



Uma perspectiva dialógica de representações sociais sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional

*A dialogical perspective of social representations of
digital technology use in educational context*

*Una perspectiva dialógica de las representaciones
sociales sobre el uso de las tecnologías digitales en el
contexto educativo*

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS^a 

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO^b 

Resumo

Tendo em vista a importância de se compreender como é construído um conhecimento socialmente compartilhado em contexto educacional, verificamos as representações sociais de professores de um curso de letras inglês de uma universidade do interior do estado do Ceará sobre o uso de tecnologias digitais. Para dar corpo à esta reflexão, utilizamos a Teoria das Representações Sociais na perspectiva dialógica. O dispositivo metodológico autoconfrontação possibilitou a geração do *corpus* discursivo. A análise se concentrou em torno das diferentes relações entre *alter/ego/objeto* flagradas nos diálogos com os professores. Concluímos que as representações sociais sobre o uso das tecnologias digitais em contexto educacional giram em torno de *themata* do tipo "fácil/difícil" e "certo/errado". A semântica positiva dos léxicos "fácil" e "certo" construiu a representação de que o uso de tecnologias digitais é melhor para os alunos, fácil, prático e válido, enquanto a semântica negativa dos léxicos "difícil" e "errado" compôs a representação do objeto como uma obrigação, difícil, trabalhoso ou, até mesmo, inadequado. As relações dialógicas na tematização do objeto sinalizam que o tema ainda é palco de tensão e constantemente negociado nas práticas de linguagem dos

^a Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. Doutorando em Linguística, e-mail: rafael.lira.gomes@hotmail.com

^b Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil. Doutor em Letras, e-mail: pollyanne.bicalho@gmail.com

professores. Advogamos, assim, pela necessidade de políticas públicas que viabilizem a formação do professor de maneira a levá-lo a ressignificar a relação com as tecnologias digitais para além das categorias oposicionais verificadas.

Palavras-chave: Dialogismo. Representações sociais. *Themata*. Uso de tecnologias digitais.

Abstract

Take into consideration the importance of understanding how the social shared knowledge is built in an educational context, we verified the social representations about the use of digital technologies of professors of an English Language Course at a university situated in the countryside of the state of Ceará. To construct this reflection, we utilized the Social Representation Theory in a dialogic perspective. The methodological self-confrontation device enabled the generation of the discursive corpus. The analysis focused on the different relationships between the alter/ego/object signaled in the dialogues with the professors. We conclude that social representations about the use of digital technologies in educational context are made through themata like "easy/difficult" and "right/wrong". The positive semantics of the lexicons "easy" and "right" pointed to social representations about the use of digital technologies as the best for students, easy, practical and valid, while the negative semantics of the lexicons "difficult" and "wrong" composed the representation of the object as an obligation, difficult, laborious or even inadequate. The dialogical relationship in the thematization of the object indicated that the theme is still tensioned and constantly negotiated in the professor's language practices. We claim, therefore, for the need of public policies that enable the teachers training in order to let them to re-signify the relationship with the digital technologies beyond the oppositional categories verified.

Keywords: Dialogism. Social representations. Themata. Digital technologies use.

Resumen

Teniendo en cuenta la importancia de comprender cómo se construye el conocimiento socialmente compartido en un contexto educativo, verificamos las representaciones sociales sobre el uso de tecnologías digitales por parte de los profesores de un curso de letras inglés en una universidad situada en el interior del estado de Ceará. Para construir esta reflexión, utilizamos la Teoría de las Representaciones Sociales en una perspectiva dialógica. El dispositivo metodológico auto confrontación permitió la generación del corpus discursivo. El análisis se centró en las diferentes relaciones entre el alter/ego/objeto señaladas en los diálogos con los profesores. Llegamos a la conclusión de que las representaciones sociales sobre el uso de las tecnologías digitales en el contexto educativo se hacen en torno de themata como "fácil/difícil" y "correcto/incorrecto". La semántica positiva de los léxicos "fácil" y "correcto" señaló representaciones sociales sobre el uso de las tecnologías digitales como mejor para los alumnos, fácil, práctico y válido, mientras la semántica negativa de los léxicos "difícil" y

"incorrecto" compuso la representación del objeto como una obligación, difícil, laborioso o incluso inapropiado. Las relaciones dialógicas en la tematización del objeto indicaron que el tema todavía está tenso y constantemente negociado en las prácticas lingüísticas de los profesores. Reclamamos, por lo tanto, la necesidad de políticas públicas que permitan la capacitación del profesor para permitirle volver a significar la relación con las tecnologías digitales para más allá de las categorías de oposición verificadas.

Palabras clave: *Dialogismo. Representaciones sociales. Themata. Uso de las tecnologías digitales.*

Introdução

A discussão em torno da Teoria das Representações Sociais (TRS) não é nova. São mais de 50 anos desde a publicação do primeiro livro de Moscovici, *Psicanálise: sua imagem e seu público*, que trouxe o alicerce de tal teoria. A partir dessa obra, podemos entender as representações sociais (doravante, RS) como uma forma de conhecimento socialmente compartilhado, um sistema de valor que orienta o mundo material e social dos indivíduos e que permite a comunicação em torno de um objeto, orientando as ações de determinados grupos. RS são, ainda, uma modalidade de conhecimento social que circula no discurso público com a função de dar forma à comunicação, criando a realidade socialmente compartilhada.

Desde o texto inaugural de Moscovici, muitas abordagens sobre a TRS foram se desenvolvendo e ganharam, cada uma a sua maneira, muitos adeptos. Marková (2007a) as resumem em quatro, são elas: a genética, baseada nos princípios organizacionais que geram as representações; a estruturalista, preocupada com o conteúdo estrutural das RS; a societal, que enfatiza a natureza sociocultural das RS; e a dialógica, que entende as RS como uma forma de comunicação e diálogo. Não é nosso objetivo descrever de forma detalhada cada uma delas, mas tão somente afirmar que desenvolveremos, neste artigo, a abordagem dialógica das RS. Essa abordagem, inspirada na concepção de dialogismo desenvolvida por Bakhtin e o Círculo¹ (MARKOVÁ, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2017), coloca a relação entre o *alter/ego/objeto*, ou seja, *eu/outro/objeto*, como o fundamento epistemológico da TRS.

¹ Segundo Brandist (2002), o Círculo de Bakhtin, nome dado *a posteriori*, era composto por um grupo de intelectuais russos que se reuniam nas duas primeiras décadas do século XX para discutir questões relacionadas à filosofia, à cultura, à literatura e à linguagem. Dentre os membros se destacaram Volóchinov, Medvedev e Bakhtin. Esse último foi o mais longevo de todos e, conseqüentemente, o que mais produziu.

Quanto ao nosso objeto de representação, uso das tecnologias digitais, cabe salientar que, apesar de não ser uma discussão recente, ainda gera, no contexto educacional, determinadas dificuldades. A mudança do analógico para o digital, com muita proeminência na década de 1990, foi apontada por Kenski (1998) como um fator que influenciou a memória coletiva, refletindo na cultura, no conhecimento científico, no conhecimento socialmente compartilhado e na forma como a sociedade identifica seus valores e se comporta. A sociedade adquiriu, com o uso das tecnologias digitais, uma nova forma de viver, de trabalhar, de representar a realidade e fazer educação (KENSKI, 1998). De lá para cá, é certo que as tecnologias digitais proporcionaram uma transformação nas formas de interação social e causaram debates em torno de uma nova pedagogia. Classificamos, neste trabalho, como tecnologias digitais tanto os recursos digitais, a exemplo do *Datashow*, computadores, *tablets*, *smartphones*, lousa digital, como o uso da internet, que, segundo Kenski (2003), possibilita novas formas de acesso à informação e maneiras diferenciadas de se alcançar a aprendizagem, potencializando o uso dos próprios recursos digitais.

Kenski (2007) evidenciou que os professores, muitas vezes, reduzem o uso das tecnologias digitais aos recursos digitais, como o *Datashow* para a apresentação de *slides*, desatentando, assim, às diversidades de interações síncronas e assíncronas possibilitadas pelo computador/*web*. Segundo a autora, o uso das tecnologias digitais pode, potencialmente, mudar a organização da aula e ampliar as maneiras pelas quais os professores organizam o espaço e o tempo escolar. No entanto, a ausência de um projeto educacional e de metodologias diferenciadas pode tornar o tema controverso e gerar resistência, o que favorece a construção e a modificação das RS, visto que os professores agem e interagem, julgam e avaliam o uso das tecnologias digitais nas suas experiências cotidianas. Ainda cabe mencionar que em muitos rincões do Brasil há falta de acesso, tanto aos recursos digitais, como à internet. Usar as tecnologias digitais, em qualquer modalidade e/ou nível educacional, a depender do contexto, pode, com muita facilidade, significar algo “fácil” ou difícil”.

No escopo da Linguística Aplicada, área de atuação dos autores, a discussão também se faz presente. A tematização sobre o uso das tecnologias digitais acontece, especialmente, em torno do ensino e aprendizagem de línguas, principalmente em

pesquisas relacionadas aos multiletramentos e aos letramentos digitais (cf. ROJO, 2009; ROJO; BARBOZA, 2015). Muito recentemente, Rojo e Moura (2019), no livro *Letramento, mídia e linguagem*, discutem o processo de evolução do uso de tecnologias em contexto educacional. Não por acaso, incluíram, no livro, *links* de vários sites, recuperados na forma de *QR code*, dentre eles, encontramos *links* para a *Wikipédia*. O alto índice de acesso popular a um site que divulga uma diversidade enorme de informações pode ter levado os autores a lhe conferir um *status* de fonte de informação confiável em sua obra. O que antes era visto como “certo” ou “errado” pelos professores, poderá ser reelaborado depois da legitimação de tal *site* em um livro que sistematiza o conhecimento científico sobre o tema. Com isso, queremos ilustrar que o conhecimento em torno do uso das tecnologias digitais é um debate presente e atual, o que provavelmente influencia na construção de RS como forma de conhecimento socialmente compartilhado sobre o tema.

Durante a pesquisa de mestrado do primeiro autor, realizada a partir de uma autoconfrontação² com professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, o tema mote deste artigo veio à tona nos diálogos produzidos mediante a interação pesquisador e professores. Apesar do escopo mais amplo da pesquisa, que buscava identificar as representações identitárias dos professores do curso, a frequência pela qual foi tematizado o uso das tecnologias digitais não pode deixar de nos causar reflexão. As formas pelas quais os professores tematizavam o assunto, suas apreciações, as continuidades e descontinuidades na discussão dos tópicos, as tensões, as filiações parciais e totais a grupos sociais nos levou ao seguinte questionamento: quais são as RS dos professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú sobre o uso das tecnologias digitais?

Para tanto, procedemos com a análise de três enunciados, um de cada professor, em que foi possível flagrar indícios de RS acerca desse objeto. Desenvolvemos uma análise baseada nas múltiplas relações que *alter/ego/objeto de representação* podem assumir no enunciado, recorrendo aos modelos propostos por

² Dispositivo metodológico desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade e frequentemente utilizado em contexto educacional a fim de compreender o trabalho do professor a partir de confrontações com a sua atividade realizada por meio da gravação em vídeo das aulas. A pormenorização do método será retomada na seção Metodologia.

Marková (2007b, 2007c, 2008) e ao conceito de *themata*, a partir do texto de Moscovici e Vignaux (2007) e de Marková (2000, 2006, 2007b); recorreremos, ainda, aos textos fontes do pensamento dialógico, especialmente os de Bakhtin (2015, 2016, 2018) e o de Volóchinov (2018). Essa relação foi importante para definirmos *themata* como uma díade dialógica que organiza o pensamento social, que, ao se realizar em léxicos específicos da língua, carrega uma impressão semântico-social que se deixa revelar no enunciado concreto, organizando e gerando temas que apontam para a origem de uma RS. Por meio da linguagem, entendida como uma prática social semiotizada por signos linguísticos, entendemos que *themata* carregam em seu âmago os índices de valores de grupos sociais. Por meio da interdependência de termos como “fácil/difícil” e “certo/errado”, por exemplo, percebemos que os sentidos sobre o uso das tecnologias digitais foram dialogicamente gerados no momento da interação.

Feitas essas considerações iniciais, organizamos o artigo da seguinte forma: além dessa introdução e das considerações finais, apresentamos uma seção para o referencial teórico, onde discutimos a abordagem dialógica da TRS; outra para a metodologia, onde apresentamos os detalhes da pesquisa; e uma última, onde nos dedicamos a análise e discussão dos diálogos.

As representações sociais na relação

alter/ego/objeto

Moscovici (1979, p. 17, nossa tradução), em seu livro seminal, define RS como “uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é de elaborar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”³. A partir dessa perspectiva, existe a pressuposição de que comunicação e RS são componentes interdependentes, uma não existe sem a outra, ou seja, as RS “são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e

³ No original: una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais” (MARKOVÁ, 2017, p. 363).

Aprofundando essa visão, Moscovici e Vignaux (2007, p. 212), quando discutem outra possível epistemologia para a TRS, baseada no conceito de *themata* (que será retomada mais adiante), afirmam que o fenômeno das RS se trata “[...] claramente de um tipo de fenômenos cujos aspectos salientes conhecemos e cuja elaboração podemos perceber através de sua circulação através do discurso, que constitui seu vetor principal”. Como percebemos, o discurso toma um lugar central no entendimento da teoria e leva os autores a concluir que as RS “[...] são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 213).

É a partir dessa afirmação mais geral que gostaríamos de tecer nossos comentários sobre a abordagem dialógica da TRS que reconhece o papel constitutivo da linguagem na construção e divulgação das RS. Além do mais, a abordagem dialógica estabelece a tríade *alter/ego/objeto* como o esquema fundamental da teoria e sua unidade de análise (MARKOVÁ, 2000, 2006, 2007a, 2007b, 2008). Dessa perspectiva, entende-se que o objeto das ciências humanas é um ser de linguagem, não é um objeto mudo, cujo conhecimento podemos concluir à revelia. Como ser de linguagem que age e interage no mundo por meio de práticas discursivas, o ser humano, ao passo que responde enunciados anteriores, antecipa respostas futuras e constitui na relação *eu-o-outro* os sentidos partilhados socialmente sobre um objeto de conhecimento social no curso das interações, entre o já-dito, o dito, e o ainda não-dito (BAKHTIN, 2017).

A linguagem, na perspectiva dialógica, é uma ação, uma prática social da mesma forma que são as outras ações humanas praticadas bilateralmente. Além disso, a linguagem tem a capacidade de significar, julgar, interpretar todos os atos humanos e os demais sistemas semióticos (VOLÓCHINOV, 2018). Desse ponto de vista, assumimos que “a linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação” (BUBNOVA, 2011, p. 273). Comunicação e comportamento, ao fim e ao cabo, estão interdependentemente relacionados por meio da linguagem e é pelo

caráter simbólico e semiótico dos signos linguísticos que as RS são geradas e divulgadas. Assim, os índices de uma situação social “tomam a forma de traços lingüísticos, arquivos e, sobretudo, ‘pacotes’ de discurso” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 214).

Sobre o lugar do linguístico na análise das RS, cabe alguns esclarecimentos. Os indivíduos de uma mesma sociedade, apesar de comporem grupos distintos (família, trabalho, religião, orientação sexual, classe social, etc.), ao interagirem, usam os mesmos signos linguísticos como recurso semiótico para a comunicação (VOLÓCHINOV, 2018). Por isso, no âmago de uma mesma palavra existe sempre uma luta pelos sentidos, pois a palavra já foi dita anteriormente e está imbuída de pontos de vistas, de tensões, de conflitos que refratam a linguagem e o pensamento de diferentes grupos. Nessa perspectiva, a língua se torna um efetivo heterodiscurso, ou seja, um espaço para a luta de diferentes pontos de vista, de diferentes linguagens que refletem comportamentos de grupos distintos (BAKHTIN, 2015). Portanto,

Nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2016, p. 59).

As formas de expressão verbal, marcadas pelos recursos linguísticos-discursivos que usamos nas interações, compõe o estilo do enunciado e o gênero do discurso que utilizamos para nos comunicarmos, são o fruto da interação *alter/ego/objeto*. É a partir da resposta presumida do *alter* que o *ego* compõe seu projeto de dizer, faz suas escolhas, seleciona as ideias, verbaliza uma, esconde outra, modaliza uma terceira. “A maneira pela qual o ego seleciona aspectos da realidade é parcialmente determinada por sua experiência social, suas intenções, suas expectativas e sua compreensão da situação” (MARKOVÁ, 2007b, p. 370). A relação *alter* e *ego* passa a ser o centro dos sentidos construídos nas diferentes formas que as pessoas expressam as suas ideias. E como reconhecer o que há de coletivo no discurso do *ego*?

Ora, a resposta a essa pergunta recai, inevitavelmente, na ontologia do pensamento dialógico, ou seja, na relação *eu-o-outro*, do lugar do social na construção dos sentidos localmente elaborados. Se considerarmos verdadeiro que é através da

palavra que nós definimos em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade, e que nossas palavras são uma espécie de ponte lançada entre o *ego* e o *alter*, fica mais fácil compreendermos que os signos linguísticos, além de pertencerem a um estoque social de signos, realizam-se no enunciado concreto que é inteiramente determinado pelas relações sociais (VOLÓCHINOV, 2018). De tal modo, chegamos à conclusão de que “nossas idéias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos, das coletividades às quais pertencemos” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 218).

Foi na tentativa de recuperar o lugar constitutivo da linguagem na TRS, do aspecto discursivo do conhecimento elaborado em comum, em que se tocam cognição e comunicação, indivíduo e coletividade e, sobretudo, que fosse operacionável metodologicamente, é que Moscovici (1993) propõe o conceito de *themata* para a análise das RS. Moscovici e Vignaux (2007), por seu turno, sistematizam o conceito e abrem espaço para uma discussão bastante produtiva. *Themata* (no plural) ou *Thema* (no singular), são entendidos como taxinomias de natureza oposicional (vida/morte, sujeira/limpeza, moral/imoral), que constituem a base do pensamento comum e, por implicação, das RS. Assim, “toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 214). Essa origem está de alguma forma relacionada a um pensamento preexistente, a um referencial, algo durável que sustenta o conhecimento social. “Esse ‘pensamento preexistente’, denominado *Themata*, corresponde a ideias centrais, temas gerais, a partir dos quais se cria uma RS” (AMARAL; ALVES, 2013, p. 71, grifos no original).

É sabido pelos linguistas que quando falamos tematizamos a partir do uso de substantivos e verbos, assim como caracterizamos e avaliamos um objeto por meio de adjetivos e modalizações. No discurso, elaboramos sentidos em campos semânticos nos quais as relações temáticas são elementos fundamentais na constituição de nossas representações. A partir dessas relações, também, é possível esclarecer que “as representações sociais possuem uma estrutura temática cujos efeitos léxicos e sintáticos são incontestáveis” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p.

224). Para desenvolver a ideia apresentada, os autores utilizaram as noções de Noam Chomsky sobre a sintaxe e a organização de campos semânticos. Aqui nos distanciamos um pouco dos autores e retomamos a concepção dialógica em busca de uma manutenção da coerência sobre nossa perspectiva de homem e de linguagem.

Para Bakhtin (2018), uma análise dialógica de linguagem precisa romper com a visão de língua como um sistema abstrato. O signo, na perspectiva bakhtiniana, ocupa a posição semântica de outro signo e com ele mantém relações de ordem dialógica. Nossos enunciados são constituídos por palavras que derivam de outros enunciados. As relações lógico e concreto-semânticas da língua (como as apontadas por Moscovici e Vignaux) são apenas os indícios potenciais das relações dialógicas. Somente quando as relações lógicas e concreto-semânticas se tornam enunciado, ou seja, convertem-se em posições de diferentes sujeitos e ganha um autor, é que se pode falar de relações dialógicas, verdadeiro centro da vida da linguagem.

Vamos dar um exemplo. A sequência “o quadro é muito prático”, retirada de nosso *corpus, per se*, apesar de ser um juízo de valor, não mantém nenhuma relação dialógica, não tem autor. É apenas um material linguístico que não discute nada. Somente quando se torna enunciado, dito por um professor ao analisar sua prática, é que poderá ser reconhecida como um ponto de vista sobre um determinado objeto no mundo das representações. A partir do lugar social e do seu contexto de produção, a sequência poderá ser interpretada como uma posição semântica de outro signo, “como representante do enunciado de um outro” (BAKHTIN, 2018, p. 210). Ora, o discurso sente tensamente ao seu lado a palavra do outro falando sobre o mesmo objeto e essa sensação de presença do outro determina sua forma. Fora do centro de valor *eu-o-outro* corremos o risco de esquecer que o discurso carrega em si as relações entre indivíduo e coletivo. A ausência dessa compreensão pode justificar a procura por formas tidas como mais válidas, a exemplo da pesquisa quantitativa, para dizer, com certeza, que isso ou aquilo se trata de uma representação social.

Retomando o conceito de *themata*, agora em uma perspectiva dialógica, podemos afirmar que eles agem como uma força na linguagem que busca a estabilização/desestabilização dos sentidos socialmente produzidos sobre um objeto organizado em torno de um pensamento oposicional. Do ponto de vista dialógico,

pensar em categorias em oposição não quer dizer que elas são mutuamente excludentes, “uma” ou “outra”, mas que os sentidos em torno de “moral”, por exemplo, depende dialogicamente dos sentidos em torno de “imoral”. Um só faz sentido em relação ao outro, são duas faces da mesma moeda (MARKOVÁ, 2007b).

Podemos dizer, ainda, que são temas que perduram como uma imagem-conceito, fonte geradora de RS e podem ficar por muito tempo implícitos na linguagem. Na emergência de um novo fenômeno que se torna desafiador para um grupo, a exemplo do uso das tecnologias digitais no contexto educacional, “eles podem ser trazidos à consciência pública, tornando-se uma fonte de recursos de tensão e conflito em condições contemporâneas”⁴ (MARKOVÁ, 2007c, p. 22).

A linguagem é o que sustenta semioticamente o surgimento e o desaparecimento de *themata*, pois é o palco de luta para a construção de sentidos sobre um tema que, por um lado, tende a estabilização, como uma força centrípeta e, por outro, tende a inovação e a mudança, uma força centrífuga (BAKHTIN, 2015). Essa relação é dialógica e sempre presente. Nessa perspectiva, por analogia, podemos dizer que *themata* se tornam “pontos de referência, no sentido de ‘pontos semânticos focais’, para compreender a estabilização ou desestabilização de idéias ou conceitos” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 231) e, por consequência, eles envolvem diferentes relações entre *ego* e *alter*, contribuindo para a manutenção ou transformação da representação em questão.

Nessa perspectiva, Marková (2000) implica uma relação entre *themata* e outros dois conceitos já bastante conhecidos para quem se ocupa da TRS: ancoragem e objetivação. Ancoragem, para a autora, é um processo autodirecionado, quer dizer, recai em primeiro plano sobre a memória e experiências do indivíduo que classifica e dá nome aos novos fenômenos sociais, em busca de entendê-los e torná-los familiares. A objetivação, por sua vez, é um processo direcionado para os outros. É uma atividade de produção de sentido no qual o indivíduo reconstrói os conteúdos e cria novas representações. Portanto, a autora conclui que a “objetivação é o processo de

⁴ No original: they may be brought to the public awareness and they turn into a source of tension and conflict in contemporary conditions.

tematização ou subtematização”⁵ (MARKOVÁ, 2000, p. 448, nossa tradução), que ajuda o membro de um grupo a compreender um (novo) objeto usando categorias oposicionais. Portanto, os elos entre o processo de objetivação e tematização de uma representação social são inerentes na maneira pela qual selecionamos aspectos distintos de um mesmo objeto de conhecimento social.

Themata, por fim, “somente podem ser caracterizados através do discurso, através de justificações e argumentos que os ‘alimentam’ na forma de produções de sentido” (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2007, p. 239). Como uma memória coletiva inscrita na linguagem, *themata* constitui a estrutura fundadora de uma RS. Somente no enunciado é que podemos acessar seu sentido, pois os temas estão lá explicitamente, mas a *themata* não, eles geram e constroem os temas e são por eles revelados, dialogicamente (LIU, 2004). Por exemplo, *themata* do tipo “ter/ser” organizam as representações sociais sobre a qualidade de vida na China, verificadas por léxicos específicos que ajudam a compor os temas dos discursos cotidianos, como verificou Liu (2004). Tendo em vista nossa análise, iremos caracterizar *themata* como uma memória semântico-social impressa no material semiótico da palavra que se converte em uma série de repertório lexical, guiando e organizando o conhecimento socialmente compartilhado entre *ego* e *alter* sobre o uso das tecnologias digitais.

Feitas essas considerações, ainda cabe ressaltar que *themata* “mostra, explicitamente o compromisso da teoria das representações sociais com a linguagem e a comunicação, bem como as especificidades históricas do *Alter-Ego-Objeto* e suas dinâmicas” (MARKOVÁ, 2006, p. 243, grifos no original). As formas da relação *alter/ego/objeto*, por sua vez, podem assumir diferentes materialidades discursivas. O *ego*, quando entra concretamente em interação com seu conhecimento social, pode ser tanto o “eu”, como um “nós” (o grupo) e pode invocar diversos tipos de *alter*. Esse último pode ser o interlocutor imediato, como por vezes, o próprio sujeito do enunciado na forma de um *eu-para-mim*, o outro de mim mesmo. Pode assumir a forma de um grupo de referência, um terceiro ausente, ou, até mesmo, uma memória individual ou coletiva (MARKOVÁ, 2008). Cabe ao analista analisar como essas

⁵ No original: [...] objectification is the process of thematization or sub-thematization.

relações geram sentidos por meio de temas concretos e “descobrir como themata estão organizados e em que meios eles tomam parte em tais tópicos e temas e, mais geralmente, na formação de representações sociais”⁶ (MARKOVÁ, 2007b, p. 175).

Uma vez esclarecida a natureza epistemológica de nosso trabalho, nossa análise consiste em examinar os índices linguísticos e lançar luzes sobre o que eles repetem e organizam semanticamente em determinado momento histórico em relação a um objeto de conhecimento social. E o que podemos descobrir sobre as RS sobre o uso das tecnologias digitais em contexto educacional? É o que passamos a discutir nas seções seguintes.

Metodologia

Como parte da pesquisa de mestrado do primeiro autor (BASTOS, 2019), foi designado um grupo composto por três professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, para participar da pesquisa. O objetivo era revelar as representações identitárias dos professores frente a análise de suas próprias aulas gravadas em vídeo, apresentados na autoconfrontação. Por motivos éticos não iremos identificar os sujeitos, que serão nomeados de Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3).

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro a junho de 2019. Como próprio da autoconfrontação, dispositivo metodológico criado no âmbito da Clínica da Atividade de linha francesa, mas também utilizado com muita frequência em contexto educacional (PEREZ; MESSIAS, 2013), membros de um coletivo de trabalho, no caso os três professores, tiveram suas aulas filmadas e, depois, foram autoconfrontados na interação sujeito/vídeo/pesquisador. Essa interação é denominada de autoconfrontação simples, pois cada professor foi confrontado separadamente. Os diálogos frutos dessa interação compuseram o *corpus* da pesquisa analisado na dissertação.

⁶ No original: discover how themata are organised and in what ways they take part in such topics and themes and more generally, in the formation of social representations.

A escolha das aulas a serem filmadas foi sugestão do grupo de professores que se voluntariou para a pesquisa, previamente definido em uma conversa realizada com o coletivo do Curso. Antes da filmagem, o pesquisador observou uma aula de cada professor e apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷ para o professor e para os alunos. Uma vez aceita a participação de todos na pesquisa, foram filmadas duas aulas com a duração de 90 minutos cada. Em posse da aula filmada, o pesquisador selecionou cenas de curta duração para serem apresentadas ao professor no momento da autoconfrontação. As cenas trataram sobre a interação professor/alunos e sobre o uso de recursos didáticos.

O exercício de análise dos diálogos da autoconfrontação revelou que os três professores tematizaram o uso das tecnologias digitais em diversos momentos. Ao passo que discorriam sobre o tema, organizaram argumentos, avaliaram suas práticas, objetivaram o uso das tecnologias digitais a partir do uso de outras tecnologias já presentes em sala, como o quadro. Por vezes, demonstraram-se como membros do grupo, outras vezes, interagiram consigo mesmo e com outros ausentes. A partir dessa dinâmica, constituíram o conhecimento socialmente compartilhado sobre o tema a partir do contexto subjacente.

Como pressuposto, o diálogo na autoconfrontação, como meio de comunicação semiótica, conciliou multifacetadas formas de interação *ego/alter/uso de tecnologias digitais*. E como esclarece Marková (2008, p. 257, nossa tradução):

[...] esses processos dialógicos contêm continuidades bem como descontinuidades na discussão de tópicos. Eles envolvem tensão interpessoal e relaxamento, repetição e atividades criativas, conformidade e inovação, expressões explícitas e pensamentos implícitos.

Apesar desses diversos processos, foi possível perceber regularidades nos indícios dialógicos na tematização sobre o uso das tecnologias digitais. Dentre as regularidades, pudemos flagrar que *themata* do tipo “fácil”/”difícil” e “certo”/”errado” fizeram parte do discurso dos professores ao comporem suas RS sobre o objeto em análise. Gostaríamos de apresentar com mais detalhes a análise de três diálogos sobre o tema, um de cada professor. Os grifos nos diálogos analisados

⁷ Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.418.078.

são nossos. Salientamos que o objeto foi tematizado outras vezes, mas por questões de espaço e síntese que requer o gênero, não nos é possível construir uma análise mais exaustiva. Passemos, então, a análise e discussão dos diálogos selecionados.

Análise e discussão dos diálogos

O primeiro diálogo a ser analisado entre Pesquisador (P) e Professor 1 (P1) faz referência à cena da aula apresentada ao professor em que ele está utilizando o quadro. O questionamento do pesquisador, o *alter* imediato do Professor, gerou o seguinte diálogo no qual foi tematizado o uso de tecnologias digitais.

P: Você acha importante a utilização?

*P1: Eu entendo o quadro, né? O quadro como um recurso, né? Como um recurso pedagógico. Ah, então eu sempre utilizo o quadro de acordo com a disciplina, de acordo com o conteúdo que eu tô trabalhando também. Então, ah em outras disciplinas eu praticamente não uso quadro. Nessa disciplina aí (incompreensível), na disciplina de sintaxe ah, é o principal recurso que eu utilizo. **Eu não utilizo nem Datashow nessa disciplina, eu utilizo só o quadro porque eu acho que é melhor didaticamente. Para expor o conteúdo e para trabalhar esse tipo de conteúdo.***

P: Inclusive você usa setas, né?

*P1: Isso. Porque ele tem muito é essa disciplina tem esse aspecto de ir trabalhando gradualmente, explorando a estrutura da língua gradualmente. Então a gente vai trabalhando cada elementozinho, então eu tento sempre construir o conteúdo dessa forma, analisando elementos menores, pequenos, aí vou construindo a estrutura e vai fazendo a análise mais complexa, eu acho que o quadro ele permite isso, permite você ir mostrando isso de forma mais gradual. Do que, há por exemplo, utilizando Datashow. **Datashow é muito estático, fica muito parado, a não ser que você utilize um, algum programa que permita uma (gesticulando com as mãos em movimentos giratórios), mas é, dá um trabalho que você não tem nem esse tempo fazer. Há, então, ele é muito prático, o quadro é muito prático pra isso, eu acho que ele permite esse tipo de exposição de conteúdo.***

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

A passagem “Eu não utilizo nem *Datashow* nessa disciplina, eu utilizo só o quadro porque eu acho que é melhor didaticamente” pode ser entendida como uma reação-resposta do *ego*, materializado pelo pronome “eu”, aos discursos da esfera educacional que orientam para o uso de determinados recursos tecnológicos em sala. O uso do *Datashow* seria esperado ou presumido pelos pares, tornando-se uma obrigação para o P1, o que pode ser flagrado pela resposta “eu não utilizo nem *Datashow* nessa disciplina”. É como se a passagem fosse a materialização de uma

pergunta do discurso interior do *ego*: “você usa *Datashow* nessa disciplina?”. Pergunta, essa, que provém de um grupo social, assim como todo conjunto de signo provém de um estoque social (VOLÓCHINOV, 2018). Um grupo que pensa e constrói para si as formas de semiotizar a realidade, de valorar os comportamentos e, dentre outras coisas, cobra o uso de certos recursos em sala. Por isso, o *ego* (Professor) constrói uma reação-resposta que emana do discurso do *alter* (grupo social) sobre o *objeto* (uso das tecnologias digitais) representado como uma obrigação ou um dever.

Encontramos indícios de que as RS do *ego* são construídas de forma refletida, típico de quem é membro do grupo que conhece as dificuldades e/ou facilidades do uso das tecnologias digitais. Essa reflexão se materializa, no discurso, por meio de qualificações adjetivas. Dessa forma, o Professor classifica o *Datashow* utilizando a expressão adjetiva “muito estático”, o que corrobora com a outra característica atribuída a essa tecnologia digital na expressão “dá um trabalho”. Ele, ainda, assume que em algumas disciplinas praticamente não utiliza o quadro e se o faz nessa disciplina é por seu caráter próprio, de exposição de conteúdo. Dar a entender que o quadro propiciaria a pormenorização, por isso, há uma relação de oposição entre o quadro e outros recursos didáticos, sendo que a disciplina é decisiva para a escolha ou não do *Datashow*. O quadro é visto como “prático” enquanto o *Datashow* é tido como “estático”. Partindo da premissa, anteriormente demonstrada, de que o professor deve operar com tecnologias digitais em sala, o P1 quer apontar para o fato de que não as usar é uma escolha, mesmo não alinhada totalmente com o que espera seu grupo de pertença. Em função do *alter* (disciplina) é que o *ego* (Professor) representa o *objeto* (uso de tecnologias digitais) como “muito estático” e “dá um trabalho”.

A tematização do objeto em torno de léxicos que apontam para uma avaliação negativa, trazida à tona pela memória semântico-social materializada nas expressões “muito estático” e “dá um trabalho”, recuperam a face “difícil” de *themata* “fácil/difícil” em torno do uso das tecnologias digitais, como possível antinomia presente no material simbólico e semiótico que gerou essa representação. O que pode ser verificado pela relação de oposição entre o quadro e o *Datashow*. A relação dialógica entre os dois polos de valores revela que alguns professores, mesmo depois de todo o conhecimento produzido em torno do uso de tecnologias digitais, em

determinadas interações, como a apresentada no diálogo, representam seu uso como uma obrigação, difícil e trabalhoso. Podemos concluir que o uso das tecnologias digitais ainda é um trabalho difícil de ser efetivado, especialmente se objetivado a partir de outra tecnologia já existente, como o quadro.

Mesmo que argumente pela importância do quadro para a disciplina de Sintaxe, o P1 não se afasta totalmente do fato de que o quadro pode ser dispensável em outras disciplinas. Há aí uma notória filiação parcial construída por movimentos de concessões e ao mesmo tempo refutação ao que deveria ser a escolha pedagógica do professor contemporâneo. Esse movimento é efeito de *themata*, do pensamento em categorias oposicionais, evidenciando que ele age em conformidade com esse jogo de forças. Ora tende para estabilidade do uso do quadro como mais prático na disciplina em questão, uma força de continuidade. Ora aponta para a mudança de práticas, uma desestabilização atualizada pela utilização do *Datashow* em outras disciplinas. A relação dialógica entre essas forças de estabilização e desestabilização, como apontou Moscovici e Vignaux (2007), é provocada pelos polos opostos “fácil/difícil” na tematização do objeto de representação.

As relações entre *alter/ego/objeto* no diálogo analisado podem ser resumidas da seguinte forma:

Ego: Professor.

Alter: grupo social.

Objeto: obrigação ou dever.

Ou

Ego: Professor.

Alter: disciplina.

Objeto: difícil e trabalhoso.

O Segundo diálogo a ser analisado, entre Pesquisador e Professor 2 (P2), também tematiza o uso das tecnologias em torno do *Datashow*. Diferente do P1, o P2 estava utilizando o recurso em sua aula e, por isso, ao ser questionado sobre o porquê da escolha desse tipo de tecnologia digital, o professor respondeu que:

*P2: Bom, primeiro, a questão da visualização, **melhor para os alunos**, porque **nós estamos vendo o quadro branco da sala de aula não tá muito bom**, então mesmo que eu fosse, **se eu fosse escrever com o marcador, né?, teria maior dificuldade para os alunos verem**, porque dependendo também de donde eu escreva também tem a questão da luminosidade da sala, quem tá muito no canto acaba não enxergando direito o que eu quero, teria escrito, né? Então, **eu prefiro Datashow por conta da questão da visualização de ser melhor para o aluno e, também, a praticidade, colocar os exercícios, os exemplos e tudo e eu vou até o quadro, onde está, perto onde está sendo projetado, né? O material e fica mais fácil da gente interagir, né?***

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

De início, o Professor define o *Datashow* por meio da expressão adjetiva “melhor para os alunos” que será confirmada mais adiante em “melhor para o aluno”. Esse juízo de valor guiará toda a interação discursiva, convocando simbolicamente os alunos como o *alter* nesse diálogo. Em seguida, o P2 justifica que “*nós estamos vendo o quadro branco da sala de aula não tá muito bom*”. O *ego*, materializado pelo pronome de terceira pessoa “nós” recupera diretamente os participantes da interação no diálogo: Professor e Pesquisador. Mas, por implicação, podemos admitir que esse “nós” também comporta o grupo daqueles que veem as condições precárias do quadro, os alunos e o próprio coletivo de trabalho. A interação simbólica de um *ego* que se reconhece como membro de um grupo demonstra que o que há de coletivo no discurso do *ego* são, de fato, os discursos dos outros, as vozes dos outros (BAKHTIN, 2018). Portanto, a interação do *ego* (grupo social) com o *alter* (alunos) representa o *objeto* (uso de tecnologias digitais) como melhor para os alunos.

Corroborando com essa perspectiva, encontramos formas linguísticas que caracterizam uma maior reflexão na tematização do objeto no discurso do Professor. A modalização de sua fala em passagens do tipo “*se eu fosse escrever com o marcador, né?*”, por meio da partícula “se”, deixa clara uma reflexão e um *ego* que é um *eu-para-mim*. Dito de outra forma, o Professor se coloca em seu próprio lugar, produzindo um outro de si mesmo “se eu fosse” e cria uma situação hipotética “teria maior dificuldade para os alunos verem”, produzindo, discursivamente, uma reflexão sobre o uso do quadro. O P2 usa o *Datashow* em alternativa ao quadro que “*não tá muito bom*” e pode gerar dificuldades para os alunos. Em outras palavras, o uso de tecnologias digitais, a exemplo do *Datashow* é, mais uma vez, objetivado pela utilização do quadro. Dessa forma, o produto da reflexão do *ego* (*eu-para-mim*) recuperando novamente o *alter*

(alunos), reforça a representação de que o *objeto* (uso de tecnologias digitais) é, de fato, melhor para os alunos.

O Professor ainda afirma que “*eu prefiro Dataslow por conta da questão da visualização*”. Para justificar essa preferência, o *ego*, identificado pelo pronome “eu”, usa expressões adjetivas que ajudam a tematizar o objeto, a exemplo de “a praticidade” e “mais fácil da gente interagir”. O *ego* baliza suas escolhas a partir da interação com o *alter*, os alunos, recuperados pela expressão “da gente interagir”. Ao *alter* é direcionada simbolicamente a ação do professor, pois são um terceiro ausente no momento do diálogo. A partir da presença desse terceiro, o P2 aprecia positivamente o *Dataslow*, como facilitador da interação. Essa relação dialógica do *ego* (Professor) com o *alter* (alunos) representa o *objeto* (uso de tecnologias digitais) como prático e fácil, o que corrobora semanticamente com o uso anterior do adjetivo “melhor” em “melhor para o aluno”.

Em torno das valorações sociais positivas, recuperadas pelos léxicos “melhor”, “praticidade” e “fácil”, os efeitos de sentido são produzidos sobre o uso das tecnologias digitais. As impressões semântico-sociais desses termos recuperam, implicitamente, a face “fácil” de *themata* “fácil/difícil”, como a possível origem e princípio organizador dessa representação social. Tanto é que, pelo fato de o quadro, nas palavras do professor, “não está muito bom”, geraria dificuldade para os alunos visualizarem o conteúdo, seria o “difícil”. A constituição da *themata* reflete a epistemologia dialógica na ontologia da organização do conhecimento social em torno do uso das tecnologias digitais, representado como melhor para os alunos, fácil e prático. Vemos, com mais clareza, que “[...] nós adotamos pensamento em oposição ou antinomias implicitamente como parte de nossa socialização na cultura”⁸ (MARKOVÁ, 2000, p. 446, nossa tradução) ao constituirmos nossas RS sobre um objeto.

As relações entre *alter/ego/objeto* no diálogo analisado podem ser resumidas da seguinte forma:

Ego: grupo social.

⁸ No original: “[...] we adopt thinking in oppositions or antinomies implicitly as part of our socialization into culture.

Alter: alunos.

Objeto: melhor para os alunos.

Ou

Ego: eu-para-mim.

Alter: alunos.

Objeto: melhor para os alunos.

Ou, ainda

Ego: Professor.

Alter: alunos.

Objeto: fácil e prático.

No último diálogo, optamos por ilustrar a interação entre Pesquisador e Professor 3 (P3) que tematizou o uso das tecnologias digitais em torno da utilização do *site Wikipédia*. Ao ver a cena na qual um aluno responde a sua pergunta após consultar o *site* de pesquisa na internet, o professor tece o seguinte comentário.

P3: Eu coloquei aqui nada de errado a priori que chequem na Wikipédia, né? [...]. Por conta de greve, por conta de paralisações, dizer a gente, eu não consigo passar, mas uma coisa que eu tava falando da importância de ter evento, de ter outros níveis de discussão aqui dentro na universidade que não apenas na sala de aula, Wordsworth e Coleridge estão sendo trabalhados, eu soube depois, que estavam sendo trabalhados junto com um: ETA, que é um English Teacher Assistant, que estava trabalhando aqui na instituição, então, pelo menos já não ficam, precisam, quem se interessar por Wordsworth, procurar e quiser pesquisar o livro, é além de poder falar comigo ele pode falar com o auxiliar de língua inglesa aqui que nos está visitando, né? Que é o pessoal da Fulbright, e poderão ler e discutir também com alguém mais jovem, mais da idade deles, assim. O espaço de aprendizagem não é apenas em sala de aula e eu quero que eles pensem, quando eles me perguntam quando veem a Wikipédia, quando ele vão, assim, eu gosto que eles, eu gostaria que eles entendessem isso, não sei se eu deixo muito claro que esses outros espaços que vem dar a eles também é válido, que eu também julgo válido como professor. Mas é a intenção é essa.
Fonte: adaptado de Bastos (2019).

O Professor inicia o diálogo afirmando que “*Eu coloquei aqui nada de errado a priori que chequem na Wikipédia, né?*”. O uso do pronome de primeira pessoa “eu” recupera o Professor como *ego*, que pelo uso da desinência verbal de terceira pessoa do plural do verbo “checar” cria, simbolicamente, um “eles”, ou seja, os alunos como o *alter* da interação. A expressão “nada de errado” e “a priori” sugerem que o

Professor não é alheio aos discursos e avaliações sociais negativas sobre o uso da *Wikipédia*, isto é, antes de uma análise mais extensa da prática do professor, não se pode dizer que a checagem na *Wikipédia* seja errada. Essa relação dialógica do *ego* (Professor) com o *alter* (alunos) representa o *objeto* (uso das tecnologias digitais), no caso o uso de um *site* de pesquisa, como “nada de errado”, ou até desejável.

Isso demonstra, pela fala do próprio professor, que “O espaço de aprendizagem não é apenas em sala de aula”. A partir dessa compreensão, no final do diálogo, o Professor assume que: “eu também julgo válido como professor”. O *ego*, materializado pelo pronome de autorreferência “eu”, avalia o uso das tecnologias digitais pelo adjetivo “válido” como forma de se ultrapassar os espaços de aprendizagem para além dos limites físicos de uma sala de aula. O *ego* assume esse posicionamento como membro de um grupo, de um coletivo de trabalho, instaurado na expressão “como professor”. Esse movimento de respaldo em um grupo para a avaliação de uma prática, demonstra que nossas palavras se apoiam inevitavelmente nas palavras dos outros, que o nosso discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro (BAKHTIN, 2018). Dessa forma, as relações dialógicas entre o *ego* (Professor) com o *alter* (coletivo de trabalho) representa o *objeto* (uso das tecnologias digitais) como “válido”.

As avaliações utilizadas pelo Professor como “nada de errado” e “válido” fazem referência a uma avaliação social positiva sobre o uso das tecnologias digitais. No entanto, e ao mesmo tempo, dialogicamente, reforça o outro lado da moeda, a avaliação do uso de determinados *sites* em sala de aula na universidade como “errado”. A primeira expressão do Professor já deixa claro a polêmica, as duas posições, as duas valorizações que compõem o objeto de representação sobre o uso das tecnologias digitais. *Themata* do tipo “certo/errado” demonstram que no curso da história os professores problematizam o uso das tecnologias digitais como um objeto de conhecimento social, que, por uma razão ou por outras, tornou-se “[...] o foco de atenção e uma fonte de tensão e conflito”⁹ (MARKOVÁ, 2000, p. 446, nossa tradução).

⁹ No original: [...] the focus of attention, and a source of tension and conflict.

Essa tensão ratifica a tese de Bakhtin (2015) de que a língua é palco para diferentes pontos de vista sobre um objeto, fonte de tensões que em determinada interação revela, no enunciado, o sentido atribuído aos léxicos selecionados pelo *ego*. Neste caso, que a comunicação sobre o uso de tecnologias digitais é repleta de tensão e, às vezes, de conflito. O Professor universitário, como membro de um grupo que socialmente valoriza o conhecimento científico a partir de fontes confiáveis e fáceis de serem checadas, vê-se diante de um dilema: aprovar ou não aprovar o uso de um *site* muito comum no dia a dia das pessoas que buscam informações sobre os mais variados assuntos na internet. A organização tópica e a seleção lexical em seu diálogo tematizam o uso das tecnologias digitais por meio da categoria oposicional “certo”/“errado” como princípio organizador das RS sobre o objeto. O Professor, portanto, representa o uso das tecnologias digitais como “nada de errado” e “válido”.

As relações entre *alter/ego/objeto* no diálogo analisado podem ser resumidas da seguinte forma:

Ego: Professor.

Alter: alunos.

Objeto: nada de errado.

Ou

Ego: Professor.

Alter; coletivo de trabalho.

Objeto: válido.

Com a análise, percebemos que, de fato, a epistemologia dialógica das representações sociais, como teoria do conhecimento socialmente compartilhado, corrobora para a interdependência entre o eu, o outro e o objeto de conhecimento como sua epistemologia e unidade de análise. Essa relação é dialógica e, portanto, está sempre em transformação no curso das interações sociais e na utilização de determinados *themata*, como foi o caso, que sinalizam para a gênese e para a seleção de certos aspectos oposicionais na organização semiótica da representação social em torno do objeto de conhecimento para o grupo em questão.

Considerações finais

Como vimos no decorrer das análises aqui propostas, as formas de interação *ego/alter/objeto de representação*, materializadas semioticamente pela linguagem, foram responsáveis por tematizar o uso das tecnologias digitais em contexto educacional de maneiras distintas. Cada professor, ao pautar o tópico, construiu simbolicamente diferentes *ego* – eu e o grupo – e diferentes *alter* – disciplina, alunos, grupos sociais, coletivo de trabalho, *eu-para-mim*. Tal processo de produção de sentidos revelou que as RS sobre o objeto é um tipo de conhecimento socialmente compartilhado que traz implicitamente em sua constituição categorias oposicionais que se relacionam dialogicamente e podem ser acessadas pelo material linguístico-discursivo, no processo de tematização. A análise temática do objeto evidenciou que o uso das tecnologias digitais é organizado em dois polos de valores. Em algumas interações apresentaram-se como a face “difícil” ou como a face “fácil” de *themata* “fácil/difícil” e, em outras, como a face “certo” ou como a face “errado” de *themata* “certo/errado”.

As expressões adjetivas e as apreciações dos professores nos ajudaram a entender como a linguagem pode carregar as marcas concreto-semânticas do discurso do outro e, por conseguinte, revelar o que tem de coletivo na fala de um indivíduo. As díades dialógicas criadas em torno das representações sociais sobre uso de tecnologias digitais (“certo”/“errado” e “fácil”/“difícil”) demonstraram que a comunicação sobre este fenômeno é repleta de tensão, assim como a língua é palco para os mais variados pontos de vista sobre um objeto, alguns em acordo, outros em desacordo, como os que compõem *themata*. A partir daí foi possível compreender que as RS dos professores sobre o tema giram em torno de dois polos semânticos. Um positivo, quando representam o objeto como melhor para os alunos, fácil, prático e válido; um outro, negativo, quando o objeto é representado como difícil, trabalhoso ou, até mesmo, inadequado.

Em outras palavras, as RS sobre o uso de tecnologias digitais tomaram lugar no discurso dos professores sendo tensionadas e transformadas pelo contexto comunicativo subjacente, por meio das relações dialógicas entre o eu, o outro e o objeto de conhecimento socialmente compartilhado. Concluímos que as RS sobre o

uso de tecnologias digitais, por serem tematizadas por categorias oposicionais que organizam e geram os temas que as compõem, fazem do objeto de representação palco de negociação, estabilidade e desestabilidade. Entendemos, então, os pressupostos de Moscovici e Marková quando afirmam que as RS são o objeto de um trabalho social contínuo no e através do discurso.

A análise apontou para a importância da elaboração de políticas públicas em torno da formação de professores, inclusive do professor universitário, que atente para a proposição de uma nova pedagogia, alinhada com as potencialidades do uso das tecnologias digitais. O uso planejado dessas tecnologias pode possibilitar a transformação das relações professor e aluno e a criação de novas experiências em torno da organização espaço-temporais em sala de aula e, ousamos dizer, em torno do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a orientação “fácil/difícil” e “certo/errado” que guia as práticas dos professores no contexto em tela, poderá ser reelaborada quando houver um projeto educacional organizado a partir de um novo modelo educacional.

Referências

AMARAL, L. S. do; ALVES, M. S. Themata. *Cadernos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 23, p. 69-76, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8307>. Acesso em: 04 maio 2020.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura, e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BASTOS, R. L. G. *As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês*. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BRANDIST, C. *The Bakhtin Circle: philosophy, culture and politics*. London: Pluto Press, 2002.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732011000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2020.

KENSKI, V. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio/ago., p. 58-71, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277042533_Novas_tecnologias_o_redimensionamento_do_espaco_e_do_tempo_e_os_impactos_no_trabalho_docente. Acesso em: 05 maio 2020.

KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, [s.l.], v. 4, n. 10, p. 47-56, jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>. Acesso em: 05 maio 2020.

KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LIU, L. Sensitising Concept, Themata and Shareness: a dialogical perspective of social representations. *Journal For The Theory Of Social Behaviour*, [s.l.], v. 34, n. 3, p. 249-264, set. 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0021-8308.2004.00247.x>. Acesso em: 04 maio 2020.

MARKOVÁ, I. AmÈdÈe or How to Get Rid of It: social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, [s.l.], v. 6, n. 4, p. 419-460, dez. 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X0064002>. Acesso em: 04 maio 2020.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópoles, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. Social Identities and social representations. In: MOLONEY, G.; WALKER, I. (ed.). *Social representations and identity*. New York: Palgrave Macmillan, 2007a. p. 215-236.

MARKOVÁ, I. Themata in dialogue: taking social knowledge as shared. In: MARKOVÁ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, A. S. *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing, 2007b. p. 167-193.

MARKOVÁ, I. Dialogism: interaction, social knowledge and dialogue. In: MARKOVÁ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, A. S. *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing, 2007c. p. 7-24.

MARKOVÁ, I. A Dialogical Perspective of Social Representations of Responsibility. In: SUGIMAN, T.; GERGEN, K. J.; WAGNER, W.; YAMADA, Y. (ed.). *Meaning in Action: constructions, narratives, and representations*. Japão: Springer, 2008. p. 253-287.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358. Acesso em: 04 maio 2020.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Trad. Nilda Maria Finetti. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A., 1979.

MOSCOVICI, S. Toward a Social Psychology of Science. *Journal For The Theory Of Social Behaviour*, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 343-374, dez. 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263258358_Toward_a_Social_Psychology_of_Science. Acesso em: 04 maio 2020.

MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. *O estudo das representações sociais: uma nova epistème*. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 212-250.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 81-100, 22 jan. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2699>. Acesso em: 06 maio 2020.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

RECEBIDO: 22/05/2020
APROVADO: 29/07/2020

RECEIVED: 05/22/2020
APPROVED: 07/29/2020

RECIBIDO: 22/05/2020
APROBRADO: 29/07/2020