abordá-la de modo que dela sejam explorados os aspectos concernentes

às características interpretativas e classificatórias do conteúdo documental. Essa abordagem diz respeito tanto à fonte propriamente dita quanto às considerações acerca de quem a produziu, bem como as CP. Dessa forma, participaram da pesquisa dois professores do Ensino Médio que atuam na Rede Estadual de Ensino do Governo de Pernambuco, e dois professores do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, que trabalham efetivamente em sala de aula com o ensino da língua inglesa, e participam dos cursos de formação, inclusive tecnológica, administrados pelas respectivas redes de ensino. O número de participantes não foi decidido previamente uma vez que, de acordo com Turato (2008), numa pesquisa qualitativa, a noção de saturação da informação é a responsável por nortear a definição do número de participantes.

Embora a pesquisa se realize em redes de ensino distintas, Estadual e Municipal, não faz parte da investigação nenhum estudo comparativo entre ambas, nem tampouco entre os alunos, ou professores. Ao fazer a seleção pelas duas redes do poder público, a pesquisadora buscou uma melhor compreensão da posição do profissional de língua inglesa na sociedade tecnológica, especificamente atuante na escola pública, uma vez que, de um modo geral, receberam *notebooks* e, no caso do município, com possibilidade de acesso à internet por meio de *modem*. Possuem, também, um curso de formação tecnológica quando do recebimento desses computadores. A seleção dos sujeitos, porém, não foi condicionada a sexo, idade e/ou tempo de formação dos participantes.

Foram realizados encontros com os professores individualmente, em local definido, previamente, e de forma conjunta com a pesquisadora. Os dados quantitativos presentes ao longo do trabalho e, em especial, na análise de dados, constituem um suporte para uma melhor compreensão das condições de produção do discurso dos participantes, bem como uma análise mais aprofundada das respostas dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas junto aos professores ocorreram no escopo da análise do dado empírico, a partir de perguntas semidiretivas, permitindo uma investigação minuciosa dos objetivos propostos, bem como a possibilidade de novos questionamentos ao longo de sua realização.



As perguntas que fizeram parte do roteiro das entrevistas foram elaboradas a partir de entrevistas livres sobre o tema em questão, tendo início com a colocação do tema, a partir de questões acerca do seu conhecimento no tocante à tecnologia e ao seu uso na educação, à posição do professor e ao lugar do aluno na atualidade, e no tocante, ainda, ao ensino da língua inglesa na sociedade tecnológica, a fim de compreender a concepção do professor sobre docência na era digital, assim como a posição-sujeito do professor de línguas frente às mídias interativas e a era digital.

As entrevistas foram gravadas com equipamento de áudio, com o devido consentimento dos participantes, a fim de proporcionar ao pesquisador não só uma maior liberdade de expressão por parte do entrevistado, como também uma investigação mais detalhada dos objetivos, bem como uma análise minuciosa do objeto de estudo em questão e elaboração de novas perguntas ao longo de sua realização, se necessário. Após as primeiras análises, foram feitas as transcrições básicas; resultado de um processo lento, contínuo e seletivo que preservou os enunciados produzidos pelos interlocutores, de forma integral e literal.

Após a coleta dos dados, esperou-se observar que os professores, de um modo geral, não se sentem inseridos neste cenário tecnológico educacional. Com esta pesquisa, buscou-se o conhecimento sobre a posição-sujeito professor de língua inglesa na era digital, expresso em seu discurso, e, dessa forma, contribuir para um olhar diferenciado acerca do profissional desse profissional no cenário atual.

Os procedimentos analíticos da abordagem da AD francesa consistiram o aporte teórico desta pesquisa, em especial no que concerne à questão do sujeito e seu discurso, sobretudo, a proposta da terceira e última fase, levando em consideração a noção de um sujeito histórico-ideológico-social, submetido à ação do inconsciente, bem como um discurso compreendido como efeito de sentidos na medida em que é atravessado por formações ideológicas nas quais o sujeito se filia para produzir o seu dizer.

Nessa perspectiva foi realizada a análise do *corpus* a partir de recortes das gravações, tendo em vista os dispositivos que inscrevem possibilidades de se analisar de diferentes formas o discurso do sujeito, a saber: formações ideológicas, na concepção de um sujeito do inconsciente que produz seu discurso a partir de

ideologias inerentes às posições que ele ocupa; formações imaginárias, considerando as regras de projeção constitutivas da formulação do dizer; silenciamento – na compreensão de que o silêncio significa e, assim, é também produtor de sentidos; e, ainda, o interdiscurso – na consideração de que a determinação histórica é parte constitutiva de todo dizer.

Em atenção às situações que envolvem os sujeitos da pesquisa na produção do seu discurso, compreendidos na posição professor de língua inglesa, no decorrer da análise dos recortes das entrevistas com os professores, a pesquisadora sentiu necessidade de colher mais informações acerca da posição do aluno, em especial do aluno da escola pública, no que concerne ao uso das TIC's, a fim de uma melhor percepção acerca da inserção desses alunos na era digital.

Nesse sentido, foi elaborado um questionário com perguntas diretas aos participantes, estudantes de escola pública da cidade do Recife – em sua maioria, as mesmas escolas nas quais os professores trabalham – computando 285 alunos no total, com faixa etária entre 12 e 17 anos. As questões que nortearam a pesquisa com os estudantes foram concernentes ao uso e acessibilidade às TIC's, e, assim, fornecer maiores subsídios para a compreensão do discurso do professor no que tange às suas antecipações acerca da inserção desses alunos na era digital.

A pesquisa com os alunos foi realizada em ambiente escolar, delimitada pelas séries correspondentes e de forma voluntária pelos estudantes. Em cada turma, foi apresentado um questionário contendo as perguntas que fizeram parte da investigação. A seguir, a pesquisadora explicou o projeto de investigação, bem como o objetivo da pesquisa e, em seguida, foi distribuído o questionário com as perguntas, devendo os participantes respondê-las individualmente. Em conjunto com as perguntas, havia, ainda, um texto explicativo acerca do trabalho de pesquisa. Houve a leitura e explicação de cada pergunta, atendendo às necessidades dos alunos e, a seguir, a realização da pesquisa. Para uma maior compreensão, as respostas foram tabuladas e dispostas em gráficos. Vale ressaltar que, embora mensuradas, as respostas foram analisadas, privilegiando uma análise qualitativa e, assim, fornecer uma melhor compreensão do discurso dos professores, sujeitos da pesquisa, a partir de um melhor reconhecimento das suas CP.

Compreende-se que o conhecimento sobre a posição-sujeito do professor de língua inglesa sobre docência na era digital neste cenário atual, bem como a compreensão da forma como lidam com estas mídias, pode oferecer subsídios para que seja apontada a melhor maneira de lidar com estes aspectos na prática do ensino de línguas, visando ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem nas redes municipal e particular de ensino da cidade do Recife.

De um modo geral, o foco de investigação dos trabalhos publicados se dá em torno do uso das TIC's no cenário educacional, com vistas ao uso das mídias interativas na aquisição de linguagem no cenário tecnológico, desconsiderando a posição do professor nesse cenário de constante transformação. Por outro lado, observa-se que ainda são escassos os trabalhos encontrados na literatura científica brasileira referente ao discurso do professor de línguas na era digital. Dessa forma, essa pesquisa procura avançar nessa temática, contribuindo para a compreensão da posição do professor de línguas no cenário tecnológico, com vistas a apontar caminhos para possíveis soluções frente a uma dificuldade que afeta todo o sistema educacional: a saber, a inserção do professor na era digital.

Os resultados obtidos através da realização desta pesquisa poderão ser socializados com outros profissionais, sejam professores ou não, através de sua publicação em revistas científicas e congressos de áreas afins, contribuindo para a construção de um novo olhar frente à posição-sujeito do profissional de língua inglesa na era digital expresso em seu discurso sobre docência nesse novo cenário. Também receberão os benefícios e retorno da pesquisa seus participantes, bem como as instituições que possibilitaram a realização do estudo, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Secretaria de Educação do Município da cidade do Recife, Diretoria de Ensino da Prefeitura da cidade do Recife; na medida em que os resultados lhes possibilitarão um amplo conhecimento e uma melhor compreensão sobre sua posição-sujeito professor de língua inglesa na era digital expresso em seu discurso e, por conseguinte, uma elaboração de políticas públicas que venham a contribuir para a solução desse problema. Da mesma forma, a Universidade Católica de Pernambuco, Unicap, visto que poderão ser investigados outros aspectos, ou até mesmo visar uma profundidade maior do tema em questão; e, ainda, a comunidade, uma vez que o trabalho se propõe a uma nova abordagem

de um problema que afeta o sistema educacional com vistas a uma possível solução.

Também receberão os benefícios desse trabalho científico os participantes da pesquisa, com uma maior reflexão sobre sua posição-sujeito professor de língua inglesa na era digital e, assim, sua maior inserção nesse cenário de transformação e aperfeiçoamento de sua prática docente.

De acordo com Indursky (2001), ler é imergir em uma teia discursiva construída a partir de já-ditos a fim de desestruturar o texto e, então, (re)construí-lo segundo os saberes da posição do sujeito-leitor. Destarte, em uma primeira instância, foi realizada uma análise da materialidade linguística do discurso, considerando aquilo que se encontra superficializado na própria estrutura sintática, naquilo em que o sujeito se marca no que diz, fornecendo subsídios para uma compreensão do modo como o discurso se materializa. O passo seguinte consistiu na passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, ocorrendo, nesse ponto, a passagem do dado empírico em objeto teórico. Tendo recolhido o dado empírico do discurso, a partir de uma análise crítica da impressão do sujeito acerca da “realidade”, iniciou-se o trabalho de análise pela elaboração do *corpus* com base nos pressupostos teóricos, num diálogo contínuo entre teoria, *corpus* e análise, ao longo de todo o trabalho.

A investigação foi realizada pelos princípios da não-transparência da língua, e, ainda, na consideração de que o discurso é produtor de sentidos atualizados ao longo dos tempos, considerando as relações de força e as regras de projeção nele presentes. Tendo em vista que a materialidade denuncia a incompletude da linguagem (Pêcheux, 1990), o resgate das CP dos procedimentos teórico-analítico que compõem a AD francesa fornece subsídios para as questões inerentes à pesquisa.

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que suportam a leitura/análise realizada no texto a seguir, passamos à posição do sujeito-analista da AD francesa e à análise de dados extraída de recortes das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, na compreensão de que esta é uma possibilidade de leitura, um gesto de interpretação do analista, abrindo caminho para novas possibilidades a partir de então.

### CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA SOBRE DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL

*“As palavras que digo  
escondem outras”*

Clarice Lispector

Sendo a incompletude a condição de toda filiação, o analista do discurso não busca uma verdade nem a ilusão de completude ao levantar seus questionamentos, mas busca uma investigação pautada na sobredeterminação do sujeito do discurso aos processos sócio-ideológicos, na consideração da não-transparência da linguagem, e atravessado pelo inconsciente. Assim, a outra margem é, sobretudo, um gesto de interpretação dentre tantas outras leituras possíveis a partir de então.

Ao analista do discurso um desafio se interpõe ao seu trabalho: o valor simbólico da língua. A língua se apresenta como vetor para que o sujeito se signifique, se estabeleça na sociedade. As palavras tomam sentido porque um já-dito pré-existe, e assim a língua se inscreve na história por meio do interdiscurso para significar. De acordo com Pêcheux (1990), todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva, dando lugar à interpretação. A noção de interpretação indica que as análises discursivas não pretendem completude, uma vez que o real da língua é inatingível na medida em que não a abarcamos como um todo, e a equivocidade, compreendida como o ponto em que a língua toca a história, é seu elemento constitutivo (GADET; PÊCHEUX, 1984, p.63-64). Nesse sentido, os momentos de interpretação emergem como tomadas de posição do sujeito, gestos de interpretação marcados pela história e pela ideologia.

Como veículo da ideologia, o lugar onde ela se materializa, todo enunciado está exposto ao equívoco da língua, o lugar da falha, estando suscetível de se tornar outro, na mesma proporção em que em todo o dizer há algo que se mantém, presente na memória discursiva. Nessa perspectiva, a língua oscila entre o mesmo e o diferente na produção dos sentidos, num jogo de estabilização/desestabilização dando lugar aos processos parafrásticos – presente naquilo que se mantém em todo

o dizer, e polissêmicos – ocorre na reiteração dos sentidos, na ruptura nos processos de significação, pelos deslocamentos. Embora paráfrase e polissemia trabalhem num processo de tensão, são complementares e atuam na estrutura do funcionamento da língua (ORLANDI, 1993).

Segundo o autor (PÊCHEUX, 1981), o exterior do discurso não deve ser compreendido se não como um aqui, com fronteiras maleáveis em que nas operações de recortar, de extrair, deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura, a partir de um processo de *leitura-trituração*. Assim, a análise linguística é considerada como um ponto de partida para uma análise do discurso, i.e., na consideração das marcas linguísticas e dos sentidos interdiscursivos que circulam no discurso; em suma, na consideração da língua em seu funcionamento tendo em vista os sujeitos ideologicamente marcados que protagonizam sua história.

Para Orlandi (2003), os procedimentos de análise afinados com os pressupostos teóricos atendem às especificidades de cada pesquisa de tal modo que a constituição do objeto de análise e do corpus que o representa já consiste em uma das etapas analíticas. Na consideração de que não há um saber único e um sujeito homogêneo, o saber do analista não é visto doutra forma, senão a de um processo em que o seu saber se reconstrói a cada etapa da investigação.

Levando em conta a heterogeneidade do sujeito, assim como seu discurso, Authier-Revuz (2004, p.26) destaca que

o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se, evidentemente, na “leitura plural”.

De acordo com tal concepção, a análise é, sobretudo, um gesto de interpretação, na medida em que aponta uma possibilidade, dentre tantas inscritas no discurso.

Para melhor compreensão da posição do professor de língua inglesa na era digital, doravante será apresentada uma abordagem sobre a inserção do aluno, em especial o da escola pública – visto que a pesquisa se dá com professores da rede

pública de ensino – na sociedade tecnológica, considerando que fornecerá maiores subsídios para a compreensão do discurso do professor com base nas suas CP.

### 3.1 A posição do aluno na sociedade tecnológica

O sujeito, de acordo com a concepção da AD francesa, é considerado um lugar de representação (PÊCHEUX, 2010), em que, pelo mecanismo da antecipação, estão implícitas as formações imaginárias acerca de si mesmo, referente à formação discursiva diretamente ligada à sua posição-sujeito; às imagens que o sujeito faz do objeto, e, ainda, do seu interlocutor, bem como os jogos de poder presentes no discurso pelo qual o sujeito se significa.

De acordo com Grigoletto (2003, p.43),

todo discurso produz diferentes sentidos possíveis conforme as condições de produção em que os enunciados deste discurso são (re)produzidos e as formações ideológicas do sujeito que os produz, bem como que os interpreta (interlocutores).

Nesses termos, o discurso não é uma entidade fechada em si mesmo, com sentidos prontos *a priori*. Antes, o discurso é, assim, uma unidade complexa de significação afetada pelas suas condições de realização; o lugar do trabalho da linguagem, a partir do trabalho simbólico no jogo de sentidos, uma vez que se relaciona com outros textos, com suas CP e com o interdiscurso.

Para a AD francesa, a linguagem não é concebida desvinculada da história, da ideologia, das relações de poder, compreendidas como constituintes do discurso.

Um dos principais pressupostos da AD francesa é o questionamento da obviedade, tomando em consideração a não-transparência do discurso e a opacidade da língua. Nesses termos, a fim de indagar acerca do efeito de naturalização dos sentidos pelos quais os sujeitos são acometidos pelo efeito de evidência que a ideologia proporciona, em especial no que concerne aos alunos – nativos digitais – durante as análises dos recortes das entrevistas dos professores, a pesquisadora sentiu a necessidade de uma investigação acerca da posição do aluno na sociedade tecnológica, especificamente os alunos da rede pública, para melhor

compreender sua identificação às formações discursivas acerca das novas tecnologias, bem como as antecipações que os alunos operam no que tange ao objeto – compreendido nas TIC's – e, ainda, no que tange à utilização de tais dispositivos em ambiente escolar.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes perguntas diretas:

- Você possui computador em casa?
- Você possui acesso à internet?
- De que forma você tem acesso à internet? (caso possua acesso);
- Quais os *sites* que você acessa com mais frequência?
- Quanto tempo aproximadamente você fica no computador por dia?
- Você acha que o acesso ao computador é importante na sua vida?
- De que forma se poderia trabalhar com computador na escola?

Participaram da pesquisa, 285 alunos de quatro escolas da rede pública de ensino, com faixa etária entre 12 e 17 anos. Vale ressaltar que, em sua maioria, os alunos pesquisados são pertencentes às escolas em que os sujeitos da pesquisa trabalham, e, por conseguinte, são seus alunos. As respostas obtidas foram consolidadas em gráficos para uma melhor compreensão dos dados.

A Figura 4 permite verificar da posição do aluno na sociedade tecnológica, levando em conta a sua condição socioeconômica.

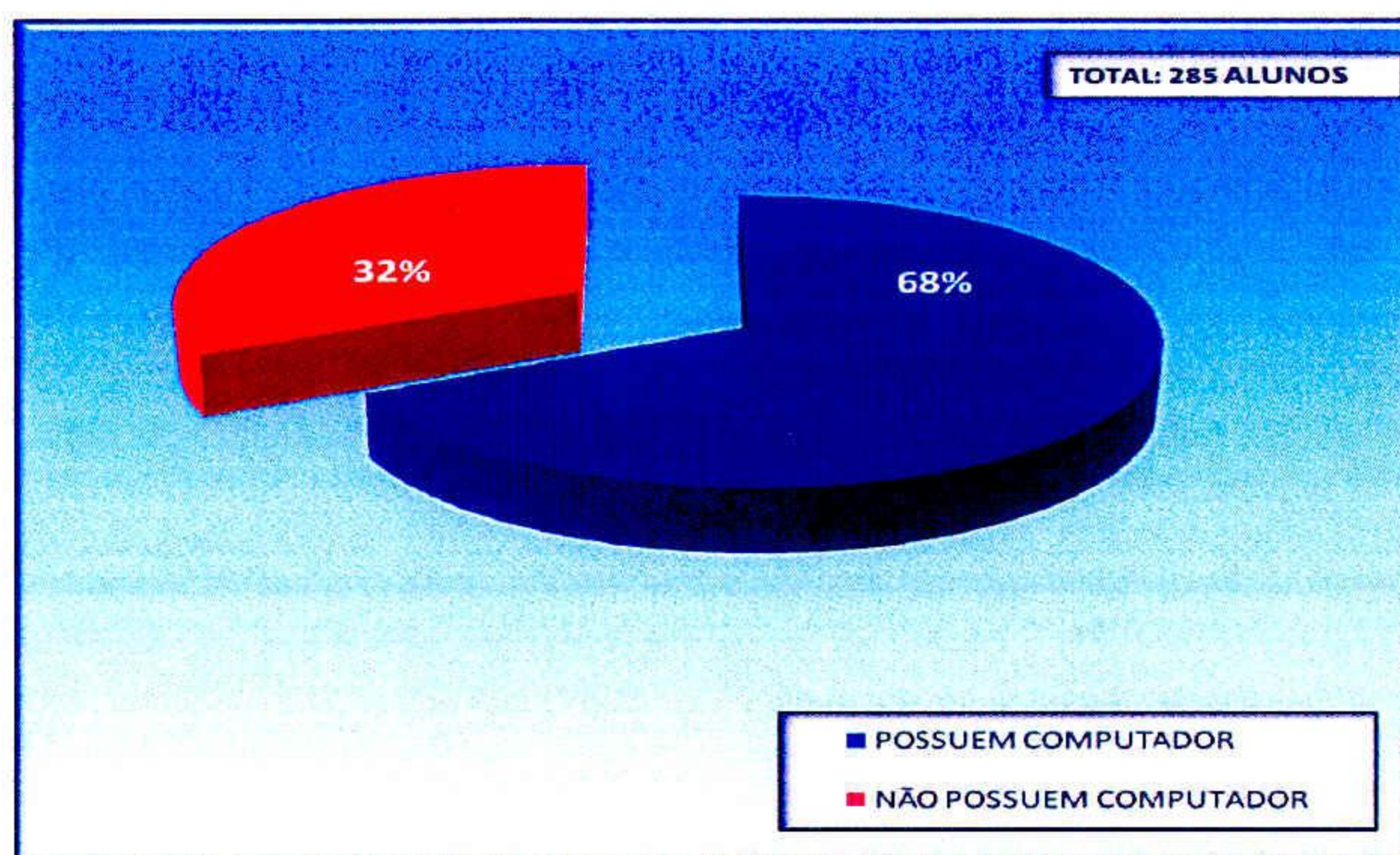


Figura 4 – Alunos que possuem computador em casa.



De acordo com os dados observados na Figura 4, 68% dos alunos possuem computador em casa, independente de terem acesso à internet; por outro lado, 32% não possuem computador em casa. Nesse ponto, é preciso considerar que, de um modo geral, os alunos possuem uma condição socioeconômica precária, com renda familiar oriunda de benefícios do governo, como o Programa Bolsa Família<sup>10</sup>. Tal constatação estabelece uma relação contraditória, uma vez que, em sua maioria, a condição financeira dos alunos não permitiria a aquisição de computador. Por outro lado, observa-se a importância que tal equipamento exerce na sociedade e, conseqüentemente, para os alunos.

Entretanto, apesar de possuírem condições financeiras precárias, a Figura 5 mostra que 99% dos alunos possuem alguma forma de acesso à internet.

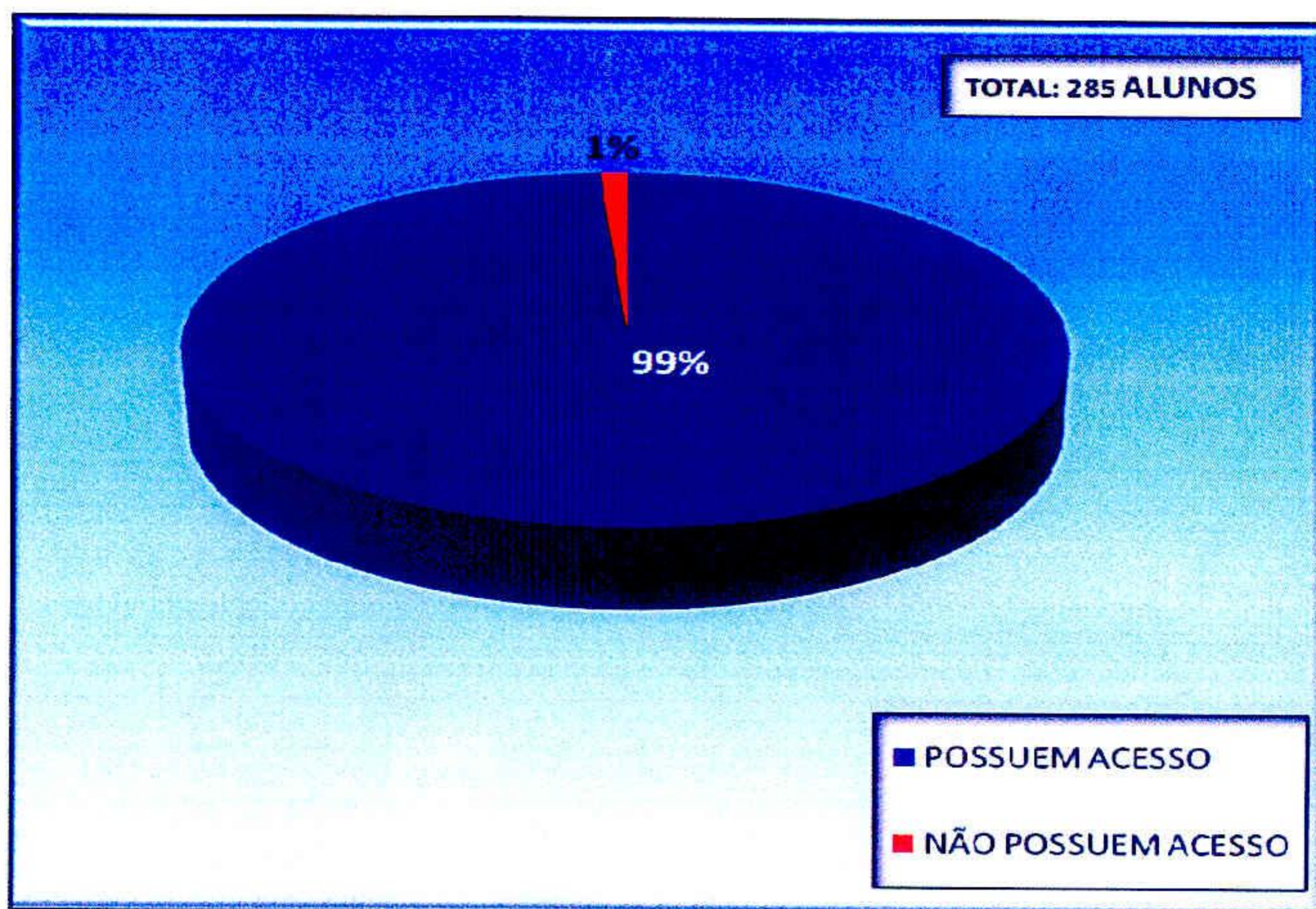


Figura 5 – Alunos que possuem acesso à internet.

<sup>10</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza, com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140, e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70, respaldado pela Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004; e decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. De acordo com a revisão cadastral de 2012, 136 mil famílias são assistidas com esse benefício na cidade do Recife. No estado de Pernambuco, esse número totaliza o número aproximado de 1.139.185 famílias beneficiadas. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/prefeitura-do-recife-realiza-recadastramento-do-bolsa-familia/>> Acesso em 14 out. 2012. <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2012/maio/bolsa-familia-inclui-novos-beneficiarios-em-maio>> Acesso em 14 out. 2012.

Nesse sentido, observa-se que há uma identificação do aluno com os recursos tecnológicos, não poupando esforços para fazerem parte da “aldeia global”.

Tal pensamento pode ser observado a partir da Figura 6 que indica que 51% dos participantes possuem mais de uma forma de acesso à internet, dentre os quais destacam-se a *lan house* e o próprio aparelho celular; 32% dos alunos possuem acesso à internet exclusivamente de casa; 12% possuem como única forma de acesso as lojas *lan house*. Apesar de, em sua maioria, possuírem telefones celulares com função *wi fi* e, portanto, acesso à internet, apenas 4% o fazem tão somente a partir de seus celulares. Da mesma forma, a pesquisa revelou que 1% dos alunos acessam a internet a partir da escola, considerando que o fazem em horário extra-classe, geralmente no contra-turno em que estudam.

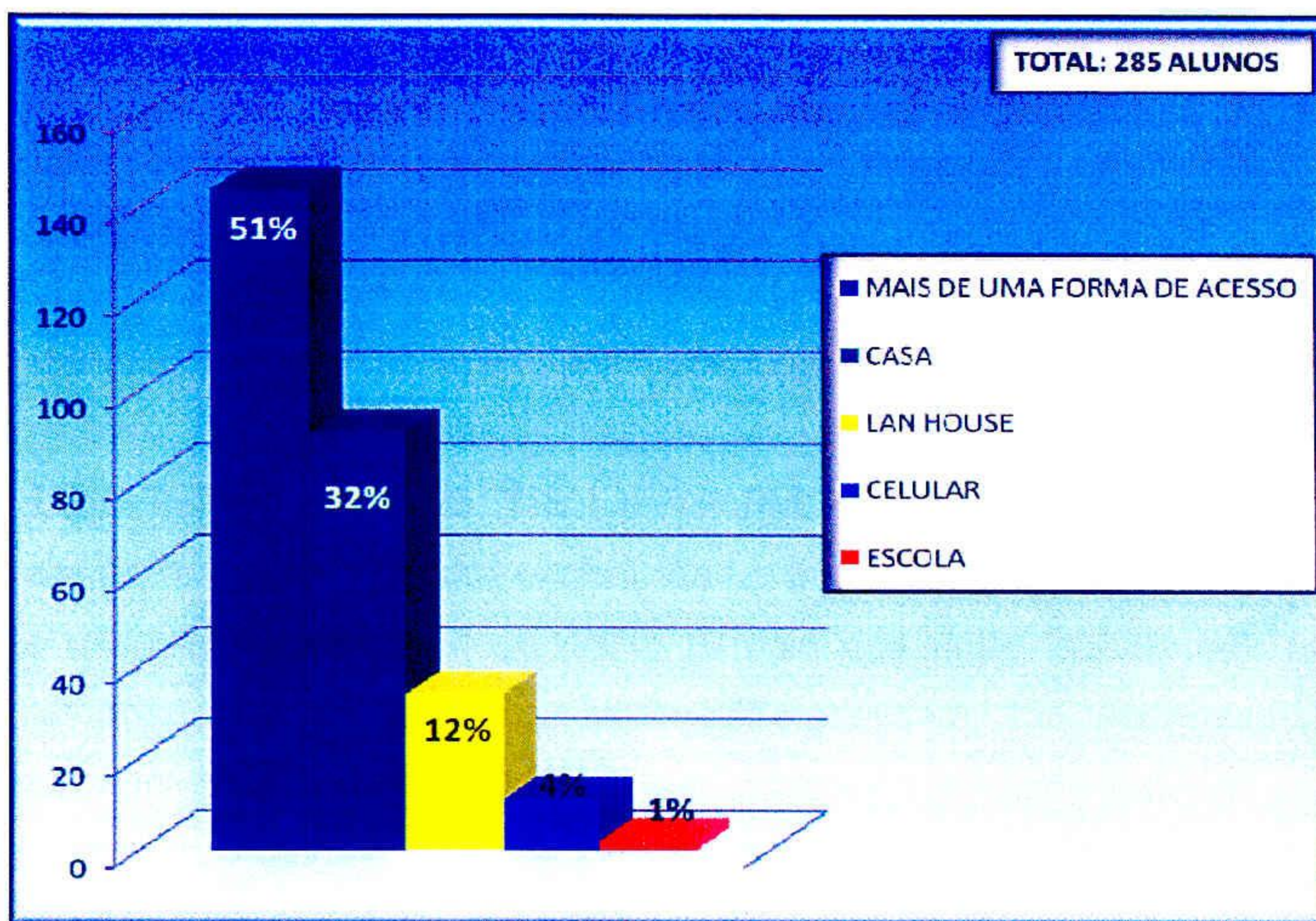


Figura 6 – Formas de acesso à internet.

Considerando as formações imaginárias referentes às páginas da internet que povoam o imaginário do aluno, é possível observar na Figura 7 que os alunos, de um modo geral, acessam diferentes sites, usufruindo das muitas possibilidades que

o computador, bem como a rede mundial oferece a partir de pesquisas, redes sociais, jogos e downloads, inclusive concomitantemente.

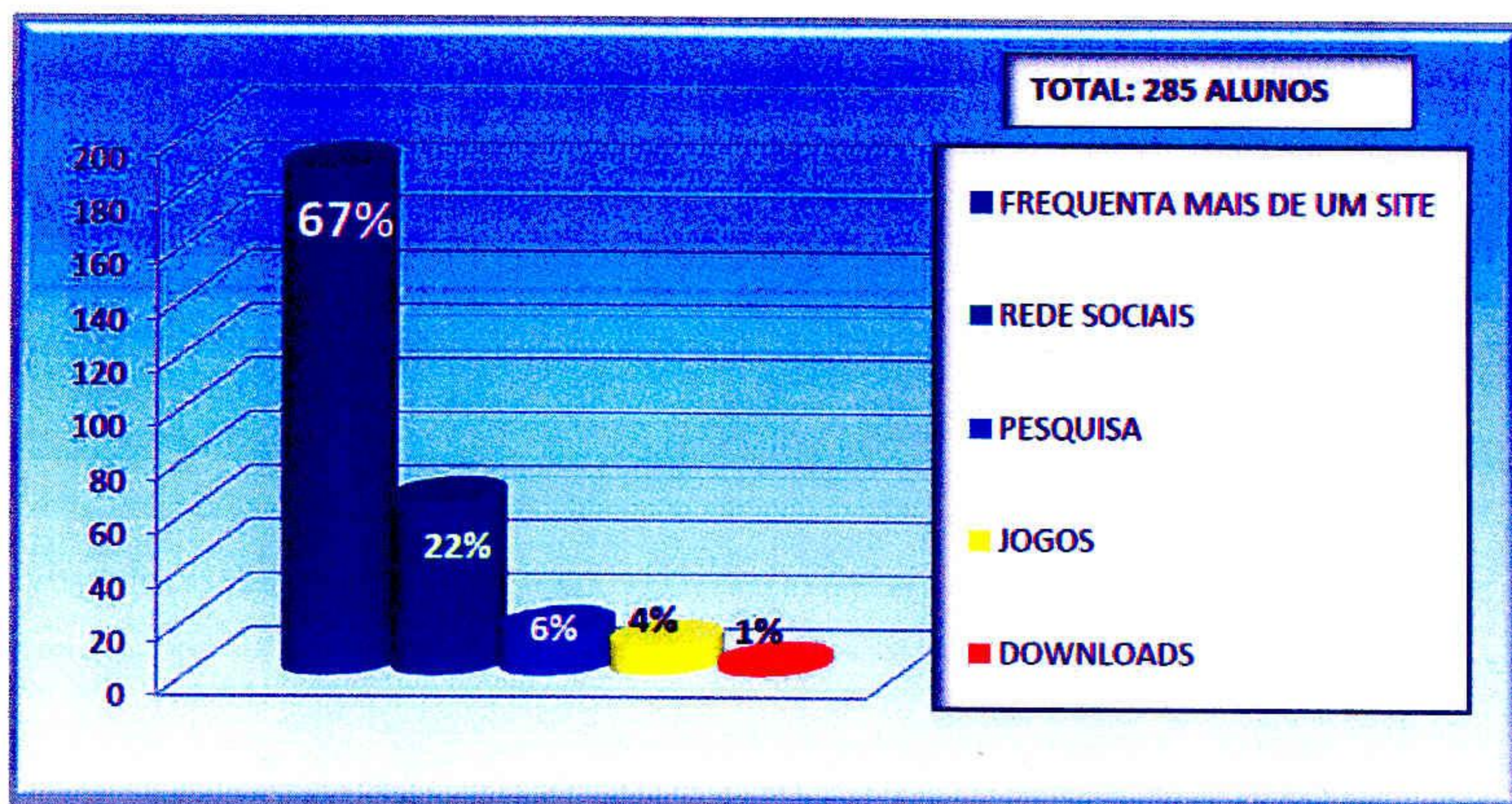


Figura 7 – Sites que os alunos mais frequentam

A Figura 7 mostra que 67% dos alunos não possuem predileção por um único *site*, restringindo-se apenas a ele, mas possuem interesses variados, acessando diferentes *sites*, com características distintas – como, por exemplo, Ask.FM e Tmblr; You Tube e Twitter; ou, ainda, MSN e Ask.FM. Por outro lado, 22% dos alunos participam de redes sociais com exclusividade; 6% utilizam a internet para acessar *sites* de pesquisa; corresponde a 4% a parcela dos entrevistados que acessam exclusivamente *sites* de jogos e, ainda, 2% acessam, tão somente, *sites* de *downloads* com mais frequência.

A partir da Figura 8 observa-se que, no que tange ao tempo que os alunos permanecem na internet, 54% dos entrevistados mantêm-se conectados por mais de duas horas por dia. Por outro lado, 30% dos alunos permanecem conectados por menos de duas horas por dia, e 16% possuem como tempo de conexão, aproximadamente duas horas ao dia.

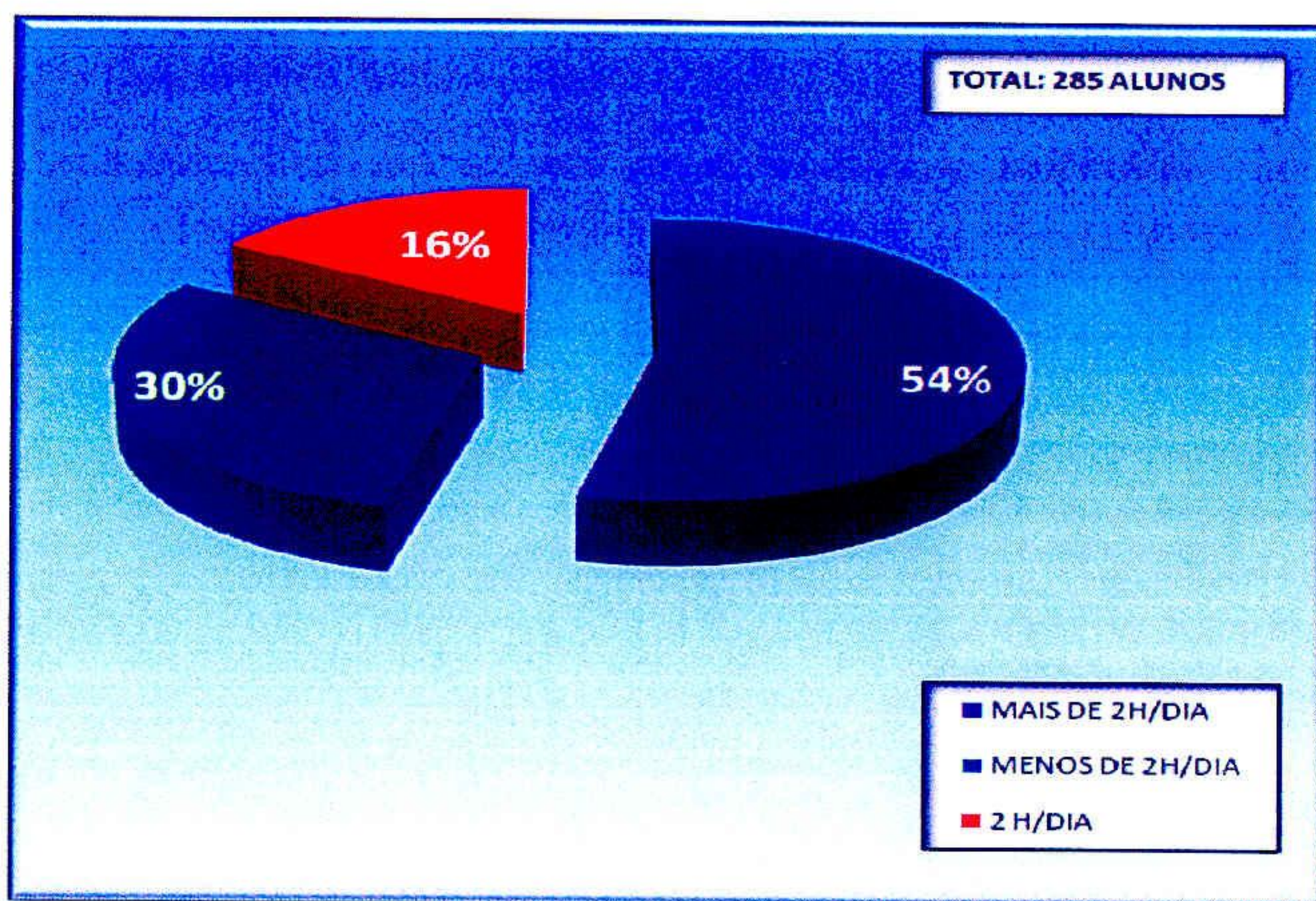


Figura 8 – Tempo aproximado de acesso à internet por dia.

Tomando por base as CP do discurso dos sujeitos, cabe ressaltar que a acessibilidade à internet dos alunos está diretamente relacionada à sua condição socioeconômica, uma vez que a possibilidade de acesso demanda, de um modo geral, custo financeiro. Outro fator relevante é que, em sua maioria, são menores de idade, dependentes da permissão dos pais tanto para o acesso quanto para o tempo de permanência na internet.

A fim de compreender a identificação do aluno à formação discursiva referente ao uso das TIC's, observa-se na Figura 9 que, para 88% dos alunos, o computador é importante em sua vida. Por outro lado, 12% dos alunos consideram que, embora usufruam dos recursos disponíveis a partir da utilização do computador, não o consideram importante em sua vida.

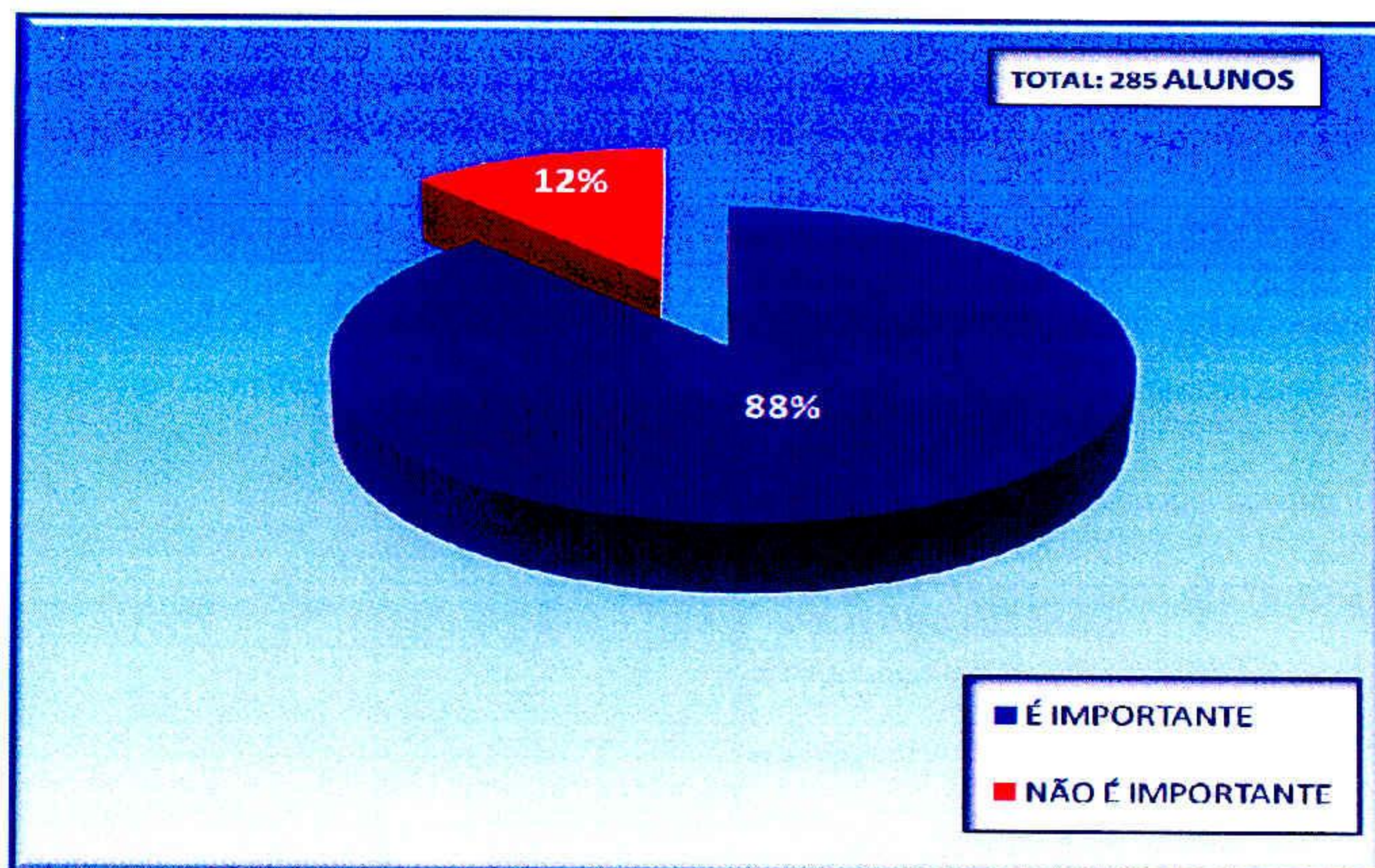


Figura 9 – A importância do computador na vida dos alunos.

Como se pode perceber, as questões até então abordadas referem-se à identificação do aluno acerca da presença dos recursos tecnológicos em sua vida. No entanto, uma questão se interpõe: de que forma os alunos concebem a utilização das TIC's no cenário educacional? Para melhor compreender as antecipações, presentes nas formações imaginárias que os alunos operam no que concerne aos recursos tecnológicos em ambiente escolar, foi pedido aos alunos que, dentro de algumas possibilidades descritas na pesquisa, ou não, sugerissem formas de trabalho com o computador na escola.

Dentro desta perspectiva, a Figura 10 mostra que 34% dos alunos preferem, como sugestão para forma de trabalhar com o computador na escola, trabalhos elaborados exclusivamente pelos alunos, envolvendo pesquisas ou não, podendo se realizar em grupos subdivididos na classe ou individualmente; 31% optaram por trabalhos feitos pelos alunos – nos mesmos termos que o indicado anteriormente – intercalados com aulas realizadas pelos professores a partir de conteúdos expostos em meios multimídia, como em apresentação de *slides* em aparelho *data-show*. Por outro lado, 14% dos entrevistados compreendem que realização de pesquisas pelos alunos seria uma opção para trabalhos com computador em ambiente escolar; 5% dos alunos sugeriram atividades com jogos, educacionais em sua maioria, e 4%

optaram por uma alternativa até então não relacionada pela pesquisadora: a alternância entre jogos educacionais e pesquisas realizadas pelos alunos.

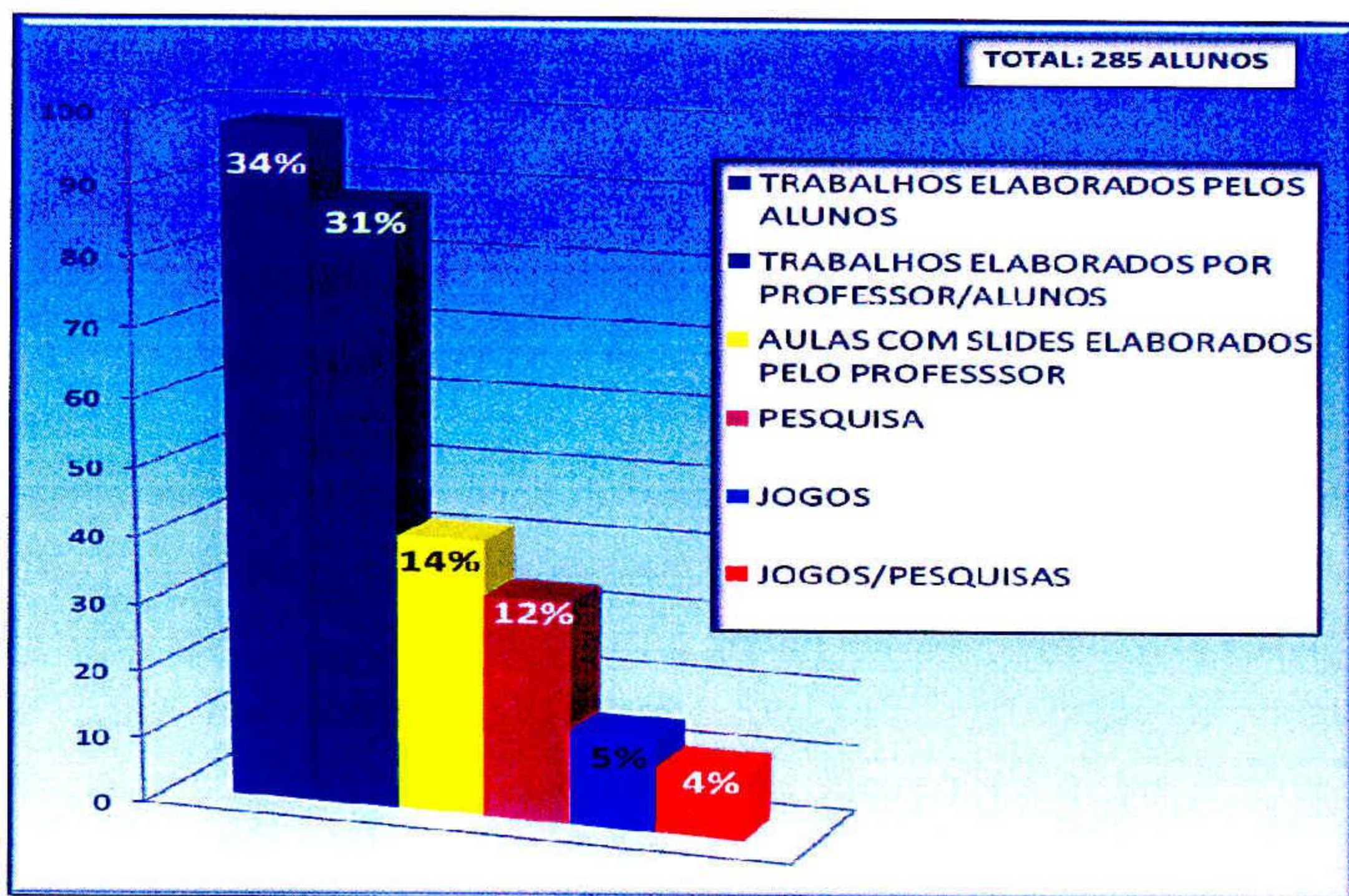


Figura 10 – Sugestões dos alunos para forma de trabalho com computador na escola.

A partir dos dados colhidos junto aos participantes, observa-se que há uma identificação dos alunos no que concerne à utilização dos recursos tecnológicos, operando tais dispositivos de forma eclética a partir de *sites* variados e tempo de conexão. É possível observar, ainda, que o aluno se encontra inserido na era digital e apresenta certa maturidade para o trabalho com as TIC's em ambiente escolar.

Segundo Grigoletto (2011, p.49), no espaço virtual há uma desterritorialização não só das informações, como também das pessoas. Para a autora (op. cit. 52),

no processo de virtualização, a passagem do empírico para o discursivo não ocorre de forma neutra, e está atravessada por um novo modo de discursivizar, de se inscrever no discursivo qual seja: as determinações sócio-históricas e ideológicas decorrentes da emersão da rede na sociedade.

Dessa forma, compreende-se a identificação do aluno, em especial o aluno da escola pública, à utilização das TIC's, mais especificamente à internet, na medida

em que, pelo espaço virtual, os alunos, ao se inscreverem em um outro espaço discursivo, com um conjuntura sócio-histórica-ideológica diversa da sua conjuntura atual, tem a possibilidade de se (re)significar na sociedade.

Uma vez apresentada a posição do aluno, em especial no que tange ao estudante da escola pública na era digital, a seguir, a pesquisadora traz à luz dos procedimentos analíticos da AD francesa uma análise de dados realizada a partir dos recortes das entrevistas dos professores, a fim de compreender o discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital, especialmente relacionada às antecipações presentes nas relações de força entre os sujeitos, o objeto – no caso, as mídias interativas na prática docente; e, ainda, entre seus interlocutores, compreendido na posição dos alunos; o silenciamento, na medida em que o silêncio produz efeitos de sentidos. Na consideração de um sujeito clivado, que produz seu discurso a partir de ditos anteriores, afetado pela opacidade da língua e ideologicamente marcado a partir das formações ideológicas a que se filia para produzir o seu dizer.

### **3.2 Análise de Dados**

Na AD francesa, as CP remetem a lugares pré-estabelecidos na formação social. Segundo Pêcheux (1975), o lugar do sujeito, compreendido na posição-sujeito, é designado pela forma-sujeito – correspondente a um saber universal – responsável por regular o saber da FD corresponde àquela posição. As formações imaginárias, por sua vez, designam o lugar entre os sujeitos e seus interlocutores, bem como a imagem que um tem do seu lugar, e do lugar do outro a partir de regras de projeção.

Para uma melhor compreensão do leitor sobre o discurso dos professores, cabe ressaltar umas breves considerações a respeito do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os participantes são do sexo feminino e compreendem a faixa etária entre 39 a 45 anos. O tempo de formação, graduação, varia de 15 a 22 anos, dentre os quais de 2 a 10 anos exercidos na rede pública de ensino. Todos possuem especialização em Linguística Aplicada.

As questões que fizeram parte da pesquisa são concernentes à compreensão do professor acerca:

- do ensino da língua inglesa na era digital;
- do curso de formação tecnológica a que fazem parte ao receberem os *notebooks*;
- da posição do professor de língua na atualidade;
- da posição do aluno na era digital;
- do relacionamento do professor e aluno a partir do uso das tecnologias.

Ao ingressarem na rede pública de ensino da cidade do Recife, tanto Municipal<sup>11</sup> quanto Estadual<sup>12</sup>, os professores receberam *notebook* com possibilidade de acesso à internet. Na Rede Municipal de Ensino, os professores recebem um curso de formação tecnológica com a finalidade de aprender a manusear o seu *notebook*, incluindo os recursos que a internet oferece como ferramenta para o aperfeiçoamento da prática docente, como também conhecer os *softwares* educacionais. As atividades desenvolvidas são voltadas para o centro de interesse de cada área. A maioria das escolas possui recursos multimídia, como aparelho *data-show*, para apresentação das aulas, e um laboratório de informática, possibilitando atividades como pesquisas de cunho educacional, confecção de trabalhos. Na rede pública estadual, foram distribuídos, ainda, *tablets* para os estudantes.

De um modo geral, as escolas dispõem de equipamento multimídia, *data-show*, salas de informática, com acesso à internet, e a presença de um técnico de informática para auxílio, quando necessário por avaria no computador ou na rede, ou, ainda, para auxiliar os professores na utilização de algum *software* específico.

Nos últimos dois anos, o governo do Estado de Pernambuco tem realizado

---

<sup>11</sup>Prefeitura da cidade do Recife. João da Costa entrega notebooks a professores e escolas da rede. Disponível em: [http://www.recife.pe.gov.br/2011/10/20/joao\\_da\\_costa\\_entrega\\_notebooks\\_a\\_professores\\_e\\_escolas\\_da\\_rede\\_179400.php](http://www.recife.pe.gov.br/2011/10/20/joao_da_costa_entrega_notebooks_a_professores_e_escolas_da_rede_179400.php). Acesso em: 05 ago. 2012.

<sup>12</sup>Governo do Estado de Pernambuco. Educação em Pernambuco: Estado superou IDEB previsto para 2019. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/imprensa/galeria/videos/122/educacao-em-pernambuco>. Acesso em: 05 ago. 2012.



um concurso, intitulado Concurso Professor Autor<sup>13</sup>, em que participam apenas professores da rede pública estadual, com vistas à produção de materiais de apoio didático multimídia. No ano de 2011, o concurso abrangeu apenas o Ensino Médio e, neste ano, o Ensino Fundamental foi incluso no programa. As aulas deveriam ser apresentadas em formato de apresentação em *slides*, abrangendo os recursos tecnológicos. Não há delimitação de submissões e os conteúdos das aulas são voltados para o *currículum* de cada disciplina. E, nesse caso, os professores podem ser contemplados com a premiação de mais de trabalho, correspondente aos componentes curriculares da sua disciplina.<sup>14</sup>

Os membros da comissão julgadora não podem ser vinculados à Rede Estadual de Ensino e os trabalhos são avaliados de forma anônima, uma vez que não há identificação dos participantes nos trabalhos apresentados. Os vencedores são contemplados com o prêmio no valor de R\$ 1.000,00 por material didático, de acordo com os componentes curriculares da disciplina.

Na AD francesa, compreende-se que, ao formular o seu dizer, o sujeito não apenas transmite informações, mas produz sentidos a partir das CP do seu discurso. Nesses termos, o sujeito é compreendido com um lugar de representações em que cada lugar, cada posição dos interlocutores – tanto o que enuncia quanto o que escuta – bem como o que se fala estão sobredeterminados na estrutura da formação social. Assim, concomitante à evolução da sociedade, os dizeres são atualizados, na medida da em que produzem efeitos de sentido entre seus interlocutores, a partir da interpelação ideológica e dos sentidos inerentes à cada posição que o sujeito ocupa, levando em conta as relações de força bem como as formações imaginárias inerentes na relação dos sujeitos com o mundo. Nesses termos, ao analisar o discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital, é preciso levar

---

<sup>13</sup> Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Concurso Professor Autor premia 161 professores pela produção de materiais de apoio didático multimídia. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=12&cat=37&art=507>. Acesso em: 05 ago. 2012.

<sup>14</sup> De acordo com Renata Stadtler, gerente de mobilização da empresa responsável pelo concurso – Joy Street – o projeto Professor-Autor foi criado com o objetivo de incentivar o aperfeiçoamento profissional dos professores da Rede Estadual do ensino de Pernambuco através do estímulo à produção de material didático multimídia para uso como recurso pedagógico por docentes e discentes da Rede. A produção multimídia dos professores é submetida à avaliação através de uma plataforma online, e o projeto envolve a necessidade de uma comissão avaliadora formada por especialistas nas diversas áreas do concurso: Artes, Matemática, Biologia, Filosofia, Educação Física, Física, Geografia, Espanhol, Química, História, Inglês, Sociologia, Língua Portuguesa e Literatura. Joy Street. Disponível em <<http://www.empreedemia.com.br/e/joy-street>> Acesso em 08 out 2012.

em conta as CP em que seu discurso se realiza, a fim de trazer à luz as inscrições discursivas constitutivas da sua posição-sujeito professor como sujeito intérprete interpelado pela ideologia na história.

Nesses termos, a seguir encontram-se as análises realizadas a partir de recortes das sequências discursivas (SD) extraídas das entrevistas com os professores (SD1; SD2; SD3; SD4). Para uma melhor compreensão, as análises foram reunidas de acordo com as peculiaridades presentes nos discursos dos professores, tendo em vista o discurso acerca da importância das TIC's, compreendida pela interpelação à ideologia dominante; da (des)culpa do professor concernente à sua posição-sujeito; o discurso autoritário, e preconceituoso, do professor em relação à FD concernente ao aluno, compreendido a partir das relações de força, inerentes a todo discurso, bem como as FI concernentes à posição do aluno e, ainda, referente ao uso das TIC's na prática docente.

### 3.2.1 O discurso acerca da importância do uso das TIC's

Para pensar a teoria do discurso, Pêcheux promove uma releitura das concepções althusserianas acerca do materialismo histórico, e ressalta o papel preponderante que a ideologia representa no processo de interdição dos sentidos.

Segundo Pêcheux (2010), o sujeito é interpelado pela ideologia para que produza o seu dizer. A ideologia é a responsável por produzir no sujeito o efeito de evidência, de unidade, a partir de um processo de interpelação-dissimulação, ancorando-se no *“já-dito”* e apagando a história, os sentidos vão sendo assimilados no intradiscurso, a partir da apropriação do dizer, e se instalam na sociedade. Para o autor, a interpelação do sujeito em sujeito ideológico se efetua pela identificação do sujeito com a FD que o domina, na qual ele se constitui como sujeito.

É possível observar a interpelação do sujeito à classe dominante no discurso dos sujeitos da pesquisa, reconhecida nas expressões **“é lógico”** e **“sempre é bom”**.

SD1: “**lógico que** ... tudo ... assim ... o que está relacionado à ... à questão da tecnologia ajuda”

SD4: **Sempre é bom**, né?

No discurso do professor, é possível verificar a interpelação ideológica, sob a forma de dissimulação de uma identificação do sujeito, à FD da qual o sujeito é assujeitado, referente ao curso de formação tecnológica, realizado pelo poder público. Para o autor (PÊCHEUX, 1995, p.164), “a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante [...] as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva dominante”. A forma-sujeito está, assim, diretamente relacionada com o saber de uma FD, regulando o que pode e deve, ou não, ser dito, que o constitui sujeito. A partir das sequências discursivas, compreende-se que a FD dominante, a forma-sujeito, que constitui as posições do professor e do aluno, refere-se ao uso das TIC's, constituindo a matriz de sentidos de tais posições por um processo de dissimulação/incorporação. A partir das sequências discursivas, é possível observar a incorporação do saber da FD referente ao uso das TIC's na posição do professor, e do aluno.

#### Posição do professor:

SD1: “a gente **não pode ignorar** essas tecnologias hoje em dia...elas estão aí.”

SD2: “**os alunos estão sempre com o celular na mão.**”

SD3: “mesmo quando a gente não usa, **as tecnologias estão ao nosso redor.**”

SD4: “a gente **não pode** fugir dessas tecnologias.”

No discurso do professor, é possível notar a dissimulação/incorporação de tal saber que o constitui, quer por uma aparente identificação com determinados saberes da FD que o constitui, como em “as tecnologias estão nosso redor”, quer por seu assujeitamento a esse saber, compreendido em “a gente não pode fugir”.

Por outro lado, é possível tecer tal consideração acerca da posição do aluno, a partir da pesquisa realizada com os discentes. De acordo com os dados revelados na Figura 7, 67% dos alunos acessam mais de um *site*, frequentemente, possuindo interesses variados como pesquisa, redes sociais, *downloads* dentre outros; 22% acessam, exclusivamente, *sites* de redes sociais, 4% utilizam a internet para jogos variados e 2% dos alunos acessam *sites* de *downloads* com exclusividade.

É possível observar que o professor, ideologicamente interpelado, é afetado pela aparente obviedade compreendida na naturalização dos sentidos referente aos benefícios do curso de formação tecnológica. O professor, assim, busca uma identificação com a FD, compreendida como matriz de sentidos, inerente à forma-sujeito a que se filia para produzir o dizer: a saber, FD referente ao uso das TIC's.

Todavia, na AD compreende-se que a relação do sujeito do discurso com a língua e ideologia é, antes, uma relação de tensão. O discurso é, portanto, o lugar de confronto entre língua e ideologia. A língua, por sua vez, não é compreendida como ponto de concordância, mas, sobretudo, um lugar de embate. Submisso à ideologia e afetado pela opacidade, e não-transparência da língua, é na relação do sujeito com a língua e ideologia que o sujeito, sem se dar conta do seu assujeitamento, se inscreve no discurso num processo de interpelação/submissão ideológica, filiando-se a sentidos regularizados que circulam na sociedade em processos de identificação, ou não, à forma-sujeito que o constitui.

No discurso dos sujeitos, é possível perceber esse confronto entre língua e ideologia na interpelação do sujeito acerca do uso das TIC's na língua inglesa a partir da expressão “**tem que tá**”, “**tem que levar**” no que se refere à sua posição frente às tecnologias.

SD1: “**a gente tem que tá** acompanhando as mudanças”

SD1: “então o **professor tem que levar** o aluno pra sala, **não pode levar** a turma inteira, **tem que levar metade**, a outra metade fica em sala.”

SD2: “E a **gente tem de se fazer, né? Tem de se abrir a isso, tem que deixar as coisas irem acontecendo**”

SD2: “Então você **tem que deixar** as coisas irem acontecendo, **você não pode bloquear**, travar isso daí.”

Assim, aparentemente identificado com o uso das TIC's, o professor, nesse momento, revela uma submissão em relação ao uso das TIC's em sala de aula. No entanto, a partir dos recortes discursivos, observa-se a presença dos verbos “**tem de se abrir**”, “**tem que deixar**”, “**não pode levar**” e, ainda, “**não pode bloquear**” que, no discurso, indica uma interpelação, um imperativo da ideologia dominante, compreendida no poder público e, ainda, à **posição dos alunos – nativos digitais** – frente às mídias interativas. Dessa forma, não se percebe uma identificação do professor frente ao uso das TIC's, mas, antes, uma coerção à sua utilização. Há, sim, uma ordem de fazer ou não fazer.

De acordo com Indursky (2008), a partir de uma teia sócio-histórica-ideológica, os discursos são atualizados na medida em que o sujeito pode contraidentificar-se, com algum sentido regularizado, ou até mesmo, desidentificar-se de algum saber e identificar-se com outro, outra FD. A identificação o sujeito é compreendida uma vez que o sujeito reproduz os sentidos inerentes à FD a que está interpelado. Por outro lado, a contraidentificação se realiza na medida em que o sujeito confronta determinados saberes inerentes àquela FD que o constitui como sujeito, a saber, sua forma-sujeito. A desidentificação, por sua vez, se marca pela negação àqueles saberes intrínsecos à sua forma-sujeito e se identifica com saberes outros, inerentes à outra forma-sujeito.

A partir do questionamento da transparência da língua, Pêcheux (1988) destaca que o sentido de uma formulação provém das posições ideológicas resultantes dos processos sócio-históricos em que se dá a produção do discurso. Nesses termos, uma das especificidades da AD francesa (PÊCHEUX, 2010) é o questionamento da obviedade do discurso tendo em vista a opacidade da língua que, ao mesmo tempo em que dissimula a ideologia, está sujeita a falhas. Esse pensamento é compreendido no discurso do SD2, por meio da tentativa de ocultação do seu dizer, na medida em que devolve a pergunta à pesquisadora acerca do uso das tecnologias na sua prática docente. Ao ouvir o questionamento, o professor imediatamente devolve a pergunta à pesquisadora, buscando não só o anonimato e isenção do dizer, como também a necessidade de trazer à entrevista uma pergunta

“certa”, ou “adequada”. Tal pensamento pode ser compreendido a partir do recorte da entrevista entre a pesquisadora (P) e o sujeito 2 (SD2):

**P: “Boa tarde. Como você vê o uso das tecnologias na sua prática docente na era digital?”**

**SD2: “O que é que tu entendes como era digital? O que eu posso conceituar como era digital? O que você conceitua era digital?”**

Observa-se que SD2 preocupa-se em dar uma resposta correta, na tentativa de esconder-se no discurso, e não necessariamente colocar-se como protagonista do seu discurso; antes, esconde-se na reprodução dos sentidos cristalizados ao longo da história.

**SD2: Eu acho que é mais ou menos essa resposta.**

Nesse ponto, o SD2 explicita sua preocupação acerca daquilo que se mostra no seu discurso e os efeitos de sentido que nele circulam. Após o esclarecimento da pesquisadora de que não se preocupasse com a conceituação no trabalho, que era de acordo com a experiência do professor, o SD3 prontamente responde de forma tímida e desconcertada:

**P: “O conceito é seu. O que você entende por era digital?”**

**SD2: “Refazendo a pergunta [...] eu quero saber como é que você conceitua isso, era digital, dentro do teu trabalho.”**

**P: “Não se preocupe com a conceituação no trabalho, é a sua visão.”**

**SD2: “Ah ta!” [risos]**

Todavia, na consideração de que a língua é constitutivamente falha e sujeita ao equívoco, sendo este justamente o ponto em que o sujeito se mostra no seu

discurso, observa-se o embaraço na resposta do SD2 marcado pela expressão **“Ah ta”**, acompanhado de certo desconforto demonstrado no riso.

No mesmo sentido, SD2 se mostra no seu dizer a partir da sua afirmação acerca da utilização das TIC's na prática docente quando afirma que é **“um trunfo nas mãos”** e, ao mesmo tempo, declara ser, essa, a **“desumanização da educação”**:

**SD2: “é um trunfo nas mãos se souber utilizar...”**

**SD2: “Pode aproximar como pode afastar também, não é? Porque a utilização dessas ferramentas em a ... pode até causar uma impessoalidade, né? [...] É a desumanização da educação, não é?”**

Observa-se uma contradição no discurso do SD2 acerca das novas tecnologias na educação. Embora o sujeito tenha uma identificação com os recursos tecnológicos na sua prática docente, compreendida em são **“um trunfo nas mãos”**, sua contraidentificação se marca, a seguir, pela compreensão de uma **“desumanização da educação”** diretamente ligada à utilização das TIC's em sala de aula. Nesse ponto, observa-se um discurso contraditório do professor no que tange ao uso das TIC's na sala de aula. Compreende-se que, ao conceber as TIC's como a solução dos problemas, o professor torna-se invisível, ou até desnecessário na sala de aula, provocando uma “desumanização” na educação, uma vez que, para o professor, não haverá a presença do professor em sala de aula. É possível notar tal pensamento na reiteração do SD2 no que concerne à “desumanização na educação”

**SD2: “Essa parte do contato, afetividade, ela é importante [...] a relação professor-aluno, o tocar, o sentir, o perceber o aluno mais próximo, isso é importante e necessário, né? A humanização na educação é importante e necessária.”**

Nesse aspecto, o professor reitera sua posição de centro do processo ensino-aprendizagem, sendo o responsável pela “humanização” da educação”, por meio do

contato que possui com seus alunos, proporcionando aconchego, afetividade ao aluno.

A contradição no discurso do professor é observado, ainda, na afirmação de que o uso das TIC's não interfere no relacionamento do professor-aluno:

SD4: “eu acho que **não ajuda nem atrapalha**”

SD4: “**Eles querem** ir para o laboratório de informática...”

Observa-se que o professor compreende o laboratório de informática como a solução para os problemas, mas a sua contraidentificação se marca pela sua relativa indiferença ao uso das TIC's relacionada ao relacionamento professor-aluno, compreendida na expressão “**não ajuda nem atrapalha**” e, ainda, na expressão “**eles**”, no que se refere a um desejo especificamente dos alunos de trabalhar com as TIC's.

Observa-se, ainda, o discurso contraditório no discurso dos professores, quando indagados acerca do uso das mídias interativas no ensino da língua inglesa, especificamente na prática docente do sujeito, pelo recorte discursivo de SD1:

SD1: “em relação à ... questão da ... informática, né? ... **eu acho um pouco complicado, embora seja muito importante, muito interessante para todas as disciplinas; mas em relação ao inglês ... é ... eu sinto muita, muita dificuldade em trabalhar com as turmas.**”

SD2: “Eu **acho** que isso tudo é muito bacana, né?”

Embora afetado pelo efeito de evidência provocado pela ideologia dominante concernente ao uso da tecnologia na educação, observado na afirmação de SD1 pela expressão “**muito importante, muito interessante**”, e, ainda, “**muito interessante**”, o professor não se identifica, e, assim, não concebe a utilização de tal recurso em sua prática docente. No que concerne ao uso das TIC's em sala de aula, compreende-se o professor opera uma reprodução de sentidos quanto à viabilidade dos recursos tecnológicos. Tal pensamento pode ser compreendido, ainda, a partir da dúvida acerca da relevância do uso das TIC's na prática docente, compreendido na expressão “**eu acho**”. Esse mesmo pensamento é ratificado pela



partícula de reforço “**né?**”, na qual o sujeito busca uma adesão da pesquisadora a tal discurso.

No discurso do SD4, é possível perceber que, embora ideologicamente submisso à FD referente ao uso das TIC's, compreendido como a forma-sujeito que o constitui, o professor confronta determinados sentidos inerentes a tal FD. Tal pensamento é compreendido pelas expressões “**quando pode**” e “**é bom**”.

SD4: “**Quando pode, é bom a gente usar...dar uma aula diferente...**”

É possível observar que, de um modo geral, não há uma voluntariedade por parte do professor ao uso das TIC's na prática docente. Pela expressão “**é bom**” nota-se que o professor abre essa possibilidade a fim de atender às exigências do poder público e, até mesmo, dos alunos. E, mais uma vez afetado pelo efeito de evidência, o professor compreende, na utilização das TIC's em sala de aula, a oportunidade de “dar uma aula diferente”, como se essa fosse a única possibilidade de inovação.

Ao mesmo tempo em que a interpelação à utilização das TIC's se marca no discurso, observa-se que o professor não as compreende como uma necessidade no mundo atual. Tal pensamento se marca no discurso dos participantes a partir das expressões “**quando pode**” e “**é bom**”. Nesse ponto, é possível notar que o professor não abandona os saberes concernentes à forma-sujeito que o constitui, no entanto, não se percebe uma identificação do professor frente às TIC's, mas, antes, uma vez afetado pelo inconsciente, há um assujeitamento do professor à ideologia dominante. O uso das mídias interativas está condicionado a uma “situação favorável” à sua utilização; assim, “é bom” utilizá-las na medida do possível, e se possível.

De acordo com Pêcheux (1990, p. 53), “um enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Nesses termos, é possível compreender que a FD não é uma entidade fechada em si mesma, mas, antes, permite ressignificação dos sentidos e dos saberes.

Embora afetado pelo efeito de evidência, provocado pela ideologia dominante, concernente ao uso da tecnologia na educação, observa-se que o professor opera uma reprodução de sentidos no que concerne ao curso de formação tecnológica. No entanto, é possível notar que a sua contraidentificação referente à FD referente ao uso das TIC's, que o constitui, se marca no discurso do sujeito pelo antagonismo dos termos **“promessas”**, **“prática”**, realçando a distância entre a teoria e a prática docente, e, ainda, em **“mais prático”**, no discurso do SD4.

SD2: **“As promessas são muitas [...] mas na prática nada funcional”**.

Tal pensamento pode ser observado por meio dos efeitos de sentido presentes na antítese entre **“promessas”** e **“mas nada de funcional”**, medida em que as promessas trazem esperança, porém na prática o professor não se identifica com os recursos disponíveis para a utilização das TIC's na prática docente, trazendo certa desmotivação e, até mesmo, frustração ao professor em relação não só ao curso de aperfeiçoamento, como também ao uso das TIC's em sua prática educacional.

O mesmo ocorre no que concerne ao curso de formação tecnológica, compreendido nas expressões **“mais prático”**, **“aquela coisa distante que não se encaixa”**.

SD4: **“Eu acho que ... ele deveria ser mais prático, voltado para a disciplina de língua inglesa.”**

SD1: **“A gente participa de muitos cursos, mas a maioria das vezes é aquela coisa distante que não se encaixa a ... aquilo que a gente realmente precisa.”**

Percebe-se que, de acordo com o professor, o curso não atende às necessidades do professor de língua inglesa no que tange ao aperfeiçoamento da sua prática docente. Pelas expressões **“deveria ser mais prático, voltado para a disciplina de língua inglesa”**, **“promessas [...] na prática nada de funcional”**, e **“não se encaixa [...] a gente realmente precisa”**, observa-se que o professor busca uma fórmula pronta, uma receita que seja capaz de seguir a fim de atender às suas

necessidades em sala de aula, tendo em vista seu pouco tempo de preparação de aulas – em função de sua carga horária, em sua maioria, completa – e, muitas vezes, uma grande quantidade de alunos em sala de aula. Observa-se que a contraidentificação do sujeito do discurso ao curso de formação tecnológica se marca, ainda, na expressão, de certa forma depreciativa, **“aquela coisa distante”** referindo-se ao curso.

A contraidentificação ao curso de formação tecnológica pode ser observada, ainda, a partir dos recortes discursivos, pelas expressões **“treinamento”**, **“fosse treinado.”**

SD1: “eu participei inclusive desse curso, né? **desse treinamento**, mas eu acho que ... assim ... **era pra ter sido um curso maior, mais extenso...**”

SD3: “O **incentivo** que a prefeitura dá **é interessante...** Só que nossas escolas teriam que ser equipadas para que a gente aprendesse, **que a gente fosse treinado”**

Nas sequências discursivas de SD1 e SD3, é possível observar que o curso de formação tecnológica é reconhecido como um **“treinamento”**, numa concepção skinneriana de aprendizagem, sob a fórmula de estímulo e resposta é arraigada na prática docente. Compreende-se, assim, que o professor mira um ensino fechado em si mesmo no qual o aluno – no caso, compreendido na sua posição no curso de formação – é mero receptor das informações, o transmissor de um conhecimento estático a partir de conteúdos pré-fixados.

Tal concepção de aprendizagem é compreendida, ainda, no discurso de SD4, no que tange ao curso de formação tecnológica:

SD4: **“...seria bom se fosse voltado para o ensino da língua inglesa para a gente aprender mais...”**

Na concepção de um curso voltado para o ensino da língua inglesa, o professor busca um curso ideal, uma receita pronta para uma maior familiaridade com as TIC's em sala de aula, o professor ignora que, para tanto, é preciso que ele

se entregue a novas descobertas e vivencie o uso das TIC's em sua prática docente a partir de uma troca de conhecimentos com os alunos.

A partir dos recortes discursivos observa-se, ainda, que, para o professor, as TIC's funcionam como estímulo aos alunos, e, a partir da sua utilização, os problemas de aprendizagem serão sanados, proporcionando, assim, uma resposta desejada. Assim, o professor, a partir de uma concepção comportamentalista (*behaviorista*) de aprendizagem, busca na utilização das novas tecnologias, uma solução pronta e uma resposta satisfatória e desejada, desconsiderando a relação entre os sujeitos pela língua(gem) e no social.

Esse pensamento do professor em relação ao ensino-aprendizagem também pode ser observado quando referido à possibilidade do uso das TIC's, condicionada, pelo professor, à utilização do laboratório de informática.

SD4: “É, era bom se a gente pudesse **levar os meninos para a sala de informática**, e falar para o menino (técnico do laboratório de informática) para os meninos fazerem uma pesquisa...”

Observa-se que a utilização das TIC's pelo professor está condicionada ao uso e funcionamento do laboratório de informática, no qual o aluno executa tarefas pré-estabelecidas pelo professor, ou lá tenham aulas de informática, embora não seja essa, a priori, a finalidade do laboratório de informática no ambiente escolar. É possível observar, ainda, que o professor, sentindo-se incapacitado de utilizar as TIC's em sala de aula, ou até mesmo no laboratório de informática, conta com o auxílio do técnico de informática lá disponível, embora não seja essa a sua função no laboratório. Dados obtidos na Figura 2 corroboram essa análise, uma vez que, de acordo com as pesquisas realizadas em cidades brasileiras, contemplando Recife, 70% dos professores admitem não estar preparados para a utilização das TIC's em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que o uso das tecnologias, no laboratório de informática, é compreendido como uma solução, o professor não a compreende como uma possibilidade de um ambiente de troca mútua de saberes com os alunos – uma vez que são nativos digitais e possuem, de um modo geral, maior

familiaridade com o uso das novas tecnologias – mas, antes, compreendem a sua utilização como uma solução para os problemas de aprendizagem.

No que concerne à tal concepção skinneriana de aprendizagem, Pêcheux (1969, p.80) destaca que a representação skinneriana “tem o inconveniente de anular o lugar do produtor (S) e do destinatário (R)”. Para Pêcheux, essa anulação é válida desde que o estímulo seja físico e a resposta orgânica. O autor destaca que na comunicação verbal, há que se levar em conta as condições de produção do discurso, com vistas às posições dos sujeitos na formação social, considerando que o discurso é, sobretudo, “efeito de sentidos entre seus interlocutores.”

Nessa compreensão, é preciso uma reconfiguração da posição do professor tradicional, compreendido como centro do processo ensino-aprendizagem, para o professor facilitador da aprendizagem do aluno numa relação dialógica, a partir de uma troca de conhecimentos com os alunos, no e pelo discurso, mediado pelas TIC's, seja o computador ou quaisquer outras tecnologias envolvidas no processo de aprendizagem, como: celular, aparelho de CD/DVD, TV, rádio entre outros.

Acerca da posição do professor na sociedade tecnológica, Caiado (2011, p. 26-28) destaca que

usar a internet, apenas, como acervo de textos escritos não significa aproximar, exatamente, o aluno das novas TDIC. [...] enquanto o professor não estiver convencido da relevância pedagógica do uso das TDIC na aprendizagem, e não for ele mesmo letrado digital, pouca ou nenhuma influência terão os documentos oficiais [...] sobre sua prática pedagógica para que o aprendiz se beneficie das TDIC<sup>15</sup>.

Há, reconhecidamente, uma mobilização do poder público para a modernização da educação, seja por meio da reconfiguração da língua inglesa no cenário educacional<sup>16</sup> e adoção de estratégias<sup>17</sup> de ensino em que haja a aproximação das situações de aprendizagem ao cotidiano do aluno, seja na disponibilização de equipamentos tecnológicos aos professores e informatização das

---

<sup>15</sup> Embora os autores evidenciem o uso das TDIC, compreende-se que, neste trabalho, tal concepção pode ser aplicada, ainda, à utilização das TIC's.

<sup>16</sup> BRASIL. Constituição. **LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

<sup>17</sup> BRASIL. Constituição. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

escolas. Tais iniciativas tendem a contribuir para uma transformação do espaço pedagógico a fim de atender as necessidades do mundo atual. Todavia, por si só não garantem a inserção do professor na era digital, nem tampouco a melhoria da qualidade do ensino de língua com vistas a uma aprendizagem eficaz. Nessa perspectiva, Marinho; Lobato (2008) destacam que é preciso construir saberes sobre o uso das TDIC investindo em estratégias de incorporação desses saberes nos cursos de licenciatura, uma vez que o professor, e escola, lidam com alunos que frequentam comunidades virtuais tendo em vista seu centro de interesse/necessidade bem como diferentes formas de relacionamento proporcionadas, inclusive, pelas redes de relacionamentos (Facebook, Orkut, Twitter, MSN), para se comunicarem.

Embora o Brasil experimente um movimento contínuo, e acelerado, de aperfeiçoamento tecnológico e, assim, a naturalização do uso das novas tecnologias<sup>18</sup>, é possível notar que a era digital é considerada “nova” para muitos professores, na medida em que não se sentem capacitados para o uso dos recursos tecnológicos na prática docente. Tal pensamento pode ser observado a partir das sequências discursivas de SD1 e SD3:

SD1: “eu acredito que ainda **tenha professores que muitas vezes ainda não sabem manusear um ... computador, ... então fica difícil, é como se você tivesse é, é, estacionado no tempo, não é?**”

SD3: “**Eu ainda não me sinto como, digamos, na era digital...**”

Nesse sentido, o professor experimenta um sentimento de frustração, na medida em que considera o uso das TIC's em sala de aula relevante no cenário atual, porém, não alcança êxito em sua utilização. A partir da palavra “**ainda**”, tanto no discurso de SD1 quanto de SD3, é possível notar que tal condição gera, no

---

<sup>18</sup> De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE, no período de 2009 a 2011, por meio do PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílios – o computador com internet destaca-se como o bem durável que teve o maior percentual de crescimento nos lares brasileiros. A seguir ficou o microcomputador. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shts>>  
Acesso em 04 out 2011.

professor, uma inquietação na medida em que sente necessidade de utilizar as TIC's na prática docente, para não se sentir “**estacionado no tempo**”, mas se sente impotente para tal.

A partir das sequências discursivas extraídas do discurso dos sujeitos da pesquisa até aqui exploradas na análise, é possível perceber que para o professor, a mera utilização das TIC's pelos alunos é a fórmula eficaz para que a aprendizagem se efetive, ignorando a relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, compreendidos na posição de professor e aluno, bem como as condições de produção que envolvem esses sujeitos. Compreende-se que tal concepção compromete não só o relacionamento entre os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, professor e aluno, como também, e, por assim dizer, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno, considerando ser um grupo de adolescentes que buscam na identificação com o outro, a motivação para a realização de suas tarefas (OLIVEIRA, 2010).

Em especial na era digital, o ato de aprender está diretamente relacionado ao ato de pensar, uma vez que os saberes se atualizam continuamente. No que concerne à aprendizagem, Lebrun (2008, p.29) destaca que

fazer o aprendizado de pensar não é, portanto, um assunto simples. Trata-se não só de aprender, mas também e sobretudo de aprender a aprender. Não só de conhecer o que foi aprendido, mas também de deixar o apoio no que foi aprendido do outro. [...] Logo, é preciso largar esse apoio e, a partir dali, manter-se. É isso pensar: sustentar-se no vazio enquanto a vida durar.

A considerar a velocidade das informações e a atualização os saberes, compreende-se que não há uma fórmula pronta para a solução dos problemas em sala de aula. Nesses termos, o curso de formação tecnológica, bem como a utilização dos recursos tecnológicos, são uma ferramenta para o aperfeiçoamento da prática docente com vistas a uma aprendizagem significativa. Em especial na era digital, é preciso que, numa relação de interlocução entre professor e aluno, lançando-se no vazio para então construir novos saberes a partir de novas posições.

Na AD, a linguagem, assim como seu discurso, é elemento constitutivo do sujeito que, afetado, pelo inconsciente, produz seu discurso a partir de filiações à determinada FD inerente à sua posição. Segundo Pêcheux (2010), as posições-

sujeito não são constituídas aleatoriamente, mas construídas ao longo dos tempos, diretamente relacionadas a uma forma-sujeito historicamente pré-determinada e que atravessa o dizer. Para o autor (PÊCHEUX, 1990 p.56),

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

As filiações são resultantes de um processo de identificação do sujeito com uma forma-sujeito determinada, a partir das formações ideológicas. Nesses termos, observa-se que o sujeito utiliza a partícula de reforço “**né?**”, buscando uma adesão à posição de professora de língua inglesa a que a pesquisadora se filia.

SD1: “... não tem computadores suficientes para os alunos, **né?**”;

SD1: “... o professor tem que tá acompanhando as mudanças, **né?**”;

SD1: “a gente vê cada vez mais os alunos usando celulares mais modernos, **né?**”

SD2: “Pode aproximar como pode afastar também, **não é?**”

SD2: “...assim somos nós, **né?**”

É possível notar, ainda, que, ao devolver o dito, o professor busca uma adesão à posição da pesquisadora, também professora, compreendida pela partícula de reforço “**né?**”. Dessa forma, o professor tem a expectativa de uma aceitação/aprovação da pesquisadora, isentando-se da responsabilidade de sua afirmação.

Observa-se, ainda, a necessidade de identificação da posição-sujeito do sujeito com a formação social, representada pela presença de um outro da mesma posição-sujeito de professor, quando indagada sobre sua visão acerca do uso das TIC's na sua prática docente. Tal pensamento pode ser compreendido a partir de



sua declaração, no plural, pelo termo **“a gente”** equivalente a **“nós”**, que se marca no discurso de SD1 e SD2.

SD1: “... de modo geral **o que a gente observa** é a questão mesmo da falta de estrutura...”

SD2: “até o celular **a gente pode utilizar** em sala de aula como recurso nessa nova era, era digital.”

Destarte, o outro é constitutivo do sujeito e encontra-se marcado no discurso dos sujeitos da pesquisa, seja apoiando-se na posição-sujeito da pesquisadora, na expectativa de uma aceitação do seu dizer, seja pelas imagens que ele faz dos demais sujeitos que ocupam a mesma posição, num processo de identificação.

Para Authier-Revuz (1990), um discurso é constitutivamente heterogêneo, na medida em que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (op.cit, p. 28). As palavras não são exclusivamente de um enunciador, mas já foram ditas anteriormente, trazendo consigo valores ideológicos responsáveis por alterar seus sentidos em função das CP do discurso e da imagem que se tem do seu interlocutor.

Sendo assim, um enunciado remete sempre a um outro enunciado, anterior – compreendido como interdiscurso – e, sob a ilusão de origem do dizer, o sujeito se filia a sentidos outros, produzidos ao longo dos tempos, na formulação do seu dizer. De acordo com PÊCHEUX (1990), o interdiscurso constitui a base de todo dizer e faz parte do funcionamento da linguagem, presente na memória discursiva do sujeito-falante, a partir de um já-dito em outro lugar, em outro tempo, que ecoam no discurso do falante. Nesses termos, o interdiscurso se faz presente em todo o discurso dos sujeitos da pesquisa, todavia, compreende-se que é possível observar suas marcas pela expressão **“a gente sabe”**:

SD1: **“a gente sabe que de umas décadas pra cá, o uso da informática, o uso das tecnologias tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano”**.

SD1: “...a **gente sabe que é, é importante**, é um recurso a mais para se trabalhar”

Constituindo a base do discurso, por meio dele, os discursos são atualizados, mantendo sempre alguma coisa de estabilizado a partir de processos parafrásticos (ORLANDI, 2003). Nesses termos, a paráfrase é inerente ao discurso do sujeito e, no que concerne ao uso das tecnologias em sala de aula, se marca a partir da expressão “**se as coisas mudam, se a cultura muda**”

SD1: “**Então, se as coisas mudam, se a cultura muda, a tecnologia avança...**”

E, ainda, no que respeita à posição do professor na era digital:

SD2: “**Como mediador**, como aquele que o ajuda com essa ferramenta a construir o conhecimento.”

Só é possível “saber” através de um dito anterior no qual o sujeito se apoia para produzir o seu dizer e, assim, a memória discursiva aciona sentidos estabilizados ao longo da história nos quais o sujeito se apoia para produzir o seu discurso. Os processos parafrásticos suportam o discurso do sujeito e se fazem presentes tanto na compreensão do professor acerca da era digital quanto no uso das TIC's em sala de aula. A reprodução dos sentidos é compreendida no discurso do professor, no que concerne à utilização das TIC's na sala de aula, exemplificando como uma das possibilidades o uso do celular até mesmo:

SD2: “**até o celular a gente pode utilizar em sala de aula** como recurso nessa nova era, era digital”.

Embora o professor tenha mencionado o uso do celular em sala de aula como possibilidade, observa-se que o seu uso não se efetiva em sua prática docente, constituindo algo distante, irreal, na sua prática docente, reiterado pela afirmação do

sujeito quando indagada a respeito da utilização das TIC's no ensino da língua inglesa, o sujeito declara:

SD2: Nem sempre. **Quando na escola tem disponível**, ah a gente utiliza sim.

SD1: “Bom, é ... eu vejo ... **em relação à ... questão da ... informática**, né?”

SD1: “mas com certeza que se eles tivessem **condições de terem aulas de informática regularmente**”

Nesse ponto, observa-se que, mesmo o professor tendo ressaltado o celular como recurso tecnológico, verifica-se que ele não é utilizado como ferramenta pedagógica em sua prática; o uso das TIC's está relacionado ao computador.

Pelo jogo simbólico da língua(gem) é possível observar o movimento dos sentidos, presente não só da reprodução dos dizeres, mas, sobretudo, na sua transformação, responsável pela significação do sujeito. Assim, na mesma medida em que a paráfrase é constitutiva do discurso, os processos polissêmicos se marcam no dizer na medida em que os sentidos são atualizados, proporcionando ao sujeito ser protagonista do seu dizer. Para Orlandi (2003), os sujeitos se movimentam, fazem seus percursos, (re)significam num jogo simbólico entre o já-dito e o seu dizer. Pelo trabalho simbólico da língua, a falta é constitutiva da língua, possibilitando que os enunciados se tornem outros. Para a autora, se o real e a língua não fosse sujeito à falha, e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. Nessa transformação, o sujeito atualiza os sentidos, condizentes com as CP referentes à sua época, operando no âmbito da criatividade, na medida em que se posiciona como autor do seu dizer, e não apenas reproduzindo os sentidos. Esse fenômeno é passível de observação no discurso do professor referente ao uso das TIC's em sala de aula:

SD2: “Então você deve ter conhecimento, deve ter jogo de cintura, **você tem de ser artista nesse momento.**”

A atualização dos sentidos encontra-se na posição do professor na era digital como um “**artista**”, que deve ter conhecimento e jogo de cintura (flexibilidade) para driblar as dificuldades, e não apenas um mediador na aquisição do conhecimento como inicialmente o SD2 afirma numa reprodução dos sentidos.

Nesse aspecto, paráfrase e polissemia fazem parte do mesmo jogo do dizer e são elementos constitutivos da língua na produção do enunciado. A partir das sequências discursivas, observa-se que o professor concebe sua posição como o centro do processo ensino-aprendizagem, aquele que detém o conhecimento e o transmite a seus alunos que, mesmo se mediados pelos recursos tecnológicos, permanecem na completa dependência do seu mestre.

Na AD francesa, o silêncio não é o “vazio”, o nada, mas é concebido como a base da linguagem e traz em si a possibilidade de movimento do discurso. De acordo com Orlandi (2010), pelo silenciamento compreende-se o jogo simbólico entre língua e história. O silêncio é, assim, produtor de sentidos uma vez que as palavras significam na medida em que outras são silenciadas. Para a autora, o sujeito, ao falar, utiliza-se de determinados termos para construir seu dizer a partir de “escolhas, seleções” uma vez que poderiam dizê-las de outra forma, com outras palavras. Assim, na materialização do dizer, para produzirmos uns sentidos, silenciaremos outros possíveis, mas talvez não desejados naquelas CP.

A partir dos recortes discursivos, o silenciamento é compreendido no discurso de SD3, a seguir a expressão “**ah**” acerca do curso de formação tecnológica:

SD3: “ah ... que **é importante** é...”

Nesse ponto, o silenciamento é compreendido como a ordenação do pensamento e escolha das palavras. Por meio da expressão “**que é importante é**”, que segue ao silenciamento compreendido em “...”, é possível observar que o professor busca uma identificação à FD referente ao uso das TIC's. O mesmo ocorre no discurso do SD2, no que tange ao uso das TIC's na prática docente:

SD2: [**Silêncio**]. Olha, a curiosidade leva à construção do conhecimento.

Nesse ponto, é possível observar que o silenciamento ocorre como uma tentativa aparentemente consciente de escolha/seleção das palavras em busca de uma resposta correta que, ao final, mostra-se na língua.

Acerca do relacionamento do professor-aluno na era digital, percebe-se que, no que concerne à posição do aluno na era digital, observa-se no discurso dos sujeitos da pesquisa uma notoriedade acerca da identificação do aluno com as tecnologias, mas há um silenciamento concernente à questão apresentada ao professor: a relação do aluno e professor, como se naquele cenário escolar, na sala de aula, o professor não existisse, fosse apenas o aluno e a máquina.

SD1: “o que a gente percebe é que há uma **interação muito grande do aluno com a, com as novas tecnologias...**”

SD2: “**Quando você leva pro laboratório de informática a curiosidade é muito grande**, o interesse em aprender também.”

SD3: “**a gente percebe que eles estão cada dia mais conectados, com aparelhos celulares mais modernos...**”

Nesse sentido, o silenciamento é percebido no discurso do SD2 no que tange à imagem das TIC's no cenário educacional, na medida em que seu dizer é interrompido momentaneamente, sendo tomado a seguir.

SD2: “necessária que faz parte do nosso cotidiano e do cotidiano principalmente dos nossos educandos, **mas ... é ... nada** mais é que uma ferramenta.”

O silenciamento se marca, ainda, no discurso do sujeito no que concerne à mediação das TIC's e a relação entre professor e aluno pelas expressões em “não é só” e “vá piorar”.

SD1: “é, lógico que **seria, assim, melhor**, mas eu acho que **não é só, não é só o fato do aluno estar fora do laboratório que isso vai fazer com que a relação entre professor vá piorar**”

Tendo silenciado sentidos outros, fatores que contribuem de forma negativa para relação entre professor e aluno, o sujeito ratifica a tensão presente na relação entre professor e aluno quando questionada acerca da relação professor-aluno e as mídias interativas. Observa-se um silenciamento também no que concerne à relação entre professor e aluno na era digital tendo em vista a não utilização das TIC's pelo professor e, ao contrário, a necessidade do aluno em utilizá-las, indicando um distanciamento do professor à imagem do aluno.

SD1: “**a gente observa** que eles interagem muito bem com as novas tecnologias.”

SD2: “**a gente vê** que eles cada dia estão mais conectados”

Em ambos os casos, percebe-se um distanciamento do professor frente ao aluno, compreendido pela imagem que ele faz do aluno e, por outro lado, pela forte identificação do aluno com as TIC's, observado nos termos “**a gente observa**” e “**a gente vê**”. O professor não se aproxima do aluno, mantendo-se na posição como centro do processo ensino-aprendizagem, dono do saber absoluto, e não se arrisca perante seu público discente temendo perder sua autoridade.

### 3.2.2 O discurso da (des)culpa

Na consideração de um sujeito clivado, submetido à ação do inconsciente, e interpelado ideologicamente, o sujeito se marca no discurso, a partir da relação entre língua e ideologia sem se dar conta de tal assujeitamento.

Segundo Grigoletto (2011), o funcionamento ideológico sedimenta determinados sentidos em detrimento de outros, assujeitando os sujeitos do discurso a fazer determinados usos de palavras, sem que se dêem conta dos efeitos de sentido produzidos por esse uso. Uma vez interpelado pela ideologia dominante, e de certa forma coagido, ao uso das TIC's na prática docente, o professor, se marca no discurso, sem que se dê conta, por meio da busca de uma justificativa para a não utilização de tais recursos. Tal pensamento pode ser compreendido nas expressões

antagônicas “tenho sentido necessidade [...] não tenho conseguido” e, ainda, em “tentado e não tenho conseguido”:

SD1: “Bom, eu acho que é ... é viável e é relevante, **não é? Mas infelizmente não ... é ... eu tenho sentido até assim dificuldade, tenho sentido necessidade de trabalhar** com os meus alunos; de pedir para eles fazerem pesquisas **e não tenho conseguido** ... a gente sabe que é, é importante, é um recurso a mais para se trabalhar, **mas infelizmente não tenho tido bons resultados.**”

SD2: “em relação à ... questão da ... informática, né?... **eu acho um pouco complicado, embora seja muito importante, muito interessante para todas as disciplinas; mas em relação ao inglês ... é ... eu sinto muita, muita dificuldade em trabalhar com as turmas.**”

SD3: “**tenho tentado e não tenho conseguido**”

Compreende-se que, assim, o professor se marca no seu discurso como sujeito enunciador. A partir das expressões antagônicas “**tenho tentado[...]****não tenho conseguido**”, é possível notar que o professor se angustia com tal condição, e experimenta um sentimento de inquietação e pesar do professor. Tal pensamento se marca, ainda, no discurso dos participantes pelos efeitos de sentido que circulam em “**mas infelizmente**”. Assim, ao tempo em que o professor se culpa por não conseguir, ele se desculpa, e se exime da responsabilidade, uma vez que não alcança êxito em sua tentativa.

O mesmo pode ser observado a partir das expressões “**futuro presente**” e “**muitos entraves**” e, ainda, “**muitas dificuldades**”

SD2: “isso é o futuro presente; isso aí é, é, necessário que faz parte da nossa vida. **Agora, existem muitos entraves...**”

SD3: “... **isso aí é bacana** ... Agora, **existem muito entraves, muitas dificuldades** principalmente na rede pública.”

SD1: “**nas escolas em que eu atualmente tou trabalhando eu não consegui ainda realizar nenhum trabalho de pesquisa de trabalho com as turmas porque as escolas não oferecem estrutura**”.

SD2: “porque a gente tem uma carência muito grande na, **em escola pública com relação a esses sistemas.**”

SD3: “**não tem computadores suficientes para os alunos, né?**”

SD3: “Agora, existem muito entraves, **muitas dificuldades principalmente na rede pública**”.

SD4: “**Na escola que eu trabalho, a gente não tem muito horário para levar os meninos para a sala de informática...**”

É possível observar que, o professor interpelado pela ideologia dominante, considera o uso das TIC's na sala de aula como necessário, e até “**bacana**”. Todavia, o professor, justificando sua não utilização a partir dos recursos que as respectivas escolas dispõem, o compreende como algo distante de sua prática docente. Como, na concepção do professor, não há condições para o trabalho com as TIC's em sala de aula, ele se exime de tal responsabilidade, desculpando-se. Vale ressaltar que, para o professor, o laboratório de informática é a única possibilidade de utilização das TIC's, desconsiderando os demais recursos tecnológicos, como celular, TV, aparelho multimídia para utilização em sala de aula dentre outros.

Ao declarar a sua dificuldade e, não havendo alternativa, dadas as condições do professor, o sujeito da pesquisa afirma que:

SD1: “**...eu sinto muita, muita dificuldade** em trabalhar com as turmas...”

SD2: “**A gente vai tentando...**”

SD4: “**A gente faz o que pode**”

Nesses termos, compreende-se que o professor experimenta um sentimento de culpa, na medida em que ele, “responsável pela aprendizagem do aluno” não se sente preparado para usufruir das novas tecnologias com vistas a favorecer a aprendizagem dos seus alunos – nativos digitais. No mesmo sentido, o professor se desculpa por tal situação na medida em que declara que “vai tentando”, i.e., não



está acomodado e, apesar de todas as dificuldades, o professor “vai tentando” inserir-se na era digital. Nesses termos, o professor “faz o que pode”, i.e., continua na sua posição como centro da aprendizagem do aluno, dono do saber.

É possível compreender, ainda, o sentimento de culpa que o professor experimenta em sua prática docente, no que concerne ao relacionamento entre professor e aluno:

SD1: “Então, por essas e outras razões fica difícil e **há uma cobrança constante deles e termina como se fosse um pouco a culpa da gente.**”

SD1: “... o professor não passa atividade, **não leva os alunos para o laboratório de informática.**”

Nesses termos, observa-se uma relação de forças entre professor e aluno a partir da contraidentificação do professor à FD referente à posição do aluno, interpelado e identificado, à FD referente ao uso das TIC's. Tal pensamento pode ser observado a partir das expressões “**cobrança**” e “**culpa**”.

É possível perceber, ainda, no discurso do SD1, que o professor, numa empreitada solitária, encontra na imagem do outro, seu aluno, não um ponto de equilíbrio, mas a figura de uma acusação, um perigo iminente, frente às suas próprias inquietações provenientes da era digital, e experimenta um misto de cobrança e culpa diante de seus alunos. O professor se culpa por não utilizar TIC's em sala de aula e pelo fracasso do aluno e, ao mesmo tempo, a partir da expressão “**como se fosse**”, o professor se exime de qualquer responsabilidade acerca do insucesso da utilização das TIC's em sala de aula, e até mesmo da aprendizagem do aluno.

Nesses termos, o professor experimenta um sentimento de angústia, na medida em que encontra barreiras físicas – concernentes ao espaço geográfico que compreende o laboratório de informática – e intelectual – na medida em que o professor não usufrui a utilização dos demais equipamentos que a escola disponibiliza, como aparelho de vídeo, multimídia, dentre outros. Tal pensamento pode ser compreendido por meio do recorte discursivo de SD3:

SD3: “[risos] eu ainda não estou usando e aproveitando todos os recursos disponíveis”

O sentimento de frustração é passível de observação pelo riso de constrangimento esboçado pelo professor no início de seu discurso. Nesse momento o professor estabelece uma relação de conflito consigo mesmo na medida em que sente necessidade, em função da interpelação tanto do poder público quanto dos alunos, e depara-se com a dificuldade de fazer uso dessas tecnologias pela limitação do laboratório de informática. Pela expressão “ainda”, observa-se também que o professor anseia por essa utilização.

Diante da impossibilidade de utilização das TIC's em sua prática educacional, o professor reitera sua afirmação:

SD1: “Bom, como eu já havia dito antes, é... **nas escolas em que eu atualmente tou trabalhando eu não consegui ainda realizar nenhum trabalho de pesquisa, de trabalho, com as turmas porque as escolas não oferecem estrutura...** para que a gente possa trabalhar. Muitas vezes a sala de informática tá ocupada, é, não tem alguém, um monitor para ficar com os alunos, não tem computadores suficientes para os alunos, né?”

Essa percepção gera no professor um sentimento de incapacidade, resultando, de certa forma, uma frustração em sua prática docente, bem como impotência perante não só aos alunos, nativos digitais, como a eles mesmos; com reflexos diretos à educação.

Em contrapartida à contraidentificação do professor no que concerne ao uso das TIC's, e sua ignorância diante de tais recursos, o professor reconhece a identificação do aluno à FD referente ao uso das TIC's a qual o aluno, assim como o professor, encontram-se assujeitados.

SD3: “... **eles gostam; só que nós nem sempre...a gente consegue fazer uma aula é...usando essas tecnologias**”

Nesses termos, é possível compreender que professor e aluno, embora submissos à mesma FD, encontram-se em posições antagônicas, proporcionando

tal condição, o embate que se estabelece entre os agentes do conhecimento, no que concerne à utilização das TIC's na prática docente.

Dessa forma, uma vez submisso à ideologia dominante, e reconhecendo o laboratório de informática como única possibilidade de inserção das TIC's em sua prática docente, o professor vislumbra uma possibilidade de uso de tais recursos por meio de um auxílio, compreendido na posição do técnico de informática:

SD4: “É, era bom se a gente pudesse **levar os meninos para a sala de informática**, e falar para o menino (técnico do laboratório de informática) para os meninos fazerem uma pesquisa...”

Embora não seja essa a posição do técnico de informática – uma vez que está disponível para execução de tarefas concernentes ao funcionamento dos equipamentos, o professor encontra nesse profissional, um ajudador, na medida em que ele, o técnico, é conhecedor das possibilidades de tais equipamentos.

Nesses termos, o professor ignora que os alunos têm acesso ao computador e, em geral, à internet no seu dia a dia, podendo, dessa forma, desenvolver trabalhos e pesquisas com o auxílio dessas tecnologias em períodos extraclasse. De acordo com a pesquisa com os alunos, observado na Figura 6, os alunos usufruem das tecnologias de forma confortável, possuindo uma variedade de *sites* frequentemente visitados e, em sua maioria, correspondendo a 51%, possuem mais de uma forma de acesso. Nesses termos, compreende-se que o professor se marca no seu dizer, a partir de um discurso preconceituoso no que concerne à imagem da posição do aluno de escola pública.

### 3.2.3 O discurso autoritário e preconceituoso

Na AD francesa, ao se analisar um discurso, é preciso considerar as CP em que o discurso se realiza, i.e., compreender os sujeitos e a situação a partir do qual o dizer é formulado. As CP abrangem o cenário sócio-histórico-ideológico na produção de sentidos, e são responsáveis pelo estabelecimento das relações de

força entre as FD's que, constitutivas das formações imaginárias (doravante FI), determinam a possibilidade de interpretação (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

A concepção de CP abre caminhos para se pensar em discursos distintos em que, segundo Orlandi (2003), passam pela noção de reversibilidade na relação entre os interlocutores. De acordo com a autora (op. cit., 29), no discurso lúdico, a reversibilidade é condição necessária para esse funcionamento discursivo; no polêmico, a reversibilidade se realizada sob condições determinadas; o autoritário, por sua vez, suprime a reversibilidade, não considerando o seu interlocutor.

No decorrer das análises, observa-se que o professor se marca como enunciador por meio de um discurso autoritário, em que assume uma posição de soberania sobre seus alunos, e seu (suposto) conhecimento reina absoluto, estabelecendo, assim, uma tensão entre professor e aluno. Constitutiva de todo discurso, é possível observar as relações de força no discurso dos sujeitos da pesquisa presentes no choque de gerações entre professor e seus alunos, quando questionados a respeito da posição do aluno na era digital, em especial no que concerne ao relacionamento professor-aluno, no que concerne ao uso das novas tecnologias. Tal pensamento pode ser observado no discurso dos participantes quando indagados acerca da posição do aluno na era digital.

SD1: “... **eles querem** ir pro laboratório de informática...”

SD2: “É ... **os alunos se sentem motivados**”

SD2: “Quando **você leva pro laboratório de informática** a curiosidade é muito grande”

SD3: “É ... os alunos se sentem motivados em ... **com aulas é ... com a informática**”

SD4: “**eles gostam**” e **eles se sentem motivados ...**”

A partir dos recortes discursivos, é possível perceber a relação de forças entre professor-aluno presente no discurso do professor compreendido nos termos “eles gostam”, “eles querem”, referindo-se ao uso das tecnologias pelos alunos. E,

ainda, que a utilização das TIC's não é fonte de satisfação, e motivação, para alunos e professores, mas para alunos apenas.

Da mesma forma, esse pensamento pode ser observado pela expressão “do cotidiano **principalmente dos nossos educandos**”, “**eles ficam entusiasmados**”:

SD2: “faz parte do nosso cotidiano e do cotidiano **principalmente dos nossos educandos ...**”

SD4: “**eles ficam entusiasmados no dia que vão para o laboratório de informática**”

SD2: “**Sedento**. Já chega na sala com o celular e o fone; **curioso** também.”

As sequências discursivas descritas demonstram que, observa-se, pelos verbos flexionados no presente do presente do indicativo em “**estão cada vez mais**” seguido do gerúndio em “**interagindo**”, “**assistindo**”, “**interagem**” compreendem um hábito, indicando um estado contínuo da posição do aluno frente às mídias interativas no que concerne à posição do aluno frente ao uso das TIC's. Nesses termos, há uma compreensão, por parte do professor, de que as TIC's são um fato real, o presente no cotidiano do aluno. Em contrapartida, no discurso do professor, as tecnologias se apresentam como um porvir, um desejo de que o uso das TIC's se efetive na prática docente, mas não uma realidade.

SD2: “Os **professores têm sede de tecnologia**, nós temos sede disso ...”

SD1: “se o professor, se ele não acompanha, se não tá se informando, é ... **Fazendo cursos, se aperfeiçoando**, é ... **saber como usar**; eu acredito que **ainda tenha professores que muitas vezes ainda não sabem manusear um ... computador ...** então fica difícil, é como se você tivesse é, é, **estacionado no tempo ...**”

Nesse sentido, observa-se um movimento contínuo de expectativa em relação ao uso das TIC's em sala de aula. Os verbos utilizados no gerúndio em “**fazendo cursos**”, “**se aperfeiçoando**”, e, ainda, utilizados no infinitivo “**saber como usar**” precedidos da condicional “**se**” em “se o professor; se ele não acompanha; se não tá se informando” são mencionados apenas quando têm o professor como imagem,

e não o aluno, revelando que o professor ainda não se sente inserido na era digital. Nessa perspectiva, nota-se que a contraidentificação do professor com a FD inerente à posição do aluno através do mecanismo de antecipação à imagem que o professor faz do seu interlocutor, o educando.

A inquietação do professor em relação ao uso das TIC's se marca na expressão **“se o professor não acompanhar isso”** e **“fica realmente defasado”**:

SD1: **“os alunos ... a gente vê cada vez mais os alunos usando celulares mais modernos, né? E se o professor , ele não acompanhar isso, ele fica realmente, é, defasado.”**

Nesse ponto, o professor, interpelado pela ideologia, teme a exclusão digital. Afetado pelo efeito de evidência, compreendido em **“realmente”**, o professor compreende que essa não é uma possibilidade, mas, considerando o cenário tecnológico atual, é uma constatação.

A partir das sequências discursivas extraídas das entrevistas com os professores, é possível verificar um distanciamento do professor em relação ao seu aluno. Tal pensamento é compreendido pela expressão **“observo”**:

SD1: **“o que eu observo é ... realmente eles são assim, estão cada vez mais interagindo com a tecnologia ... Que eles querem tá o tempo todo em sala de aula usando o celular ... é ... assistindo vídeo, ouvindo música ... a gente observa que eles interagem muito bem com as novas tecnologias.”**

É possível observar a relação de forças que se marca por meio da contraidentificação do professor concernente à utilização das TIC's na prática docente que, afetados pelo inconsciente. E, por outro lado, a notória identificação do aluno à mesma FD a qual está assujeitado. O professor, temendo sua autoridade, contempla, distante, a familiaridade dos alunos com as novas tecnologias, uma vez que expor suas dificuldades, e limitações, concernentes ao uso das TIC's pode acarretar em uma desautorização do seu poder perante seus alunos. Nesses termos, observa-se que as TIC's não são consideradas, para o professor, um meio de favorecer a aprendizagem do aluno, mas, sobretudo, responsável por

potencializar a relação de forças entre alunos e professor. De acordo com Azevedo (2000, p.39),

a relação de forças se refere ao lugar de onde fala o sujeito, ao valor de sua posição no discurso [...] numa sociedade hierarquizada como a nossa, a fala do lugar do professor, por exemplo, seu dizer vale mais do que o de um aluno.

Em conformidade com a hierarquia social da posição do professor, este teme expor-se frente a seus alunos. Na compreensão de que o ato de observar pressupõe uma distância entre o sujeito e o objeto, ao invés de interagir com o aluno e as novas tecnologias, o professor mantém um distanciamento à posição do aluno, mantendo-se na posição do professor como “centro do processo ensino-aprendizagem”, o detentor do conhecimento e, portanto, da autoridade em relação aos seus alunos. Dessa forma, o relacionamento entre professor e aluno se estabelece numa relação de forças compreendida na disputa do poder do professor e, também, no distanciamento da posição do aluno. Veja:

SD1: “E a gente sabe que de umas décadas pra cá, o uso da informática, o uso das tecnologias tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano...de nós professores, mas também dos alunos; e **eles cobram muito isso.**”

SD1: “... há uma **interação muito grande do aluno com a, com as novas tecnologias**, mas... é, termina, assim, **atrapalhando a sala de aula quando eles querem utilizar esses equipamentos em sala...**”

SD3: “**eles cobram muito a gente**”

Observa-se que esse sentimento é alimentado pela imagem do professor em relação ao aluno, compreendido pelos sentidos que circulam no seu dizer. A frustração demonstrada pelo aluno ao referir-se sobre o laboratório de informática assume um sentido de cobrança. É possível perceber a tensão existente na relação entre professor-aluno pela utilização do verbo “**atrapalhar**” referindo-se ao uso de um recurso tecnológico pelo aluno em sala. Nesse sentido, o professor filia-se à posição tradicional do professor como o transmissor do conhecimento, e um discurso autoritário, na medida em que é ele, professor, que detém o poder, e o saber. A esse respeito, os dados observados na Figura 3 corroboram a análise, uma vez que, de acordo com a pesquisa realizada em 13 capitais brasileiras – incluindo

Recife – todos os professores utilizam as TIC's em contexto escolar, exceto em sala de aula com a presença dos alunos.

Na compreensão do professor, a utilização de tais recursos em sala de aula, pelos alunos, “atrapalha” a aula, uma vez que, segundo a concepção do professor, tira a atenção do aluno do centro de sua aprendizagem. Ao perceber a familiaridade do aluno com as TIC's, o professor, a partir da imagem que tem de seu aluno, assim como das TIC's na prática docente, não se expõe perante seu público e, por conseguinte, não se lança a esse novo saber.

De acordo com Pêcheux (2010), um dizer apoia-se em inúmeras vozes que o sustentam, dirigindo o seu sentido a partir da imagem que o sujeito faz do seu interlocutor. Assim, um dizer não é direcionado precisamente a um indivíduo que o recebe, mas à imagem que é feita dele. Ao dizer, o sujeito antecipa a imagem do seu interlocutor, e do objeto, e produz o seu discurso a partir das expectativas construídas em relação a ele. O mecanismo de antecipação é observado na afirmação do sujeito abaixo transcrita no que respeita à utilização das TIC's em sua prática docente:

SD2: “**Veja que bacana!** você tá numa sala, utilizando o quadro inteligente ou o próprio celular pra ele anotar a agenda, fotografar o quadro; isso aí é bacana, isso é o futuro presente; isso aí é, é, necessário que faz parte da nossa vida.”

SD2: “**Você tá na sala de aula e de repente pifou** o quadro inteligente e se você não tiver um plano B, dançou sua aula.”

A partir da antecipação à imagem que o sujeito faz do objeto, as novas tecnologias, percebe-se que o professor é, assim como o aluno, seduzido pelo encantamento que as TIC's exercem sobre o sujeito dessa era compreendido na expressão “veja que bacana”, todavia, pela expressão “**futuro presente**” nota-se que não faz parte da sua realidade. Observa-se, ainda, um grande receio por parte do sujeito acerca da não-confiabilidade dos recursos tecnológicos. Assim, mesmo no que concerne ao uso das TIC's na prática docente, o professor ainda se vê como o centro do processo ensino-aprendizagem na medida em que ele, professor, terá de prover um meio de “salvar” a aula, caso o recurso tecnológico falhe; o professor está



no comando e dirige a aula, e não o mediador como anteriormente mencionado pelo sujeito.

De acordo com Pêcheux (1990), a noção de antecipação é constitutiva do discurso e compreendida como o momento em que o enunciador experimenta, de certa maneira, o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de enunciador constituído pelo jogo das FI (implícitas as imagens que o locutor faz de seu interlocutor, de si mesmo, e do objeto). No mesmo sentido, Orlandi (1993) destaca que o mecanismo das antecipações compõe a estratégia discursiva de prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir do seu próprio lugar de locutor, regulando a possibilidade de respostas e dirige as argumentações. Esse pensamento pode ser compreendido no discurso do sujeito na medida em que não só a relação de força presente na relação entre professor e aluno pode ser observada, como também o mecanismo de antecipação da imagem do aluno observado em “**vá piorar**”, anunciando a possibilidade de que a ação ocorra – no caso a ação de “**piorar**” – e, ainda, em “**melhorar**”:

SD1: “**não é que vá piorar**”

SD4: “**ajuda a melhorar**”

Nesses termos, é possível notar que a relação de força, presente na imagem concernente ao relacionamento do professor-aluno, se marca no discurso do S1 uma vez que, não tendo mencionado outros fatores contribuem para uma relação conflituosa entre professor e aluno, deixa explícita a tensão presente nessa relação que, pela expressão utilizada “**vai piorar**” indica que já é ruim. Esse mesmo pensamento é percebido no discurso do SD4 quando afirma que as TIC’s ajudam a “**melhorar**” o relacionamento entre professor-aluno. De igual forma, a antecipação à imagem do aluno é compreendida no discurso do sujeito no que respeita ao uso das TIC’s na medida em que há uma contraidentificação do professor com a FD discursiva inerente à posição do aluno, em especial no que tange à motivação do aluno para o estudo.

O mecanismo de antecipação é observado, ainda, no que respeita ao relacionamento entre professor-aluno na era tecnológica, marcado no discurso dos

participantes, provocado pelo efeito de evidência a qual o sujeito é afetado, compreendido em:

**SD1: “quando eles querem ir pro laboratório de informática a gente sabe que não é para estudar, não é para desenvolver trabalhos e atividades.”**

**SD1: “se conversasse com todos os alunos que o laboratório de informática é pra ser utilizado mais pra que eles possam melhorar em termos de conhecimento deles na disciplina”**

**SD4: “a gente sabe que se eles querem estudar, estudam...não precisam do computador ...”**

**SD3: a gente sabe que eles não querem ir pro laboratório de informática para aprender assuntos relacionados à disciplina, mas sim pra entrar em facebook, né? Em sites de relacionamento, emails ...”**

**SD4: “mas a gente sabe que eles estão ligados mais nas redes sociais, bate-papos”**

A partir das sequências discursivas dos professores, tendo em consideração às formações imaginárias dos professores concernentes à posição do aluno, observa-se uma tensão entre professor e aluno. Compreende-se, assim, que o professor filia-se à FD referente à posição do professor como o transmissor do conhecimento, e opera um discurso autoritário, e preconceituoso, à posição do aluno.

A partir do efeito de evidência provocado pela interpelação da ideologia dominante acerca da geração que desponta no cenário tecnológico da virada dos séculos XX e XXI, comumente os jovens e adolescentes deste período são chamados nativos digitais. Todavia, tomando por base os efeitos de sentido que circulam no discurso dos professores, observa-se que há um deslocamento de sentido e o termo é, frequentemente, associado à indolência dos contemporâneos desta época, pelo acesso desses jovens a redes sociais e jogos, inclusive; características essas que os distinguem das gerações anteriores. Assim, embora o

termo nativo digital seja amplamente empregado, nem sempre é considerado a partir das características dos nascidos na era digital.

No mesmo sentido, tal preconceito à posição do aluno se marca, ainda, no discurso do professor pelas expressões “**condições de terem aulas de informática regularmente**”:

SD1: “mas com certeza que se eles tivessem **condições de terem aulas de informática regularmente...**”

Nesses termos, a partir das formações imaginárias concernentes à posição do aluno, o professor ignora que seus alunos se encontram inseridos na era digital e, assim, possui uma imagem distorcida, e preconceituosa, de seu aluno. No entanto, a partir da pesquisa com 285 alunos de escola pública – ressalta-se, aqui, que são alunos, em sua maioria, pertencentes às mesmas escolas as quais os professores participantes da pesquisa lecionam – observa-se que as afirmações dos professores correspondem, senão, a uma imagem distorcida do seu público discente.

De acordo com o resultado colhido na pesquisa observado na Figura 7, apesar de os alunos serem adolescentes – com faixa etária entre 12 a 17 anos – e o mundo experimentar a Era das Conexões cuja principal característica é a importância de frequentar rede de relacionamentos, observa-se que os alunos não se restringem às redes sociais, mas aproveitam o tempo de conexão para visitar outras possibilidades. Verifica-se que os sites de relacionamentos não correspondem a predileção, ou prioridade, dos alunos, uma vez que uma parcela pequena dos entrevistados, 22%, utilizam esses *sites* de forma exclusiva. De acordo com a pesquisa com os alunos, 67% dos alunos usufruem das tecnologias de forma confortável, possuindo uma variedade de sites frequentemente visitados.

Observa-se, ainda, essa imagem distorcida, e preconceituosa, dos professores em relação aos alunos, no que concerne ao uso das TIC's na posição de alunos. De acordo com SD1, seria necessário que fosse feita uma conscientização aos alunos para que não quisessem apenas lazer quando os recursos tecnológicos fossem utilizados por eles:

**SD1: “E que a gente pudesse utilizar essas aulas realmente com a finalidade de trabalhar o conteúdo e fazer até um trabalho de conscientização com eles”**

O professor, assim, se marca no discurso por meio de um discurso autoritário, concebido na sua posição de centro da aprendizagem, e preconceituoso, na medida em que, a partir das FI inerentes à FD que o constitui – uso das TIC`s – compreende que o aluno não está no laboratório de informática para trabalhar os conteúdos propostos, mas para brincar.

No que tange à antecipação do professor à posição do aluno frente ao uso de recursos tecnológicos de que os alunos se interessam, exclusivamente, por *sites* de “redes sociais e bate-papo”, e “não querem estudar”, observa-se na Figura 10 – Sugestões dos alunos para trabalhos com o computador na escola – que, de acordo com os dados colhidos na pesquisa com os alunos, as sugestões que compreendem a utilização de jogos, ou a mescla entre jogos e pesquisa, correspondem à menor parte dos participantes: 5% e 4% consecutivamente. De acordo com os resultados, observa-se que os alunos não apenas estão ávidos por uma “nova” forma de aprender, e de ensinar, a partir das novas tecnologias, como também o professor se marca em um discurso preconceituoso a respeito do discente da escola pública, em especial no que respeita aos seus alunos, compreendido pela antecipação à posição do aluno.

Pelas sugestões apresentadas pelos alunos a partir das antecipações às suas FI acerca da utilização do computador em ambiente escolar – 34% propõem a elaboração e apresentação de trabalhos feitos pelos alunos, 31%, a sugeriram trabalhos elaborados pelos e, ainda, aulas elaboradas pelos professores, mediadas pelas TIC`s – observa-se que o aluno não somente anseia, como também possui compreensão e certa maturidade para a utilização das TIC`s em sala de aula; inclusive a partir de uma parceria entre atividades realizadas por professores e alunos, concomitantemente.

Na AD francesa, o sujeito atribui imagens do destinatário, do referente e de si. A partir do mecanismo da antecipação, o sujeito coloca-se no lugar do destinatário e, dessa maneira, pode prever o efeito de suas palavras (PÊCHEUX, 1969). O

professor, ao antecipar à imagem do aluno, tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares, opera uma contraidentificação à FD referente ao aluno de escola pública, no que tange à utilização das novas tecnologias:

SD3: [Silêncio] **Se eu falar em escola particular, eles já nascem já sabendo tudo. Em escola pública, os que têm acesso a isso ... eles já ... já ... é ... dominam o ba ... suficiente, mas não é a realidade com todos os alunos.**

SD4: **“a gente sabe que na escola pública poucos têm acesso à internet.”**

Compreende-se que não são todos os alunos que possuem computador em casa, nem tampouco todos têm acesso. Todavia, de acordo a Figura 4 observa-se que 68% dos alunos possuem computador em casa, independentemente de acesso à internet. E, na mesma perspectiva, a Figura 5 mostra que 99% dos alunos acessam à internet, em sua maioria a partir de diferentes maneiras. Dessa forma, observa-se que os alunos não só têm acesso ao mundo tecnológico, como usufruem das diversas possibilidades que a rede mundial lhes oferece. Esse pensamento é compreendido pelas sugestões apresentadas pelos alunos para a utilização das mídias interativas em sala de aula, compreendido na Figura 10. De acordo com a pesquisa, 65% dos alunos sugeriram trabalhos elaborados por eles mesmos para apresentação em sala, ou aventam a possibilidade de trabalhos elaborados por alunos – subdivididos em grupos ou individualmente – em consonância com as aulas apresentadas em *slides* pelos professores. Nesse ponto, o aluno se antecipa à posição do professor como um suporte, um “aliado” na busca e apreensão do seu conhecimento.

No que diz respeito às FI do professor concernente ao aluno de escola pública, o qual não tem acesso à internet, não condiz com os dados obtidos a partir da entrevista com os alunos. De acordo com os resultados colhidos na pesquisa realizada com os alunos, observados na Figura 8, 54% dos alunos permanecem mais de 2h na internet, e 46% permanecem 2 h, ou menos, por dia na internet.

Na consideração das CP do discurso, que envolvem os sujeitos e as situações, vale ressaltar que, segundo os participantes, esse tempo de permanência

está condicionado à autorização do responsável, quando menores, ou concernente à sua disponibilidade financeira, uma vez que, de acordo com a Figura 6 uma das formas de acesso dos alunos consiste em *lan house* exclusivamente, 12%; 51% possuem outras formas de acesso à internet que, em sua maioria, correspondem à frequência em lojas *lan house* e, concomitantemente, nos próprios aparelhos celulares que dependem de inserção de créditos.

Nesses termos, a partir do discurso dos participantes, observa-se que o professor tem pouca percepção das possibilidades de seus alunos no tocante ao acesso e utilização das mídias interativas, operando, assim, um discurso autoritário, e preconceituoso, frente ao seu público discente.

De acordo com Indursky (2011), dois enunciados que remetem a mesma FD – no caso, referente ao uso das TIC's – produzidos a partir de posições-sujeito distintas, relacionam-se diferentemente com a ideologia e produzem efeitos de sentido diversos. Nesse sentido, em contrapartida à contraidentificação do professor frente às TIC's, a partir da Figura 9, observa-se que o aluno, uma vez submetido à interpelação ideológica e, assim, afetado pelo efeito de evidência que a ideologia proporciona, possui uma identificação ao uso das TIC's. Em sua maioria, os alunos compreendem as novas tecnologias, em especial o computador, como importantes em sua vida. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa com os alunos, 88% compreendem que o computador, considerando as possibilidades que ele oferece, é importante em suas vidas.

A partir das análises dos recortes das entrevistas com os professores sobre docência na era digital, bem como suas implicações no ensino-aprendizagem e o relacionamento com o aluno, além da pesquisa com os alunos, é possível chegar a algumas conclusões.

De acordo com os estudos realizados, compreende-se que a distribuição de computadores aos professores e alunos, cursos de aperfeiçoamento, e modernização das escolas com recursos tecnológicos não são suficientes para a inserção do professor na era digital e, por si mesmos, não garantem uma melhor qualidade de ensino aos alunos. Doutra sorte, necessário que haja um investimento na formação profissional, e continuada, do professor a partir de novas técnicas de ensino; e voltado para a realidade do público docente para, assim, melhor atender o

discente. Necessário se faz o resgate da valorização desse profissional, inclusive sob forma remuneratória, para que, não necessitando de tantas horas de trabalho – agravado por estarem em escolas diversas – possa dedicar-se a estudos continuados com vistas ao aperfeiçoamento da sua prática docente. Nesse sentido, Zagury (2006, p.203) destaca que

pode-se mudar o método e as técnicas de ensino por outras mais modernas, sem que isso melhore a qualidade do ensino, porque não é o método que faz um bom professor; é o professor que faz qualquer método tornar-se efetivo.

A utilização dos recursos tecnológicos na Educação contribui de maneira relevante para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, proporcionando a compreensão de “formas de aprender”, e de “ensinar” a fim de capacitar o aluno, e o professor, para essa nova era.

O avanço das tecnologias provocou transformações não só na concepção de trabalho, mas, sobretudo, na condição humana. Nesses termos, é necessário que haja uma maior compreensão do homem nessa nova sociedade, na medida em que as mudanças ocorrem, e sempre ocorreram por homens e para os homens.

Sobretudo, é necessária uma maior investigação sobre a posição do professor de língua inglesa na sociedade tecnológica, bem como sua compreensão acerca da utilização das mídias interativas em sua prática docente, a fim de compreender a posição-sujeito desse profissional na era digital como parte fundamental intrínseca ao processo ensino-aprendizagem, e não apenas um veículo de transmissão de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises que se apresentam, é possível observar que tanto professor quanto aluno se filiam a um sentido – determinado pela FD que o constitui, compreendido como a forma-sujeito – porém, com posições-sujeito distintas. A partir dos recortes discursivos, compreende-se que a forma-sujeito que constitui a posição do professor e aluno refere-se ao uso das TIC's, uma vez que, quer numa relação de identificação, observado na posição do aluno, quer pela contraidentificação, confrontando saberes referentes à esse saber, observado no discurso do professor, eles permanecem assujeitados a ela.

Embora usufrua dos recursos tecnológicos, o professor não se sente inserido na era digital quando associados à sua prática docente, uma vez que temem sua autoridade perante seus alunos. Operando uma contraidentificação no que concerne ao uso das TIC's na prática educacional, o professor não atende a demanda do público discente, nativos digitais e, numa posição como centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor se marca a partir de um discurso autoritário e preconceituoso perante seu aluno.

De acordo com as análises das entrevistas dos professores, foi possível observar a relação de força presente no mecanismo de antecipação concernente à posição do aluno. Os professores ocupam, ainda, uma posição no centro do processo ensino-aprendizagem, a fonte pela qual o aluno receberá o conhecimento. Dessa forma, mantêm uma posição distante dos seus alunos e, assim, desconhecem suas possibilidades de acesso aos recursos tecnológicos, bem como seus anseios para a sua utilização em sala de aula. O professor não atende à demanda do público discente, operando, muitas vezes, um discurso preconceituoso, a partir de uma antecipação à imagem dos alunos, de certa forma, distorcida.

Embora os professores usufruam dos recursos tecnológicos, ainda não se sentem inseridos na era digital no que respeita à sua aplicação na prática docente. Por outro lado, seu público, os alunos, não só encontram-se inseridos na sociedade tecnológica, como apresentam certa maturidade para o trabalho com tais



dispositivos em sua vida escolar. Nesses termos, a Educação experimenta um choque de gerações com reflexos imediatos no processo ensino-aprendizagem, afetando o sistema educacional.

Vale ressaltar, sobretudo, que os professores participantes dessa pesquisa trabalham, de um modo geral, em duas ou mais escolas distintas, a fim de complementar a renda – realidade da classe docente de um modo geral – tendo em vista os baixos salários. Tal condição faz com que o professor tenha menos tempo e disposição, em função do cansaço físico e mental para preparo das aulas e aperfeiçoamento contínuo da sua prática educacional. Essa condição do professor – o cansaço a que os professores são acometidos em função de um número elevado de turmas, e alunos em sala de aula – dificulta, ainda, um maior contato com seus alunos. De um modo geral, os professores são reféns de uma formação profissional deficitária que comumente é relacionada a uma formação do professor tradicional, como o centro da aprendizagem.

Observou-se, também, um estranhamento desse profissional quanto à sua posição nesse novo cenário socioeducacional. Nesse sentido, percebe-se uma relação conflituosa na posição do professor concernente à utilização das mídias interativas na sua prática docente, bem como suas implicações no que concerne a uma possível ameaça da suposta estabilidade na sua relação com seus alunos. O professor compreende a necessidade de utilização das TIC's em sala de aula, porém sente-se incapacitado para fazê-lo e se angustia por tal situação; projeta em seu aluno a imagem do “acusador”, aquele que, segundo expresso no discurso do professor, o culpa por não promover aulas “mais dinâmicas e atraentes” é realçada, assim, a relação de força presente na relação entre professor-aluno. Não conhecendo as possibilidades do seu alunado, o professor vê no laboratório de informática a única forma de “inserir-lo” na era digital. Não há como negar que a era digital se apresenta como um grande desafio na Educação que, mais que em qualquer outro tempo, experimenta um choque de gerações com reflexos diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Nesses termos, mais do que dispor de máquinas aos alunos e professores, é necessária uma investigação minuciosa sobre a posição do professor nesse novo cenário mundial, bem como sua compreensão acerca da utilização das mídias

interativas em sua prática docente, a fim de melhor compreender a posição desse profissional da educação - seus anseios e receios – nesse novo cenário, como parte fundamental, intrínseca ao processo ensino-aprendizagem, e não apenas um veículo de transmissão de conhecimento. Assim, trilharemos por caminhos seguros e conseguiremos ir adiante.

O uso do computador e, mais especificamente, o acesso à internet na escola afetaram o ensino, a aprendizagem e os programas escolares de forma determinante, pois as possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional estão crescendo e os limites dessa expansão são desconhecidos. As novas tecnologias são uma realidade do mundo atual, e vêm ao encontro da demanda da sociedade moderna. De acordo com os avanços tecnológicos, faz-se necessário que o ser humano se adeque cada vez mais as exigências do mundo moderno, aprimorando seu conhecimento e buscando novas possibilidades a cada dia. Atualmente, mais que uma necessidade, o conhecimento tecnológico e o aperfeiçoamento continuado são uma exigência a qualquer profissional. Sendo assim, o aluno precisa estar inserido no cenário social, preparado para o mercado de trabalho e a atuar no mundo globalizado de forma crítica.

Vários estudos têm sido suscitados em diferentes áreas do conhecimento com vistas à implementação dos recursos tecnológicos como a solução ou o caminho mais acertado para os problemas atuais de ensino-aprendizagem. Todavia, vale ressaltar que essa interpelação tecnológica chega à sociedade, público consumidor, alheio à sua vontade, impingindo-lhes sua presença e conhecimento.

A era digital se apresenta como um grande desafio. O campo é fértil para descobertas e questionamentos e, qualquer que seja a ótica das discussões sobre o assunto, é inegável, e isto vem se repetindo continuamente, que precisamos aprofundá-lo, uma vez que suas repercussões sobre nossa sociedade ainda não foram suficientemente exploradas.

No que concerne ao uso das TIC's na prática educacional, é possível observar que ocorre, ainda, de maneira tímida e muitas vezes descontextualizada. Apesar de possuírem conhecimentos, algumas vezes ainda que básicos sobre as TIC's, e participarem de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, não consideram sua aplicação efetiva no contexto da prática docente, uma vez que estes

não resgatam seu conhecimento adquirido previamente, nem tampouco contemplam a realidade em que o professor encontra-se inserido no cenário social. Como consequência, as TIC's são compreendidas como como mero instrumento de transmissão de conhecimento, ferramentas para tornar as aulas "diferentes" e "interessantes".

Toda e qualquer reflexão em torno das mídias interativas e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem é válida. A mera negação da influência das novas tecnologias em nossas vidas é rejeitar/combater o desenvolvimento do homem e da sociedade que ele está inserido e, sobretudo, viver no obscurantismo. Vale ressaltar que a cibercultura só contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do homem na medida em que é concebida sob uma perspectiva humanística, uma vez que os dados, as informações, jamais prescindirão da inteligência humana e do esforço e tempo necessários para aprender, pesquisar, avaliar e integrar-se à nova realidade.

Destarte, mais do que uma exacerbação do uso dos recursos tecnológicos, é preciso conferir à era digital um olhar humanista a fim de valorizar o homem, levando em conta sua pluralidade e a relação com o "outro" – sejam as mídias, sejam os alunos. Se o professor não estiver inserido nessa nova era, nessa nova educação, tais dispositivos por si mesmos não garantem uma educação de qualidade. As novas tecnologias são uma necessidade do mundo atual, e vêm ao encontro das exigências da sociedade moderna, em que o homem precisa estar inserido no contexto social, preparado para o mercado de trabalho. Esta nova modalidade de ensino não substitui, não concorre, nem tenta se sobrepor ao ensino tradicional, mas vem a ele acrescentar uma nova dimensão.

Sobretudo, em contrapartida a um sujeito ideal, neutro e autônomo, visto que as posições-sujeito não são formadas aleatoriamente, mas construídas socialmente, é preciso que haja uma compreensão do sujeito como produto e produtor da sociedade em que está inserido, influenciando e por ela sendo influenciado, por meio da linguagem na qual ele se significa, a partir das posições marcadas em seu discurso.

*"... se pudéssemos contar os carros que se movem por estes caminhos de ir e voltar, próximos ou mais longe, chegaríamos aos dois mil e quinhentos [...] mas os homens, se os quisermos ver, tem de ser de mais perto."*

José Saramago

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. [et al]. **O papel da memória**. Campinas-SP: Pontes, 1999.

AGUIAR, M. A. M.; ANDRADE, W. T. L; MADEIRO, F. (Orgs.). **Os Caminhos Entre a Fala e a Escrita: Um Percorso da Fonoaudiologia Pelos Gêneros Textuais**. São José dos Campos: Pulso, 2011.

ALLEN, J.P & WIDDOWSON. Teaching the communicative use of English. In: BRUMFIT, C. and JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford University Press, 1979.

ALMEIDA, M E. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ALONSO, C. A. **Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar**. Informática Pública, v.4, n. 2, 2002.

ARAÚJO, A. D. **Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais/ Computers and foreign language teaching**. 2009. Disponível em: <<http://search.scielo.org/resources/art-S1518-76322009000300002>>. Acesso em 29 ago. 2012.

ARÓSTEGUI, J. **Pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: Edusc, 2006.

AUTHIER-REVUZ, J. “**Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours**”. Paris: DRLAV, n° 26, 1982.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos 19. O discurso e suas análises*. ORLANDI, E. P. e GERALDI, J. W. (Orgs.) Campinas : Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Palavras mantidas a distância. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEVEDO, N.P.G. **Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 2000. Disponível em <[http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/uma\\_analise\\_discursiva\\_da\\_gagueira\\_trajetorias\\_de\\_silenciamento\\_e\\_alienacao\\_na\\_lingua.pdf](http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/uma_analise_discursiva_da_gagueira_trajetorias_de_silenciamento_e_alienacao_na_lingua.pdf)>

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, M. H. N.. **Introdução a análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2012/maio/bolsa-familia-inclui-novos-beneficiarios-em-maio>> Acesso em 14 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm)> Acesso em 14 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm)> Acesso em 14 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUSCHINI, R. **Inglês sem sotaque**. São Paulo: Disal, 2010.

CAIADO, R.V. **As tecnologias digitais da informação e comunicação em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2011.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6452--Int.pdf>> Acesso em 30 nov. 2012.

CÂMARA, M. **História da linguística**. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 1986.

CAMPELLO, B. **O movimento da competência informacional**: uma perspectiva para o letramento informacional. Brasília, v. 32, n.3, 1998.

CAPDEVILA, G. **Los gobiernos y los poderosos tienen miedo a internet**. Periodismo Humano. 2011. Disponível em: <<http://periodismohumano.com/sociedad/libertad-y-justicia/los-gobiernos-y-los-poderosos-tienen-miedo-a-internet.html>> Acesso em 15 mai. 2012.

CARNEIRO, R. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, C. (Org). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORACINI, M. J. **Subjetividade e identidade do professor**. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo: Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua**. 2006. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1392>>. Acesso em 25 mai. 2012.

COSCARELLI, C. V. **Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira**: uma breve introdução. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, 1997.

COURTINE, J.J. **O chapéu de Clémentis**. **Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político**. In: F. Indursky e M. C. L. Ferreira (Orgs). Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da educação**. Belo Horizonte: Lê, 2001.

CRISTOVÃO, V. L.; GAMERO, R. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância/ Learn through playing or play through learning? English in childhood.** 2009. Disponível em: <<http://search.scielo.org/resources/art-S0103-18132009000200005>>. Acesso em 29 ago. 2012.

DAMÁSIO, A. **A internet faz mal ao cérebro?** Revista Época. Seção Tecnologia. n.702, São Paulo: Globo, 2011.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

DAVIES, B. P. **Inglês que não falha:** técnicas e exercícios de memorização. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

DE LEMOS, C.T.G. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-29, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: Rojo, R. (Org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem:** parte II. Relatório científico. Campinas: CNPq, 1999.

\_\_\_\_\_. **Questioning the notion of development: the case of language acquisition.** Culture and Psychology, n. 6 (2), 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUDENEY, G., HOCKLY, N. **How to teach English with technology?** Harlow: Longman, 2007.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1982.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, M.C.L. **Glossário de termos do discurso.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. 2009. **O uso do computador e internet nas escolas públicas de capitais brasileiras**. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/uso-computador-internet-escola-publica-529446.shtml>>. Acesso em 12 set. 2011.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **La lengua de nunca acabar**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

\_\_\_\_\_. Observações sobre a estabilidade de uma construção lingüística: a completiva. In: ORLANDI, E. (Org) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Pontes, 1994.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Educação em Pernambuco: Estado superou IDEB previsto para 2019. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/imprensa/galeria/videos/122/educacao-em-pernambuco>. Acesso em: 05 ago. 2012.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. A noção do sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. In: **Estudos da língua(gem)**, n.1. Vitória da Conquista: UESB, 2005.

GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SCHONS, C.R. (Orgs.). **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2011.

HUNTLEY, R. **The World according to Y: Inside the new adult generation**. Sydney: McPherson's Printing Group, 2006.



IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>> Acesso em 04 out 2011.

IBOPE. **Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística**. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-7-uso-computadores.shtml?page=3>>. Acesso em 04 set 2011.

INDURSKY, F. Memória e história na/da análise do discurso. In: INDURSKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M.C.L (Orgs.). **A memória na cena do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; CAZARIN, E.; GRIGOLETTO, E. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias - Sujeito e língua**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Bornéo Susana (org). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

JUSTIÇA, M.P.O. **A internet no cenário escolar**. 2003. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/justica-paula-internet-cenario-escolar.pdf>> Acesso em 19 mai. 2012.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet). In: MAGALHÃES; CORACINI; GRIGOLETTO (orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Paulo: Claraluz, 2006.

LACAN, J. **O seminário livro 5: As formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

LASTRES, H.M.M.; ALBAGLI, S. **Chaves para o terceiro milênio na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos – ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1994.

LEBRUN, J.P. A perversão comum; viver juntos sem o outro. 2008. In: INDURSKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M.C.L (Orgs.). **A memória na cena do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Communciative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MCCRINDLE, M. **Understanding Generation Y**. Sidney: The Australian Leadership Foundation, 2002.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: Gestos de Leitura: da História no discurso. In: ORLANDI, E. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, UNICAMP, 1988.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação**. *Colóquio de Pesquisa em Educação*, 6, (2008): 1-9. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>>

MENTIS, A. **Virtual Learning and the tech generation debate**. 2009. Disponível em: <[http://www.usma.edu/cfe/Literature/Mentis\\_09.pdf](http://www.usma.edu/cfe/Literature/Mentis_09.pdf)> Acesso em 30 set. 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MORRISON, J.L.; BOWEN, D. F. **Taking a journey with today's digital kids: An Interview with Deneen Frazier Bowen**. 2005. Disponível em: <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=230>> Acesso em 30 set 2012.

MOSCOVICI, S; PLON, M. **Les situations-colloques observations théorétiques et expérimentalis**. Bulletin de Pyscicologie, n.19, 1966.

MOURA, A.L.B. **O uso de ferramentas da internet para auxiliar adultos na aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. Dissertação de mestrado. Recife: UNICAP, 2007.

NARDI, F.S. de. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

NÉRICI, I. G.. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

NUNES, J. H. O sujeito no discurso: um lugar para falar na praça. In: **A cortina**; Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

NUNES, M. B. Redescobrimo o papel do professor de leitura em língua estrangeira. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua : redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 2000.

OLIVEIRA, S.. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integrare, 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A Leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** 2011. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>> Acesso em 20 out. 2011.

PATRÍCIO, D. **A educação e as novas tecnologias em um novo milênio.** 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/patricao-djalma-terceiromilenio.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2012.

PÊCHEUX, M. Ouverture du colloque. In: CONEIN, B. et. al (Org). **Materialités discursives.** Lille: Press Universitaires de Lille, 1981.

\_\_\_\_\_. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas, SP: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. A análise automática do discurso (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2 ed. Campinas: Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Remontemos de Foucault a Spinoza.** Trad. Brasileira de GREGOLIN, M.R. Campinas: Unicamp/Mimeo, 2000.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. de Péricles Cunha. Campinas: Unicamp, 1997.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.  
PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V.(Org.) **Legados de Michel Pêcheux.** São Paulo: Cenário, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RECIFE. Programa Bolsa Família. 2012. Disponível em: <<http://www2.recife.pe.gov.br/prefeitura-do-recife-realiza-recadastramento-do-bolsa-familia/>> Acesso em 14 out. 2012.

PRENSKY, M. **The emerging online life of the digital native.** 2004. Disponível em: <[http://www.\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www._of_the_Digital_Native-03.pdf)> Acesso em 30 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Young minds, fast times: The Twenty-First-Century Digital Learner.** 2008. Disponível em: <<http://www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008>> Acesso em 01 out. 2012.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, F. **Filosofia aristotélica da linguagem.** Chapecó: Argos, 2002

SARAMAGO, J. **Memorial do convento.** Lisboa: Caminho, 2006

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a cegueira.** Lisboa: Caminho, 2001.

SAUSSURE, F. de. **Escritos de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHIMTZ, J. R. **To ELF or not to ELF?" (English as a Lingua Franca): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world/ "ELF ou não" (Inglês como Língua Franca): eis a questão para a Linguística Aplicada no mundo globalizado.** 2012. Disponível em: <<http://search.scielo.org/resources/art-S1984-63982012000200003>>. Acesso em 26 ago. 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Concurso Professor Autor premia 161 professores pela produção de materiais de apoio didático multimídia. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=12&cat=37&art=507>. Acesso em: 05 ago. 2012.

SERRA, P. **Internet como recurso educativo.** 2008. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-internet-recurso-educativo.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-internet-recurso-educativo.pdf)>. Acesso em 19 mai. 2012.

SILVA, A. **Processos de ensino-aprendizagem na era digital**. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>> Acesso em 18 mai. 2012.

SILVA, A.E.V.N. **Um estudo sociolinguístico das histórias em quadrinhos na Educação a Distância**. Dissertação de Mestrado. Recife: UNICAP, 2011.

SILVEIRA, R. **Pronunciation instruction and syllabic-pattern discrimination/ Ensino de pronúncia e a discriminação de padrões silábicos**. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502011000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502011000100002&script=sci_arttext)> Acesso em 24 ago. 2012.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo, Cultrix, 1993.

STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generations**. New York: William Morrow, 1991.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia de pesquisa: clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. 2010. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/>>. Acesso em: 6 out. 2011.

\_\_\_\_\_. The International Academy of Education. Disponível em <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE\\_14.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRATICE_14.pdf)>. Acesso em 21 abr. 2012.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, A. C. S. 2008. **Hipertexto e tecnologias na educação**. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 05 set. 2011.

WEEDWOOD, B.. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial: 2002.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## APÊNDICES



## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O discurso do professor de línguas estrangeiras sobre sua docência na era digital, cujos termos estão abaixo relacionados:

1. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
2. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
3. A pesquisa tem por objetivo analisar o discurso do professor de línguas sobre docência nessa nova era a fim de compreender a posição desse profissional sobre sua prática docente nesse cenário de transformação em que estamos inseridos.
4. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista, que será gravada, para serem analisadas à luz da Análise do Discurso de linha francesa.
5. Os riscos relacionados com sua participação são um possível constrangimento por se submeter à entrevista e, em especial, à sua gravação. Salientamos que não haverá identificação de nenhuma espécie. O material será analisado apenas pelas pesquisadoras diretamente envolvidas, com o objetivo de analisar o discurso dos sujeitos em estudo e será arquivado em banco de dados devidamente protegido.
6. Os benefícios relacionados com a sua participação são a devolutiva da pesquisa aos participantes, além da sua socialização com outros profissionais, professores ou não, através de sua publicação em revistas científicas e congressos de áreas afins, a fim de contribuir para a construção de um novo olhar frente à posição-sujeito do profissional de línguas na era digital expresso em seu discurso sobre sua docência nesse novo contexto.
7. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
8. Não serão divulgados os nomes dos participantes. Os dados que possibilitam sua identificação não serão divulgados (como informado no item 5).
9. A gravação será inserida em banco de dados do Laboratório de Linguagem da UNICAP.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Nome: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo

Endereço completo: Rua do Príncipe, 526, Bl. G4– Recife – PE – CEP: 50.050-900

Telefone:

Assinatura

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP que funciona na Coordenação Geral de Pesquisa, da PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC, da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP, localizada na Rua Almeida Cunha, 245 – Santo Amaro – Bloco G4 – 8º andar – CEP 50050-480 Recife – PE – Brasil. Telefone (81) 2119.4376 – Fax (81)2119.4004 – Endereço Eletrônico: pesquisa\_prac@unicap.br

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

## APÊNDICE II

### CARTA DE ANUÊNCIA I

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: O discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital, sob a responsabilidade da Professora / Pesquisadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

---

**Assinatura**

**NOME** Elaine Pereira Daróz

**CPF:** 026.708.617-25

**Fone(s) para contato:** 4141-1599 / 9801-0649

**E-mail:** lainedaroz@gmail.com

## APÊNDICE III

### CARTA DE ANUÊNCIA II

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: O discurso do professor de língua inglesa sobre docência na era digital, sob a responsabilidade da Professora / Pesquisadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

---

**Assinatura**

**NOME:** Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo

**Nº de Mat.** 2421-8

**CPF:** 181625501-78

**Fone(s) para contato:** (81)2119-4024 / 8856-1705 / 9754-1144

**E-mail:** nadiaazevedo@gmail.com

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES

- 1- Como é que você vê o ensino da língua estrangeira, o ensino da língua inglesa nessa era digital com tantas tecnologias, com tantas inovações?
- 2- Nós tivemos um curso de formação tecnológica na prefeitura. O que você falaria em relação a esse curso? Ele vai ao encontro das necessidades, da realidade, dos anseios do professor na língua inglesa nessa nova era?
- 3- Como é que você classificaria, o que você diria sobre o lugar do professor na era digital. Inclusive, qual seria o seu papel na atualidade, nessa era digital?
- 4- Como você vê a posição do aluno nessa era digital? Como é, ou quem é, o aluno dessa era digital?
- 5- O que você diria do relacionamento do professor e do aluno em relação a essas tecnologias? O que isso implica no relacionamento entre professor e aluno em sala de aula, na sua prática?

## ANEXO B

### QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Este trabalho é parte integrante de um projeto de pesquisa. Sua colaboração de forma séria e consciente é de extrema importância para o bom andamento do trabalho. Não se preocupe com respostas certas ou erradas, qualquer resposta estará certa desde que corresponda à sua opinião sincera. Esta entrevista é anônima e confidencial; sua identidade será preservada.

#### PERGUNTAS

1- Você possui computador em casa?

SIM                       NÃO

2- Você tem acesso à internet?

SIM                       NÃO

3- Se a resposta for positiva: De que forma você tem acesso à internet?

CASA                       LAN HOUSE                       CELULAR                       ESCOLA

OUTROS: \_\_\_\_\_

4- Quais os sites que você acessa com mais frequência?

PESQUISA                       RELACIONAMENTOS                       JOGOS                       DOWNLOADS

OUTROS: \_\_\_\_\_

5- Quanto tempo aproximadamente você fica no computador por dia?

2 HORAS                       MAIS DE 2 HORAS                       MENOS DE 2 HORAS

OUTROS: \_\_\_\_\_

6- Você acha que o acesso ao computador é importante na sua vida?

SIM                                       NÃO

7- Na sua opinião, de que forma se poderia trabalhar com computador na escola?

AULAS COM SLIDES FEITOS PELO PROFESSOR                       JOGOS  
 TRABALHO FEITO PELOS ALUNOS     PESQUISAS

OUTROS: \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA!! 😊👏

## ANEXO C

### ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DA EMPRESA JOY STREET

Esta é entrevista é parte integrante de um projeto de investigação concernente ao Discurso do professor língua estrangeira sobre sua docência na era digital, como pesquisa de dissertação sob orientação da Professora Doutora Nadia Azevedo.

#### ENTREVISTA

1-Qual o papel da Joy Street no Concurso Professor Autor?

---

---

---

2-Qual o objetivo do concurso Professor Autor?

---

---

3-O concurso Professor Autor é direcionado a algum público especificamente?

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

Elaine Daróz  
Mestranda em Ciências da Linguagem  
Universidade Católica de Pernambuco

Recife-PE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

---

Renata Stadler  
Gerente de mobilização