



*Redes sociais educacionais:
ensino e memória no digital*

CIDARLEY GRECCO FERNANDES COELHO

Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

RESUMEN. En este trabajo se reflexiona sobre los sentidos que circulan en las redes digitales, donde las discusiones son delimitadas por el uso de las denominadas «nuevas tecnologías» en relación con el discurso pedagógico. Desde la perspectiva del Análisis del Discurso (Orlandi 2008), la propuesta consiste en analizar, en el funcionamiento de la memoria discursiva, movimientos de (des-re)territorialización del sujeto-profesor afiliado a redes sociales educacionales, en contraste con otras redes digitales. A través de las condiciones de producción del discurso pedagógico en la denominada «era de la información», en este artículo se analiza las posiciones de los sujetos, adoptadas en las redes, a través de un mapeo político-ideológico del espacio digital (Dias 2004). El maestro, rodeado de propuestas para compartir el saber en red, se incorpora a un discurso de la obsolescencia de la escuela y a una formación discursiva que determina ideológicamente un revisionismo de sus prácticas; por tanto, la enseñanza busca una reconfiguración en su formulación. Por lo tanto, de acuerdo con Orlandi (2008), este estudio cuestiona en qué medida las (re)configuraciones no son solamente la reiteración de lo mismo.

PALABRAS CLAVES: *Análisis del Discurso, memoria, discurso pedagógico, redes sociales, digital*

RESUMO. Este trabalho reflete sobre sentidos que circulam nas redes digitais, onde as discussões são (de)limitadas pelo uso das chamadas novas tecnologias na relação com o discurso pedagógico. Pela Análise de Discurso (Orlandi 2008), a proposta é analisar, no funcionamento da memória discursiva, movimentos de (des-re)territorialização do sujeito-professor filiado a redes sociais educacionais no contraponto com outras redes no digital. Para tanto, através das condições de produção do discurso pedagógico

Recibido: 17 DE JUNIO DE 2016 · Aceptado: 15 DE SEPTIEMBRE DE 2016

na chamada era da informação, este artigo verifica as posições de sujeitos, assumidas em redes, por meio de uma cartografia político-ideológica do espaço digital (Dias 2004). O professor cercado de propostas de compartilhamento do saber em rede filia-se a uma discursividade de obsolescência da escola e a uma formação discursiva que determina ideologicamente um revisionismo de suas práticas; assim, o ensino busca uma reconfiguração em sua formulação. Desse modo, conforme Orlandi (2008), este trabalho questiona até que ponto as (re)configurações não são apenas reiteração do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: *Análise de Discurso, memória, discurso pedagógico, redes sociais, digital*

ABSTRACT. In this article we intend to examine the meanings that circulate in social media, where discussions are (de)limited by the use of so-called «new technologies» in relation to pedagogical discourse. From the Discourse Analysis perspective (Orlandi 2008), the purpose is to analyze (considering the function of discursive memory) the movements of (de-re-)territorialization of the subject-teacher affiliated with education-related social networks in contrast to other networks in the digital sphere. Therefore, through the production process of pedagogical discourse in the information age, this article identifies the stances subjects adopt in social networking, based on a political-ideological cartography of the digital space (Dias 2004). The teacher, surrounded by proposals of knowledge sharing, is affiliated to a discourse on the obsolescence of schooling, as well as to a discursive form that determines an ideological revisionism of his/her practices; thus, teaching – as a formulation – searches for a reconfiguration. Following Orlandi (2008), this study also poses questions regarding the extent to which these (re)configurations are merely reiterations of the same.

KEYWORDS: *Discourse Analysis, memory, pedagogic discourse, social media, digital*

INTRODUÇÃO

Considerando que somos sujeitos simbólicos, vivendo em espaços histórico-sociais, olhar para o aspecto histórico, ideológico e discursivo das ditas novas tecnologias, dizendo de outro modo, olhar para as consequências no que tange ao sujeito, à ciência e à sociedade se faz fundamental. O trabalho que aqui apresento está fundamentado nos dispositivos teóricos da Análise de Discurso, desenvolvido por Pêcheux (2014), e nos trabalhos de Orlandi (1996 e 2008) que mostram o funcionamento de tecnologias de linguagem desenvolvidas no domínio das tecnologias de leitura e escrita, e estas como uma forma de relação social. É importante destacar que nas análises considero o digital, na perspectiva teórica de Dias (2004 e 2014.), como espaço de transformação das relações. Principalmente no que diz respeito à escola, a transformação

da relação do homem com a linguagem, no caso, com a leitura e a escrita, que desencadeia outros processos de transformação: a forma dos textos, o modo de significar, o posicionamento dos sujeitos nos discursos pedagógicos, as maneiras de ser e estar em rede.

Seguindo esse pressuposto, a proposta aqui é fazer uma cartografia das diferentes posições-sujeito e dos modos de individuação do sujeito-professor inscrito em determinadas redes sociais. Dizendo de outro modo, compreender o funcionamento da memória discursiva, como afirma Zoppi-Fontana (1997: 145), «a ação do interdiscurso como memória discursiva agindo no intradiscorso na produção de diversos efeitos de memória nos enunciados». No caso específico desse trabalho, nos enunciados recortados de redes sociais educacionais para pensar como os sujeitos são individuados e como isso produz efeitos de sentidos que afetam diretamente a educação, o trabalho em sala de aula, a responsabilização do sujeito diante dos discursos do digital cada vez mais presente na escola.

Para tanto, recortei discursivamente uma rede social educacional divulgada por uma fundação brasileira que há muitos anos têm se dedicado a publicar material de apoio ao educador em forma de revistas e também têm premiado professores por suas práticas pedagógicas: a rede social *Gente que educa*, que depois de algum tempo passou a se chamar *Nova Escola Club*.¹ Tal rede social educacional foi destinada a princípio somente para educadores, com possibilidades de trocas através de compartilhamento de ideias, planos de aulas, informações encontradas em outros sites da Internet, comentários e etc. Busco mostrar de que modo essa rede social funciona e levanto questões relacionadas ao ser e estar em rede configurando cartograficamente um espaço possível para sentidos de ensino: o digital.

1. DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO

O dispositivo teórico e analítico que norteia este artigo, tem como ancoragem a Análise de Discurso desenvolvida no Brasil a partir dos estudos de Orlandi (1996). Fundada na França, por Pêcheux (1990), esta teoria possibilita colocar em questão a contradição que constitui muitos discursos em sua transparência dos sentidos, considerando o real da língua e o real da história.

Diante das múltiplas possibilidades de materiais para análise, e da impossibilidade de atingir a completude, sempre temos que delimitar, recortar, estabelecer um limite para o objeto de pesquisa, no tempo e no espaço das materialidades possíveis. Considero assim, a materialidade digital como espaço constitutivo de discursividades que circulam na sociedade de/para e por sujeitos, conforme Dias (2004) tem abordado em suas pesquisas no Brasil as questões pertinentes à análise do discurso digital.

Os discursos que aqui serão analisados, textualizados na materialidade digital, constituem processos de significação para o sujeito em posição de professor filiado a uma rede social digital educacional. Refletindo sobre os processos de significação,

busco compreender a constituição, formulação e circulação desses discursos. Essa configuração se deu pela busca em compreender de que modo as chamadas novas tecnologias estão relacionadas com um certo modo de significar as práticas educativas em dois espaços constituídos pelo urbano e o digital: a escola e a cidade.

O movimento que faço é olhar para o que circula na internet, para os discursos de sujeitos atravessados pelo funcionamento do digital e também para esse espaço de significação de educação que ali se apresenta. A compreensão de que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (Orlandi 2008) é fundamental para que se possa fazer um gesto de interpretação de redes específicas rede/cidade que passam a compor um corpus heterogêneo e diversificado em sua materialidade, que dão forma a este trabalho significado por suas relações de sentido, sempre abertas e marcadas em sua forma linguístico-histórica pela incompletude.

Como propõe Orlandi (2012), a análise da forma linguístico-histórica, forma material que coloca em relação língua e ideologia, é a análise da determinação histórica dos processos de significação. Daí afirmarmos a necessidade epistemológica de uma análise menos apriorística das relações que se estabelecem entre os discursos do/no digital na relação com o discurso pedagógico, nas condições de produção dessa relação que envolve sentidos e indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia, conforme a tese proposta por Althusser (1996). Dito de outro modo, a análise objetiva a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos por/para e nos sujeitos. Objetos simbólicos que se apresentam em seu processo discursivo. Assim, a construção de um dispositivo analítico refere-se a uma análise específica, norteadas pela questão de pesquisa, que organiza a relação entre o analista e o discurso, a partir da qual se mobiliza este ou outro conceito do dispositivo teórico, fazendo com que o trabalho de batimento entre descrição e interpretação obtenha a forma do dispositivo analítico construído, desfazendo-se assim a ilusão de transparência da linguagem.

Essa desconstrução do ingênuo mito da transparência da linguagem se faz necessária na medida em que, para Pêcheux (2014), é o mito continuísta empírico-subjetivista –sob a dupla forma de exploração das ciências pelo idealismo: o realismo metafísico e o empirismo lógico– que ignora as condições de produção de constituição dos sujeitos. Na medida em que se faz uma crítica à lógica, se questiona a referência e a denotação dos sentidos. Assim, as relações não podem ser pensadas como sempre já lá, como dado, nas relações de causa e consequência. Antes, o que se propõe com esse trabalho é compreender como a discursividade que significa e é significada numa sociedade atravessada pelas tecnologias da comunicação e da informação.

No dispositivo analítico deste trabalho, destaco a formação de redes sociais educacionais que se constituíram, a partir dos anos de 1990, com a implantação de redes virtuais de aprendizagem e a disponibilização de objetos virtuais de aprendizagem, concomitantemente à busca por um ideal de universalização da internet no Brasil. Busco compreender pelas análises a materialização de uma relação entre educação e tecnologia na discursividade das redes digitais trazendo questões que envolvem as chamadas novas TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação sob as formações

discursivas da informação e da comunicação, lembrando que as formações discursivas são definidas como «aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito» (Pêcheux 2014: 147).

Em nossa análise foi de fundamental importância considerar o discurso da mundialização que, como nos ensina Orlandi (2007), se constitui como um processo geo-político-histórico, não linear, de mais de um século, de extensão do capitalismo, formando um todo complexo com dominante da formação ideológica capitalista.

Pêcheux (2014), ao dizer que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido, afirma que «Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao «todo complexo com dominante» das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.» (Pêcheux 2014: 148-149).

Assim, uma vez que «as formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas» (Orlandi 2006: 17) é fundamental considerar aquilo que pode/deve ser dito pela formação discursiva da comunicação, diante do desenvolvimento tecnológico, da ideologia da globalização, da universalização nas textualidades das redes sociais de aprendizagem.

É nesse bojo que questiono sobre os processos de significação que estão presentes na textualidade nas redes digitais. De que modo a escola está significada nessa injunção? Como se estabelecem relações de forças entre as políticas, a formação da sociedade pelos modos de individuação dos sujeitos no digital; o desenvolvimento tecnológico e a desigualdade social? Perguntas que reclamam sentidos, na certeza de que eles poderiam ser outros.

Para a Análise de Discurso, ler é compreender «é saber que o sentido poderia ser outro» (Orlandi 2012: 156), saber que a leitura é produzida e que não está na relação com a legibilidade ou não-legibilidade do texto, pensado de modo fechado enquanto apenas uma estrutura. Ler é considerar as condições de existência e produção dos sentidos em seu sentido amplo e estrito, nas relações de força, nas relações de sentido que se estabelecem entre texto e sujeito, ou melhor dizendo, na relação entre o efeito de sentidos e sujeito atravessado pela língua e pela história. Sujeito de linguagem, constituído pela língua e pela historicidade dos sentidos, porque a língua está inscrita na história, sendo determinada por processos de significação. Por isso se diz em Análise de Discurso que a língua é relativamente autônoma, porque ela se inscreve na história, tem sua estrutura e seu funcionamento. A língua tem o seu real e «o discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade» (Henry 2013: 3).

Portanto, se estabelece outro estatuto teórico e heurístico para a noção de leitura, diferente de concepções que trazem uma divisão social da leitura (Pêcheux 2010) numa separação do literário e o científico no qual o primeiro permitiria uma livre interpretação enquanto o segundo delimitaria a interpretação com o rigor do método, pois para a Análise de Discurso a leitura é determinada pelas condições de produção,

pela divisão social do trabalho de leitura, e reconhece, antes, que essa determinação tem seu efeito de sentidos. Efeito de sentidos sobre o sujeito que lê, o sujeito-autor, o sujeito que é lido e sobre o modo como se constituem os discursos, e sobre como a discursividade digital individua sujeitos.

É desse lugar teórico-epistemológico que se configuram os recortes discursivos apresentados no decorrer do trabalho enquanto materiais de análise que constituem nosso corpus heterogêneo de textualidades sobre as redes sociais educacionais, consideradas textos mesmo que tenham distintas materialidades, porque, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, a noção de texto se configura como objeto possível de ser lido, para além do inteligível e o interpretável, mas que pode ser compreendido como interpretação que funciona na relação entre sujeito e texto. Assim, leitura é entendida como interpretação, como a compreensão de que o sentido pode ser outro, noção muito cara à Análise de Discurso, teoria da determinação histórica dos processos de significação (Pêcheux 2014).

Pela materialidade simbólica, a Análise de Discurso interroga a interpretação para compreender os processos de significação, deslocando as noções de sujeito e sentido de uma posição idealista para uma materialista, considerando discurso «não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre locutores», como define Orlandi (2006: 26) referindo-se à noção desenvolvida em termos de «um efeito de sentidos entre os pontos a e b» por Pêcheux (1990: 81).

2. CARTOGRAFIAS DO ENSINO EM REDE DIGITAL

O sentido de cartografia que trago aqui está na relação com a prática dos sujeitos em rede digital, mais especificamente em redes sociais digitais. A partir do início dos anos 2000, a proliferação do uso de redes sociais digitais no Brasil, com a chamada Web 2.0 ou Internet Social, despertou o interesse não apenas de empresas com vistas à publicidade de seus produtos, mas também de grupos interessados numa nova forma de se relacionar em rede fazendo com que as práticas, ideias e desafios fossem tornados visíveis, compartilhados, discutidos. Não foi diferente nos assuntos referentes à educação. Professores, alunos, gestores, pais e responsáveis estão cada vez mais presentes em comunidades virtuais de aprendizagem, seja de iniciativa privada ou pública. E isso diz respeito aos modos de individuação dos sujeitos, tomados como indivíduos interpelados pela ideologia, ao

modo como todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem (do que eles querem e do que se quer lhes dizer), enquanto «sujeitos falantes»: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob a forma de uma análise teórica, o «efeito Münchhausen», colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, no caso de que estamos tratando, colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso (Pêcheux 2014: 144).

Então, para pensar em uma cartografia como aqui é proposta, o objetivo principal é compreender os modos de individualização do professor no espaço digital, considerando que a materialidade digital configura a sociedade contemporânea em suas práticas cotidianas, seja educacional ou não. Sobre esse modo de cartografar o mundo pelas práticas, Dias afirma:

[...] a medida que o sujeito descobria o mundo e cartografava suas possibilidades, ele cartografava também um modo de ser e habitar esse espaço. O que quero dizer é que a descoberta do espaço configura o sujeito em sua maneira de habitá-lo, uma vez que a cartografia é uma perspectiva (político e ideológica) sobre o mundo, sobre suas relações [...] (Dias 2004: 30).

Assim, pergunto: de que modo essa cartografia permite compreender a constituição do sujeito-professor no espaço digital? Como essa configuração de sujeitos e discursos no digital produz efeitos de sentidos para a escola e o discurso pedagógico? O sujeito cartografou sua história, e a própria história que o constitui o inscreveu em espaços de relação social de acordo com seu tempo. A constituição do sujeito-professor no espaço digital se dá por sua filiação aos mesmos espaços de memória que determinam sua posição de sujeito. Para a Análise de Discurso, a memória discursiva se diferencia da memória histórica e da memória psicológica. Ela é da ordem do interdiscurso que diz respeito «àquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente» (Pêcheux 2014: 22), produzindo efeitos sob a égide da evidência, pelo processo no qual se coloca de modo transparente um sentido em detrimento de outros, por meio do funcionamento da ideologia.

Nessa relação com a memória discursiva, o sujeito dos discursos pedagógicos apresenta-se, ou é apresentado, na posição de eterno aprendiz, seja aluno seja professor, como diz Pfeiffer (2002) no que tange aos processos de escolarização:

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um vir a ser aprendiz, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito (Pfeiffer 2002: 13).

Tanto no espaço escolar quanto espaço digital, é possível encontrar um sujeito na posição embrionária do vir a ser, objeto de constantes políticas públicas de formação continuada, como mostra Bressanin (2012) em sua investigação de políticas de formação continuada de professores, mais especificamente, no Estado de Mato Grosso, na região centro-oeste do Brasil. Pautados nesses discursos, o professor é colocado em posição de sujeito responsável não só pelo seu dizer, mas também pela falta constitutiva da escola, da educação, do ensino, por meio dos discursos de déficit e da obsolescência da escola. O que quero dizer aqui é que há discursos que circulam e produzem efeitos de sentidos para uma escola em constante falta, discursos que mostram a precariedade

do ensino presente em sua forma mais inquestionável. De modo que a transparência do discurso não permite perguntar sobre a falta constitui e faz funcionar a escola. Numa língua em constante falta, numa escola em constante dívida.

Assim, é importante perguntar pelos efeitos: quais os efeitos dos discursos sobre a obsolescência da escola, sobre a falta de leitura e leitores na posição-sujeito-professor inscrita no digital? Pode a tecnologia, com o discurso da disponibilização de tudo a todos modificar o processo de produção do conhecimento e a própria posição-sujeito professor?

Em busca de compreender e até ampliar essas questões, fiz recortes de da rede social de aprendizagem de iniciativa privada, *Gente que educa*, onde professores são convidados a apresentarem planos de aula, compartilharem ideias e dúvidas. Mas antes de apresentá-los, gostaria de refletir um pouco sobre as redes sociais de aprendizagem de modo amplo.

3. TERRITÓRIOS DO SER PROFESSOR?

As redes sociais de aprendizagem têm em comum a proposição de uma plataforma de compartilhamento de conteúdos digitais e a organização por meio de grupos, nos quais os professores podem compartilhar suas práticas. A inscrição de alguns professores nessas redes mostra um movimento de territorialização do dizer de acordo com a formação discursiva na qual se inscreve a posição-sujeito-professor: a formação discursiva conteudista de um discurso pedagógico presente na escola que busca a disponibilização de materiais, compartilhamento de saberes, acesso à informação, como formas de capacitação de professores.

É através dessa noção do «que pode e deve ser dito», de formação discursiva (Pêcheux 2014) que o processo de produção de sentidos está na relação com a ideologia. Por meio do dizer, ao sujeito é permitido retomar discursos, atravessados por formações imaginárias, que são repetidos, parafraseados ou apagados nas formulações presentes nas redes que oferecem recursos digitais de aprendizagem. Os recursos oferecidos no digital produzem efeitos ideológicos presentes na estrutura da rede, nos modos de organização da escrita e da leitura, do que se deve ler, do como se deve escrever. Como afirma Dias (2014: 2) «(...) A internet é vista como um repositório e o digital como um facilitador para a produção desse repositório de objetos de aprendizagem». Lembrando que o sentido de repositório aqui é tal como definido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (ibicit) ou seja, como bases de dados em linha que armazenam arquivos de modo organizado, de uma instituição ou área temática. Assim, o sentido de repositório está para o acúmulo na medida em que propõe a administração dos conteúdos educacionais a serem compartilhados na rede, mais especificamente, nas redes sociais de aprendizagem.

As redes sociais de aprendizagem surgem da ideia de compartilhamento de conteúdos na educação que começam a ser desenvolvidos, na forma de objetos virtuais de aprendizagem, ainda na década de 1990, por programas como o Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), pertencente à Secretaria de Educação a Distância (SEED/

MEC). E isso importa ao trabalho que tenho desenvolvido por esta relação estar presente na proliferação de conteúdos disponíveis e ampliação dos discursos de formação pedagógica por meio da chamada formação continuada de professores. Após o lançamento da RIVED, e o uso frequente das redes digitais, as redes de compartilhamento de conteúdos educacionais se multiplicaram e ganharam adeptos.

Não só no Brasil, essas redes sociais de aprendizagem estão presentes no mundo todo, citando algumas: *Edmodo*, *Teamie*, *Conecta*, *Gente que educa*, *Docsity*, *EducaNetwork*, *Educaredes*, *Brainly*, *Google for Education*, *Otra educación*,² etc. Algumas se configuram na relação professor-aluno, outras na disponibilização e/ou venda de cursos de formação para professores, recursos tecnológicos para escolas e gestores, vídeo-aulas ou respostas para alunos. Há ainda algumas redes que se constituem como um fórum de discussão ou no formato de blogs. A que escolhi para analisar mais detidamente neste artigo é a rede social *Gente que educa*, que se constitui na relação apenas entre professores.

4. GENTE QUE EDUCA

Na tentativa de mobilizar conteúdos, compartilhar saberes, disponibilizar recursos tecnológicos para educadores, a iniciativa da Fundação Victor Civita, tendo como parceiros a Fundação Itaú e a Editora Abril, apresentou em 2014, por ocasião do Dia do professor, a rede social *Gente que educa*, que, até janeiro de 2015, contava com quase 30 mil inscritos. Com o objetivo de, segundo descrição no site, «promover o diálogo e a aprendizagem entre os educadores brasileiros» a rede oferece acesso a planos de aula, um link denominado Superbusca da educação, grupos de discussão e agenda colaborativa com inserção de eventos e cursos.

O que se coloca em questão com as redes sociais de aprendizagem é também o imaginário, conceito que está fundamentado na perspectiva discursiva, para a qual é através de um lugar determinado na estrutura de uma formação social, representado presente, mas transformado, no dizer de Pêcheux (1990: 81), em que se pode compreender o funcionamento dos processos discursivos numa série de formações imaginárias que designam o lugar que um sujeito atribui a outrem ou a si mesmo, «a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro» (idem). A imagem que se tem das redes, dos repositórios, dos objetos de aprendizagem, é efeito imaginário de se ter à disposição todo o conhecimento produzido pela humanidade. À disposição pelos avanços tecnológicos e pela formação social em redes. Conhecimentos depositados tal como em uma biblioteca ou digitalizados em pixels infinitos de produção escrita à espera de serem lidos. Como um ideal a ser atingido, algo a ser buscado diante do imenso depósito digital que se coloca a frente do leitor.

Depósito também marcado pela falta. A falta que constitui sujeitos-professores, escola e ensino. Nessa posição, sentidos e sujeitos também são constituídos pelo pré-construído da precariedade do ensino no Brasil que funciona como efeito de sustentação (Pêcheux 1990: 89-106). Dito de outro modo, a incompletude é constitutiva tanto da escola quanto de sujeitos. A busca pela completude é também o que propicia

uma infinita busca por conteúdos acumulados em rede, por meio da ilusão do acesso, pela aparência da disposição de todo o saber ao alcance da mão ou de um clique. Acúmulo que produz assim um efeito de completude.

Por esse efeito de completude produzido pelos discursos de disponibilização em rede, sujeitos em posição de professor têm buscado cada vez mais nas redes sociais de aprendizagem, e também em outras, uma solução, um auxílio, uma saída para desenvolver-se da posição embrionária em que está significado para assumir uma posição de sujeito da língua, sujeito de dizer, tal como apresentado no início dessa discussão. Para analisar os processos de significação que coloca os sujeitos nesses movimentos em rede, trago a página inicial da rede *Gente que educa*.



FIGURA 1: CAPTURA DE TELA. Página inicial da rede *Gente que educa*.

A página inicial traz uma mensagem de boas vindas, um texto que descreve o que é a rede, botões para cadastro e login e no rodapé o enunciado: «Conteúdos customizados de fontes confiáveis», seguido dos logotipos das principais revistas em educação, tais como a *Nova Escola* e a *Gestão Escolar* e do prêmio *Educador Nota 10* concedido pela *Fundação Victor Civita*, mantenedora do grupo. Chama a atenção o modo como este enunciado que afirma que a rede social possui fontes confiáveis está disposto. Ao trazer as imagens das revistas, tomados como objetos simbólicos, em sequência ao que poderia ser uma fonte confiável, o sujeito precisa dar sentido a essa relação que se estabelece, há uma injunção à interpretação (Orlandi 1996) de que as fontes confiáveis

estão atreladas à produção do próprio grupo.

A imagem de abertura da rede *Gente que educa* também tem como elemento de desenho de um fluxograma com figuras semelhantes a um perfil humano dentro de um círculo, sendo que alguns são maiores e outros menores numa suposta relação hierárquica, apagando-se as instituições e produzindo assim um efeito de unidade. O fluxograma também traz a memória da colaboratividade, do estar em rede interligado a outros sujeitos numa tarefa coletiva, por meio desse efeito de unidade. Uma rememoração da primeira página de abertura da rede social *Facebook* (Figura 2), onde um fluxograma de figuras humanas que estão interligadas tendo como segundo plano o mapa mundi, o que mostra um funcionamento da memória discursiva.



FIGURA 2: CAPTURA DE TELA. *Página inicial da rede social.*

Esse funcionamento de uma memória da rede social *Facebook* na imagem da rede social educacional também vai se dar na organização da própria rede *Gente que educa* com uma estrutura e funcionamento muito próximos do *Facebook*: é possível curtir, comentar, compartilhar, criar grupos de discussão, adicionar amigos em sua rede, criar um perfil e postar informações, imagens, etc. Assim, a rede social educacional é constituída de um modo e não de outro, fazendo funcionar um tipo de memória, que é a da rede social mais popular no Brasil. Sentidos são apagados nesse funcionamento, uma vez que a memória em jogo é a do entretenimento, da distração, do passatempo. A memória que reclama sentidos é a memória da escola, do ensino, da aprendizagem.

Como poderia uma rede social educacional se configurar pelo funcionamento do ensino e da aprendizagem trazendo sentidos para o digital de modo que não seja mero transporte vazio de imagens estáticas e antiquadas para o aluno contemporâneo?

Na imagem de abertura de *Gente que educa*, a rede é significada na formulação como «ponto de encontro dos professores», uma «comunidade profissional para educadores», conforme a formulação descritiva da rede. Como são as diferentes posições-sujeitos em uma rede social que se classifica como rede social de aprendizagem e qualifica os sujeitos como gente? O que significa dizer que educadores, professores, é gente? Os sujeitos-professores em rede são significados pela denominação da rede social em questão como gente que educa. Como os professores estão em condições de assumir essa posição de gente em que são significados. Pergunto pela denominação que faz parte do processo de significação de sujeitos na posição de ser gente. Gente que educa é gente como a gente?

Essa forma de denominar, que está no campo da informalidade, não é algo que passa despercebido. Como afirma Costa (2014: 78), sob a perspectiva discursiva, em seu trabalho que questiona a denominação, «o sujeito denomina e é denominado em um espaço material político-simbólico, um espaço que também é físico, concreto, territorial, geográfico, urbano, estereotipado, ou seja, composto por suas dimensões reais e imaginárias».

Pela prática educativa é possível saber que a formação de professores em informática está muito longe de atingir todos os sujeitos nessa posição. Além disso, nem todos têm acesso à rede Internet no Brasil, muito menos às ferramentas necessárias, dispositivos eletrônicos (e em alguns casos, nem a condições mínimas para dar aulas). Há uma multiplicidade de fatores que devem ser considerados: a infraestrutura básica precária em escolas públicas; excesso da jornada de trabalho do professor em sala de aula e fora dela devido à quantidade de alunos por turma que o sobrecarrega numa segunda e até terceira jornada de trabalho; remuneração insuficiente para aquisição de equipamentos e livros; formação continuada que desconsidera as especificidades de cada sujeito com suas limitações e dificuldades. Mesmo diante das vicissitudes de ser professor nessas condições de produção, o sujeito busca novas maneiras de repensar sua prática reconhecendo a importância da manutenção da escola e do ensino. E essa busca pode ser cartografada pelas posições presentes nas redes digitais.

Para analisar mais detidamente essas posições, busco então a inscrição de sujeitos-professores, na rede social de aprendizagem *Gente que educa*, quando de seu lançamento. Separados por temas, os grupos de discussão nessa rede são compostos por sujeitos na posição de professores, e eventualmente, profissionais da cadeia produtiva do livro (livreiros, editores, escritores) mesmo que o ingresso seja destinado apenas a professores. Um desses grupos chama-se *Livro Didático Digital*, cujo recorte dos comentários e postagens no grupo se seguirá na análise.

O grupo foi criado por um jornalista e editor de livros didáticos digitais. Ele propõe iniciar uma discussão sobre a definição de LIVRO DIDÁTICO DIGITAL, seus modos de utilização e potencialização em sala de aula, como se pode ver sua descrição na imagem que segue. Ele pergunta, conforme mostra a Figura 3: «O que é um livro didático digital?»

Como ele pode ser usado na sala de aula? Como potencializar o seu uso? Se você tem estas e outras dúvidas sobre esta poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, participe deste grupo».



FIGURA 3: CAPTURA DE TELA. Página de abertura do grupo Livro Didático Digital.

O grupo teve duas postagens, sem comentários, em 2014 que foram apagadas posteriormente e até início de 2016 não apresentou nenhuma outra postagem para discussões, apesar de seus mais de 30 colaboradores e desse tipo de atividade ser gratuita.



FIGURA 4: CAPTURA DE TELA. Postagens no Grupo Livro Didático Digital

Na primeira postagem o sujeito diz: «Vocês conhecem projetos de inclusão relacionados ao tema da tecnologia/livros didáticos digitais? Estou querendo saber mais sobre o tema... Abraços!» (grifo meu). Na segunda, o sujeito que posta disponibiliza um link para um livro digital sobre inclusão e diz na parte grifada por mim: «Eu ando pensando muito em materiais virtuais como paradidáticos [...] me indique». Essas duas postagens apresentam formulações que interessam a discussão para refletir sobre essa posição de sujeito-professor que busca mais (in)formação para repensar a sua prática e destaca os enunciados a seguir com as seguintes formulações: «Estou querendo saber mais sobre o tema...» e «Eu ando pensando muito em materiais virtuais como paradidáticos», «(me indique)».

Essas formulações mostram que o sujeito-professor assume a responsabilidade por sua formação e deseja saber mais, anda pensando em, pede que indiquem os materiais virtuais, ao mesmo tempo em que também se coloca na posição de nunca estar pronto, da incompletude que leva à busca pelo saber sempre mais, presente tanto nos discursos de formação de professores quanto nos discursos da inovação tecnológica. Discursos que circulam e colocam os sujeitos na injunção do saber, mas não apenas, do saber sempre mais. Como afirma Orlandi (2008: 162) «a necessidade de saber é constitutiva da forma sujeito histórica em nossa sociedade e as novas tecnologias de linguagem, disponíveis, concorrem para a configuração material dessa circulação».

Sem respostas para suas buscas, as postagens são apagadas e o grupo permanece ativo a espera das discussões sobre o que seja o Livro Didático Digital. Um livro didático digital já foi/é denominado em linha como um OVA/ODA –objeto virtual de aprendizagem/objeto digital de aprendizagem– e se configura pela digitalização do livro didático impresso com o diferencial de proporcionar som e movimento pela inclusão de vídeos e discussões nas plataformas que os hospedam.

A produção de livros didáticos digitais, não é mero transporte de conteúdo –referindo-me aqui às noções de transporte e transferência desenvolvidas por Orlandi (2008). É necessário entender que as condições de produção do digital são outras. Há uma reprodução do livro didático para o digital sim, mas mudam as condições de produção e muda também o modo de individuação dos sujeitos pelo digital. Os deslocamentos produzidos no digital podem ser outros desde que reconhecido que transportar os conteúdos do livro impresso para o digital não é mera cópia. Não se trata de uma «repetição sem memória», como afirma Orlandi (2008). Os conteúdos do livro didático quando transpostos para o digital podem funcionar de modo diferente desde que reconhecidas e aproveitadas as condições de produção do digital.

Há a transposição da forma-material do livro didático para o digital e com isso a possibilidade de alteração dessa forma pela especificidade do digital que permite a navegação por hiperlinks. Condições de produção específicas proporcionadas pelo estar em rede. Isso tem efeitos e o professor é interpelado cada vez mais a buscar por eles, a perguntar sobre o funcionamento do digital, do estar em rede.

Pelos recortes discursivos que foram apresentados, é possível afirmar que esse movimento de procura por uma (in)formação cada vez melhor e maior por parte dos

professores, que são negligenciados pelo Estado e até mesmo pela iniciativa privada, inscrevem os sujeitos na formação discursiva de consumidores de objetos virtuais de aprendizagem.

Desde janeiro de 2016, a rede social de aprendizagem *Gente que educa*, modificou seu permalink e afirma que agora a rede passou a ser *Nova Escola Clube*. Mantendo a imagem de abertura da rede denominada anteriormente como *Gente que educa*, a *Nova Escola Clube* traz diferenças. Mostro como ficou a reconfiguração da rede na imagem a seguir:

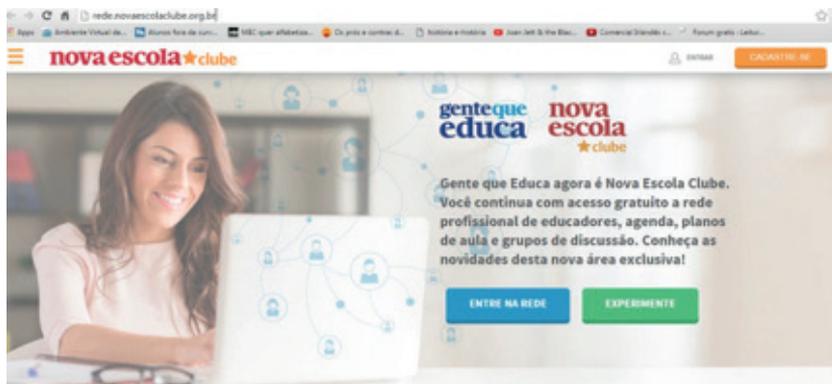


FIGURA 5: CAPTURA DE TELA. *Página inicial da rede Nova Escola Clube.*

Nessa nova inscrição, o mesmo fluxograma é mantido na mesma imagem, mas a formulação descritiva sofre uma modificação:

- 1: **Ponto de encontro** dos educadores
- 2: Nova Escola **Clube**
- 3: **Comunidade** profissional **para** educadores
- 4: **Rede** profissional de educadores

Partindo da noção de efeito metafórico (Pêcheux 1990), um deslizamento de sentidos nessa formulação passa de ponto de encontro dos educadores para clube; de comunidade profissional para educadores; e rede profissional de educadores. Há ainda o apagamento do destaque da gratuidade anunciada na primeira imagem quando do lançamento da rede, que agora começa a diferenciar os conteúdos disponíveis gratuitamente e os que deverão ser pagos. Os efeitos de sentidos produzidos por esse deslizamento estão na diferenciação dos acessos por sujeitos em condições de pagar, o que produz uma hierarquização dos conteúdos.

Os sentidos para ponto de encontro coloca a rede na informalidade, descontração necessária para os sentidos que virão depois inscritos na formulação de clube. Os sentidos

de comunidade podem estar inscritos numa discursividade de formação social por comuns que tem um líder a quem devem responder. Já os sentidos de rede profissional direcionam-se para a discursividade da colaboratividade que tanto permeia as redes sociais e grande parte da formação discursiva de empresas na internet.

Assim, os saberes são significados enquanto conteúdo-produtos a serem consumidos: consultoria em vídeos, estudos com especialistas, palestras e a publicação regular da revista em formato digital, que podem ser acessados onde e quando quiser, conforme a formulação «Acesse onde e quando quiser» que está colocada após a tabela em que há essa divisão entre produtos e seus respectivos valores.

Produtos	GRÁTIS	R\$6/mês*
Estudo inicial de nível Nova Escola™	—	✓
Estudo avançado de nível Nova Escola™	—	✓
Estudo avançado de nível Nova Escola™	—	✓
Estudo com experiências	—	✓
Consultoria em vídeo	—	✓
Palestra em vídeo	—	✓
Conteúdo interactivo	—	✓
Agenda interactiva	✓	✓
Grupo de discussão	✓	✓
Superbusca de Educação	✓	✓
Plano de aula	✓	✓
Base social profissional	✓	✓
Valor anual	GRÁTIS	R\$72,00
	CAPTAR R\$ 60	REAR

Novos artigos

Acesse onde e quando quiser

FIGURA 6: CAPTURA DE TELA. Tabela com a relação dos produtos e seus valores.

Os produtos apresentados com a reformulação da rede não estavam disponíveis antes desse modo, alguns ficavam esparsos em sites da revista *Nova Escola*, da editora e até mesmo da fundação e outros foram criados juntamente com a reformulação. O que havia disponível foi mantido de modo gratuito, tal como os planos de aula, a chamada Superbusca da educação, os grupos de discussão.

Filiados a essa nova forma de dizer da rede social, essa reformulação da rede *Gente que educa* agrega os produtos do grupo em um único lugar e traz a memória da Revista *Nova Escola*, mantida pelo mesmo grupo, que circula entre a maioria dos educadores em todo o Brasil, e assim, se produz outros sentidos possíveis para escola enquanto clube, formando um novo nome para *Gente que educa*: o *Nova Escola Clube*.

Pelo efeito metafórico há um deslocamento dos sentidos de educação para diversão ao substituir educa por clube, para referir a um termo apenas. Já em uma deriva do enunciado todo para a outra denominação *Gente que educa* está também significado pela *Nova Escola* e pelo *Clube*, pela possibilidade da escola ser outra: com gente reunida

amigavelmente em formato de um clube, onde a educação se torna mais descontraída e até mesmo desinteressada. Do mesmo modo, há também uma resignificação do espaço da escola para o espaço digital que substitui *Gente que educa* pela *Nova Escola*, uma revista disponível em sua configuração digital. O que há de novo nessa escola que se configura numa formação ideológica do capitalismo que transforma saberes e sujeitos em produtos e consumidores? Seria essa uma escola «de tipo novo», conforme diz Pêcheux (2014)?

A escola não é a mesma sempre, ela se modifica, e é constituída historicamente como «o» modelo possível de transmissão do saber, como afirma Silva (2015)³ em seu verbete *Escola* para a *Enciclopédia Discursiva da Cidade* (ENDICI) [em linha]. A autora destaca o papel importante da escola na sociedade e fala de sua constituição por «realidades complexas e contraditórias». Silva (2015) afirma:

[...] [a] escola mesmo não tendo permanecida idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para construir e avaliar todas as demais formas de educação, produzir relações entre trabalho e educação, tendo peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista.

Como instituição da modernidade, marcada pelo processo de urbanização, escola também significa a cidade e o verbete de Silva destaca o modo como o discurso do urbanismo produz sentidos para uma cidade-escola.

Diante dos processos de significação do espaço urbano pelo digital, na relação com a escola, o que se configura nas redes como escola-digital também está nessa relação com o urbano. Uma mexida nas relações de sentido para escola, para cidade e para sujeitos diante das possibilidades do digital.

5. REPOSITÓRIOS: REDES SOCIAIS DE ACUMULAGEM

As redes sociais de aprendizagem, também chamadas de redes sociais educacionais, também podem receber uma outra denominação: Repositórios de objetos virtuais de aprendizagem. Em sua maioria, os repositórios armazenam arquivos de imagens, textos escritos, material audiovisual e muitas vezes organizam sua plataforma separando os materiais por disciplinas, áreas e subáreas do conhecimento. Em alguns casos, é possível identificar alguns repositórios como transferência dos conteúdos de um livro didático impresso para o formato digital, numa organização horizontal das coisas-a-saber (Pêcheux 1999). A rede social *Gente que educa* funciona de modo semelhante ao *Facebook*, inclusive na sua diagramação e layout com as opções de curtir, compartilhar e comentar.

Após o lançamento da rede, a Fundação Victor Civita, sua mantenedora, postou uma imagem e a colocou como página de capa da fundação na rede social *Facebook* por aproximadamente 11 meses. A imagem traz uma estante com livros e a mão de alguém que retira do meio dos livros um notebook.



FIGURA 7: CAPTURA DE TELA. Postagem sobre a rede Gente que educa.

Essa imagem rememora a biblioteca e põe em questão tanto a disponibilização dos conteúdos quanto as chamadas novas tecnologias a serviço da educação. Diante dela, a pergunta impertinente é em que medida o computador e as redes sociais com seus repositórios de objetos educacionais estão sendo significados como depósitos de conteúdos disponíveis e ao alcance de quem quiser, precisar, se dispuser, e principalmente, puder acessá-los. O sonho totalitário de disponibilização de conteúdos pela biblioteca universal continua significando sujeitos, processos e instituições num mundo que passa a ser cada vez mais digital ou digitalizado. Visto desse modo, até que ponto não seriam redes sociais mais de acumulação do que de aprendizagem, pensando nos efeitos de sentido para uma memória metálica (Orlandi 1996) que armazena, acumula e repete? Como seria possível produzir deslocamentos, numa memória metálica, de modo a mobilizar os repositórios de objetos educacionais para uma relação ensino-aprendizagem com sentidos diferentes do que se tem até agora? Em análise de objetos digitais de aprendizagem, Dias (2014: 12) mostra como a organização dos conteúdos em repositórios de objetos digitais de aprendizagem é uma tentativa de controle do sentido de ensino-aprendizagem. E que «ao fazer isso, desconsidera-se a ordem da mobilidade e do funcionamento da linguagem nas condições de produção do digital».

O compartilhamento de conteúdos, objetos de aprendizagem, deveria pressupor troca de saberes. Contudo, o que há como compartilhamento é a disponibilização de um objeto em rede, pelo funcionamento de uma memória metálica. Assim, os sentidos para compartilhamento –disponibilização de conteúdos– imobilizam sentidos para a produção de conhecimento. Conteúdos, recursos, objetos na sua imobilidade, depositados em estantes virtuais a espera de uma conexão que lhes deem sentido, de um compartilhamento considerado em seu processo e não apenas como um produto das mídias sociais. Será possível considerar o digital em sua constituição dispersiva,

pensando na relação com a mobilidade e a conectividade como «um elemento do laço social contemporâneo e dos processos de identificação dos sujeitos.» (Dias 2014) em redes sociais de aprendizagem? Pode o sujeito-professor, por meio dessas redes digitais, assumir uma posição-sujeito diferente na proposição de práticas educacionais que rompam os sentidos estabilizados?

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos de obsolescência da escola preconizam a justificativa de formação constante dos professores e a necessidade urgente de modernização das tecnologias de ensino aprendizagem. Os sujeitos em posição de professores muitas vezes são responsabilizados por sua formação e pela falta dela. Com o digital, os modos de aprender e de ensinar se reconfiguram constituídos pela busca desses sujeitos nas redes digitais, uma vez que, pela constituição do digital na sociedade contemporânea há outros modos de subjetivação dos sujeitos.

Contudo, é necessário questionar quais são as condições de produção da educação de modo amplo, constituídas nas e pelas redes sociais digitais, principalmente aquela destinadas à aprendizagem. Olhar para o funcionamento dos objetos digitais enquanto tecnologia de linguagem inscrita na história, atravessada pela memória discursiva, o interdiscurso, é necessário para perceber que esses objetos de aprendizagem, essas redes sociais educacionais, se configuram de um modo e não de outro, colocando em suspenso, assim, um sentido que nos é dado, que nos é transparente.

Desse modo, é necessário perguntar pela opacidade dos sentidos do ensinar e aprender em rede, por meio dos modos de organização dos conteúdos digitais, e compreender a cartografia das redes sociais de aprendizagem enquanto um espaço do possível, onde sujeitos e sentidos podem ser outros.

NOTAS

¹ Disponível em: <http://rede.novaescolaclub.org.br/>.

² Há um número muito extenso de redes sociais de aprendizagem disponíveis na Internet. Nem todas as que aqui são citadas estão disponíveis para acesso. Algumas já foram retiradas da Internet e podem ser relatadas por meio de notícias e arquivos em cache, tais como: *Rede Conecta*, com informação disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5367>; *EducaNetworks*, com informação disponível em: <http://archive.is/ozgz9>. As redes que estão disponíveis para acesso público são: *Edmodo*, disponível em: <https://www.edmodo.com/>; *Teamie*, disponível em: <https://theteamie.com/>; *Gente que Educa* com o novo nome de *Nova Escola Clube*, disponível em: <http://novaescolaclub.org.br/>; *Doccity*, disponível em: <http://www.doccity.com/pt/>; *EducaRedes*, disponível em: <http://edures.ning.com/>; *Brainly*, disponível em: <http://brainly.com.br/>; *Otra Educación*, disponível em: <http://www.otraeducacion.es/>. Mais recentemente temos redes como o *Google for education* (disponível em: <https://www.google.com/intl/es-419/edu/>) e

Microsoft 360° (disponível em: <https://www.microsoft.com/en-us/education/default.aspx>) que se configuram não apenas como redes sociais educacionais, mas como plataformas de ensino com a disponibilização de diversos recursos digitais para educadores, escolas e alunos.

³ Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=46>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. 1996. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. In S. Zizek. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora.
- BRESSANIN, J. A. 2012. *Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- COSTA, G. C. 2014. *Sentidos de milícia: entre a lei e o crime*. Campinas: Editora da Unicamp.
- DIAS, C. 2004. *A Discursividade da Rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv*. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- DIAS, C. 2014. O Ensino, a Leitura e a Escrita: sobre conectividade e mobilidade. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso* 9, jul/2014. [Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>]. [Acesso em: 05/04/2014].
- HENRY, P. 2015. O Discurso não Funciona de Modo Isolado. *<jornal da Unicamp 587*. [Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>]. [Acesso em: 12/12/2015].
- ORLANDI, E. 1996. *Interpretação. autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E. 2006. Análise de Discurso. In E. Orlandi y S. Lagazzi (org.) *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. 2007. *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. 2008. *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. 2012. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 1990. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In F. Gadet y T. Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.

- PÊCHEUX, M. 1999. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 2010. Ler o arquivo hoje. Tradução Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In E. Orlandi. *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, M. 2014. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PFEIFFER, C. C. 2002. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. In *Escrita, escritura, cidade (III)*, pp. 1-33. Série Escritos, n.7. Campinas: LABEURB, Unicamp.
- SILVA, M. V. 2015. *Escola. Enciclopédia Discursiva da Cidade – ENDICI*. Verbete. [Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=46>] [Acesso em: 15/12/2015].
- ZOPPI-FONTANA, M. G. 1997. *Cidadãos Modernos: discurso e representação política*. Campinas: Editora da Unicamp.

CIDARLEY GRECCO FERNANDES COELHO é doutoranda em Linguística pela UNICAMP, atuando nas áreas de Análise de Discurso, Leitura, Educação e Tecnologia. Mestre pela UNICAMP e graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná, com especialização em Leitura de Múltiplas Linguagens da Comunicação e da Arte, pela PUC-PR e em História, Arte e Cultura, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da rede pública estadual de ensino em Curitiba. Também lecionou Metodologia da Pesquisa, Leitura e produção de textos em curso de pós-graduação lato sensu. Além disso, foi colaboradora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.
Direção eletrônica: profacidagrecco@gmail.com