

**O DISCURSO
PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR
(ENSINANTE) EM
RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO
DAS TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO
PROCESSO AVALIATIVO
INFORMAL**

*The pedagogical discourse of
teachers (docents) concerning
the use of information and
communication technologies
in informal evaluation process*

Nanci Aparecida Almeida

Resumo: As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são um fato no processo de ensino/aprendizagem. Elas perfazem uma realidade com mecanismos que possibilitam uma diversificação de aplicações no domínio pedagógico. Considerando esse fato, o objetivo deste artigo é investigar as representações que se constroem no e pelo discurso pedagógico produzido por ensinantes universitários do ensino presencial em relação à utilização das TICs na prática avaliativa informal, buscando balizar, por intermédio dessas representações, a imanência de regimes de verdade. A pesquisa pautou-se nas teorias da Comunicação e da Informação para fundamentar os aspectos de uma prática avaliativa digital, nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (de linha francesa) e num questionário aplicado a esses professores acerca dessa nova realidade/possibilidade, compreendendo este último a materialidade necessária à realização da análise. É possível concluir, a partir dos resultados obtidos, que o discurso pedagógico do professor (ensinante) está atrelado a uma nova ordem do discurso estabelecida em um dado momento sócio-histórico. Atendendo a essa demanda (realidade do aprendente), o ensinante vem mobilizando esforços para se adequar às novas tecnologias na busca de uma nova relação de

poder/saber. No entanto, ao mesmo tempo, ele contrapõe a sua prática a esse regime de verdade, revelando, assim, um discurso contraditório.

Palavras-chave: discurso pedagógico; ensino-aprendizagem; processo avaliativo informal; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract: The Information and Communication Technologies (ICTs) are a fact in teaching and learning process. They make a reality with mechanisms enabling a diversification of applications in the pedagogical domain. Regarding this fact, the present paper aims at exploring the representations which emanate from the pedagogical discourse produced by university docents of presential education concerning the use of ICTs in the evaluation practice, attempting to delimit through by these representations, the immanence of truth regimes. The research interlined the Information and Communication theories to justify the aspects of a digital evaluation practice, contextualized the theoretical tenets of Discourse Analysis (the French school) administered a questionnaire about this new reality/possibility to these teachers – this last tool provides the material basis for the analysis. One may conclude, according to the results obtained, that the pedagogical discourse of teachers (docents) is connected to a new discourse order established at a given socio-historical moment. Responding to this demand (learner's reality), the docent attempts to adapt himself to the new technologies looking for a new relation of power/knowledge. However, at the same time, he opposes his practice to this truth regime, thus revealing a contradictory discourse.

Keywords: pedagogical discourse; teaching/learning; informal evaluation process; Information and Communication Technology.

INTRODUÇÃO

Razões diversas motivaram esta pesquisa. Uma delas foi o fato de as tecnologias atuais terem propiciado novas técnicas de ensino e, com isso, possibilitado a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos, que são apresentados por meio de diferentes suportes de informação. Outra razão foi o interesse pelos discursos de ensinantes¹ ao observar seus posicionamentos diante de uma nova possibilidade de trabalho oferecida pelo mundo moderno.

É interessante observar que o surgimento de novas tecnologias não ocorreu em função do ensino/aprendizagem e nem com a intenção de revolucioná-lo. Na verdade, tais tecnologias foram

¹ Designação dada, neste trabalho, a professores.

implementadas “para resolver problemas de outra ordem (geralmente, econômicos, de defesa...)” (Oliveira, s/d)².

O fato é que elas redimensionaram o espaço da sala de aula e modificaram as relações estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem. Alguns autores têm usado o conector E (ensino e aprendizagem, para marcar processos distintos, mas que não deixam de se constituir mutuamente).

Com uma linguagem única e detentora de fundamentos próprios, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) promovem, por meio da interatividade³, a obtenção da informação e a participação do aluno (doravante aprendente) dentro de um novo contexto, configurando-se numa nova prática educativa e numa nova relação ensinante/aprendente. Com isso, surge um novo percurso para o ensino/aprendizagem, uma nova maneira de se estabelecer as relações com o conhecimento, e se estabelece, assim, uma nova ordem do discurso.

Nessa nova perspectiva de ensino/aprendizagem há também incongruências, pois a maioria dos ambientes virtuais prima pela motivação e privilegia mais o processo de ensino do que o de aprendizagem. Segundo Marques e Caetano (2002:133),

“a informática não deverá ser vista como redentora da educação, mas sim como um elemento a mais a contribuir na construção de uma escola que pode desenvolver mecanismos que contribuam na recuperação de suas limitações”.

Além disso, há de se considerar que as TICs causam um impacto na prática docente, devido ao desconhecimento de sua funcionalidade e à falta de habilidade operacional, gerando medo e angústia no ensinante. Muitos veem nelas a extinção do papel sujeito/ensinante ou, no mínimo, alimentam uma preocupação em relação aos projetos pedagógicos feitos a partir delas.

“Poucos professores estão preparados para integrar esses diferentes domínios na sua prática pedagógica. Isso implica maior compromisso na sua formação, por isso a formação do professor envolve muito mais do que fornecer conhecimentos técnicos sobre os computadores” (Marques e Caetano, 2002:139).

² Site disponibilizado por intermédio da disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino da língua materna no mestrado em Linguística Aplicada, turma 2008, da Universidade de Taubaté.

³ Entenda-se interatividade o grau de simulação de interação permitido (muito próximo da realidade).

Em contrapartida, muitos já as utilizam como um novo auxílio essencial no mundo moderno.

Reconhecer essa realidade corresponde a um passo importante a ser dado, para que haja domínio sobre elas e competência para lidar com elas. Para tanto, a formação docente tem de mudar em função das novas tecnologias. A capacitação do ensinante, que agora assume papel de mediador, é vital na obtenção de bons resultados, haja vista o novo ambiente educacional que as TICs proporcionaram. Segundo Ponte (2002), “a formação dos novos professores relativamente às TICs deve contemplar aspectos relativos às atitudes, valores e competências que aqui se formulam em função do perfil profissional e da actividade do professor”.

Muitos pesquisadores, como Kensky (2003) e Marcuschi (2001), têm abordado as novas tecnologias relacionadas ao ensino presencial e a distância e à mediação pedagógica em função de existirem, ainda, muitas questões que necessitam ser discutidas, pois estão associadas às propostas de integração ensino/aprendizagem/novas tecnologias. Daí a importância dessa investigação. Considerando-se todo o conjunto de atividades possíveis, a partir das novas tecnologias, esta pesquisa pautou-se, em particular, na avaliação informal. Ao contrário da avaliação tradicional⁴, a digital permite aplicar os conteúdos/exercícios de forma dinâmica e menos laboriosa, rever a didática aplicada (dependendo do resultado obtido) e efetuar as devolutivas necessárias. Além disso, a avaliação digital permite ao aprendente submeter-se a esse novo modelo “no seu tempo”, realizando as tarefas com autonomia.

Esta pesquisa, portanto, levando-se em conta a teoria pecheutiana de que ‘os dizeres não são controláveis e escapam pelo interdiscurso e pelo inconsciente’, tem como objetivo investigar o (s) discurso (s) pedagógico (s) produzidos por dez ensinantes (do ensino presencial), que ministram diferentes disciplinas⁵ numa universidade situada na cidade de Taubaté, no estado de São Paulo, acerca dessa nova possibilidade como uma opção inserta no contexto⁶ escolar, e como esse regime de verdade sócio-histórico ideológico foi construído. Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário com cinco perguntas, a fim de obter, por meio das respostas, dados necessários para o alcance do objetivo pretendido. Dessa forma, é possível vislumbrar contradições de caráter sócio-histórico em relação ao reconhecimento e à importância do seu uso, e à sua prática.

⁴ Prova (avaliação formal, escrita, bimestral).

⁵ Português Instrumental, Direito Comercial, Cultura Latina, Planejamento Estratégico, Habilidades e Competências, Comunicação Empresarial, Sociologia, Gestão de Qualidade, Metodologia Científica, Didática Específica, Matemática e Estatística.

⁶ O todo que constitui a Escola.

Durante a elaboração dos elementos constitutivos deste trabalho, houve uma preocupação em relação ao “estado da arte”⁷. Diante de algumas consultas a publicações virtuais e não virtuais, verificou-se alguns trabalhos sobre o uso das TICs pelo docente universitário de ensino presencial, tendo como foco o Ensino a Distância (EAD), mas não se verificou nenhum estudo sobre o discurso pedagógico desse docente envolvendo a avaliação informal sob a perspectiva da Análise do Discurso (de linha francesa), fato que marca a singularidade desta pesquisa.

1 O QUE SÃO AS TICs? QUAL O SEU PAPEL NA ESCOLA?

Todos, ou quase todos, sabem que as Tecnologias da Informação e da Comunicação estão sendo vistas como elementos amplificadores do conhecimento e da bagagem cultural e social do indivíduo. No entanto, é necessário ir além dessa forma resumida e investigar um pouco mais sobre o que elas são e o que representam no mundo contemporâneo e, mais especificamente, na escola.

Oliveira (s/d) define as TICs como “uma forma de veicular (comunicar) informações, e de tratar, distribuir e armazenar dados”.

As TICs, segundo Ponte (2002:2), “constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação”. Elas compreendem um instrumento indispensável no mundo moderno e disponibilizam novas técnicas que geram inúmeras formas de interação na relação usuário/meio tecnológico. São tecnologias que servem aos mais variados fins e, principalmente, servem ao desenvolvimento humano, quer seja no âmbito pessoal, social ou profissional, como também observa o autor.

Com características singulares (como versatilidade, flexibilidade, interconexão etc) e pautadas na interatividade, as TICs contam com vários recursos, sendo o mais importante deles o hipertexto. Este, de acordo com Marcuschi (2001:86), refere-se “a escritura eletrônica, não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. Essa particularidade difere-o do texto impresso em papel (texto tradicional), constituindo-se, portanto, num fator atraente.

⁷ Expressão destinada a documentar o que atualmente é feito no campo em estudo.

Além dessa singularidade, as TICs ofertam, especificamente por meio da internet, uma gama de dados para cada assunto, tema ou palavra que se deseje consultar, dados estes que só se transformarão em informação e, conseqüentemente, em conhecimento caso apresentem algum grau de interesse ao usuário.

Trata-se de um grande desafio, para a sociedade, administrar a forma democrática pela qual se tem acesso aos diversos produtos tecnológicos, como coloca Kensky (2003).

Na escola, as TICs inauguraram um novo ciclo na educação e dão sinais de constituir um recurso hercúleo no apoio à aprendizagem de conteúdo, ao desenvolvimento de capacidades específicas, à criação de um novo espaço de interação. Nas práticas educativas, as TICs emergem de uma nova realidade global.

Dessa forma, tendem a se consolidar como uma ferramenta indispensável de trabalho a serviço do ensino/aprendizagem, sendo possível verificá-las (numa relação mediatizada) em alguns depoimentos desta pesquisa.

É certo e inquestionável o valor das TICs no espaço escolar. Conforme Kensky (2003), faz-se necessário que alterações estruturais ocorram no ensino e ‘novas lógicas’ de conhecimento se estabeleçam, assim como surjam novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente, a fim de estabelecer uma relação específica entre a educação e as novas tecnologias. A autora ainda discorre sobre a necessidade de se investir em equipamentos e infraestrutura como ponto de partida para viabilizar condições de acesso e uso de equipamentos.

Parece comum em Kensky (2003) e Ponte (2002) que, diante das novas tecnologias e das ‘novas lógicas’ de ensino, haja uma reflexão quanto ao posicionamento ligado a políticas de educação compatíveis com uma nova realidade, e isso inclui a formação de ensinantes.

Parece inevitável que as novas tecnologias sejam tomadas como instrumento auxiliar na tarefa de transmitir conhecimento ou checar o aprendizado; no entanto, é preciso que técnicas (formas de aplicabilidade da tecnologia) sejam desenvolvidas para que haja interação com os aprendentes, permitindo o exercício de habilidades importantes, tais como pesquisa, exercitação de conteúdo aplicado e apresentação de trabalhos, entre outros.

A adesão às novas tecnologias só se justificará mediante os objetivos pretendidos, nesse caso os de ensino/aprendizagem. Para Masetto (2006:139), “a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”.

Segundo Leffa (2006), na educação, o computador não tem sido usado de acordo com sua real capacidade, o que ocorre é uma simples transposição dos dados disponíveis nos textos impressos em papel com pequenos acréscimos, ou seja, a potencialidade dessa tecnologia não está sendo devidamente explorada. É preciso lembrar da interatividade, que é a principal diferença entre o texto tradicional e essa nova forma de disponibilizar a escrita. Se essa interatividade não é explorada pelo ensinante, isso significa que não houve o que o autor mencionado chama de “letramento digital”.

Já Marcuschi (2001), em presença dessa nova realidade, ao abordar o computador na escola, alerta para o fato de que o seu uso não se deu com

“objetivos educacionais. Isso até por razões práticas, pois não são suficientes para servir sequer uma turma. Portanto, o que entrou na escola foi uma **ideologia** e não um instrumento. Vale a pena refletir sobre o instrumento e seu uso porque essa questão está andando mais depressa do que imaginamos”. (destaque do autor).

Isso reforça a necessidade de um repensar sobre o que podem ser as novas tecnologias na escola e como podem contribuir para a transmissão do conhecimento de maneira criativa e dinâmica. A presença das novas tecnologias no âmbito escolar não garante qualidade de ensino.

O ensinante, durante a sua formação, não recebe nenhum preparo sobre como utilizar a máquina, tampouco ensinamentos para o seu uso didático/pedagógico, ou seja, conclui a graduação sem saber como utilizar o conhecimento adquirido a favor de mudanças significativas no ensino/aprendizagem. Diante dessas dificuldades, ele não estreita sua relação com a realidade digital e, conseqüentemente, acaba exercendo certa resistência a uma nova prática que vê com receio e insegurança. Mesmo assim, muitos têm procurado atender à demanda do aluno/cliente e do mercado atual, por mais difícil e inovadora que a nova proposta possa parecer, uma vez que não há escolhas. Isso tem sido um desafio para os sujeitos do processo ensino/aprendizagem, embora o uso das TICs seja aparentemente apresentado como sugestão.

2 AVALIAÇÃO TRADICIONAL x AVALIAÇÃO DIGITAL

A partir da década de 1990, uma mudança de paradigma sociocultural emergente ocorreu em detrimento de um novo fazer pedagógico, as TICs. Logo, estabeleceu-se um quadro diferente

de uma sociedade em mudança, o que reabilitou discussões ocorridas na área da educação entre a elaboração de novos planejamentos e a execução de novas propostas de ensino. Estudos e debates têm marcado uma nova possibilidade de se aplicar e de avaliar o conhecimento no âmbito educacional.

A avaliação tradicional (formal) pauta-se única e exclusivamente na prova escrita. Essa avaliação classifica o aprendente como bom, médio ou ruim, como forte ou fraco, como capaz de passar para a série seguinte ou passível de ser retido na série em que se encontra. Ela dá ao ensinante o poder (reconhecido) de sancionar a aprovação ou a reprovação, considerando a aplicação de um conteúdo, que é determinado pelo próprio ensinante ou pela escola, ou ainda por uma elaboração conjunta.

Muito se tem criticado e discutido esse modelo cristalizado que avalia o desempenho escolar do aprendente. Segundo Cavallari (2008:1), “nas instituições de ensino, de um modo geral, a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem”. Diante disso, para que haja uma reestruturação em que sejam incluídas/implantadas as TICs no processo de ensino/aprendizagem (e isso poderia incluir a forma de avaliação), fazem-se necessários estudos, projetos e experimentações que deem conta de tamanha revolução e que levem em conta as mudanças que o uso das TICs provoca nas práticas discursivo-pedagógicas e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Para tanto, é preciso uma metodologia específica voltada para uma tecnologia que evolui rapidamente, refletindo sobre essa nova lógica que apresenta características tão diferentes das do ensino tradicional. Moran (2000:44), na medida em que considera a possibilidade de uma mediação pedagógica em relação às TICs, coloca que suas características permitem ao aluno “pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias e produzir novos textos, avaliações e experiências.

Uma vez feitas considerações sobre o que vem a ser as TICs e o seu papel na escola (pautando-se no que podem ser e no que são), apresentam-se, neste momento, algumas especificidades da Análise do Discurso de linha francesa, visto que esta pesquisa pautou-se nos seus pressupostos teóricos para proceder à análise do *corpus*.

3 TEORIAS DISCURSIVAS: ALGUMAS ESPECIFICIDADES

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (Michel Foucault).

Primeiramente, em relação ao sujeito e ao discurso, a perspectiva discursiva de linha francesa entende o sujeito como aquele da incompletude, totalmente fragmentado por não ter acesso à exterioridade que o constitui, o que explica a falta de controle sobre si mesmo. O sujeito é pensado a partir de sua constituição na interação social, e tal fato não corresponde a “uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz” (Orlandi, 1997:19). Ainda segundo Orlandi (1997:15), “a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”, que é o discurso, entendendo-o, portanto, como objeto teórico que se produz socialmente por meio da língua (sua materialidade específica).

Conforme Orlandi (1997:17), nesse campo do conhecimento há de se considerar “a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia”. Portanto, conclui-se que a ideologia (elemento determinante do sentido) está sempre presente no interior do discurso. Para a Análise do Discurso de linha francesa, doravante ADF, não há separação entre a linguagem e a exterioridade que a constitui, o que a difere do conceito dicotômico (ou é ou não é). Essa exterioridade que não está fora é, para Pêcheux (2006), acontecimento (discurso), ou seja, é o ponto entre uma memória e uma atualização discursiva.

O mecanismo de assujeitamento, para Pêcheux (2006), é um movimento de interpelação do indivíduo por uma ideologia, pois o discurso, por constituir um efeito de filiações (um discurso ligado a outro discurso) e um trabalho de deslocamento no seu espaço, marca a possibilidade de uma desestruturação e de reestruturação dessas redes de filiação.

Uma vez entendidos os conceitos acima, passemos aos atos de verdade que o discurso legitima, justifica e reproduz.

Foucault (2008) postula o regime de verdade como condição de efeitos de poder. Isso significa que algo, uma vez impostas as condições históricas, resulta em regimes de verdade e efeitos de poder. Para ele, poder não é danoso, poder é produtivo e está atrelado ao saber.

Em Foucault (2000:12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiro”. A verdade e o poder, segundo ele, estão ligados entre si, portanto, a verdade não existe sem poder ou fora dele.

Considerando-se que o indivíduo encontra-se assujeitado a uma ideologia que o constitui e que as TICs compreendem uma nova ordem no/do fazer pedagógico instituído como ‘um regime de verdade’, será observado (no item seguinte) o modo como as formulações dos sujeitos de pesquisa em relação ao uso das TICs no processo de ensino/aprendizagem foram postas, por meio dos recortes discursivos, previamente selecionados, desses sujeitos. Dessa forma, há de se considerar as condições de produção que, para a ADF, compreendem os sujeitos que enunciam, a partir de certo lugar social e a situação de enunciação (contexto sócio-histórico). Considerando-as em sentido estrito, segundo Orlandi (1999), tem-se as circunstâncias da enunciação que representam o contexto imediato, e em sentido amplo, as condições de produção que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

4 ANÁLISE: O DISCURSO CONTRAPONDO-SE À USABILIDADE DAS TICs

Ao analista do discurso cabe entender o funcionamento dos discursos, a produção de efeitos de sentido e a constituição do sujeito no discurso e pelo discurso, procurando fundamentar e desenvolver as análises segundo pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), de modo a minimizar a influência do sujeito/analista.

Desse lugar de investigação, para cumprir o objetivo proposto neste estudo, tomar-se-á o *corpus* (discurso do ensinante universitário) como materialidade para a efetivação da análise.

O que se segue são as análises de excertos dos discursos desses ensinantes (cujo perfil já foi apresentado na introdução) obtidos por meio de um questionário passado a eles, que inclui em cinco questões⁸, em relação à sua visão pedagógica (utilização e procedimentos de avaliação informal) na utilização das TICs.

Antes de proceder à análise do *corpus* de pesquisa, constituído a partir do discurso de ensinantes universitários do ensino presencial, que ministram diferentes disciplinas numa Universidade situada na cidade de Taubaté (estado de São Paulo), faz-se necessário efetuar a transcrição dos símbolos doravante utilizados: [E] = ensinante e [RD] = recorte discursivo.

Cabe ainda esclarecer que os RDs, que serão analisados, prendem-se às respostas dadas às questões número 3 e 5, por estas possibilitarem a obtenção do discurso pedagógico do ensinante e,

⁸ Questões: 1- Qual(is) disciplina(s) você ministra? 2- Você sabe o que são as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs)? () sim () não 3- Se a resposta for sim, qual a sua visão pedagógica em relação à utilização das TICs no processo avaliativo informal? 4- Você já se utilizou desse tipo de avaliação? () sim () não 5- Em caso afirmativo, relate de forma sucinta o seu procedimento e, em linhas gerais, qual o resultado obtido (em relação às formas tradicionais de avaliação).

consequentemente, dos dados necessários à realização da análise. Há de se considerar que, diferentemente da análise de conteúdo,

“a Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?” (Orlandi, 1999:15).

Observe-se no decorrer da análise que, dos dez ensinantes inquiridos, dois (E5 e E10), ao responderem à questão 2, afirmaram não saber o que são as TICs, razão pela qual seus dizeres não serão analisados neste item.

Por meio das escolhas lexicais, é possível observar regularidades acerca da representação que o ensinante faz das TICs, representação esta que atesta as TICs como um regime de verdade, como se pode detectar nos seguintes RDs:

RD1

[E2] Trata-se de **relevante** instrumento de apoio ao processo pedagógico.

RD2

[E3] São **muito úteis** porque se usa uma estratégia significativa para o aluno.

RD3

[E6] **Imprescindível**.

RD4

[E7] Acho **importante** dar critérios para a pesquisa na internet e para a utilização das demais TICs.

RD5

[E8] Foi um **excelente meio** de diálogo.

RD6

[E9] A utilização das TICs no processo avaliativo informal **contribui** para o reflexo sobre o trabalho pedagógico enquanto ele acontece.

Tem-se, assim, uma ordem do discurso que se estabeleceu em função de um novo processo tecnológico, um discurso dito no espaço de uma exterioridade, e, como observa Foucault (2008:35), “não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma política discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. O regime de verdade é o reconhecimento ‘do novo’ (TICs) no processo ensino/aprendizagem.

Nas palavras de Foucault (2008:37), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo”, e o ensinante, por exercer um papel preestabelecido de suposto saber, traz para si essa ordem do discurso, mesmo que a sua formação não o tenha habilitado para isso.

Observem-se os RDs abaixo:

RD7

[E3] *Costumo **enviar por e-mail**, além de textos, também exercícios para serem resolvidos.*

RD8

[E7] *Em relação às formas tradicionais de avaliação, **não vejo muita diferença** pq [leia-se porque] continuam sendo trabalhos, provas e apresentação de seminários.*

RD9

[E8] *Foi um modo de **acompanhamento** do desenvolvimento metacognitivo e metafetivo dos alunos, que escreviam suas impressões pessoais em um diário **por e-mail**.*

Mesmo que o discurso atenda a essa demanda, há contradições. Os ensinantes, ao serem inquiridos sobre a sua visão pedagógica em relação à utilização das TICs, atribuíram grande importância a elas (1º bloco de análise), porém, ao serem inquiridos sobre o uso/procedimento de uso, a materialidade posta revelou que eles não as utilizam (são os casos dos questionários respondidos por E1, 2, 4 e 9) ou, ao utilizá-las, fazem apenas uma transcrição da avaliação tradicional (agora por meio digital). A partir de tais contradições (marca de resistência a um

discurso instituído), é possível notar que a representação valorosa que os ensinantes fazem desse novo modelo não condiz com as suas práticas, e tal fato esbarra no conceito de usabilidade.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da NBR 9241-11 (7.1) de agosto de 2002, define, formalmente, usabilidade como “medida na qual um produto pode ser usado por usuários específicos para alcançar objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso”, ou seja, é a relação entre usuário e tarefa. Quando há essa relação, potencializa-se a informação.

Nielsen e Loranger (apud Costa et al, 2007:3-4) conceituam usabilidade como

“um atributo de qualidade relacionado à facilidade do uso de algo. Mais precisamente, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la, o quanto lembram daquilo, sem grau de propensão a erros e o quanto gostam de utilizá-la”.

O princípio de usabilidade, dada a relevância das tecnologias atuais e das suas aplicações, refere-se a um elemento fundamental na avaliação da qualidade de interfaces⁹.

Portanto, o que se observa nesse ensinante (que se depara com a nova tecnologia) é a falta de critérios de usabilidade. Suas dificuldades para colocar em prática uma nova ordem do discurso advêm de um lugar sócio-histórico, no qual o sujeito de pesquisa está inserido e que não é o das novas tecnologias, e isso contribui para o estabelecimento de uma barreira que gera uma má interação (e até mesmo uma resistência) com a interface.

Focalize-se o RD abaixo transcrito:

RD10

[E1] *A utilização das TICs no processo ensino/aprendizagem **será** inevitável, portanto sua utilização no processo avaliativo **será** incorporada naturalmente.*

O ensinante é fugidivo em se tratando dessa nova demanda, pois ele a vê como um período de transposição, como coloca [E1] ao expor sua visão pedagógica, criando assim uma resistência, quando ‘joga’ para o futuro uma realidade presente.

⁹ Em ciência da computação, interface é a fronteira que define a forma de comunicação.

Os sujeitos produzem sentidos por meio de seus enunciados (discursos), revelando sua posição ideológica. Orlandi (1999:30) afirma que os dizeres “são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. Portanto, observe-se o RD de [E2] que no primeiro bloco de análise enfatizou a importância das TICs como instrumento de apoio ao processo pedagógico:

RD11

[E2] *Mas não creio que possam substituir por completo os métodos de avaliação pessoal.*

Nota-se que [E2], apesar de reconhecer a nova demanda, não descarta, nesse momento, a forma avaliativa tradicional. Isso mostra a ideologia à qual ele se encontra assujeitado, quando o que diz tem a ver com outros lugares.

Apesar de tudo que se tem falado e que se tem feito em favor dessa nova ordem do discurso, há certa resistência do ensinante, devido à usabilidade. Tal fato se contradiz diante da relação entre a importância do uso das TICs e a sua prática. Portanto, os resultados apontam para contradições de caráter sócio-histórico, como foi vislumbrado na introdução deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou o discurso de ensinantes acerca de um regime de verdade que paira sobre o mundo moderno de forma significativa, relevante e veemente. Todos esses adjetivos são pertinentes em função das novas tecnologias revolucionarem o mundo e a vida das pessoas em que nele vivem.

Com um objetivo determinado, esta investigação buscou por meio do real da língua (colocado pelos linguistas como condição de existência; forma simbólica) chegar ao equívoco e, assim, à exterioridade inconsciente na qual os sujeitos de pesquisa são assujeitados. O equívoco para a Análise do Discurso (de linha francesa) é marca de resistência, porque o sujeito é afetado pela história, dando-se, portanto, no funcionamento da ideologia. Pêcheux (2006), ao intervir nas noções de estrutura e de acontecimento, enquanto materialidades constitutivas, valoriza o real da

língua, pois este corresponde a diversas formas de manifestação no sujeito e no discurso, permitindo considerar os equívocos (deslizes) como parte da atividade da linguagem.

Além das teorias discursivas, procurou-se também fazer considerações sobre as TICs, a fim de fundamentar uma reflexão acerca de uma nova realidade que foge ao domínio do ensinante e sobre outras formas de ensinar/avaliar. As TICs não devem ser vistas como material de apoio, como foram colocadas por [E2], pois perfazem uma nova forma de ensinar e de aprender que atua como mecanismo de controle de poder. Elas exigem novas técnicas para que qualquer material disponibilizado por seu intermédio seja eficaz e, assim, possa permitir o ensino/aprendizagem. Cabe ainda deixar claro que a forma tradicional de ensino/aprendizagem (inclua-se aqui a avaliação informal) não deve ser desprezada em favor de outras. A sugestão é de tornar este trabalho algo mais significativo no sentido de alertar para uma formação adequada dos ensinantes, passando a considerar a importância desse paradigma, visto que os discursos contraditórios revelaram/confirmaram a não utilização das TICs ou apenas a transposição do mesmo ensino/aprendizagem de sempre, incorporado agora a elas. É preciso mais que uma simples transposição de técnicas, pois estas não se encaixam às novas tecnologias. Faz-se necessário também que o educador saiba como ajustar o seu projeto pedagógico a tecnologias com múltiplas características, tecnologias que evoluem a cada dia e fazem parte do cotidiano do aprendente.

Como síntese da análise de dados, assume-se os seguintes pontos: o ensinante reconhece e valoriza as TICs e sua aplicação no ensino/aprendizagem, mas não as colocam em prática; o ensinante vê esse ‘novo fazer’ com ressalvas (resistência); o ensinante revela um discurso contraditório; o ensinante quando faz uso da TICs, o faz como transposição da forma tradicional; o ensinante sabe apenas usar a máquina, mas não sabe utilizá-la de forma que favoreça o ensino/aprendizagem e o favoreça nas suas tarefas.

Este trabalho possibilita uma continuidade na pesquisa/investigação da relação ensinante/TICs com o propósito de colaborar com mudanças eficazes para o ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA-ABNT. NBR 9241-11-requisitos ergonômicos para trabalho de escritórios com computador – parte 11 – orientações sobre usabilidade. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/>> Acesso em: 14 Nov 2008.

CAVALLARI, J. S. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. *Revista Horizontes*, v. 26, n. 2, jul./dez. 2008.

COSTA, V. M. da. et al. Uma experiência com alunos e professores de nível médio avaliando objetos de aprendizes. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4fvaleria.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2008.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

KENSKY, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas. Papirus, 2003.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. *Letras de hoje*. v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 2 Out 2008.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*. v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARQUES, A. C.; CAETANO, J. S. da. Utilização da informática na escola. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: Edufal, 2002, p. 131-168.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologias. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006, p. 133-173.

MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, C. A.(s/d) *Plataforma de avaliação de aprendizagem em tempo real*. Disponível em: <<http://www.professorcarlosoliveira.com/>> Acesso em: 22 Out 2008.

ORLANDI, E. P. O próprio da análise de discurso. In: *Escritos*. Laboratório de Estudos Urbanos Nudreci. Campinas: Unicamp, 1997, p. 17-21.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999, p. 15-55.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

PONTE, J. P. da (2002). *As TICs no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores*. Disponível em: <<http://educ.fac.ul.pt/docentes/iponte>> Acesso em: 22 Out 2008.