

5

Conclusões

Mesmo admitindo as limitações de tempo e contexto, sobre as quais apresento mais detalhes adiante, acredito que algumas conclusões podem ser apresentadas, como consequência dos dados coletados e de minhas observações, baseadas na linha teórica sobre a qual alicercei minha pesquisa.

Neste ponto podemos recordar que, segundo Zimmermann (1998), a identidade situada se manifesta através do portal aberto pela identidade discursiva. Organizo então estas conclusões a partir das observações dos momentos em que as interações discursivas divergem do padrão descrito como *típico* na seção 4.1. Destacam-se, então, dois aspectos considerados mais significativos, os quais comento a seguir.

5.1

A influência do fator “bom funcionamento dos recursos das TICs”

Foi observado que em todos os momentos em que o discurso interacional entre professor mais se distanciou do tradicional, os recursos da informática estavam funcionando pelo menos parcialmente a contento. De forma oposta, percebi que, quando tais recursos estavam ausentes ou apresentavam falhas variadas (ausência dos programas esperados, dificuldades de conexão à internet, etc...), a tendência foi manter-se o modelo de discurso tradicional, com a apresentação de algumas de suas características básicas – já aludidas na seção 4.1 – principalmente o controle do tópico e a duração desigual dos turnos, com o professor dominando o piso conversacional.

É possível que tal aconteça em virtude do fato de que tanto professores quanto alunos trazem para a instituição escolar um *esquema* da maneira como a interação discursiva em situações de ensino/aprendizagem deve se organizar e realizar. Portanto, em momentos de insegurança (desencadeados por uma situação inesperada em que, por exemplo, o planejado não pode ser realizado no laboratório de informática) observei comumente o uso do padrão tradicional.

Em momentos de funcionamento a contento dos recursos da informática, aconteceu o distanciamento, em graus variados, como foi visto no capítulo 4, em relação ao paradigma assimétrico referido. Este, entretanto, não parece ser um fator que funcione de forma isolada. Observa-se que os recursos da informática podem facilitar, e muito, este caminho, mas não serão suficientes sem outro fator, que descrevo a seguir. Acrescento ainda que, em entrevistas, nenhum de meus colegas afirmou ter notado conscientemente este aspecto – ou seja, a diferença na interação discursiva que muitas vezes ocorreu ou deixou de ocorrer como consequência do bom funcionamento do laboratório – conforme exemplifico com o fragmento de entrevista com uma colega acerca da aula descrita na seção 4.2.1:

“Pesquisadora: Foi uma pena não estar funcionando... (o programa que ela precisava)

Professora: é, acho q até foi uma aula legal, diferente, mas eu fiquei muito aborrecida...

Pesq: e nessas horas a gente acaba fazendo tudo diferente do que tinha planejado

Prof: é, mas estando no laboratório nunca fica igual na sala, né?”

Embora minha colega tenha afirmado que “nunca fica igual na sala”, ela não estava se referindo à interação discursiva propriamente dita e sim ao fato de ter levado os alunos ao laboratório que, mesmo sem todos os recursos que ela precisava, ainda forneceu recursos que não seriam encontrados em uma sala de aula normal.

Esclareço ainda que nem todos os meus colegas têm conhecimentos oriundos da área dos Estudos da Linguagem e muitos deles portanto desconhecem pesquisas acerca dos detalhes apresentados no capítulo 2 dessa tese. Portanto, é possível que seja difícil para eles distinguir esses aspectos.

5.2

Postura do educador

Observamos que o paradigma discursivo normalmente vigente em situações de ensino/aprendizagem na escola onde esta pesquisa se insere assemelha-se ao descrito na seção 4.1, mas que é possível o distanciamento – pelo

menos em alguns momentos – deste paradigma, quando se usa recursos da informática. Acrescente-se que o funcionamento a contento de tais recursos pode potencializar este distanciamento.

Parece lógico, então, considerar que a combinação dos fatores apresentados acima seria crucial para responder à questão proposta na introdução deste texto, sendo então responsável pelos momentos em que ocorre o ponto de ruptura. Entretanto, esta pode ser no mínimo uma conclusão precipitada.

De fato, um aspecto pode sobrepujar o terceiro fator desta lista – o bom funcionamento das TICs –, apesar de poder ser maximizado pelo mesmo: a intenção do professor de abdicar de sua identidade situada, mesmo que por alguns instantes, utilizando os recursos da informática para fornecer aos seus alunos situações e subsídios para que tal mudança aconteça.

Esta abdicação, seguindo ainda as considerações de Zimmerman (1998) se reflete, conforme pode ser visto nas seções 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.4, nas identidades discursivas tanto de professores quanto de alunos, apresentando várias características que divergem do modelo apresentado na seção 4.1, entre os quais destaco:

- Duração menos assimétrica de turnos;
- Uso de marcadores discursivos que assinalam com clareza a intenção de incentivar alunos a introduzirem sub-tópicos;
- Introdução de tópicos e sub-tópicos por parte de alunos;
- Distribuição de turnos de fala por parte dos alunos;
- Entrega total da organização tópica ao aluno.

Conforme visto na análise de dados, a postura do educador não necessariamente traz como consequência a correspondente postura do aluno, conforme pode ser visto, por exemplo, na seção 4.2.3, em que o uso de determinados recursos não implica sem exceções em uma mudança no padrão tradicional de interação. Portanto, nem sempre o educador irá abrir caminho a estas tentativas de desconstrução de identidades situadas e discursivas a fim de construir novas identidades com seus alunos. Isto, mais uma vez, pode se dever à força dos esquemas acerca destas interações. Acredito ainda que o próprio fato do

professor não estar necessariamente prestando atenção a essa possibilidade pode levá-lo a não explorar este aspecto e a não permitir que seus alunos o explorem.

5.3

O uso do computador rompe com o discurso tradicional assimétrico entre professor e aluno?

A resposta parece ser “não”. Os recursos da informática podem realmente potencializar a intenção do professor – e até de alunos – de romper com o paradigma tradicional de interação. Entretanto, é preciso notar que este rompimento não se dará diretamente como consequência do uso de ferramentas da informática.

O uso de computadores e seus recursos pode auxiliar neste processo, tanto quando usado em aulas presenciais quanto em momentos de interações a distância, mas no cerne desta questão existem fatores cruciais.

O primeiro diz respeito a condições que fogem à alçada direta do educador, como funcionamento adequado de um laboratório de informática equipado, tempo e espaço para reciclagem e auto-aprendizado, cooperação e incentivo para professores que ainda não se acham à vontade ou não vejam relevância em utilizar os recursos das TICs, incorporação destes recursos à prática pedagógica da escola como um todo.

Outro fator, talvez de maior importância, é a intenção de abdicar da “idealização do professor como portador do saber” (Torres, 1992:54) e assumir também seu papel de eterno aprendiz. De forma alguma estou colocando em discussão em que medida esta abdicação é necessária, relevante ou desejável, principalmente dentro do contexto desta pesquisa. Mas a observação direta feita durante este estudo mostra que, ao abdicar de sua identidade situada, o professor refletirá esta atitude em sua identidade discursiva, o que poderá incentivar uma interação com seu aluno que apresente características diferentes daquelas que os esquemas típicos prevêem. Em outras palavras, pela minha experiência de educadora, descrevo tal atitude como *corajosa*. Concordo com a afirmação de Moran (2008): “Sempre haverá professores que não querem mudar, mas uma grande parte deles está esperando novos caminhos, o que vale a pena fazer.”

Tal atitude pode ajudar a abrir caminho para as tão almejadas “autonomia” e “formulação de juízos de valor” (MEC,1999:34) por parte do educando. E, conforme visto, a informática em contexto educacional pode prestar grande apoio no trilhar deste caminho.

5.4

Limitação da pesquisa e encaminhamentos

Como foi uma pesquisa realizada em um contexto bem definido tanto em termos de espaço físico como em termos de tempo e portanto limitada a tal situação, acredito que os encaminhamentos mais adequados seriam a sua apresentação em congressos a fim de estabelecer contato com outros pesquisadores da mesma área de interesse e a expansão do contexto de pesquisa, ou seja, refazer o mesmo caminho em outras escolas, quer de rede pública quer de rede privada de ensino. Teço mais considerações acerca das duas sugestões a seguir.

5.4.1

A pesquisa em outras escolas

Com a ampliação do contexto de pesquisa seria possível manter o macro contexto institucional (Ribeiro e Pereira, 2002), ainda levando em conta aspectos como os *esquemas* (Tannen e Wallat, 2002) que tanto professores quanto alunos trazem para a sala de aula. Mesmo tendo ciência de que a replicação exata dessa pesquisa – principalmente por tratar-se de fenômeno de interação social – seria impossível, ainda defendendo sua ampliação, levando em conta ainda a necessidade de mais pesquisa nessa área (Amorim, 2002) e que “somente a compreensão do que ocorre na sala de aula pode produzir conhecimento, fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e como o professor ensina” (Moita Lopes, 1996:165). Além disso, justamente o fato de que a replicação total seria impensável traz como consequência a possibilidade de que outros fatores venham somar-se às conclusões já aqui apresentadas e trazer novos detalhes ao tema. Em vários encontros com professores de outras redes de Ensino que presenciei durante a realização de minha pesquisa pude perceber o grande número de interessados em

usar as TICs de forma mais eficiente. Posso ainda adicionar que encontro várias pesquisas acerca da educação a distância *on-line* – que inclusive foi o tema de minha dissertação de mestrado (Nascimento, 2003) – sobre aspectos tais como o papel do moderador, a influência dos recursos da informática e a inclusão digital (assunto sobre o qual publiquei artigo na revista **Caderno de Letras** 21, 2004) , mas quase nenhuma pesquisa versando sobre o uso *presencial* da informática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Por isso percebo com clareza a necessidade de mais pesquisa nessa área, prosseguindo meu trabalho como pesquisadora.

Da mesma forma observo, através do estudo da bibliografia, certa carência de maior quantidade de dados relativos às interações ocorridas em sala de aula em que o uso dos recursos de informática se faz presente, principalmente em nosso país. Normalmente o que é encontrado são estudos estrangeiros e que falam a respeito das interações mediadas por computador (como por exemplo, interações *on-line* através de fóruns) ou então estudos que dão conta de pesquisas focalizando outros recursos tecnológicos ou ainda objetivando outros tipos de interação institucional diferentes de escolar.

5.4.2

Entrando em contato com outros professores

A partir da percepção que expus acima, pretendo continuar levando os resultados da pesquisa aqui apresentada a situações de encontros entre professores oriundos de realidades variadas, bem como dentro do âmbito da instituição para a qual trabalho.

Percebo o interesse crescente nessa área, citando como exemplo a afirmação de uma colega (Santos, 2008) da rede municipal de ensino por ocasião do IX ECEL 2008, a qual descreveu com muito entusiasmo os “olhos brilhantes” de seus alunos que nunca tinham entrado em contato com um computador ao levá-los à precária sala de informática de sua escola.

Com relação à instituição de ensino para a qual leciono, conforme afirmei diversas vezes nesse texto, ainda encontramos muitos entraves ao uso da informática por parte dos professores. Acredito então que minha pesquisa pode contribuir para esclarecer, incentivar e fornecer subsídios para que o trabalho com

a informática nesse contexto avance no sentido de trazer maior conforto, segurança e direção para os regentes, bem como derrubar alguns mitos relacionados à crença de que o computador pode trazer algum avanço na direção dos ideais afirmados nos PCNs (MEC, 1999) por si só, sem a intervenção consciente de um professor interessado e preparado.

Só assim, me parece, estaríamos fazendo as mudanças que valem a pena fazer.