

## Inserção das tecnologias digitais na educação: tessitura identitária docente na modernidade tardia

### Insertion of digital technologies in education: teachers' identities in late modernity

Janicleide Vidal Maia\*  
Avanúzia Ferreira Matias\*\*

---

**RESUMO:** Neste artigo, por meio de um estudo de caso a partir de relatos proferidos por uma professora do Ensino Básico, objetivamos, à luz da perspectiva da Teoria Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), perscrutar nuances da nova identidade docente no contexto de inserção das tecnologias digitais na sala de aula, considerando o posicionamento da professora acerca da sua própria identificação e sua atitude reflexiva em relação a sua prática pedagógica. O resultado da pesquisa permite vislumbrar o processo de incompletude da identificação na modernidade tardia e indica a constituição de uma identidade docente em formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

---

**ABSTRACT:** In this article, using a case study from reports delivered by a teacher of the Secondary School, we aimed, through the Functional System Theory perspective (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), to peer nuances of the new teacher identity in the context of integration of digital technologies in the classroom, considering the positioning of the teacher about their own identity and their reflective attitude towards their practice. The search results give a glimpse of the incompleteness of the identification process in late modernity and indicates the formation of a professional identity under construction.

**KEYWORDS:** Identity. Pedagogical practice. Digital Technologies.

---

## 1. Introdução

A nova ordem mundial, denominada de Tecnocracia (XAVIER, 2009) indica que a escola não pode ignorar a realidade na qual está inserida, uma vez que é constituinte de um processo de transformação das comunicações promovido pelas novas tecnologias digitais e incidentes também nos modos de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2000).

---

\* Doutora em Linguística (Universidade Federal do Ceará). Atua profissionalmente como professora de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas em escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC-CE).

\*\* Doutora em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará). Atua profissionalmente como professora de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas em escolas de Educação Básica da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC-CE).

Com a integração da tecnologia digital<sup>1</sup> ao currículo, a práxis social pedagógica tem passado por significativas mudanças. Desse modo, novas concepções curriculares suscitam novas estratégias de ensino. Por conseguinte, a educação moderna tem passado a exigir um novo professor. Logo, parece-nos bem pertinente analisar, pelo viés crítico, o discurso docente constituído nessa inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e a ideia de sua indispensável mediação na aquisição do conhecimento.

Pontuar, ainda, discursos veiculados na mídia que corroboram com o status de caráter indispensável das tecnologias digitais na sala de aula é bem pertinente, uma vez que a mídia tem mostrado por meio das mais diversas fontes (*outdoors*, internet, comerciais televisivos, jornal impresso etc.) a corrida frenética das escolas particulares (das mais simples situadas em bairros periféricos às mais tradicionais), no que concerne à sua adaptação às novas tendências do mercado no quesito tecnologia educacional considerando-se o digital.

## 2. Caracterização do objeto de estudo e contexto teórico-metodológico da pesquisa

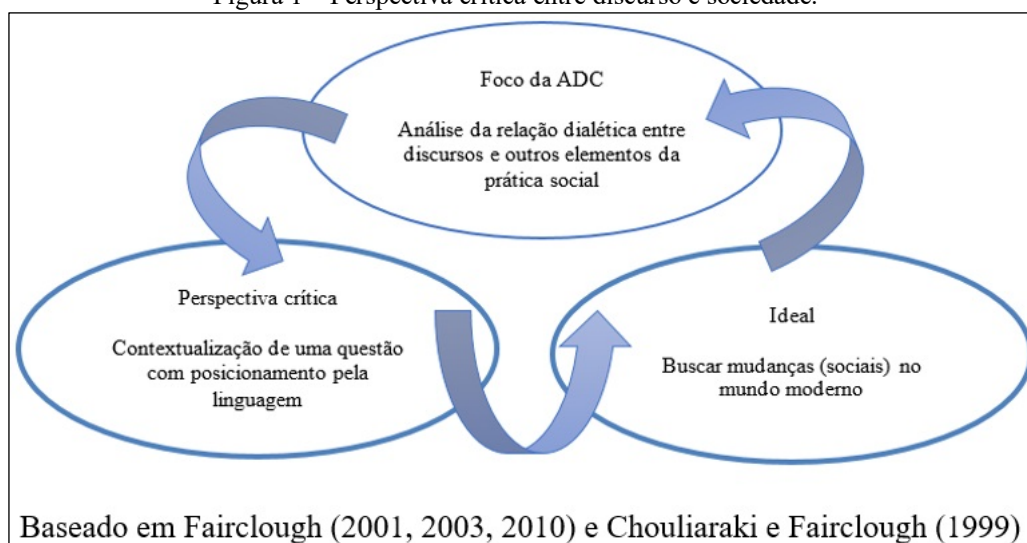
Nesta pesquisa, adotamos o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico Funcional - LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) em diálogo com a Análise de Discurso Crítica - ADC (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2012; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999); Magalhães (2004, 2006, 2011); a concepção de ideologia defendida por Thompson (2009) e os conceitos de identidade (HALL, 2006) na modernidade tardia, também denominada como modernidade recente ou modernidade posterior. Seguimos a abordagem da análise de discurso textualmente orientada - ADTO e, a partir dessa perspectiva teórica, analisamos o *corpus* em questão, composto de relato gravado em áudio em um único encontro com uma professora da educação básica da rede particular de ensino e transcrito, de acordo com normas de transcrição em anexo, considerando os aspectos interdiscursivos que constituem a voz da professora, a modalidade, a avaliação e a transitividade na construção de sua identidade.

Tecemos, primeiramente, uma relação entre o foco da ADC, o ideal por ela almejado e sua perspectiva crítica de análise, perscrutando as relações discursivas e sociais que se inter cruzam e emanam da sua constituição:

---

<sup>1</sup> A noção de tecnologia usada nessa pesquisa é a mesma apresentada por Sunkel (2006), a saber, processos e ferramentas de acessar, recuperar, armazenar, organizar, manipular, produzir, apresentar e trocar informações eletronicamente. Estes incluem *hardware*, *software* e telecomunicações, na forma de computadores e programas, como aplicações multimídia e sistemas de banco de dados.

Figura 1 – Perspectiva crítica entre discurso e sociedade.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando, pois, os estudos críticos da linguagem, o objetivo da Análise de Discurso Crítica e remetendo essa relação para a nossa pesquisa, podemos fazer algumas projeções. O foco da nossa pesquisa, à luz dos estudos críticos, estabeleceu-se na busca de caracterizar a identidade profissional docente, que se constitui na dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), por meio dos relatos de uma professora frente às necessidades impostas pela nova prática social pedagógica marcada pela inserção das novas tecnologias na sua sala de aula.

Faz-se necessário, para que se entenda nossa problematização, um breve esclarecimento concernente à presença implícita do *outro* instaurado a partir da concepção de linguagem bakhtiniana. Sendo assim, afirmamos que nesse processo discursivo estabelecido na problemática de pesquisa, os sujeitos emanam da relação dialógica e da “situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” entre ambos (BAKHTIN, 1981, p. 96).

Sendo assim, quando pretendemos caracterizar a identidade profissional docente nos relatos da professora, deixamos subentendido que, de fato, buscamos por meio (e a partir) da dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001) caracterizar a construção identitária docente que se constitui na relação de poder, pré-estabelecida quer pela administração institucional escolar, quer por um sujeito empírico (*voz*) subjacente aos dispositivos midiáticos e/ou acadêmicos.

Subjacente, pois, a essa relação dialógica, repousa uma relação metonímica entre as necessidades impostas pela prática social pedagógica mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC e quem as faz cumprir. Nos relatos da professora ficou explícita essa

relação metonímica entre as exigências requeridas pela nova prática pedagógica e a gestão da escola, que estabelece normas da natureza do “faça-se cumprir”.

Ademais, há outra exigência implícita, dessa vez, na figura desse sujeito empírico fabricado pelas circunstâncias modernas, respaldado pelo discurso midiático e, também, acadêmico. A partir dessas esferas discursivas, por vezes, difunde-se uma *ordem velada* de que as TIC devem estar presentes na sala de aula porque assim tem se configurado o jeito moderno de ministrar aula em consonância também com o projeto de inserção das novas tecnologias na educação brasileira (UNESCO, 2008).

Obedecendo ao critério de seleção na pesquisa, a professora participante está inserida no contexto de docência mediado pelas novas tecnologias. Logo, o *corpus* aqui analisado resulta dos relatos da professora<sup>2</sup> frente a sua experiência com as TIC. Dentre os aparatos tecnológicos que ela utiliza em sala de aula estão o computador e o *tablet*. Ademais, realiza atividades em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

O *corpus* da pesquisa foi coletado a partir da gravação de uma única conversa entre pesquisadoras e professora, respeitando aos seguintes pontos norteadores: a) como a professora se identifica profissionalmente frente à inserção das TIC; b) como reflete sua prática social pedagógica em relação à inserção das TIC na sala de aula; c) que fatores a professora julga como relevantes para a efetiva inserção das TIC na sala de aula.

As categorias de análises foram elencadas de acordo com os objetivos da pesquisa, a saber, caracterizar a identidade profissional docente, que se constitui na dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), a partir dos relatos de uma professora, frente às necessidades impostas pela nova prática social pedagógica marcada pela inserção das TIC na sala de aula; verificar se, por meio desses relatos, a professora apresenta uma (auto)construção reflexiva da sua prática social pedagógica (FAIRCLOUGH, 2001), considerando a necessidade de (re)moldá-la de acordo com os preceitos da nova pedagogia (UNESCO, 2008); investigar como a professora avalia a exigência de uso das TIC, ancorada nos discursos midiáticos, a partir dos quais se percebe a legitimação da sinonímia inovação tecnológica na escola e qualidade de ensino.

As categorias analíticas escolhidas para analisar o relato da professora foram, pois, a interdiscursividade, a modalização, a avaliação (FAIRGLOUGH, 2003) e a transitividade

---

<sup>2</sup> Graduada em Letras e docente em uma escola particular.

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que são explicitadas na própria análise do relato, buscando-se, assim, tanto o entendimento do conceito quanto a devida aplicação ao *corpus*.

Destacamos, por fim, que, ao incluir a análise de discurso textualmente orientada (ADTO), a pesquisa pelo viés crítico considera “[...] as identidades sociais como espaços de luta política [...]” (MAGALHÃES, 2006, p. 79); além de considerarmos o fato de a identidade ser construída dentro do discurso e por isso produzida num contexto histórico e institucional específico constituindo-se em um processo nunca completado (HALL, 2011).

### **3. Análise de discurso crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF): a linguagem sob o viés da prática social**

À luz da ADC e da LSF, consideramos que a linguagem é constitutiva da sociedade e que, na acepção de prática social, interage, dialeticamente, com vários elementos desse mundo social. Destarte, sob o viés dos estudos críticos da linguagem, o discurso é concebido como prática social e, portanto, uma forma de ação no mundo. O discurso não somente representa o mundo, o discurso cumpre o papel de significar o mundo, dessa maneira, contribui para a formação de identidades sociais, relações sociais entre as pessoas e sistemas de conhecimentos de crenças (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

Logo, o discurso se apresenta, nas práticas sociais, com três significados: acional, representacional e identificacional. Representação, ação e identificação estão relacionados dialeticamente, embora representem processos distintos (FAIRCLOUGH, 2003).

Halliday (2004) apresenta três processos que ocupam lugar de destaque, são eles: processo material, processo relacional e processo mental. Estes estão atrelados à metafunção ideacional, que de acordo com o autor está relacionada à representação da realidade por meio do sistema da transitividade.

Magalhães (2005, p. 234) destaca que a abordagem de linguagem desenvolvida pela LSF é fundamental para a teoria crítica do discurso, uma vez que, por considerar os sistemas linguísticos abertos à vida social, há a possibilidade da LSF estabelecer conexão entre as macrofunções da linguagem: ideacional (“construção e a representação da experiência”), interpessoal (“construção e a representação das relações sociais e das identidades sociais”) e textual (“o estabelecimento de elos coesivos”).

Como o discurso é um campo fértil para a análise de mecanismos da globalização (FAIRCLOUGH, 2003), a análise do relato da professora nos permitiu perceber que o uso das

tecnologias digitais tem afetado o processo de ensino e de aprendizagem na modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Salientamos, dessa maneira, a centralidade do discurso proposta por Fairclough, uma vez que toda ação do mundo se dá a partir do discurso e por meio dele. A ADC, por sua vez, contempla, na sua proposta teórico-metodológica, além de elementos linguísticos, a crítica social e o contexto sócio-histórico contemporâneo. Nesse sentido, a ADC busca conexão entre a língua e os elementos não discursivos dispostos na vida social e, por meio dessa imbricação entre linguagem e sociedade, visa à mudança social.

Por isso, a ADTO busca “explicitar, por meio dos mecanismos linguístico-discursivos, como podemos compreender o social e como a linguagem, veiculada em forma de discursos, exprime ideologias, relações de poder, constitui o(s) sujeito(s) no discurso e faz representações sociais” (TEIXEIRA; ASSUNÇÃO, 2009, p. 1).

Se o discurso influencia, portanto, questões de ordem social, indagamos qual seja a identidade dessa professora frente à inserção das tecnologias digitais na sala de aula. E como ela é constituída nos relatos. Como a professora com suas crenças, valores e histórias refletirá a sua prática pedagógica e como esta, nessa relação dialética com o discurso, ao mesmo tempo, constitui-se nele (discurso).

Dessa maneira, tomando como pressuposto que o discurso contribui para mudar práticas sociais (entendamos a prática pedagógica como uma prática social também), apontar novas filosofias de ensino e/ou apresentar a tecnologia digital como *ferramenta pedagógica indispensável* para o bom funcionamento da escola dita moderna pode gerar ou requerer mudanças na práxis do professor que, envolto a essas modificações pedagógicas sugeridas pela escola, sente a necessidade de adaptar-se a essa nova ordem educacional.

#### 4. A identidade na modernidade tardia

Encontramos o termo *modernidade tardia* em Chouliaraki e Fairclough (1999), no qual a ADC é posta tanto como teoria quanto como método, apresentando-se como disciplina de caráter transdisciplinar, ao estabelecer diálogos entre a Linguística, a Semiótica e a Teoria Social. Nessa perspectiva, preocupa-se com a teorização dos processos sociais e nas (possíveis) articulações de mudança; assumindo para si o *status* de pertencimento à *modernidade reflexiva*, uma vez que, concebe a relação dialética do discurso com outros elementos das práticas sociais

(semioses não linguísticas), inseridos no contexto em que a economia e sociedade são conceitos basilares para questões da contemporaneidade.

A reflexividade tem caracterizado esse momento histórico atual. Para Giddens (2002), a consciência reflexiva é característica de toda ação humana, o que implica dizer que os homens podem monitorar suas atividades de forma metacognitiva ao refletir sobre a natureza do *fazer o que fazem*. Portanto, se questionados serão capazes de fazer interpretações discursivas, quer da ordem da natureza quer da ordem da razão, do comportamento por eles experimentados.

Concebemos, assim, que a captação da identidade docente está imbricada entre o relato e a prática pedagógica por ele anunciada. Logo, essa identidade pressupõe uma consciência reflexiva<sup>3</sup>, que é característica de toda ação humana. Sendo assim, pode-se dizer que, “todos os homens monitoram continuamente as circunstâncias de suas atividades com parte do fazer o que fazem, e esse monitoramento sempre tem características discursivas” (GIDDENS, 2002, p. 39). Giddens afirma, portanto, que o homem é capaz de interpretar a natureza e as razões do seu comportamento.

O termo *modernidade* aparece também na obra de Thompson (2009), na qual o autor busca traçar as transformações da mídia moderna e das subsequentes transformações denominadas *organização social do poder simbólico*. Nessa obra, o autor busca explorar a referida transformação da mídia e suas consequências para o mundo moderno em que vivemos hoje.

E por fim, Bauman (2001) afirma que vivemos a era da liquefação ou a *modernidade líquida*. É a metáfora usada pelo autor para caracterizar o estado de instabilidade atual. Trazendo esse fato para a formação de professores, prevemos a necessidade de uma formação profissional contínua. O docente não se sente completamente formado nesse mundo líquido, que impõe o *estado do eterno inacabado*. Logo, o professor está vivenciando um estado cheio de riscos e ansiedades nesse estágio de profissionalização digital (BAUMAN, 2001).

Se considerarmos que as identidades são construídas e se constituem também sócio-historicamente, podemos afirmar que, tomando como pressuposto o cenário que povoa a modernidade tardia, as identidades oriundas nesse contexto carregam em si o traço da heterogeneidade e do processo da constante (re)construção.

---

<sup>3</sup> Giddens (1992 *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 71).

A identidade constituída nessa modernidade se caracteriza “por um processo nunca completado – algo como sempre *em processo*” (HALL, 2011, p. 106). Salientamos, ainda, que, as identidades são construídas dentro do discurso, portanto devemos “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos”, situadas também em formações e práticas discursivas específicas (HALL, 2011, p. 109).

Fairclough (2003) propõe a existência de uma identidade social e uma identidade individual. A chamada identidade social está intrinsecamente ligada às circunstâncias do mundo social, inicialmente nas primeiras interações da infância e, posteriormente, ao assumir papel social.

O autor afirma, ademais, que há uma relação dialética entre identidade social e personalidade, ou seja, para um desenvolvimento social pleno (desenvolvimento da identidade social), faz-se necessário sermos capazes de assumir papéis sociais com traços de nossa própria personalidade (individual) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223). Parece evidente, pois, o imbricamento existente entre a linguagem (nos variados discursos) e a constituição das identidades.

## 5. A co-existência de vozes na educação moderna e a tessitura identitária docente

A prática pedagógica, assim como toda prática social, é situada num tempo e num espaço determinados. O falar e o refletir sobre essa práxis e sobre a sua própria identidade podem revelar, dentre várias questões, que é no cotidiano, ou mesmo no contínuo da prática, que se estabelece um lugar, um contexto, que podemos chamar de lugar empírico, no qual se faz possível pensar e autorrefletir a prática pedagógica. Destarte, a partir do momento que o sujeito se põe falando sobre si, abre-se a oportunidade de internalização de novos discursos e, quiçá, a resignificação de suas práticas sociais já constituídas ou em construção.

Existe, pois, uma relação dialética entre os vários elementos das práticas sociais, há a interiorização de uns elementos por outros e, assim, sem que nenhum se reduza pode-se dizer que “as relações sociais, as identidades sociais, os valores e a consciência cultural apresentam uma faceta discursiva (semiótica)” (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* MAGALHÃES, 2004).

Os textos, que abordam a inserção das novas tecnologias digitais na educação, selecionados nessa seção povoam a esfera educacional, na qual a professora está inserida. O olhar crítico da professora sobre discursos dessa natureza lhe proporcionou uma leitura coerente



no desvelamento e entendimento, das muitas vozes constituintes do universo discursivo que integra sua prática docente e sua autodefinição profissional.

Iniciamos a amostra abordando o projeto da UNESCO voltado para o uso das tecnologias na educação brasileira. O referido projeto propõe uma reforma educacional e desenvolvimento dos professores. Ademais, o projeto traz implicações e mudanças na política educacional, no currículo, na avaliação, na pedagogia, no uso de tecnologias, na organização, na administração da escola e no desenvolvimento profissional (UNESCO, 2008, p. 10).

Como é possível perceber, o projeto da UNESCO de competência em TIC para professores, o qual tece as bases dessa nova pedagogia, está situado em um amplo contexto político de reforma educacional e desenvolvimento sustentável. A educação, nesse sentido, é posta como função central.

Todavia, não raras as vezes, o discurso que chega à categoria docente esbarra somente na cobrança, esquecendo os gestores de pontuar questões pertinentes que povoam esse universo de reforma política educacional. A respeito dessa cobrança e busca por adequação à nova pedagogia (UNESCO, 2008), a professora afirma que à direção da sua escola interessa o fato de usar as TIC na sala de aula, mas não proporciona uma formação à altura para os professores:

eles tendem se adequar agora adequar de forma pertinente:: de forma a dar ao professor um:: um escopo mesmo pra utilizar as tecnologias em sala de aula a coordenação a direção assim:: não :: tá muito interessada eles querem que parta da gente a:: aprendizado não essa transformação na sala de aula.

Os desafios se apresentam constantemente, e no caso da professora parece faltar um suporte pedagógico que lhe ajude a superar determinadas barreiras para lidar com os novos aparatos tecnológicos. Ela afirma que a direção tem mais interesse, por exemplo, de simplesmente equipar a escola com as tecnologias digitais.

Ministrar aula hoje demanda conhecimentos outros que estão para além dos conhecimentos específicos de cada área de ensino. Ser professora, pois, também significa *adequar-se* ao mercado educacional emergente, às necessidades de formação do aluno. Destacamos a seguir exemplos veiculados na internet, que exemplificam essa *voz que instiga a mudança* de atitudes dos professores, uma vez que em meio a uma avalanche de informações, cujo tópico principal é o avanço das tecnologias e suas influências na educação, o professor incorpora, por vezes, os diversos discursos da mídia e das instituições educacionais.

A entrevista de título: *A importância das TICs na educação*, por exemplo, postada pela Revistapontocom<sup>4</sup>, inicia com uma afirmação da entrevistada Marise Brandão<sup>5</sup>: “Eles [crianças e jovens] *vivem* tecnologias e quem não vive sonha em viver. É o mundo deles. Isto é fato. Como ignorar este potencial? Como permanecer no cuspe e giz?”. O posicionamento da professora é claro: não podemos permanecer do mesmo jeito, ou seja, não podemos ignorar a experiência do aluno que *vive* o digital.

Em outro trecho da entrevista, a professora destaca que ser educador(a), nos dias atuais, exige conhecimento para além da sua área específica: “o professor do século XXI é um estimulador, motivador no desenvolvimento de habilidades e potencializador de competências nos alunos. Mas para isto, ele tem que quebrar os velhos paradigmas da escola tradicional, deixando de ser somente um transmissor de informações”. Fica implícito, também, que quebrar esses velhos paradigmas compreende, ainda, inserir novas tecnologias na sala de aula na perspectiva de fomentar esse ensino para além da transmissão de informações.

Em matéria intitulada: *As TICs na prática pedagógica*<sup>6</sup>, a agenda do século XXI para o professor é estabelecida de maneira que as tecnologias sejam vistas como aliadas e facilitadoras do trabalho docente.

A maneira como é posta essa agenda do século XXI para a professora deixa clara a necessidade de uso das tecnologias. A gestão da escola busca essa adequação, ela é uma grande interessada. Afinal de contas, não podemos desconsiderar que uma escola particular é também uma empresa, e o seu negócio organiza-se em torno da promoção do conhecimento, que é *vendido* aos alunos. Logo, para passar credibilidade para seus clientes, manter-se atualizado às tendências do mercado é de extrema importância. A esse respeito, a professora afirma que:

a escola assim:: ela pensa também nessas mudanças sair do tradicionalismo mas eu acho que não dar tanto (+) como eu posso dizer (+) não nos ajuda tanto com:: ferramentas ela joga mesmo em sala por questão de mercado ela precisa se adequar ao mercado todas as escolas estão aderindo ao *tablet* tem uma proposta de marketing gigantesco em trocar livros por *tablets* então:: eles tendem a se adequar.

---

<sup>4</sup> É uma revista do planetapontocom, “que abriga várias iniciativas de mídia-educação – uma abordagem pedagógica inovadora, que promove o estudo da mídia e da comunicação dentro da grade curricular. Aqui você pode acessar tudo que vem sendo feito na educação com os meios, sobre os meios e para os meios”. Informações disponíveis em: <http://www.revistapontocom.org.br/quem-somos>.

<sup>5</sup> Marise Brandão é Orientadora Tecnológica Educacional do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> Matéria postada pelo Canal do Educador. Disponível online em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/as-tics-na-pratica-pedagogica.htm>

Na plataforma Escola digital<sup>7</sup> também encontramos presente a ideia de que a sociedade contemporânea impõe *uma nova pedagogia para um novo aluno*, ao abordar a expectativa sobre o uso da plataforma é esperado que a escola promova “o uso qualificado das tecnologias com vistas a melhorar a educação em todo o país, em sintonia com o novo perfil da sociedade contemporânea e do aluno do século XXI”.

Corroborando com esses posicionamentos temos, também, a Unesco (2008), como já destacado antes, traçando os parâmetros para o ensino e a formação de professores no século XXI. Cabe a(ao) professor(a) “estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional” e “fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia” (UNESCO, 2008, p. 9). Logo, para a UNESCO (2008), a melhoria educacional é atrelada também ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a).

Seguindo os preceitos da ADC, não podemos desconsiderar esses discursos na formação identitária da professora envolto a essas questões que remetem à inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Fairclough (2001) concebe, pois, uma relação dinâmica entre discurso e realidade. Temos, portanto, a linguagem como uma forma de prática social, que, ao se constituir em discurso, é considerado “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sendo assim, cria-se uma rede polarizada: de um lado a imposição da gestão no uso das ferramentas pedagógicas e de outro, a consciência do professor em ter que fazer diferente, porque os tempos são outros, a pedagogia é outra, os alunos são outros. Em um de seus relatos, a professora salienta a necessidade de trabalhar as TIC na sala de aula:

as:: tecnologias da informação na sala de aula são relevantes porque elas fazem parte do nosso do cotidiano e dos nossos alunos (+) eles não têm mais as vivências que nós tínhamos (+) as vivências deles são outras:: são do meio cibernético mesmo:: e:: eles às vezes tem muito mais conhecimento que a gente em relação a isso (+) então quando a gente se preocupa em entrar no mundo deles procurando trabalhar coisas que eles conhecem a aula realmente tende a:: funcionar.

---

<sup>7</sup> Escola Digital é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Disponível em: <http://escoladigital.org.br/sobre-escola-digital/>

A fala da professora evidencia o processo de *naturalização*<sup>8</sup> da tecnologia digital como ferramenta pedagógica. Ao mesmo tempo em que legitima essa estratégia, *racionalizando* o uso de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos e *justificando* que ao se aproximar da maneira de uso da linguagem deles foi possível realizar a tarefa de maneira produtiva e dinâmica. Todavia, ao mesmo tempo em que afirma usar essa metodologia como estratégia para aulas mais dinâmicas, deixa transparecer também uma obrigação:

a tecnologia de informação na escola que eu trabalho são quase impostas (+) você precisa ter parte das disciplinas num fórum numa plataforma que eles tem da editora (+) a editora disponibilizou pra eles é:: *tablets* disponibilizou é:: *datashow* e essa plataforma e o uso tem que ser constante.

Vemos um entrecruzamento de vozes nos relatos da professora acerca da presença de aparatos tecnológicos na sala de aula. Percebemos a voz de ordem explícita da gestão escolar, no fazer uso constante da plataforma disponibilizada pela editora para uso do material didático. Há também o que chamamos de *ordem velada* subjacente à preocupação da professora em entrar no mundo dos alunos. Essa atitude advém, pois, dos discursos de aprovação das TIC na sala de aula difundidos pelos diversos canais midiáticos, sobretudo pela Internet.

Essa influência se dá quando a professora é levada a aderir à nova pedagogia (UNESCO, 2008) por considerar relevante, mesmo que, em algumas situações, se apresente como inviável, dada a falta de estrutura oferecida pela escola. A apropriação desses discursos também pode se dar por uma necessidade de não constrangimento, ou seja, a professora é levada a assumir esses discursos porque deseja ser reconhecida pelo *status* de moderna.

Temos, assim, um evento social, a aula na escola, atravessada por novas práticas sociais pedagógicas. E o discurso está imbuído nesse processo de mudança, dada a sua relação dialética com os outros elementos das práticas sociais. A esse respeito, Fairclough (2012, p. 95) salienta que o foco específico da sua abordagem é, justamente, as “transformações radicais que estão ocorrendo na vida social contemporânea e o papel do discurso nos processos de mudança, e as alterações na relação entre semiose e outros elementos sociais nas redes de prática”.

Nos relatos que seguem, a professora deixa clara essa ideia de adequação aos tempos modernos. Ao se referir ao uso das TIC como estratégia de comunicação e ensino, e à maneira

---

<sup>8</sup> Cf. estratégias ideológicas estabelecidas por Thompson (2009).

de como a escola trata lentamente a formação do(a) professor(a) para o efetivo uso, a professora diz:

Então, é:: num sei se é:: mas eles querem somente adequar-se ao mercado e tão tentando adequar também o professor ao mercado por isso é tão lento:: esse apoio que eles devem dar a gente pra:: utilizar novos métodos:: utilizando a tecnologia ou se é realmente é:: é isso::

Mais uma vez remeteremos à questão do entrecruzamento de vozes na constituição dessa nova prática pedagógica da professora, porque julgamos ser de relevância esse agir, pautado no desejo da gestão escolar adequar-se às tendências modernas, na constituição da identidade docente da professora frente à inserção das TIC.

Como já salientamos, é necessário considerar a relação dialógica, ancorada metonimicamente entre as exigências da nova pedagogia impostas aos professores e quem as faz cumprir, de fato, quer seja na ordem direta – na voz explícita da gestão, quer seja na ordem velada – na voz implícita da mídia que influencia a mudança de atitude do professor. Senão vejamos, no relato da professora: *assim:: muda a rotina mesmo da sala de aula então:: as TIC ela tem essa importância de mudar a roupagem mesmo que a educação está seguindo né” trocar mudar os ares mesmo:: que a educação é:: estava é:: tomava anteriormente.*

Há, portanto, um processo de dissimulação de relações assimétricas de poder, cuja estratégia repousa em fazer transparecer ao professor que essa necessidade de mudança parte dele próprio, enquanto sujeito que busca, por conta própria, seguir a evolução natural da história e se adequa às suas benesses e também desafios. Vejamos a reflexão da professora:

Antigamente (+) eu ficava refém do *slides* mesmo /.../e:: um dia eu me vi numa escola que não tinha nada:: não tinha projetor não tinha computadores pra eles e:: foi quando eu percebi que vai ser essa a realidade infelizmente que a:: a:: inserção da tecnologia às vezes num é homogênea né” em algumas escolas ela é bem bem tranquila ela tem projetor tem computadores tem tela é:: tem aquelas:: lou::sas di::gitais mas em outras num tem nada então a gente tem que tá sempre pronto pra planos (+) os planos b c e d (+) essa é minha preocupação assim nas:: tecnologias da informação porque é uma mão na roda facilita mui::to nossa vida modifica mesmo as práticas de ensino mas ela falha ela tende a falhar eu:: essa é minha principal preocupação.

O professor é, portanto, levado a acompanhar esse desenrolar dos fatos e a lamentar quando algo na tecnologia falhe. É preocupante que esse processo de naturalização do uso das

tecnologias digitais se dê sem uma atitude crítica, a priori, sem que se reflita o porquê de atender a essa exigência da sociedade dita moderna.

## 6. Docência na modernidade tardia: a construção identitária de uma professora frente às TIC

Como bem ressaltam Ramalho e Resende, o discurso, além de ser um modo de “representar o mundo e de (inter)agir nele”, também se constitui “como um modo de identificar a si mesmo/a e a outrem”. Sendo assim, “contribui para a constituição de *modos particulares de ser*, ou seja, para a formação de identidades” (2011, p. 67 – grifo das autoras).

A identificação deve, pois, ser vista como um processo dialético em que discursos podem ser inculcados em identidades (Fairclough, 2003, p.156). E assim a professora define e reflete sua prática:

**Eu** defino minha identidade profissional com uma professora em formação:: apesar **deu estar trabalhando** desde o meu quarto período da faculdade (+) lecionan::do é:: **eu** ainda **tou aprendendo** muito através da prática e de como é:: cada turma ou cada idade (+) faixa etária trabalha é:: **funciona** (+) eu ainda tenho mui::to o que **aprender** em relação a:: a posição em sala de aula coisa que **a gente** não **aprende** na faculdade /.../ uma professora em formação (+) quanto à inserção das TIC na sala de aula (1.5) eu **iniciei** é:: (+) na minha carreira:: as primeiras vezes que eu fui pra sala de aula é:: encantada assim:: **querendo trabalhar** o máximo que **eu poderia** TIC sli::des:: todas as estratégias assim:: diferentes daquela aula expositiva maçante que era o que **eu** mais **detestava** na época que **eu** **era** aluna (grifo nosso).

A professora inicia seu relato se identificando como *uma professora em formação*. Afirma, ainda, que iniciou sua carreira profissional querendo trabalhar com TIC. Sendo assim, ela declara: “*querendo* trabalhar o máximo que eu *poderia* TIC”. Como o verbo trabalhar indica um processo material, constituindo ações relacionadas ao mundo físico<sup>9</sup>, esperar-se-ia que uma declaração com tal afirmação indicasse um caráter de concretude, ou seja, de certeza. Todavia, o processo de modalidade deontica ancorado nas modalizações dos verbos querer (no gerúndio) e poder (futuro do pretérito) expressam desejo e probabilidade, respectivamente. Temos,

<sup>9</sup> Cf. Halliday e Matthiessen, (2004).

portanto, nesse caso a modalidade deôntica assumindo a função de proposta (ou promessa)<sup>10</sup>, Logo, a declaração da professora, situa-se no processo mental, que “reflete atividades não no mundo exterior, mas no mundo interior, da mente,”<sup>11</sup> uma vez que reside no campo das possibilidades (e nesse caso também representa desejo). É pertinente, também, a nuance de promessa (de usar as TIC) avultada pelos verbos *querer* e *poder* na modalização deôntica proposta por Fairclough (2003), pois essa promessa remete a um desejo de realização.

Pressupondo também esse aspecto de desejar algo, Steffler (2013, p. 24) apresenta a modalidade volitiva<sup>12</sup>, que “expressa o desejo, a intenção ou o impulso para realizar determinada ação, relacionando-se ao eixo do querer”.

Logo, a identidade da professora constituída pelo grupo nominal *uma professora em formação*, reforça, pois, o desejo de ser diferente (de alguns de seus professores) e salienta esse caráter de incompletude em busca dessa formação que lhe assegurará fazer a diferença na sua sala de aula. A professora, nessa declaração: *querendo* trabalhar o máximo que eu *poderia* TIC, se comporta como uma experienciadora consciente (mas ainda não ativa) do fenômeno: uso efetivo das TIC na sala de aula. Ao declarar esse desejo, ela deixa implícita a natureza positiva da inserção das TIC na sua prática pedagógica.

Sendo assim, na perspectiva inicial de sua carreira docente, o uso das TIC se engendra como estratégia na construção da identidade pretendida. De fato, a professora vem cumprindo sua promessa de uso das TIC, e, embora já trabalhando com vídeos da internet, usando aplicativos em *tablets* e fazendo uso de uma plataforma virtual de aprendizagem (AVA), ela demonstra certa ressalva em se autoafirmar como uma professora que tem habilidades com as tecnologias. Esse fato ratifica a sua identidade de *professora em formação*: quando eu *utilizo* ainda tem umas barreirinhas *eu ainda tou bem iniciante* nestas práticas (+) acredito que tenho

---

<sup>10</sup> Cf. Fairclough (2003, p. 168), a modalidade deôntica é utilizada na troca de atividade. Sendo assim, pode estar relacionada à função da linguagem que expressa *obrigação* ou *necessidade* (uma ordem), por meio de prescrições (open the window!), prescrições modalizadas (you should open the window) ou impedimentos (Don't open the window). Nesse caso, há um comprometimento do autor com essa obrigação. Ademais, a função pode ser de *oferta* ou *proposta*, que pressupõe o comprometimento do autor com a oferta (ou proposta) realizada. Logo, podemos ter uma promessa (I will open the window), uma recusa (I won't open the window), ou, ainda, promessa e recusa modalizadas (I May open the window/I might not open the window).

<sup>11</sup> Cf. Thompson (2004, p. 82) *apud* Caldeira (2011, p. 77).

<sup>12</sup> Além da modalidade volitiva, Steffler (2013, p. 24) apresenta a modalidade deôntica, que constitui, basicamente, a expressão linguística das relações de poder na sociedade, relacionando-se ao eixo do dever; e a modalidade epistêmica que visa a estabelecer uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de um evento, relacionando-se, portanto, ao eixo do saber.

que planejar bastante e pensar com mais calma pra:: eu me considerar uma pessoa que pratica as tecnologias da informação em sala de aula.

O verbo *utilizo* (no presente do indicativo) indica esse processo material<sup>13</sup> de realização de uma ação física e perceptível ocorrida circunstancialmente, ideia estabelecida pelo advérbio temporal *quando*.

Analisando a relação entre *eu ainda tou bem iniciante* e *eu ainda tou aprendendo* temos:

Quadro 1 – Elaboração de conceitos a partir de exemplos retirados do *corpus* de estudo.

<i>Eu</i>	<i>ainda</i>	<i>tou</i>	<i>bem iniciante</i>
↓	↓	↓	↓
Participante: Identificado	circunstância	Processo: Relacional identificativo intensivo	Participante: identificador valor
<i>Eu</i>	<i>ainda</i>	<i>tou aprendendo</i>	Subentendido (essas práticas de usar TIC)
↓	↓	↓	↓
Participante: ator	circunstância	Processo: material	Participante: meta

Fonte: elaborado pelas autoras.

A expressão *eu ainda tou bem iniciante* reafirma a ideia de *eu ainda tou aprendendo*, respectivamente se constituem em um processo relacional identificacional intensivo e um processo material. Assim, temos a professora se identificando ainda como iniciante e participando de uma ação concreta, a saber, aprendendo a usar as TIC.

A possibilidade de fazer diferente para a professora surge como uma maneira de não seguir práticas de professores que ela teve. Por isso ela afirma que queria trabalhar o máximo com as TIC: todas as estratégias assim diferentes daquela aula expositiva maçante que era o que eu mais detestava na época que eu era aluna. Num processo, pois, de expurgo do outro (THOMPSON, 2009), a professora busca sua afirmação nas TIC de maneira a não transferir para seus alunos a experiência que teve enquanto aluna.

Na sua avaliação em relação às aulas que tinha na faculdade, ela realiza, portanto, uma avaliação afetiva na modalidade epistêmica, utilizando afirmações avaliativas explícitas com o

<sup>13</sup> Cf. Halliday e Matthiessen (2004), há três processos principais ligados à função ideacional, são eles: materiais, mentais e relacionais, os quais, respectivamente, representam as ações, percepções/emoções e identificam e/ou caracterizam os participantes do processo comunicativo.



processo mental afetivo *detestava* que expressa percepção negativa. A escolha do adjetivo avaliativo *maçante*, realçado com o advérbio intensificador *mais* corrobora com a ideia de que ela não gostaria de (re)produzir uma aula dessa natureza enquanto professora. Há também um alto grau de comprometimento na declaração, uma vez que a professora utiliza o pronome pessoal *eu* e a expressão *a gente* (que equivale a dizer nós) se incluindo, assim, diretamente na sua afirmação.

## 7. Considerações finais

Com o advento de uma ordem social cuja tecnologização tem sido cada vez mais reivindicada no ambiente de trabalho, os profissionais precisam ser formados adequadamente para a inserção no mundo laboral, agora, dominado por máquinas de última geração. Nestas circunstâncias, o letramento exigido para atuação no mundo profissional tem se tornado cada vez mais refinado, e o professor, que também está inserido nesse mesmo universo, vê-se nessa busca de atualização docente. Esta necessidade de adequar-se aos novos mecanismos tecnológicos foi constatada no *corpus* deste artigo.

A adesão ao uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, bem como a constante atualização tecnológica fortalecem o desejo da professora de desvincular-se do método tradicional de ensino em sua prática docente.

Desse modo, o discurso da professora nos revela uma tensão entre sua competência tecnológica e a necessidade pontual de constante renovação profissional. Portanto, podemos afirmar que ela almeja ser uma professora capaz de lidar com as novas tecnologias e apresenta uma identidade metamorfoseada, em constante transformação/evolução, ou seja, o *status* de professora em formação e, às vezes, em conflito. Há comentários seus que revelam certa angústia por não conseguir a inovação almejada, uma vez que demonstra preocupação por não dominar plenamente as habilidades necessárias para o uso destes recursos tecnológicos.

Por isso, embora percebamos que o posicionamento da professora revele traços do discurso hegemônico de naturalização das tecnologias digitais como um avanço educacional, sua postura proativa frente à inserção das TIC na sala de aula remete também ao seu desejo de promover um ensino contextualizado e emancipador.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTHIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CALDEIRA, E. ADC e LSF: um suporte para a desconstrução de representações excludentes. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Vol. 12 (1), p.69-93, 2011.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburg University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. brasileira I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.
- \_\_\_\_\_. A dialética do discurso. Trad. I. Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 93-107.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva, Guaracira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: T. T. SILVA (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.103-33.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd ed. Revised by C. M. I. M. MATTHIESSEN. London: Arnold, 2004.
- MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 71-96.
- \_\_\_\_\_. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 113-131, 2004.
- \_\_\_\_\_. Análise do discurso publicitário. **Revista Abralín**. Vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260, 2005.
- \_\_\_\_\_. Textos e práticas socioculturais – discursos, letramentos e identidades. **Linha d'Água**, n. 24 (2), p. 217-233, 2011.
- PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

STEFFLER, A. **Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais.** 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SUNKEL, G. **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación ( TIC) en la Educación en América Latina.** Una exploración de Indicadores. Cepal, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales N° 126. Santiago de Chile, 2006.

TEIXEIRA, J. M.; ASSUNÇÃO, A. L. Entradas lexicais como forma de representação e persuasão no discurso publicitário. **Anais do SILEL.** Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao\\_volume\\_1\\_numero\\_1.php](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php). Acesso em 15 março 2015.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Marco político. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Paris: UNESCO, 2008.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

## Anexos

### NORMAS DE TRANSCRIÇÕES DOS RELATOS

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Pausas: pausas e silêncios, em pausas pequenas + para cada 0.5segundos; para as pausas além de 1.5 segundos, indica-se o tempo (1.8), (2.5)	(+) ou (2.5)	T: o mundo tá se preocupando com isso (+)
Dúvidas ou suposições: é comum não se compreender parte da fala. Neste local coloca-se um parêntese, tendo-se duas opções; a) colocar a expressão incompreensível entre parênteses ou b) escrever o que se supõe ouvir.	( )	A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que sã::o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiverem muito amor (é o caso do) (incompreensível)

Alongamento de vogal: quando ocorre um alongamento de vogal coloca-se os dois pontos. Os dois pontos podem ser repetidos a depender da duração.	::	A: co::mo” (+) e::: u”
Sinais de entonação: Usam-se aspas duplas – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação) ” Usam-se aspas simples para uma subida leve (algo como uma vírgula ou um ponto-e-vírgula) ’ Aspa simples abaixo da linha - para descida leve ou brusca ,	” , ’ ,	A: mas eu não tive nenhum remorso né’
Repetições: duplicação de letra ou sílaba – para repetições, reduplica-se a parte repetida		e e e ele; ca cada um
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros	eh, ah, oh, Il, ahã	
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: o uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre barras indicam um corte na produção de alguém.	... ou /.../	

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Artigo recebido em: 20.04.2017

Artigo aprovado em: 02.10.2017