

Narrativas Digitais na Formação de Professores da Memória, do Registro e do Discurso Emergem Posturas e Experiências¹

Alessandra Rodrigues²
Lina Maria Gonçalves³

Resumo

As narrativas são objeto de estudo das Ciências Humanas com as mais variadas abordagens teórico-metodológicas. No campo dos estudos curriculares, as discussões acerca de uma modalidade específica de narrativas, as digitais, vêm ganhando espaço como lugares de construção do currículo e de reflexão sobre o percurso de formação dos sujeitos da educação. Este artigo insere-se nesse contexto de discussão e apresenta os resultados de um estudo qualitativo acerca de três narrativas de docentes em processo de formação para atuarem no Programa Um Computador por Aluno – Prouca – no Estado do Tocantins. As análises tiveram inspiração teórica na análise do discurso de linha francesa, mas também buscaram contribuições da Semiótica. As categorias de análise focaram elementos que mostrassem a capacidade de exposição dos sujeitos por meio das narrativas, a consciência de si refletida nos textos e indícios do processo reflexivo dos autores sobre suas histórias e percursos. As análises demonstram, por um lado, a dificuldade dos sujeitos com o narrar que fala da experiência pessoal e com o exercício de refletir e registrar a reflexão a partir da experiência; por outro, apontam para conceitos latentes sobre as Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TDIC) e sua incorporação às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Programa Um Computador por Aluno. TDIC. Formação de professores.

¹ A revisão deste texto é de inteira responsabilidade de suas autoras.

² Autora do livro “Escrita e Autoria: entre memórias, histórias e descobertas” (2011). Graduada em Letras, tem especialização em Língua Portuguesa – produção e revisão de textos, e Mestrado em Educação (2007). Desde 2010 é docente em regime de dedicação exclusiva da Universidade Federal de Itajubá/MG. Desde 2013 é bolsista de Doutorado do CNPq no Programa de Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. alessandarodrigues@unifei.edu.br

³ Possui Graduação em Pedagogia pelo Instituto Católico de Minas Gerais (1995), Especialização em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas – e Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital – TIDD pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Experiência de 17 anos na Educação Básica e mais de 25 anos de atuação na educação formal e informal. Atualmente cursa Doutorado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. lina.mg@uft.edu.br

**DIGITAL STORYTELLING ON TEACHER TRAINING:
FROM MEMORY, REGISTRATION AND SPEECH EMERGE POSTURES AND EXPERIENCES**

Abstract

Narratives are studied by the humanities with many approaches. In the field of curriculum studies, discussions about a specific form of narratives, the digital narratives, are gaining space as places where the curriculum is constructed and the formation of subjects of education is being reflected. This article fits into this context of discussion and presents the results of a qualitative study of three narratives of teachers in training to act in One Computer per Student Program – Prouca – in the Brazilian state of Tocantins. The analyses have theoretical inspiration in the French analysis of speech, but also sought contributions of semiotics. The categories of analysis focused elements that showed the subjects' ability express through narratives, self-consciousness reflected in the texts and evidence of the reflective process of the authors on their stories. The analysis shows the difficulty with the narration that speaks about personal experience and the exercise of reflecting and registering the reflection from the experience. The analysis also point to latent concepts about Digital Technologies and Information and Communication (ICT) and its incorporation into pedagogical practices.

Keywords: Digital Storytelling. One computer per student. ICT. Teacher training.

Iniciamos nosso texto retomando a imagem do contexto amplo que nos envolve atualmente e no qual o exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela “transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de idéias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede” (Preto; Assis, 2008, p. 79).

Nesse contexto em que a cultura digital altera as relações humanas, as redes invadem e remodelam a comunicação, precisamos compreender que alcançar as características de um projeto pedagógico que se pretenda inovador mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) requer a adoção não somente de aparato tecnológico, mas a introdução de novas formas de ensinar e aprender. Não apenas para a adequação das práticas pedagógicas ao contexto sociocultural que se apresenta na contemporaneidade, mas também como contribuição ao preparo de docentes para a incorporação de novas ferramentas e práticas ao processo de formação de seus alunos.

Nesse cenário, entendemos que as narrativas digitais de aprendizagem – enquanto “escritas (de si) [que] produzem consciências (de si)” (Stecanela; Kuiava, 2012, p. 185) – configuram-se como importantes instrumentos para a compreensão dos “processos de construção do conhecimento, funcionando como uma ‘janela na mente’ de cada aluno, que constrói suas narrativas curriculares, modelando suas perspectivas sobre si, sobre a educação com tecnologias, o currículo e o contexto” (Almeida; Valente, 2012, p. 78). Dessa maneira, poderiam também ser importantes recursos metodológicos na formação de professores, possibilitando-lhes a experiência de narrar-se em seus processos formativos.

Assim, este artigo pretende, pela análise de três narrativas digitais produzidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de formação de formadores do Programa Um Computador por Aluno de Tocantins (Prouca-TO), compreender as experiências dos cursistas com as TDIC, bem como as reflexões destes a partir de suas experiências.

O Prouca – Tocantins e o curso de formação de formadores

A fim de apresentar o cenário mais amplo do qual foram extraídas as narrativas analisadas neste artigo, faremos, neste tópico, uma sucinta contextualização histórica do Prouca.

O Prouca atualmente é o maior projeto de inclusão digital na escola pública brasileira que utiliza o *laptop* educacional conectado.

[...] o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) é uma iniciativa da Presidência da República coordenada em conjunto com o Ministério da Educação e tem por objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados *laptops* educacionais (Brasil, 2010b, p. 1).

A fase 1, denominada Pré-Piloto UCA, foi desenvolvida, em 2007, em cinco escolas brasileiras, uma delas em Tocantins. Em 2010, o programa entrou em sua fase 2, denominada Piloto, estendendo-se a 300 escolas públicas brasileiras, das quais 10 eram do Estado do Tocantins.

Já no final do ano de 2012 entrou na fase 3, de expansão e, nessa fase, houve a adesão do Estado do Tocantins, que, em regime de colaboração, distribuiu *laptops* estendendo o Prouca aos municípios tocaninenses.

Assim, cerca de 1.700 professores desses municípios encontram-se inseridos no Prouca, ou seja, têm alunos com *laptops* em mãos para serem utilizados com fins pedagógicos.

Apesar do acesso ao aparato tecnológico, pesquisas realizadas nas fases anteriores do Programa mostram que os docentes não estão preparados para utilizar pedagogicamente a tecnologia de que dispõem. Borges (2009) detectou que boa parte dos educadores tocaninenses utiliza as tecnologias de forma limitada ou até mesmo não sabe utilizá-las para se informar, comunicar e expressar. Estudos internacionais relatados por Lustosa (2008) ressaltam evidências

positivas dos projetos Um para Um nos Estados Unidos, nos Estados do Texas e Maine. Nesse mesmo trabalho, entretanto, o autor apresenta considerações sobre quesitos essenciais para o sucesso das ações de integração das TDIC, feitas por vários pesquisadores do tema. Em comum nessas considerações, a relevância da formação dos docentes. O mesmo destaca Zucker (2005) ao considerar que o sucesso de um projeto de um *laptop* por aluno depende de um conjunto de estratégias:

Planejamento: [...];

Desenvolvimento Profissional: capacitar professores, focando as habilidades técnicas, mas também aspectos pedagógicos que contribuem para integrar a tecnologia aos conteúdos curriculares; diversificar as oportunidades de capacitação; oferecer aos pais cursos básicos sobre tecnologia e informá-los sobre os códigos de uso acordados;

Hardware e software: [...];

Gestão: dar tempo para que as mudanças ocorram de forma gradual; disseminar boas práticas; incentivar a colaboração e a comunicação entre os envolvidos no projeto (gestores, pais, professores, técnicos, estudantes);

Monitoramento e avaliação [...] (Zucker, 2005, p. 2-3).

Nesse mesmo sentido, Castells (2005, p. 380), ao relatar a situação educacional do Chile, destaca que esse país tem feito progressos educacionais significativos, entretanto aponta os problemas enfrentados como decorrentes de “uma combinação de aspectos, tais como falta de infraestrutura, planos curriculares inadequados e deficiências na formação dos professores”.

Podemos inferir que, apesar das diferenças significativas na estrutura dos Estados americanos, do Chile e do Estado brasileiro do Tocantins, a formação dos profissionais e as ações de gestão aparecem como estratégias fundamentais ao sucesso do projeto Um para Um.

A fim de atuar nas ações de formação e dando continuidade ao processo de formação docente para o Prouca desenvolvido na Fase Piloto do projeto, a Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a PUC/SP e a União dos

Dirigentes Municipais em Educação (Undime), idealizou e está desenvolvendo a formação de professores e gestores das escolas tocantinenses envolvidas atualmente no Prouca.

Formação para uso das TDIC no Prouca-TO

Resultados de pesquisas na área de Educação e Tecnologias, como o caso do Projeto *Apple Classrooms of Tomorrow* (Acot), que investigou as relações entre tecnologia e educação em vários Estados americanos, confirmam a relevância da formação docente para a integração educacional das TDIC. Lustosa (2008, p. 70) descreve que, após tentar várias estratégias para formação de professores, o Acot constatou que aquelas que causam maior impacto são as que:

- I. Envolvem colaboração entre pequenos grupos.
- II. Ocorrem nas próprias salas de aula.
- III. Consideram a experiência do professor quanto ao currículo e às metodologias.
- IV. Oferecem oportunidade de experimentação e reflexão.
- V. Ofertam apoio continuado para implementar mudança e inovação.

Orientando-se por essas constatações, a formação docente para o Prouca-Tocantins começa a se configurar como projeto de extensão da Universidade Federal do Tocantins. Contando com uma média de 1.700 professores e gestores escolares, de 147 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas em 72 municípios tocantinenses, o projeto “Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC” previu formar formadores que, ato contínuo, atuariam na formação dos profissionais nas escolas Prouca-TO.

A intencionalidade do projeto de formação em foco é assim descrita: “Capacitar professores e gestores das escolas das redes municipais do Estado do Tocantins para uso pedagógico das TDIC, possibilitando assim a inclusão

digital escolar, e a apropriação tecnológica e pedagógica das TDIC enquanto linguagem a partir dos *laptops* educacionais” (UFT, 2003, p. 2). Tal formação está configurada em dois cursos que devem ocorrer de forma articulada.

O primeiro é o curso para formação dos formadores e tutores que, em seguida, serão multiplicadores em seus municípios e escolas. As narrativas analisadas neste artigo foram extraídas do curso de formação do polo da cidade de Gurupi-TO, que abrange 11 municípios. Participam dessa formação 5 formadoras e 12 tutores. O segundo curso, em que esses sujeitos serão multiplicadores, é o curso de formação de professores e gestores, nas escolas. Neste, o polo de Gurupi tem uma média de 380 professores em 26 escolas de Ensino Fundamental.

Os dois cursos foram concebidos e são coordenados pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para serem desenvolvidos na modalidade de a distância, ou seja, mediados pelas tecnologias via Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O curso de formação de formadores foi constituído pelas seguintes etapas e cronograma:

Etapa I – Desnudando o mundo digital: apropriação tecnológica – ago/set – 2013.

Etapa II – Desvelando o currículo – elaboração de projetos – ago./nov. – 2013.

Etapa III – Depurando o projeto – jan./fev./mar./abr./2014.

Na primeira etapa, a última das quatro atividades propostas gerou a elaboração de narrativas acerca da experiência dos cursistas com as TDIC. Essa atividade será descrita em detalhes mais adiante neste artigo.

Narrativas e Narrativas Digitais: alguns conceitos

Parece-nos importante, para compreender o papel das narrativas na formação docente, delimitar neste texto, ainda que de maneira resumida pelos limites do espaço, o que são as narrativas.

Pelo recorte linguístico a narrativa, enquanto gênero do discurso, pode-se realizar em suportes expressivos variados e não se concretiza somente no plano estético-literário, mas também em contextos funcionais de comunicação (Costa, 2009). Narrar é nossa forma de registrar a vida, a história, a memória. É, para Murray (2003), um dos nossos mecanismos cognitivos mais primários para a compreensão do mundo e construção da realidade.

O entendimento proposto por Murray ajuda a compreender o papel das narrativas no curso de formação de formadores do Prouca-TO, uma vez que a produção de narrativas pode instigar os cursistas a movimentos de compreensão da realidade educacional a partir de suas próprias experiências pessoais com as TDIC.

Enquanto tipologia textual, por sua vez, a narração encontra suporte numa infinidade de gêneros. Para Barthes (2013, p. 19), “é como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias”.

A visão barthesiana remete-nos à possibilidade de utilização de suportes midiáticos diversos para a produção de narrativas, como é o caso da atividade proposta no curso de formação do Prouca-TO. Nesse sentido, leva-nos a entender as possibilidades de articulação entre mídias digitais (que os docentes ainda não dominam totalmente) e narrativas pessoais (que trazem o sujeito para o centro do processo de aprendizagem).

Ainda no plano conceitual, a definição de Chase (2011, p. 421) nos parece importante neste estudo, uma vez que aponta para a narrativa como

a distinct form of discourse: as meaning making through the shaping or ordering of experience, a way of understanding one's own or other's actions, of organizing events and objects into a meaningful whole, of connecting and seeing the consequences of actions and events over time.⁴

Pela conceituação de Chase, o movimento de reflexão e reordenação do vivido torna-se central na narrativa. Esse movimento deve também ser entendido como central nos processos de formação de professores, uma vez que provoca o deslocamento do sujeito para o seu passado levando-o a reelaborar sua história por meio da reconstrução da experiência *pele e no* ato de narrá-la. Assim, ao se ver no passado, o sujeito compreende melhor sua própria caminhada pessoal e profissional, e pode, por isso, reposicionar-se no presente vislumbrando o que ainda está por vir.

Ainda no exercício teórico de entrelaçar os conceitos de narrativa e os efeitos de sua produção sobre o sujeito que as produz, podemos inferir um processo dialético de construção do eu pela escrita narrativa. Perspectiva bem definida por Gomes (2004, p. 21), quando a autora afirma que “a escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto, que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de ‘produção do eu’”.

Assim, o autor “vive seu objeto e vive a si mesmo no objeto. O trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado ou para o qual tende” (Bakhtin, 2000, p. 27).

Na narrativa digital, produzida por meio das TDIC e numa textualidade eletrônica que é multimidiática, o sujeito pode lançar mão de uma diversidade ainda maior de recursos para se expressar. Conforme destaca Santaella (2007, p. 335),

na medida em que é semioticamente híbrida, englobando o texto escrito, a exploração de suas possibilidades gráficas, as distintas mídias imagéticas (gráficas, fotográficas e videográficas) e o som. [...] Aí está um dos poderes mais significativos da escrita na nova mídia: reunir o texto com a imagem, assim como com outras mídias.

⁴ “uma forma distinta de discurso: a construção de significados por meio da modelagem ou ordenação da experiência, uma forma de entendimento da própria ação ou da ação do outro, de organização de eventos e objetos em um todo significativo, de conectar e ver as consequências das ações e eventos ao longo do tempo” (Tradução livre das autoras).

Isso posto, há que se considerar que, com as TDIC, a história do texto escrito recomeça e, nesse contexto, tendo os suportes mais diversos, as narrativas digitais são terrenos férteis de investigação tanto da subjetividade quanto das representações sociais. Para Murray (2003), o computador promete remodelar a expressão narrativa dando continuidade ao trabalho dos contadores de histórias mais antigos, mas dentro de outro arcabouço e de uma variedade de novas formas de contar histórias.

Nesse novo cenário, a figura do autor também se transforma e precisa ser mais uma vez (re)significada. As narrativas digitais trazem, além do discurso escrito de seu autor, outros elementos (típicos da linguagem das TDIC) capazes de colocá-lo no mundo e ajudá-lo a contar suas histórias. Por isso, estão repletas da presença e da subjetividade de quem as produz.

Entendemos que, por esse narrar carregado de sentidos, imagens, signos, movimentos e sons, o sujeito “se abre ao mundo e aos outros e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (Freire, 1996, p. 136).

Nesse sentido, as narrativas são escritas de si que oportunizam, conforme Almeida e Valente (2012, p. 62), “a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação”, uma vez que ao narrar os seus percursos, os sujeitos desempenham, simultaneamente, o papel de atores e de investigadores de sua própria vida.

O Caminho Metodológico: escolhas e recortes

O universo de narrativas do qual retiramos as três que serão analisadas neste trabalho é composto pelos textos dos 17 formadores e tutores do Prouca-TO do município de Gurupi-TO. As narrativas analisadas neste artigo foram produzidas e coletadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da primeira fase do curso de formação de formadores do Prouca-TO.

Cabe registrar que a utilização, a análise e a publicação das narrativas seguiram os critérios de ética em pesquisa estabelecidos pela Resolução 466/12. Os autores das narrativas autorizaram a análise e publicação dos textos por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nossa análise terá uma abordagem qualitativa, entendendo, a partir de Chizzotti (2011), que as pesquisas qualitativas buscam interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem àquilo que falam e fazem. São pesquisas, portanto, nas quais se admite que a realidade é fluente, contraditória e partilhada.

Assim, nossa partilha com os sujeitos se dará por meio do texto produzido por estes, na tentativa de extrair alguns significados atribuídos pelos professores às TDIC, bem como os sentidos que esses sujeitos atribuem a sua experiência com as tecnologias.

A elaboração das narrativas pelos cursistas partiu da seguinte proposta (Figura 1):

Figura 1 – Descrição da atividade no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Atividade: Nesse primeiro contato, busque na Internet ou em seus arquivos uma imagem que retrate a sua percepção sobre sua experiência pessoal e profissional com o uso das TDIC, também escreva uma pequena narrativa comentando a imagem escolhida em relação à sua experiência. Não perca a oportunidade de visitar as publicações dos colegas (com) partilhando as impressões e expressões, pois com o outro são multiplicadas as possibilidades.

Caso queira ampliar a sua visão sobre narrativas leia o texto *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais*. Disponível na Mídiateca – Textos de leitura básica, de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente.

Fonte: <<http://prouca.uft.edu.br/course>>.

As três narrativas que compõem o *corpus* deste estudo foram selecionadas considerando momentos distintos dos sujeitos em relação à: capacidade de exposição (pelo discurso autoral) por meio da narrativa e capacidade de reflexão sobre a própria experiência.

Cabe explicitar que estamos chamando de “capacidades” os momentos/trechos das narrativas que podem indicar uma consciência de si do sujeito-autor para narrar e refletir sobre o espaço/tempo narrado e o espaço/tempo em que está quando da produção da narrativa. Assim, a análise discursiva que faremos pretende “apreender o discurso como entrecruzamento de um texto e de um lugar social” ocupado por seu produtor (Maingueneau, 2008, p. 143).

Desde a proposição da atividade (Figura 1), foi indicada a possibilidade de usar diferentes mídias (pelo menos uma imagem e um texto verbal) na composição das narrativas. Ao observar essa convergência de mídias, as análises apresentadas neste artigo tomam como base teórico-conceitual a análise do discurso, mas consideram, além do texto escrito, aspectos referentes a outros elementos da narrativa digital, como símbolos e imagens (solicitados na própria atividade).

Ao abordar a metodologia de análise do discurso, Orlandi (2013, p. 59) sugere a construção de um dispositivo de interpretação, que teria como característica

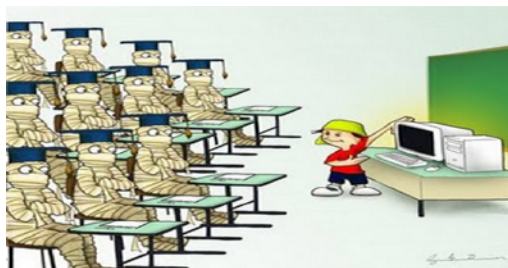
colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Análises: entre memórias e sentidos

Para orientar as análises, além dos aspectos já mencionados (capacidade de exposição e capacidade de reflexão perceptíveis nas narrativas), também buscaremos focar as relações possíveis entre imagem e texto de cada narrativa.

É essencial enfatizarmos ainda que as análises discursivas têm como fundamento a ideia de que o termo discurso “implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentido’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2010, p. 81). A figura 2 apresenta a reprodução da primeira narrativa analisada.

Figura 2 – Narrativa 1



O professor atual não nasceu na era tecnológica e sim está sendo inserido neste meio, por conta disso existe ainda muita recusa e muita falta de estímulo para que esses profissionais se interessem em um método pedagógico com o uso das TICs.

É necessário capacitar o professor para poder incorporar as TICs em sua prática docente.

Fonte: <<http://prouca.uft.edu.br/course>>

O discurso apresenta justificativas para a resistência do “professor atual” ao uso pedagógico das TDIC e destaca a relevância da “capacitação” desse professor para a incorporação das tecnologias a sua prática docente. Vemos aí um exemplo de como as narrativas podem, como já apontamos anteriormente, provocar o movimento de ordenação e reordenação da experiência pelo sujeito. Ao se referir ao “professor atual” como alguém que “não nasceu na era tecnológica”, o autor da narrativa delimita espaços-tempos importantes: o professor atual não é da atualidade, mas do passado, o que pode explicar o descompasso e a dificuldade em utilizar as tecnologias na prática pedagógica.

Do ponto de vista da análise discursiva, percebemos também a filiação do sujeito a uma formação discursiva amplamente difundida no campo da educação segundo a qual os professores são resistentes ao uso de tecnologias. O discurso desta narrativa alinha-se também às explicações correntes para essa resistência: “*o professor atual não nasceu na era tecnológica*” e há “*muita falta de estímulo*”. Tais construções de certa forma desresponsabilizam os professores pelo não uso das tecnologias, dado que, de um lado, o colocam como sujeito de outro tempo que não teria interesse inato pelas TDIC; e de outro, solicitam um estímulo externo (inexistente ou insuficiente) para a adesão às tecnologias.

Essa desresponsabilização é corroborada pelo efeito de sentido produzido pela expressão seguinte “*É necessário capacitar o professor*”. Nesse enunciado, o autor da narrativa opta por um discurso que solicita a capacitação como uma necessidade, mas não coloca o professor como agente. Em outras palavras, “*é necessário capacitar o professor*” solicita a ação de um terceiro (que não o professor) e produz um efeito de sentido diferente de “*o professor precisa se capacitar*”, por exemplo.

Cabe mencionar ainda que, como a narrativa foi produzida num curso de formação que tem como mote o uso pedagógico das TDIC, o texto pode funcionar, por um lado, como a representação de seu autor (é o sujeito que se mostra por meio do narrar); mas por outro observamos que o produtor da narrativa, apesar de ser um professor em atuação (*professor atual*), coloca-se como um terceiro que não se inclui na categoria profissional que precisa de capacitação ao enunciar: “*É preciso capacitar o professor*”. Além disso, o sujeito não se projeta no texto como professor usuário das TDIC, mesmo enfatizando a importância de “*incorporar as TICs em sua prática docente*”.

Dessa forma, a consciência de si desse sujeito não fica explícita e remete à contradição: ele é professor, mas não se coloca no grupo de docentes que utilizam as TDIC pedagogicamente nem se inclui no daqueles que precisam de formação para o uso pedagógico das TDIC (aos quais ele faz referência clara no texto). Apesar disso, essa consciência de si pode ser verificada pela opção discursiva na qual o autor se coloca como observador da relação professor/TDIC

e não como integrante dessa relação. A posição de observador representa, então, um não dito do discurso cujo sentido pode manifestar a própria experiência do autor enquanto docente não habituado ao uso das TDIC em sala de aula.

Considerando a proposição de Pêcheux (2010, p. 87) segundo a qual “o processo de produção de um discurso (no estado n) resulta da composição das condições de produção de D (no estado n) com um sistema linguístico dado”, podemos inferir também que as condições de produção da narrativa (atividade avaliativa do curso de capacitação) e o interlocutor previsto (formador do curso de capacitação) podem ter influenciado no discurso do professor-autor fazendo-o sentir-se pouco à vontade para se inserir no grupo de docentes apontados como carentes de formação para uso das TDIC.

Se A e B (sujeitos do discurso) são sujeitos sociais que representam, portanto, lugares sociais, esses lugares são também representados nos processos discursivos (Pêcheux, 2010). Assim, é perceptível a imagem que A (produtor da narrativa) faz de B (leitor da narrativa) como alguém habituado ao uso das TDIC e conhecedor de sua relevância. A adequação discursiva de A ao que ele espera que B deseje ler se verifica: 1) pela não inclusão de A no grupo de professores não capacitados, como vemos em: “*o professor atual não nasceu na era tecnológica*”, “*há ainda muita recusa e muita falta de estímulo para que esses profissionais (...)*”. Entendendo que B é capacitado e adepto do uso das tecnologias, A não se inclui no grupo que tem dificuldades e/ou se recusa a incluí-las em sua ação docente; 2) pela valorização da necessidade de capacitação: “*é preciso capacitar os professores*”. Nesse enunciado, A gera um efeito de sentido que valoriza o trabalho de B colocando a capacitação como necessária.

Ao analisarmos a imagem escolhida para esta narrativa ressaltamos o registro da atividade que solicitava uma imagem que retratasse a percepção dos sujeitos sobre a própria experiência pessoal e profissional com o uso das TDIC. Trata-se da ampliação das possibilidades do narrar para além do escrito, como já apontamos ao mencionarmos a acepção de Barthes (2013) sobre as narrativas. Aqui, o não dito torna-se mais significativo no discurso desse sujeito.


Observemos o que mostra a imagem escolhida: um grupo de “professores-múmias” sentados nas cadeiras escolares para se formar. Apesar do capelo de formandos, eles estão literalmente enrolados, com as bocas lacradas e os braços cruzados. Em contrapartida, na posição clássica de professor há uma criança completamente familiarizada com os computadores, manuseando-os de forma espontânea, tentando mostrar às múmias como se pode utilizá-los.

Essa imagem parece explicitar o que o texto verbal não disse, voltando-se para a ideia de que a distância entre os professores e alunos é imensa quando se trata do uso de tecnologias digitais. Uma distância vista até mesmo como insuperável pelo autor, uma vez que múmias pertencem a um tempo-lugar remoto e não são mais sujeitos ativos de qualquer processo. Assim sendo, não são passíveis da capacitação proposta pelo autor no discurso escrito. Então, de certa maneira há contradição entre os efeitos de sentido produzidos pelo discurso escrito e os efeitos de sentido advindos da imagem.

A Figura 3 apresenta a segunda narrativa analisada.

Figura 3 – Narrativa 2

Eu acredito que com o avanço da tecnologia as crianças irão desenvolver a capacidade de lidar com diversas ferramentas em ambientes diferentes. A imagem retrata que o momento de interação e lazer entre duas crianças já esta sendo mediado por aparelhos eletrônicos. Destaco a importância da orientação dos pais e educadores sobre o uso excessivo das tecnologias retratando a necessidade de se estabelecer relações sociais fora dos ambientes virtuais.



Creio que o acesso à informação deva ser mediado pelos pais ou responsáveis, pois encontramos uma quantidade muito grande de informações na WEB, mas em sua maioria não possuem qualidade e muitas das vezes não são verdadeiras.

Fonte: <<http://prouca.uft.edu.br/course>>

Diferentemente do texto anterior, este foi redigido em primeira pessoa – o que traz uma marca discursiva um pouco mais autoral, remetendo o leitor diretamente ao sujeito-autor. Não narra, porém, a experiência pessoal da escritora, cuja exposição limita-se à conjugação verbal em primeira pessoa.

O texto é assertivo, como podemos verificar por meio da utilização de verbos e locuções como “creio”, “destaco”, “acredito”, “deva ser”; o que também pode nos remeter a certo posicionamento enunciativo da autora. Ser assertivo faz parte da memória discursiva do sujeito-professor (lugar social da autora) e a linguagem utilizada remete-a a esse lugar, a essa formação discursiva, ainda que, no contexto enunciativo em que se encontra, ela esteja numa posição de aluna no curso de formação.

Os sentidos atribuídos pela autora às TDIC remetem a dois aspectos: por um lado, à relevância das tecnologias digitais; por outro, ao perigo dessas tecnologias. Apesar dessa percepção possível sobre a postura da autora, o discurso não evidencia de onde vêm suas proposições, não as vincula à experiência pessoal. Novamente, nesse caso, talvez as condições de produção e o lugar social ocupado pelo sujeito possam nos ajudar a compreender e analisar o discurso produzido.

[...] o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz [...] o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio (Pêcheux, 2010, p. 76).

Tendo por base as afirmações de Pêcheux, não podemos desconsiderar o “discurso prévio” veiculado em todo o curso de formação e segundo o qual as TDIC são ferramentas importantes no atual contexto educacional. Não tendo ou não reconhecendo como relevante a própria experiência com essas tecnologias na educação (lugar social que o sujeito ocupa), a autora redimensiona o discurso já reconhecido e advindo de quem irá avaliá-la (dadas as condições de produção) para a vida cotidiana. Assim, a importância da mediação feita pelos

professores no ambiente escolar (discurso prévio e reconhecido, pertencente à memória discursiva da categoria social “professores”) passa a ser a importância da mediação feita pelos pais ou responsáveis no ambiente familiar.

Além disso, antecipando o que o interlocutor suposto vai pensar, a autora apresenta ideias que parecerão adequadas a este último, do seu ponto de vista, por exemplo, ao afirmar: “*Eu acredito que com o avanço da tecnologia as crianças irão desenvolver a capacidade de lidar com diversas ferramentas em ambientes diferentes*”. Esse enunciado aponta para a relevância das tecnologias e está diretamente vinculado ao discurso dos formadores do curso. “Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso” (Pêcheux, 2010, p. 76 – grifos do autor).

Outro elemento relevante para nossa análise é a imagem selecionada. Queremos destacar dois aspectos: 1) a imagem não traz qualquer referência que remeta ao espaço escolar; 2) a mediação de adultos (pais ou educadores), defendida no discurso, não aparece na imagem de duas crianças pequenas manuseando o computador sem qualquer supervisão.

A relação imagem/texto apontaria, assim, para uma suposta contradição. A autora, entretanto, faz referência textual explícita à imagem e escreve: “*A imagem retrata que o momento de interação e lazer entre duas crianças já está sendo mediado por aparelhos eletrônicos*”. Ou seja, a imagem mostra que as crianças “já” estão à mercê dos perigos anunciados pela autora e que, sem a mediação dos pais (que não aparecem na figura), os aparelhos eletrônicos tornam-se os mediadores. Assim, a compreensão do efeito de sentido pretendido pela autora ocorre também na relação texto/imagem e no entrecruzamento das diferentes linguagens. Parece-nos a materialização, neste texto, das alterações na escritura advindas das tecnologias digitais:

Com a internet, qualquer pessoa pode fazer uma tela eletrônica, seja o conteúdo em áudio, gráfico, textual, animado, vídeo ou a mistura entre eles. Isso tem impacto direto não apenas sobre a escrita, mas sobre o que é a escrita. Na mídia digital, [...] a escritura existe dentro de condições específicas de textualidade (Santaella, 2007, p. 333).

A Figura 4 apresenta a última narrativa analisada.

Figura 4 – Narrativa 3

Não nasci na era da tecnologia digital, mas hoje, estou vivendo esta realidade e tenho que acompanhar estes avanços. Embora não tenha tanta experiência nesta área, pois comecei a vivenciar estas tecnologias na faculdade, que na época (2001) eram poucos computadores para muitos alunos, como acontece até hoje em algumas escolas. Atualmente me sinto um pouco à vontade diante de tanta novidade.

Já trabalhei em várias escolas públicas nos municípios de Arraias, Monte Santo, Natividade e hoje em Gurupi, o que percebi é que as tecnologias digitais (computadores, Internet e outros) veem para as escolas, porém os professores não estão capacitados para usá-las didaticamente. O projeto UCA está vindo ao encontro desta triste realidade, começando do jeito certo e formando os professores para usar as tecnologias digitais na escola e na sua vida.

Diante da minha experiência como docente, já tive a oportunidade de utilizar alguns *Softwares*, com o Geogebra, para ensinar Matemática. Percebo que há diversas ferramentas digitais que podem transformar o aprendizado na escola e na vida de cada aluno, basta o professor acabar o medo de errar diante do novo, e buscar novas ideias.

Este menino no vídeo é meu filho de 6 (seis) anos, no dia que cheguei da formação ministrada em Palmas-TO, mostrei para ele o *laptop*, que automaticamente ele abriu, ligou e começou a se interagir com o equipamento, encontrou um jogo de matemática e começou a jogar sem medo. O vídeo completo está no youtube. <<https://www.youtube.com/watch?f.....UfU>>.⁵

Imagem do vídeo produzido pelo autor

Fonte: <<http://prouca.uft.edu.br/course>>

Neste texto, o autor começa pontuando a “falta” (certa carência advinda de sua história particular e da época em que nasceu) para, a partir dela, apresentar a necessidade de mudança (advinda da realidade social do tempo presente): “*não nasci na era digital, mas hoje estou vivendo esta realidade e tenho que acompanhar estes avanços*”. O início é representativo da tônica que vigora no

⁵ O endereço completo e a imagem inicial do vídeo que foram inseridos pelo autor na narrativa original foram suprimidos para preservar sua identidade.

restante do texto vinculando experiência pessoal e contexto/realidade social. Essa estruturação discursiva remete ao conceito de memória como um constructo da ordem social e não da ordem individual; como algo que é compartilhado por um grupo social de pessoas, em determinado momento da História, em dada formação social (Pêcheux, 1999).

O autor desta narrativa compartilha a mesma formação discursiva da narrativa 1, porém, diferentemente da primeira narrativa, insere-se como sujeito na realidade sobre a qual fala e impõe-se uma ação: “*tenho que acompanhar*”. Mais uma vez a memória discursiva associada à figura do professor entra em cena. O professor “*tem*” de acompanhar a realidade, as transformações, porque isso faz parte do lugar social que ele ocupa.

Memória e esquecimento entrecruzam-se nesse enunciado. Nele vemos o esquecimento ideológico, que é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. “Por esse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes” compartilhados socialmente (Orlandi, 2013, p. 35). Nesse sentido, os sujeitos “esquecem” involuntariamente para, ao se identificarem com o que dizem, constituírem-se como sujeitos. Ou seja, quando o autor diz “*tenho que acompanhar*” retoma sentidos preexistentes e compartilhados na sociedade em relação ao professor – lugar social que ele ocupa e que o constitui subjetivamente.

Ao narrar seu percurso, o autor desta narrativa (a única que de fato pode ser classificada assim) inicia “o processo de inscrição de um acontecimento histórico no espaço da memória [o que] pressupõe um processo simbólico que transforma aquele acontecimento num fato de significação (ou de discurso)” (Balocco, 2006, p. 95). Tal postura é indiciária de um discurso autoral e aponta para a exposição do autor no espaço discursivo e no/pelo espaço-tempo do texto produzido. Essa postura remete-nos novamente aos apontamentos de Bakhtin (2000), que indicam a existência, no autor, do objeto de sua autoria, assim como para a vivência de si mesmo nesse objeto.

Neste texto – também escrito em primeira pessoa como o anterior, mas com diferentes efeitos de sentido – o autor se posiciona e faz uma autoavaliação em relação ao uso das TDIC. Os efeitos da produção de narrativas para a formação não podem ser medidos apenas por esse exemplo, mas entendemos que ele pode nos indicar a relevância desse tipo de produção na formação continuada de professores.

No curso de formação de formadores do Prouca-TO, o desafio divide-se em promover a apropriação tecnológica e ampliá-la para o uso pedagógico das tecnologias. Ao produzirem narrativas que os levem a revisitar sua própria história de formação e atuação profissional com foco nas TDIC, os professores exercitam a reflexão e podem experimentar-se em diferentes espaços e tempos (passado, presente, futuro). Esse movimento reflexivo, essencial à percepção das mudanças pelas quais passamos ao longo da vida, contribui para a abertura dos docentes a novas práticas pedagógicas.

Nesse processo, o autor da narrativa em análise se faz presente e demonstra consciência de si, mas coloca-se também em relação à suposta expectativa do leitor, especialmente quando afirma que “*O projeto UCA está vindo ao encontro desta triste realidade, começando do jeito certo*”. “*Triste realidade*” remete à falta de capacitação dos professores para uso das tecnologias – o que, em tese, o curso de formação deve ajudar a alterar. Além disso, “*jeito certo*” produz um efeito de sentido positivo em relação à atuação dos formadores (leitores da narrativa). Mais uma vez verificamos a interferência, no discurso, da visão que A tem de B e das expectativas daquele em relação a este. Em outras palavras, a interferência das condições de produção no discurso.

Ao relatar sua experiência, o autor também analisa a situação das escolas que recebem computadores, mas cujos professores não estão capacitados para usá-los didaticamente. Nessa parte do texto deixa de lado o fato de que também é professor, pois não se inclui no grupo. Mais uma vez esse posicionamento pode estar vinculado à “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (Pêcheux, 2010, p. 83). Tendo como receptores sujeitos que supostamente dominam as TDIC (os formadores do curso de capa-

citação), o autor busca aproximar-se do que imagina serem as expectativas de seus interlocutores quanto à competência e ao nível de apropriação tecnológica dos cursistas.

Trata-se do que Pêcheux (2010, p. 81) alerta: “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* a ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (grifos do autor).

No enunciado “*Percebo que há diversas ferramentas digitais que podem transformar o aprendizado na escola e na vida de cada aluno, basta o professor acabar o medo de errar diante do novo, e buscar novas ideias*”, o autor da narrativa coloca-se, no início, como sujeito que percebe as possibilidades da tecnologia; contudo, ao tratar da ação docente, não assume o lugar do professor (que aparece agora como um terceiro) que deve superar o medo de errar e buscar o novo. Esse trecho é representativo das diferentes posições-sujeito assumidas pelo autor no discurso.

Além disso, a expressão “*basta o professor acabar o medo de errar*” traz o não dito da pressuposição do medo existente. Ainda que não se coloque, nesse enunciado, como o sujeito que tem medo de errar, em outras passagens da narrativa o autor já se inscreveu na formação discursiva pertencente à classe dos professores – o que pode nos induzir à produção de um sentido “não dito” de que ele (o autor) tem medo de errar diante do novo trazido pelas tecnologias.

Como imagem escolhida, o autor propõe um vídeo de seu filho de 6 anos no momento em que está utilizando o *laptop* pela primeira vez. A escolha retrata a consciência que o autor tem de si em relação aos nativos digitais (dentre os quais ele não se inclui), mas, para além disso, é representativa da “natureza indicial” (Santaella; Nöth, 2012) considerada na dimensão semântica da fotografia. Mesmo não sendo uma fotografia, o vídeo funciona como uma referência indicial representativa da correspondência icônica entre o significante

e o objeto, ou seja, “é uma emanção da realidade passada” cuja mensagem é “esta é a maneira como tem sido” (Barthes apud Santaella; Nöth, 2012, p. 204). O vídeo funciona, assim, como testemunha do potencial de verdade do discurso.

Palavras Finais

Entendemos que este texto lançou luz sobre alguns aspectos da experiência narrativa sob o enfoque da análise do discurso. O texto narrativo é, aparentemente, simples de ser produzido, entretanto narrar, e especialmente fazê-lo em primeira pessoa com produção de sentidos e pela perspectiva autoral, é um desafio. Expor-se ao julgamento alheio é, não raramente, a ideia primeira que acompanha a narrativa. Por isso, negar-se a narrar percursos e histórias é o caminho muitas vezes mais procurado: duas das três narrativas analisadas revelam isso e são representativas da maioria das 17 produções restantes que compunham o universo de possíveis textos a analisar neste estudo.

As análises remontam a algumas outras razões para o “não narrar” além do receio da exposição e do julgamento posterior. As condições de produção também interferem sobremaneira no discurso e nas escolhas discursivas (o que é relevante o suficiente para ser narrado numa avaliação?). Essa interferência aparece (mesmo que pelo não narrado, pelo não dito ou pelo não assumido) nas três narrativas em foco neste artigo. O lugar social dos sujeitos que escrevem as narrativas analisadas e destes em relação ao lugar social dos leitores presumidos também são elementos importantes a considerar na análise de discursos e os efeitos dessa relação apareceram nas três narrativas que apresentamos aqui.

Relativamente ao domínio das TDIC e aos sentidos atribuídos às tecnologias pelos sujeitos, os discursos analisados e especialmente a escolha das imagens que compuseram as três narrativas ajudam, ainda que de maneiras diversas, a remontar a história de boa parte dos profissionais da educação em atividade, cujo ponto comum é terem sido formados na sociedade analógica e se fazerem imigrantes na sociedade digital.

Nesse processo, ficam latentes nos discursos conceitos sobre as TDIC que remetem à importância das tecnologias, a sua inevitável e necessária incorporação às práticas pedagógicas; mas também emergem: a dificuldade de se fazer essa transição, a distância entre as experiências docentes e discentes e o receio em lidar com instrumentos desconhecidos para ressignificar as práticas nas salas de aula.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

BALOCCO, A. E. A escrita e o escrito: produzindo identidades, domesticando diferenças. In: MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. et. al. *Análise estrutural da narrativa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BORGES, M. A F. *Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. Universidade Federal do Tocantins. *Projeto formação para o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação: TDIC na escola*. Palmas: UFT, 2013.

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466*, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Resolução/FNDE/CD/Nº 17 de 10 de junho de 2010*. Brasília: FNDE, 2010a.

_____. Ministério da Educação. *Cartilhas Projeto UCA: Projeto UCA*. Rio de Janeiro: RNP; UFF, 2010b.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHASE, S. E. Narrative Inquiry: still a field in the making. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. de C. *Escrita de si*. Escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LUSTOSA, P. H. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2008.

MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MURRAY, J. H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrative no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PRETTO, N. D. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

STECANELA, N.; KUIAVA, E. A. As escritas de si na privação de liberdade: jovens em conflito com a lei arquivando a própria vida. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jun./abr. 2012.

UFT Prova de Redação em Língua Portuguesa. 2003. Disponível em: <www.site.uft.edu.br/component/option,com_docman/...doc.../gid,374/>. Acesso em: 5 maio 2014.

ZUCKER, A. *Starting Schol Laptop Programs: Lessons Learned*. One-to-One Computing Evaluation Consortium, 2005. Disponível em: <https://docs.google.com/a/mail.uft.edu.br/document/d/1y5dCqWZbANChn97ca9N3TsyncPmPVcUeUcgD2OTv_6Hw/preview>. Acesso em: 20 out. 2013.

Recebido em: 5/9/2014

Aceito em: 17/8/2015