

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

CRISTIANE PEREIRA DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL –
PROINFO E SEUS EFEITOS NA PRÁTICAS LINGUÍSTICAS**

**CÁCERES - MT
2015**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL –
PROINFO E SEUS EFEITOS NA PRÁTICAS LINGUÍSTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Ana Maria Di Renzo.

**CÁCERES – MT
2015**

Santos, Cristiane Pereira dos.

Políticas públicas de inclusão digital: um olhar discursivo sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO e seus efeitos nas práticas linguísticas/Cristiane Pereira dos Santos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
102f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.
Orientadora: Ana Maria Di Renzo

1. Análise de discurso. 2. Inclusão digital – políticas públicas. 3. Políticas públicas – tecnologias de informação e comunicação. 4. PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL –
PROINFO E SEUS EFEITOS NA PRÁTICAS LINGUÍSTICAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Ana Maria Di Renzo (Orientadora- PPGL/UNEMAT)

Prof^ª Dr^ª Maristela Cury Sarian (Membro Interno – PROFLETRAS/UNEMAT)

Prof^ª Dr^ª Claudia Regina C. Pfeiffer (Membro Externo – PPG/IEL/ UNICAMP)

Prof^ª Dr^ª Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (Suplente – PPGL/UNEMAT)

A Deus, o Senhor da minha vida!

Com muito amor e carinho, dedico este trabalho a minha mãe e irmãs que sempre acreditaram e incentivaram as minhas escolhas. Ao Ederson, pela compreensão nos momentos de distância, pelo incentivo e por ouvir minhas minhas angústias, obrigada pelo seu carinho e amor.

Difícil acreditar que cumprimos mais esta etapa, em especial ao olharmos o presente com os olhos no passado e nos depararmos com nosso ponto de partida, com nossos sonhos (Ah! são tantos sonhos!). Um sonho que se torna real, graças à ajuda de várias pessoas que estão presentes em minha vida, as quais listá-las seria uma das tarefas mais complexas, pois muitas folhas seriam insuficientes e um pequeno texto de agradecimento não comportaria.

Começo agradecendo a minha querida orientadora, **Ana Di Renzo**. A viagem que aqui realizo pelos entremeios da Análise de Discurso só foi possível porque não a realizei sozinha. Sua generosidade e humildade, me ensinou a cada palavra, a cada exemplo, que um dos primeiros passos para a transformação pode estar na modificação da forma de estar no mundo. Assim, ela se fez existência em minha vida acadêmica e com certeza na vida de muitos que puderam desfrutar de seu convívio. Todas as palavras tornam-se pequenas perante a enorme gratidão que lhe tenho por tudo que me ensinou. A você meu eterno e sincero: **Muito Obrigada!**

As Professoras **Claudia Pfeiffer** e **Maristela Sarian**, por todo carinho e atenção com que leram este trabalho. Pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação que tanto o enriqueceram. E principalmente pela honra de aceitarem o convite para avaliá-lo.

Aos professores do **Programa de Mestrado**, meu muito obrigada, pelas horas de estudo, pelos seminários e artigos de final de semestre, o desafio foi grande e a estrada árdua, mas vocês me ensinaram muito.

Agradeço também, aos professores do **Departamento de Letras**, os quais partilharam generosamente do seu conhecimento e experiência, e pela sua constante motivação para que os alunos daquele curso continuassem a estudar depois de graduados.

Ao **Amilton Flávio**, é sempre difícil te agradecer, as palavras são sempre muito pequenas diante do carinho, gratidão e amizade que tenho por ti. Certa vez escutei uma frase e agora me fez lembrar de ti, —a amizade desenvolve a felicidade e reduz o sofrimento, duplicando a nossa alegria e dividindo a nossa dor (Josep Addison). Nos últimos anos, muitas alegrias e sonhos compartilhamos juntos. É verdade, mas não posso me esquecer de deixar de lhe agradecer por suas palavras diante de minhas angústias, de meus medos e por ter sempre me estendido a mão, fazendo com que meu caminhar fosse mais sereno e leve. Obrigada por sua amizade.

A **Verônica** por me acolher no seu “cafofo” todas as vezes que precisei nesse último ano. Sua amizade é preciosa para mim, obrigada pelas conversas que dividimos.

Aos amigos do curso de mestrado, **Alessandra, Amilton, Bruna, Cláudia, Ducinéia, Enilce, Erisvânia, Euzélia, Gislaine, Graciene, Izaíldes, Jane, Jucinéia, Juliany, Karine, Marli, Mileide, Tereza e Verônica**. Pelas construções coletivas, pelos sonhos e realidades divididos. Por serem pessoas tão especiais e preciosas, que a vida me deu de presente neste momento tão especial.

Obrigada em especial a aqueles que sempre estavam dispostos a fazer sacrifício um pelo outro, a dividir o que tinha e fazer um almoço de domingo kkk, obrigada por serem minha família postiça nos dias que não dava para voltar pra casa. Sempre me lembrarei das nossas reuniões (com boas conversas, risos, angústias, vinho, comida e boa música).

Pelos companheiros de viagens, quantas descobertas e sonhos realizamos juntos, levarei a amizade de vocês por toda a vida. Vocês estarão sempre no meu coração, pois como diz a canção: “*amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito*”. **Turma 2013, inesquecível!**

*De modo especial agradeço ao **Júlio** e a **Cris** pela paciência, dedicação e agilidade com que sempre ajudaram a resolver nossas dúvidas, mais profissionais, tornaram-se verdadeiros amigos.*

À **Fapemat** e à **Capes**, pela bolsa concedida.

À **Unemat**, por propiciar minha formação profissional, desde a Graduação ao Mestrado.

A Todos Minha Eterna Gratidão. Essa Conquista é Nossa!!!!

*Seria estranho que os analistas do discurso fossem os últimos a saber sobre a conjunção existente entre a cegueira da história e a surdez da língua que diz respeito, ao mesmo tempo, a seus objetos e a suas práticas. Já era hora de começar a quebrar os espelhos (PÊCHEUX, *Analyse du Discours Politique*).*

RESUMO

O trabalho, inscrito na linha de pesquisa *Descrição e Análise de Línguas, Instituição e Ensino*, do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT e vinculado ao grupo de pesquisa *Ciência, Língua e Ensino/CNPq/UNEMAT*, busca compreender pelos fios do discurso do governo federal, os sentidos constituídos sobre a inserção/inclusão das novas tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e seus efeitos nas práticas linguísticas. Teoricamente, este estudo filia-se na Análise de Discurso de linha materialista em articulação com a história das Ideias Linguísticas (HIL). Na discursividade do Estado, essas políticas públicas de inclusão digital estão funcionando pela ideologia capitalista e neoliberal de Estado, atravessando assim, as instituições escolares, atravessando as atividades de linguagens entre os professores e os alunos. O funcionamento discursivo do jogo político econômico revelou que as políticas de inclusão de tecnologias nas escolas trabalham com a ilusão de igualdade entre sujeitos, quer seja pela inclusão digital, quer seja pela inclusão social. Nesse jogo de sentidos, o olhar, nesta pesquisa, direcionou-se para as políticas de língua que estão em circulação nas escolas públicas, a partir de uma análise discursiva sobre os instrumentais linguísticos que estão presentes na Escola. Em especial, trabalhou-se com as práticas de língua propostas em documentos como Orientações Curriculares de Mato Grosso, Livro Didático de Língua Portuguesa, Prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do Enem e discursos de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres, sendo possível compreender os efeitos de sentido que as políticas de inclusão digital produziram e afetaram as práticas linguísticas.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Políticas Públicas; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; Escola.

ABSTRACT

This work, which is within the research line Description Language Analysis, Institution and Education, Master's Program in Linguistics UNEMAT and connected to a research group Science, Language and Education / CNPq / UNEMAT, seeks to understand the government's speech wires federal, directions made on the inclusion / inclusion of new digital technologies in Brazilian public schools from the National Educational Technology Program - ProInfo and its effects on linguistic practices. Theoretically, this study affiliated to the materialist Discourse Analysis in conjunction with the history of ideas Linguistic (HIL). In the discourse of the state, these public digital inclusion policies are working for the capitalist and neo-liberal ideology of state, passing thus educational institutions, through the activities of languages among teachers and students. The discursive functioning of the economic political game revealed that the inclusion of technology policies in schools working with the illusion of equality between subjects, whether for digital inclusion either for social inclusion. In this game of senses, look, this research is directed to language-policies that are in circulation in the public schools, from a discursive analysis of the linguistic instruments that are present in the school. In particular, we worked with the language of practical proposals in documents as Curriculum Guidelines of Mato Grosso, Textbook of Portuguese Language, Languages Support codes and their Enem Technologies and speeches of Portuguese teachers of state schools in the city of Caceres, where it was possible to understand the effects of meaning that digital inclusion policies have produced and affected the linguistic practices.

Keywords: Discourse Analysis; Public Policy; New Information and Communication Technologies; School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Análise de Discurso

AIE - Aparelho Ideológico de Estado

EDUCOM - Projeto Brasileiro de Informática na Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FD- Formações Discursivas

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HIL- História das Ideias Linguísticas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documento

INL- Instituto Nacional do Livro

LD- Livro Didático

MEC - Ministério da Educação

OCs- Orientações Curriculares de Mato Grosso

PNLD- Plano Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PROINFO- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONINFE - Programa Nacional de Informática na Educação

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

IBGE

Figura I- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2011 (Percentual de pessoas que utilizaram a internet.....	57
---	----

ENEM

Figura II- Proposta de redação da prova do Enem 2013.....	74
Figura III- Questão de número 125 da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.....	76
Figura IV- Questão de número 113 da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.....	77

LIVRO DIDÁTICO

Figura V- Proposta de produção de texto LD2.....	82
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I.....	20
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO COMUNICAÇÃO - TICs NA ESCOLA.....	20
1.1A Constituição do Corpus: Em Cena, as Novas Tecnologias.....	20
1.2 O Estado na Sociedade Capitalista: Um Início de Conversa	23
1.3 O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Seus Efeitos de Sentido	25
1.4 Programa Educação Digital – Política para Computadores e Tablets.....	33
CAPÍTULO II.....	36
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: ESTADO E ESCOLA	36
2.1 O Estado: O Imaginário de Inclusão (Social) pela Inclusão (Digital)	37
2.2 A Escola Pública e o Discurso da Inclusão Digital: Preparando o Sujeito-Aluno para o Mercado de Trabalho	41
2.3 As Discursividades Sobre o Sujeito-Professor nos Programas de Inclusão Digital	56
2.4 O Sujeito-Aluno na Era Digital: Formação do Sujeito para o Mercado de Trabalho.....	63
CAPÍTULO III	68
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DIGITAL:.....	68
A LINGUA(GEM) EM FUNCIONAMENTO	68
3.1 Práticas de Escrita e as Novas Tecnologias: Um Olhar sobre as Ocs de Mato Grosso	70
3.2 O Funcionamento das Novas Tecnologias nas Discursividades do Enem	79
3.3 Os Discursos Sobre as Novas Tecnologias nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.....	86
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	92
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa tem por objetivo refletir sobre as discursividades que atravessam as políticas públicas de inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na escola pública, a partir de recortes de dois programas de governo: Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e Programa Educação Digital: política para computadores e tablets. Queremos colocar em discussão, na perspectiva do discurso, as tecnologias digitais produzidas pelo sujeito para significar e se significar – no e para o mundo, bem como para a sociedade. Pensar sobre as condições de produção que dão origem a um saber sobre o sujeito e sobre as técnicas que utiliza para se relacionar com outros sujeitos e com o mundo, convoca-nos a compreender o funcionamento do sujeito com a língua e o urbano. Tal processo está sustentado nas linguagens da tecnologia em diferentes materialidades discursivas, quer digital, quer impressa, isto é, são formas materiais da língua em movimento, mas que não funcionam separadamente. Por essa razão, nosso interesse em compreender os deslocamentos e/ou rupturas que as TICs produzem nas práticas linguísticas escolares. Para tanto, filiamo-nos à Análise de Discurso materialista na relação com a História das Ideias Linguísticas como domínio teórico.

Nossa trajetória com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) teve início quando nós ainda fazíamos graduação em Letras na Unemat, período em que fomos bolsista de Iniciação Científica, entre 2009 a 2011. Nossa busca sempre foi permeada por inúmeras inquietações, talvez uma espécie de vazio – característica própria do sujeito da modernidade, que vive cercado de informações, de hipertextos, das redes sociais, dos smartphones, dos tablets etc.

Num primeiro trabalho de iniciação científica, sob a orientação da professora Ana Maria Di Renzo, procuramos entender sobre o letramento digital dos professores atuantes nas escolas públicas. Nesse momento, interessava-nos compreender de que forma as discursividade sobre o uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola afetavam a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, pretendíamos compreender a relação estabelecida entre os professores e os novos recursos digitais na produção escrita dos alunos do ensino médio. Para tanto, foram realizadas leituras teóricas e discussão sobre esse tema por meio de apresentações em congressos,

simpósios, enfim, eventos que nos possibilitaram lançar um olhar sobre nosso objeto e que, ao mesmo tempo, traziam-nos mais questionamentos relativos à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na escola.

Terminada a vigência de nossa bolsa de iniciação científica, começamos o nosso primeiro trabalho como docente em uma escola pública na cidade de Mirassol D'Oeste. Nessa ocasião, trabalhamos com as disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa; nesse momento, percebemos que havia várias revistas pedagógicas que circulavam na escola e algumas traziam artigos relacionados ao uso das ferramentas tecnológicas na sala de aula.

Uma das revistas que estava disponível na mesa da sala dos professores era a “Revista TV Escola”; folheando um ou outro exemplar, encontramos uma edição (dezembro) de 2010 que nos chamou atenção: a capa da revista trazia a imagem de um computador com vários fios; abaixo, um fio puxava para um quadro negro com um professor e alguns alunos sentados, mais abaixo, a seguinte frase; “Novas tecnologias na Escola: capacitar professores é fundamental”¹. No mesmo ano, a Revista trazia outra edição (maio/junho), toda voltada para tecnologias na educação. Nessa edição, ela apresentava o seguinte texto; “A escola na era digital: possibilidades e desafios de carona na tecnologia”².

Diante dessa materialidade discursiva, começávamos a traçar as primeiras discussões sobre os textos, que a Revista nos oferecia, e nos questionar sobre o material que tínhamos em mãos. Dessa forma, as primeiras linhas de nosso trabalho de conclusão de curso (TCC) começavam a ser delineadas; para tanto, entendíamos a necessidade de ouvir a voz do professor. Para isso, lançamos um diálogo mais próximo com professores de duas escolas públicas da minha cidade. A partir das análises dos recortes que tínhamos, isto é, recorte de duas edições da “Revista TV Escola” e entrevistas com professores percebemos a existência de uma dimensão política em relação ao uso das novas tecnologias, que abrangiam o Estado, o sujeito, a Escola e a sociedade.

Foi a partir desse funcionamento da linguagem que nosso interesse pelas chamadas Novas Tecnologias ficou ainda mais substancial e, assim, elaboramos um

¹ Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/56092558/ed-3-revista-tv-escola-completa>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

² Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013960.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

projeto de mestrado, que se transformaria em um trabalho científico, isto é, em uma dissertação, ou melhor, em um texto discursivo, no qual poderíamos entender o Estado, a Escola, o Professor e o Aluno a partir de programas do Governo que têm como objetivo equipar as escolas públicas com as novas ferramentas tecnológicas. Assim, esses programas, fazendo parte de uma dimensão política, caracterizam-se por traçar em seus objetivos – assim como veremos ao longo deste trabalho – a disseminação das novas tecnologias, a fim de amenizar as desigualdades existentes entre os mais ricos e os mais pobres. Discursos esses voltados para a lógica de mercado, ou seja, para a inserção do sujeito-aluno no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que será possível entender o funcionamento discursivo das novas tecnologias presentes em documentos oficiais tanto na esfera nacional quanto estadual.

Em outras palavras, será possível compreendermos os discursos do Estado sobre as novas tecnologias presentes em documentos e materialidades oficiais que regulam a educação em nosso País. Assim, selecionamos recortes das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, juntamente com discurso de professores, Exame Nacional do Ensino Médio e Livro Didático.

Desse modo, ao pensarmos as novas tecnologias na Escola, em especial, a partir do Programa Nacional de Tecnologia Digital³ (2007) e do Educação Digital: política para computadores e *tablets* (2012), como uma política pública que visa à inclusão digital e à melhoria da qualidade de ensino, implica uma reflexão sobre as políticas de língua que circulam nesses dois programas. O estudo sobre essas políticas acerca das tecnologias no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, envolve processos de linguagem que não são neutros, pois são historicamente determinados e neles se inscrevem relações políticas e ideológicas.

Em nosso *corpus*, temos diferentes discursividades produzidas em diferentes condições de produção, que irão nos auxiliar a compreender o modo de funcionamento das políticas públicas de inclusão das novas tecnologias na escola, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. Nossos recortes possibilitarão dar visibilidade ao modo como as tecnologias têm sido levadas à escola pública brasileira e que efeitos de sentido têm produzido a partir dos dois Programas implementados pelo Estado por meio do Ministério da Educação.

³ Denominação reformulada a partir do decreto 6.300 de 12 de dezembro de 2007.

Assim, a teoria na qual nos filiamos, isto é, a Análise de Discurso de linha francesa, juntamente com a História das Ideias Linguísticas (HIL), permite-nos “instalar em uma posição materialista” e, assim, nos “inscrever em uma posição que privilegia a ideia de processo e de articulação entre estrutura e acontecimento num batimento” (ORLANDI, 2012b, p.183). Trabalhar com a AD é estar em um movimento que vai do tema – objeto de estudo – à descrição e análise dos recortes, enfrentando a opacidade do texto, da linguagem, para retornar ao tema e teoria para revisões e reformulações. Ressaltamos que, para a AD, a linguagem não é transparente e o sentido não é conteúdo. O que temos é uma dispersão do sujeito e do texto que se apresentam como unívocos e acabados, como evidências para o leitor.

Para dar visibilidade a esses sentidos, elaboramos nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, traçaremos o modo de constituição de nosso *corpus*; nesse momento, apontaremos as questões centrais que norteiam o estudo, a fim de situar o sujeito-leitor nas principais questões que nos levaram à escolha do material de análise. Com o objetivo de mostrar o funcionamento discursivo sobre a materialidade histórica da política pública, de inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na rede pública, descreveremos os dois programas selecionados: o ProInfo e o Educação Digital. Assim, esses dois programas, voltados para a inserção e inclusão digital na Escola pública, têm em seus discursos marcas/pistas da garantia da qualidade da educação e da democracia a partir da informatização da Escola.

Adentramos o segundo capítulo com o objetivo de traçar uma reflexão sobre os discursos do Estado, da Escola, do sujeito-professor e do sujeito-aluno presentes nos programas selecionados. Para tanto, primeiramente trabalharemos com o discurso sobre o Estado e o imaginário de inclusão (social) pela inclusão (digital); nesse ponto, analisaremos o discurso do Estado sustentado nos documentos. Os efeitos de sentidos produzidos por essa autoria os institucionalizam como política pública que leva as novas tecnologias nas Escolas. Logo, tais programas se constituem como uma política pública de Estado. Continuaremos nosso trabalho tratando da escola pública e o discurso da inclusão digital, pois nos interessa compreender os efeitos de sentidos produzidos por esses novos instrumentos na relação língua e sujeito a partir das práticas de língua na escola.

Assim, queremos compreender se houve os deslocamentos e/ou rupturas nas práticas linguísticas escolares. Ou ainda, se o uso das TICs em nada alterou as práticas

linguísticas escolares. Posteriormente, analisaremos as discursividades em torno do sujeito-professor nos programas de inclusão digital, pois, como veremos ao longo de nossas análises, o sujeito-professor, no discurso do Estado, é tido como aquele que não está preparado para lidar com as práticas de língua/linguagem mediadas pelas novas tecnologias. Essa posição sujeito do Estado filia-se a uma formação discursiva na qual o professor precisa estar em constante formação.

Na sala de aula, temos duas posições sujeitos, isto é, o sujeito-professor e o sujeito-aluno. Se, por um lado, temos a formação imaginária de que o sujeito-professor é aquele que sabe, que ensina, que domina o que está falando, do outro lado, temos o sujeito-aluno, que nem mesmo sabe qual é o seu papel nesse ambiente. Dessa forma, os discursos sobre as novas tecnologias de informação e comunicação em circulação nas Diretrizes do ProInfo e nos discursos do Ministro da Educação compreendem o sujeito-aluno como aquele que, inserido no uso das TICs, está apto a se colocar na cadeia produtiva, ou seja, atuar profissionalmente no mercado de trabalho. Para tanto, fecharemos nosso capítulo discutindo sobre o sujeito-aluno na era digital: formação do sujeito para o mercado de trabalho.

No terceiro e último capítulo, buscaremos compreender em que condições de produção são produzidas as práticas linguísticas escolares, observando os discursos sobre as novas tecnologias nas políticas linguísticas educacionais, tanto em âmbito estadual quanto nacional. Para tanto, as materialidades a serem analisados neste capítulo são compostos pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs), juntamente com discursos de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres, Prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do Enem e, por fim, Livros Didáticos de Língua Portuguesa (Português: Literatura, Gramática e Produção Textual e Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática). Para que esse estudo fosse possível, fizemos recortes nesses arquivos que constituem nosso *corpus*, a fim de compreendermos o modo a partir do qual essas políticas de língua estão funcionando nas aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NA ESCOLA

Não podemos nem ceder às facilidades verbais da pura denúncia humanista do 'computador', nem se contra-identificar ao campo da informática (o que tornaria a reforçar o projeto desta), mas tomar concretamente partido, no nível dos conceitos e procedimentos, por este trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza a leitura-escrita do arquivo, sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais, contra tudo o que tende hoje a apagar este trabalho. Isto supõe também construir procedimentos algoritmos informatizados, traduzindo, tão fielmente quanto possível, a pluralidade dos gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivo (PÊCHEUX, 1997, p.63-64).

1.1 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS: EM CENA, AS NOVAS TECNOLOGIAS

Iniciamos este capítulo apresentando as duas questões centrais que norteiam as primeiras discussões em torno de nosso material de análise: Como a relação TICs e escola é significativa em nosso *corpus*? Quais os efeitos que as políticas públicas de inclusão digital produziram/produzem para as práticas linguísticas?

A partir desses questionamentos, estabelecemos o recorte do nosso objeto, ou seja, a maneira pela qual se constituiu o nosso *corpus* de análise, compreendido como arquivo assim denominado por Pêcheux (2010, p.51): “no sentido amplo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, e como compreendido por Gallo (2003, s/p), ou seja, o “campo de documentos pertinentes e disponíveis na rede, sobre uma questão”. É a partir desses documentos que nossas análises e reflexões tomaram corpo em nosso trabalho, mostrando o funcionamento discursivo sobre as políticas de língua permeadas pelo discurso das novas tecnologias nas aulas de língua(gem) das escolas públicas. Teoricamente, o conceito de *corpus* e recorte para a Análise de Discurso são fundamentais nesta investigação. Para essa teoria, o *corpus* não é dado a priori, isto é, ele tem que ser construído. De acordo com Ethur (2000), o *corpus* surge

como resultado de gesto de leitura, de interpretação e de compreensão de seu próprio objeto de estudo. O analista deve tomar por base a temática e o(s) objetivo(s) de seu trabalho, nessa delimitação. Sem esquecer que, para

delimitar o corpus no universo do objeto, os critérios devem ser teóricos e não empíricos (ETHUR, 2000, p. 37).

Vale ressaltar que, na teoria em que nos inscrevemos, não procuramos verdades, mas os sentidos na materialidade linguística que se dão pela sua relação com a história. Orlandi (2005) defende que a Análise de Discurso

visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação (ORLANDI, 2005. p. 26).

Ainda segundo a autora (2005), a análise de discurso começa por um recorte que consiste na identificação de fragmentos do *corpus* dotados de sentido (associações semânticas). Assim, “o gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (LAGAZZI, 2007, p. 01). Desse modo, a AD vai além da noção de informação, trabalhando com a relação de/do texto, isto é, o recorte tem uma relação com a constituição histórico discursiva do sentido de texto.

A princípio, o nosso principal foco de estudo estava centrado apenas em compreender os efeitos de sentido do ProInfo, uma política governamental lançada em 1997, reformulada por meio do Decreto 6300/2007, vigorando até os dias de hoje na educação pública brasileira, estando na base das aulas de língua portuguesa das escolas públicas. Porém, a partir do momento em que começávamos a ler artigos, procurar sites do Ministério da Educação que tratavam especialmente dessa relação novas tecnologias e escola, tivemos o primeiro contato com um pequeno texto que tratava sobre a inserção de *tablets* nas escolas públicas. Inicialmente poucas informações estavam disponíveis no site⁴ do MEC, daí a necessidade de pesquisas em outros sites à procura de mais detalhes sobre esse programa. Foi a partir dessas pesquisas que localizamos o nome do programa responsável por distribuir aos professores de Escolas públicas de ensino médio equipamentos “tecnológicos para o uso didático pedagógico”⁵. Referimo-nos a isso para destacar o quão disponíveis estão as informações para os professores de todas as redes de ensino no País e fora dele.

⁴<<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional/proinfo/proinfo-tablets>>.

⁵ Informações disponíveis no site acima citado.

O Programa intitulado “Educação Digital: política para computadores e tablets”, lançado em 2012, pelo Ministro do Educação Aloizio Mercadante, foi implantado com o objetivo de “distribuir tablets educacionais a 52.00 escolas urbanas de ensino médio, que tenham internet, banda larga, laboratório do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e rede sem fio (wi-fi). “Vamos começar pelo professor, porque é muito mais seguro pedagogicamente”, disse o Ministro à Revista Veja (12/02/2012).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de realizar mais leituras sobre esse programa, visto que ele se apresentava como uma “continuidade” do Programa de Tecnologia Educacional (ProInfo) no sentido de oferecer aos professores de escolas públicas uma nova ferramenta digital, e por apresentar como pré-requisito para a escola ser beneficiada com *tablet* que ela tenha recebido laboratórios de informática do ProInfo. A medida que fomos realizando outras pesquisas, fomos tendo contato com documentos: coletivas de imprensa, *slides* de apresentações produzidas pelo Ministério da Educação e Cultura, entrevistas para rádios, reportagens em revistas de circulação nacional.

Porém, em nenhum momento de nossa pesquisa, conseguimos localizar a Portaria ou as Diretrizes que regulam o Programa, isto é, não tínhamos uma leitura sobre o discurso jurídico-político-administrativo que legitimasse a existência da política de distribuição de *tablets*, ou mesmo que nos apresentasse o modo de funcionamento do Programa. Diante dessa dificuldade, selecionamos para compor nosso arquivo os documentos que conseguimos localizar na rede e que julgamos pertinentes aos nossos questionamentos: coletiva de imprensa do Ministro da Educação Aloizio Mercadante anunciando o lançamento do programa e entrevista com o Ministro para o programa “Bom dia Ministro”⁶. Interessante observar a fala do ministro: “começar pelos professores é pedagogicamente mais seguro”, pois tal como veremos adiante, talvez se perguntassem menos pelas políticas que se fossem elas iniciadas pelos gestores das escolas?

As regularidades encontradas nesse material se mostraram bastante produtivas para dar visibilidade ao nosso gesto analítico, pois estabelecemos relações entre as pistas que circulam em nossos materiais de análise apesar de pertencerem a governos distintos

⁶ O Bom Dia Ministro é o programa semanal de entrevista com ministros de Estado, que respondem perguntas de rádios de todo o Brasil. O programa é produzido e coordenado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República em parceria com a EBC Serviços.

e a momentos históricos distintos. Dessa maneira percebemos nesses arquivos regularidades que independem de posições políticas, ideológicas, ou de qual governo lançou tal programa, pois ambos os programas são partes de políticas públicas que visam levar às escolas públicas a inclusão de novas Tecnologias de Informação e Comunicação para a melhoria da educação. Entretanto, a partir do nosso lugar teórico, temos uma política que afeta a relação com a língua legitimando uma posição-sujeito professor e uma posição-sujeito aluno diante dessas novas ferramentas tecnológicas⁷.

1.2 O ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA: UM INÍCIO DE CONVERSA

A Constituição da República Federativa do Brasil, em sua Emenda Constitucional nº 20 Art. 205, de 15 de dezembro de 1998, defende a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O direito à educação, como vimos, é um dos direitos sociais e, nesse sentido, é o Estado que deve assegurar ao cidadão o amplo acesso à instituição escolar, bem como propor Políticas Públicas que ofereçam meios para a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Ao tomarmos os discursos da Constituição Federal de 1998, queremos chamar a atenção para o fato de que

as políticas de ensino estruturam-se sob o funcionamento que sustenta as políticas públicas em geral e na história brasileira (e também mundial), guardadas suas especificidades e ligeiras diferenças. Que seja: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado, no sentido de constituir uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos (PFEIFFER, 2010, p.86).

Nessa perspectiva, Orlandi (2010, p.13) formula que “as políticas públicas têm se revestido de políticas de inclusão que demarcam limites e margens, produzindo a manutenção da desigualdade como operadora das relações sociais”. A respeito desse processo de inclusão/exclusão que demarcam as políticas públicas em análise, Orlandi (2010) ainda afirma que

⁷ Trabalharemos mais a fundo sobre esses dois programas no item 1.3 e 1.4.

as políticas urbanas atuais consideradas democráticas estão fundamentadas nessa lógica consensual: elas visam à constituição de uma ‘maioria’ através do maior índice possível de ‘participação’ dos ‘excluídos’ e das minorias sociais nas diferentes instâncias da vida urbana como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc. (ORLANDI, 2010, p.07).

No que diz respeito, mais especificamente, às políticas públicas de inserção/inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola, “o discurso da inclusão não é novo” (DIAS, 2010, p.47), pois poucas foram as inovações tecnológicas que trouxeram tantas mudanças em pouco tempo quanto as novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse movimento de mudanças, está inserida a Escola, que tem passado a receber, por parte do governo, programas que visam levar a esse espaço o uso de novas tecnologias.

Na perspectiva discursiva, a tecnologia implica

Considerar suas condições de produção, tanto em sentido estrito quanto em sentido amplo. Mas também em memória discursiva. Conceito caro à Análise de Discurso e que está ligado à forma da textualização, às escolhas (semi-conscientes) sintáticas e enunciativas do dizer, uma vez que implica a relação com os esquecimentos e faz com que, por um lado, formulemos algo de uma forma e não de outra por acreditarmos que há uma relação ‘natural’ entre palavra e coisa; e, por outro lado, faz com que acreditemos que o que dizemos, significa o que queremos, pois esquecemos que os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na história (cf. Orlandi, 1999, p.35). Desse modo, o termo tecnologia significa pelo funcionamento da memória que determina, por tudo aquilo que já foi feito (e esquecido) sobre ela [...]. O sentido da palavra tecnologia é efeito do modo como ela é tomada politicamente na constituição dos artefatos do mundo numa relação indissociável com a das relações sociais políticas e econômicas (DIAS, 2010, apud, ABREU, 2012, p. 46).

Assim, entendemos que a possibilidade de acesso às tecnologias de informação e comunicação devem ser compreendidas no âmbito do coletivo e público, e não mais no âmbito individual. Em outras palavras, é necessário que se dê condições de acesso às ferramentas digitais para os excluídos, marginalizados para que eles também sejam capazes de se apropriarem dessas ferramentas, pois “uma vez “integrado” [...] o sujeito se vê reconhecido” (DIAS, 2010, p. 65). Todavia, muito mais do que reconhecido, é necessário que o sujeito faça parte da sociedade globalizada, interaja com diferentes tecnologias, e que estas façam parte de seu cotidiano, mesmo que isso aconteça apenas no espaço escolar.

Os sentidos de acesso no qual nos referimos “deslizam entre o campo financeiro, jurídico, técnico e administrativo” (ABREU, 2012, p. 46), tocando de igual modo as políticas de governo, uma vez que são elas que propiciarão as condições para que a Escola receba suporte financeiro, jurídico, técnico e administrativo em primeiro

momento. Feito isso, resta formar professores para lidar com as ferramentas de acesso a novos conteúdos e, assim, apresentar novas atividades linguísticas, tais como leitura e escrita para os alunos.

As políticas públicas são frutos de relações de produção com vistas a novas divisões sociais, novas estratégias de trabalho e busca de mais recursos. Ao oportunizar políticas de inserção de novas tecnologias na escola, o Estado pretende estimular o interesse dos alunos pela busca de conhecimento atualizado.

Ao refletirmos sobre as discursividades que permeiam a inserção das TICs na Escola, queremos colocar em discussão, na perspectiva do discurso, as tecnologias produzidas pelo sujeito para significar e se significar – no mundo e para o mundo, bem como para a sociedade. Pensar sobre as condições de produção que dão origem a um saber sobre o sujeito e sobre as técnicas que ele utiliza para se relacionar com outros sujeitos e com o mundo convoca-nos a compreender o funcionamento do sujeito com a língua e o urbano, pois, para Dias (2009, p. 08), “a tecnologia se manifesta e se significa, hoje, no espaço da cidade”. Tal processo está imerso nas linguagens da tecnologia em diferentes materialidades discursivas, quer digitais, quer impressas - são formas materiais da língua em movimento, mas que não funcionam separadamente.

Para compreendermos os efeitos de sentido das políticas públicas de inserção de novas tecnologias de informação e comunicação nas Escolas Públicas, faremos a seguir um breve histórico da implantação do ProInfo em 1997; passaremos pelo Decreto de reformulação que entra em vigor no ano de 2007 e traçaremos um breve histórico do Programa Educação Digital: política para computadores e *tablets*, lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2012.

1.3 O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO) E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi implementado como política pública governamental lançado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza. Esse Programa estava sustentado em estudos que se voltavam para a

inserção da informática no processo educacional, buscando, dessa forma, promover o uso pedagógico das tecnologias nas escolas públicas.

Uma das justificativas para o lançamento desse Programa se dá pela

Crescente e irreversível presença dos computadores — recursos de informática de um modo geral — nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas tornou indispensável, como ação de governo, a informatização da Escola Pública. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, está cada vez mais informatizada. (BRASIL, 1997, s/p, grifo nosso).

O direito ao acesso às TICs na educação pelos alunos é, em primeiro lugar, responsabilidade do Estado, uma vez que é seu papel implantar políticas públicas para atender às necessidades da sociedade. As políticas públicas, segundo Dias (2010, p. 50), “entram em cena uma vez que elas vão criar um consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação de sujeitos, o que permitirá ao governo exercer seu poder regulador sem tensão”.

Nas formulações “*crescente e irreversível presença dos computadores — recursos de informática de um modo geral — nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas se tornou [...] obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular*” (Grifo nosso). Observamos que são as políticas públicas que criam um imaginário de igualdade entre escola pública e escola particular pela presença de tecnologias na sala de aula.

Assim, há o funcionamento do imaginário de inclusão daqueles que estão à margem da sociedade na era digital. Para Orlandi e Rodríguez-Alcalá (2004), as políticas públicas contemporâneas sustentam-se numa lógica consensual, tendo em vista “a constituição de uma “maioria” através do maior índice possível de “participação” dos “excluídos” e das “minorias sociais” nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer” (p.11, grifos das autoras). Assim, as políticas públicas, de um modo geral, produzem, como efeito de sentido, a evidência de serem ferramentas que amenizam as desigualdades impostas na sociedade.

O que temos no discurso do governo é uma meta a ser atingida: a *universalização* das novas tecnologias nas Escolas públicas e conseqüentemente a

melhoria da qualidade da educação, uma vez que estar inserido na era digital já estaria significando salto na qualidade educacional.

Dias (2010), ao comentar os estudos de Foucault, faz reflexões importantes sobre a universalização do acesso às tecnologias por meio das políticas públicas de governo.

Ao fazer análise uma análise da governamentalidade, Foucault, passa pela questão do ‘governar’, antes que esta palavra tenha assumido seu caráter propriamente político. O que é governar? Numa primeira tomada da palavra vê-se que as pessoas é que são governadas [...]. Os homens só são governados indiretamente. Foucault acredita que “a ideia de um governo de homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no oriente sob a forma das ideias e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas” (DIAS, 2010, p. 54).

É importante observarmos que o que aparece nos discursos do ProInfo é o imaginário de um “governo que cuida dos cidadãos”. Entretanto, ao lançar uma política pública, ele está apenas cumprindo suas obrigações.

Podemos ver, na discursividade das Diretrizes do ProInfo (1997), que esse Programa visa a garantir a democratização da informática no ensino público. De acordo com Straub (2012, p. 92), “na memória discursiva da sociedade capitalista se constitui a diferença entre o público e o privado”. Ao público, pode-se atribuir o sentido de algo que pertence ao governo, ao Estado, a uma coletividade. O privado, por sua vez, configura-se como algo pertencente a um indivíduo particular, de caráter restrito e confidencial. De acordo com Sennet (1988),

a história das palavras ‘público’ e ‘privado’ é uma chave para se compreender essa transformação básica em termos de cultura ocidental. ‘Público’ em inglês, inicialmente se identificava ‘como o bem comum na sociedade’. Mais tarde, segundo o autor, foi ‘acrescentado ao sentido de público aquilo que é manifesto e está aberto à observação geral’. Conforme Sennet (ibid, p. 30), ‘Privado’ foi empregado para significar privilegiados, um alto escalão do governo (SENNET, 1988, p. 30).

As noções de público e privado vão tomando “forma” conforme o passar dos anos e, a partir de suas necessidades de redefinição. Desse modo, Sennet (1988) salienta o significado dessas palavras no século XVII, perpassando até os dias atuais. De acordo com o autor,

perto do século XVII a oposição entre ‘público’ e ‘privado’ era matizada de modo mais semelhante ao de seu uso atual. Desse modo, ‘público’ significava aberto à observação de qualquer pessoa, enquanto ‘privado’ significava uma região protegida de vida, definida pela família e pelos amigos. Com o passar do tempo, o termo ‘público’ foi se alterando (SENNET, 1988, p. 30).

Assim, de acordo com esse autor, o termo “público” significa “uma vida que se passa fora da vida da família e dos amigos íntimos; na região pública, grupos sociais complexos e díspares teriam que entrar em contato inelutavelmente. E o centro dessa vida pública era a capital” (SENNET, 1988, p.32).

De acordo com Orlandi (2012) o termo “público” discursivamente é entendido como:

adj 1. Que se refere ou é destinado ao povo, à coletividade: opinião pública; interesse público. 2. relativo ao governo de um país; negócios públicos. 3. manifesto, conhecido por todos: rumor público. 4. Que é aberto a quaisquer pessoas: reunião pública. // Autoridade pública, conjunto de pessoas que tomam parte no governo de um país // Encargos públicos, tributos pagos pela população de um país para prover as despesas do Estado. // Poderes Públicos, os três poderes do estado estabelecidos pela constituição. * 1.o povo em geral. 2. número mais ou menos considerável de pessoas reunidas. 3. Grupo de pessoas que presencia um espetáculo; auditório. 4. Conjunto de pessoas a quem se dirige uma publicação, um filme etc. 5. Grupo de pessoas que dá atenção ao que alguém faz ou diz. Em público: em presença de muitas pessoas, em presença de testemunhas. [Na perspectiva discursiva a palavra público é tomada como o espaço urbano comum aos seus habitantes].

De acordo com Straub (2012, p.92), “na memória discursiva da sociedade capitalista se constitui a diferença entre o público e o privado”. Assim, entendemos que há uma lacuna entre a escola pública e a privada. Imaginariamente o Estado, com a implantação de laboratórios de informática, visa a igualar o ensino público com o das escolas particulares, isto é, levar aos sujeitos-alunos acesso às novas tecnologias, para que eles tenham as mesmas chances e possibilidades daqueles que estudam em escolas particulares.

O Estado, por meio das Diretrizes do *ProInfo*, afirma existir uma diferença entre o ensino público e o privado no acesso à tecnologia no espaço escolar, ao afirmar que um dos objetivos do Programa é “*obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular*”. Nesses dizeres, é nos apontado o descontentamento do governo com a qualidade da educação, apostando no programa de novas tecnologias como a solução para diminuir a disparidade entre esses dois sistemas de educação. Desse modo, apenas a presença dos laboratórios de informática não garante a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que há o consenso de que a qualidade da educação pública está ruim.

Nessa direção, o *ProInfo* (1997) é criado com a finalidade de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias” no ensino fundamental e médio de escolas públicas de todo

o País. Ao trazer o verbo transitivo direto “disseminar”, o Estado propõe que as novas ferramentas digitais sejam difundidas, propagadas na escola pública, isto é, o governo difunde, propaga e semeia na escola novos recursos tecnológicos, mas usa essas ferramentas apenas como complemento para as aulas, restringindo-se a implantar a política, silenciando, a um só tempo, as competências que ela exige, tais como formação de professores, planejamento didático que englobe as TICs com os conteúdos ministrados.

Ao possibilitar que as escolas públicas brasileiras disseminem o uso pedagógico das novas ferramentas tecnológicas nas Escolas, o governo pretende que esse acesso gere mais conhecimento. Assim, em seu discurso, o governo quer abranger (disseminar) uma quantidade bastante significativa de alunos incluídos digitalmente, pois, quanto maior for o número de máquinas disponíveis na Escola, maior será o número de incluídos digitalmente. Entendemos que, nesse discurso, o sentido de inclusão se dá pela maior quantidade de máquinas que a Escola possui, e não necessariamente pela qualidade do processo do ensino-aprendizado que está sendo oferecido ao sujeito-aluno.

É nesse sentido de “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas” (Decreto Presidencial nº 6300), que o ProInfo, iniciado no final do século XX, passa por reformulação no ano de 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6300 de 12 de dezembro de 2007. Observamos que, ao longo de uma década e da passagem do século XX para o XXI, ocorre apenas a mudança de nomenclatura. A Portaria 522/1997, que designou a política como *Programa Nacional de Informática na Educação*, em 2007, foi alterada pelo decreto para *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Percebemos nessa nova nomeação a substituição de “Informática na Educação” para “Tecnologia Educacional”.

Queremos chamar a atenção para os sentidos de “Informática” e “Tecnologia” presentes nos documentos. Nos dicionários Aurélio (2006) e Michaelis (2012), o termo “informática” significa:

Informática: sf (informa(ção)+suf ática) neol Tratamento automático da informação, ou seja, o emprego da ciência da informação com o computador eletrônico. Tem como base a informação, que por sua vez é resultante da

evolução do conceito de documentação; teoria da informação (Dicionário Eletrônico Michaelis, última versão 2012).

Informática: sf. Ciência que visa ao tratamento da informação através do uso de equipamentos da área de processamento de dados. (Mini Dicionário Aurélio – FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Editora: Positivo, 2012, p.478)

Já “tecnologia” é assim definido:

Tecnologia: 1 Tratado das artes em geral. *2* Conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria. *3* Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. *4* Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral: *Nossa era é a da grande tecnologia. T. de montagem de superfície, Inform:* método de fabricação de placas de circuito, no qual os componentes eletrônicos são soldados diretamente sobre a superfície da placa, e não inseridos em orifícios e soldados no local. *T. social, Sociol:* conjunto de artes e técnicas sociais aplicadas para fundamentar o trabalho social, a planificação e a engenharia, como formas de controle. *De alta tecnologia, Eletrôn e Inform:* tecnologicamente avançado: *Vendemos computadores e vídeos de alta tecnologia.* (Dicionário Eletrônico Michaelis, última versão 2012).

Tecnologia: sf. Conjuntos de conhecimentos, esp. princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade. (Mini Dicionário Aurélio – FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Editora: Positivo, 2012, p. 768).

Como vimos, a informática atravessa por diferentes noções e percursos. Para IDEPAC⁸ (2012, p.02), “informática pode ser considerada como significando ‘informação automática’, ou seja, a utilização de métodos e técnicas no tratamento automático da informação. Para tal, é preciso uma ferramenta adequada: o computador eletrônico”. A noção de informática está mais ligada ao campo das ciências, dos métodos de apropriação das máquinas automatizadas. Já a noção de tecnologia pode ser pensada para se referir ao uso de computador, e a outras máquinas, para auxiliar no processo de ensino.

A Política Nacional de Informática no Brasil se caracteriza pela Lei de Informática criada pelas ideias dos participantes da Nova República, entre eles: Tancredo Neves, Ulysses Guimarães, Cristina Tavares, Marco Maciel, Severo Gomes e Franco Montoro (1985). A expansão da política de informática, que acontecia com mais força em meados dos anos de 1985, pois esta “nasce de olhos abertos, comprometida com a reconstrução da Nação Brasileira, capaz de identificar os seus interesses e discerni-los dos interesses alheios e com a consciência de que seu poder deriva da união entre a competência técnica e a vontade política” (MAMMANA, 1985, p. 19).

⁸ Fundação Sérgio Contente.

Assim, os sentidos, que estavam em jogo com a implantação de uma política de informática brasileira, pautavam-se na finalidade de promover a capacitação de recursos nacionais nas atividades ligadas à informática, e pensando sempre no desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico do estado brasileiro. Nas palavras de Guimarães (1985, p. 14) “a Política Nacional de Informática tem, por objetivo básico a conquista da nossa autonomia tecnológica”. Desenvolvimento, nesse caso, está correlacionado à ideia de uso de novas máquinas e na economia de recursos humanos e de tempo, não necessariamente, do preparo humano dos envolvidos.

De acordo com Straub (2012), se olharmos para o percurso da Política de Informática no Brasil, com as lentes da teoria da Análise de Discurso, “haveria um deslizamento, compreendido pelo efeito metafórico (Pêcheux, 1997) para as noções: informática = computadores; “nação”; “vida das pessoas” (p.50). O que leva a refletir sobre a inserção das tecnologias (especialmente da informática) na educação, pois segundo Dias (2010),

ter conhecimento de informática passa, portanto, a fazer parte fundamental do princípio identificador valorizante da sociedade da informação. O aprendizado da informática é a motivação para sair de um lugar de não-reconhecimento, de isolamento, de pobreza, de desemprego. Sem esse conhecimento o sujeito é relegado à inutilidade, ele está fora do jogo [...] não é interessante para o Estado que o sujeito esteja fora, pois para que a máquina funcione, é preciso que o sujeito jogue o jogo (DIAS, 2010, p.66).

A informática, como vimos, passa a fazer parte da vida das pessoas, fazendo com que haja a necessidade de inserir a educação nessa esfera, isto é, no mundo tecnológico. Mesmo antes da Constituição Federal de 1988 – quando se inicia o processo de institucionalização das Novas Tecnologias nas Escolas – surge o primeiro programa de informática na educação, o Projeto EDUCOM - Educação com Computador (1983), que se caracterizava por ser “o primeiro projeto público a tratar da informática educacional, agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais” (TAVARES, 2011, p. 01). Ainda, segundo a autora, em 1986, surge o Projeto FORMAR, “desenvolvido pela Unicamp com a colaboração dos outros quatro centros-piloto. O projeto FORMAR era voltado exclusivamente para a capacitação de professores” (p.05). Anos depois, em 1989, é criado o PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa que, de acordo com Tavares (2011),

Possuía um modelo funcional e geograficamente descentralizado, funcionando através de centros de informática na educação espalhados por todo o país. Esses centros contavam com apoio mútuo, divulgando e analisando projetos educacionais, seus objetivos e resultados. Outro ponto forte do PRONINFE era a formação de professores dos três graus (hoje fundamental, médio e superior), bem como na área de educação especial e em nível de pós-graduação. Também visava a pesquisa sobre a utilização da informática na educação, aproveitando a interatividade e a interconectividade que o computador possibilitava (TAVARES, 2011, p. 06).⁹

Esses projetos e programas se configuraram apenas como políticas de atendimento em focos específicos e, para algumas escolas, por meio de projetos pilotos, nas quais o processo de inserção das novas tecnologias acontecia de forma bastante lenta e discreta, até chegarmos ao ProInfo (1997), que se caracteriza como política pública brasileira para introdução dos computadores nas escolas da rede pública de ensino e que está vigorando até os dias atuais.

Com a nova denominação “informática na educação” para “tecnologia educacional”, temos o deslizamento de sentido do termo “informática” para “tecnologia”: tecnologia educacional desliza para crescimento acelerado da economia; atualização das formas de ensinar e aprender; capacitação do sujeito-aluno para o mercado de trabalho. Assim, com a inserção das novas ferramentas digitais no espaço escolar, o governo estaria cumprindo o seu papel de oferecer à sociedade mecanismos para a diminuição da pobreza, isto é, ao universalizar o acesso às novas tecnologias por meio da Escola, o governo estaria cumprindo o seu papel social e econômico com a sociedade: ter nas escolas laboratórios de informática, o que é bem diferente de dizer que as escolas estão utilizando novas tecnologias de ensino, pois até hoje a dificuldade com a banda larga e a capacitação de pessoal persistem.

Em assim sendo, a informática passa a fazer parte da vida dos alunos recoberta pelo discurso da inserção das TICs que se resumem em novos computadores ou salas equipadas com esses instrumentos, uma vez que as novas tecnologias não estariam tão facilmente acessíveis na própria sala que o professor leciona por meio de tablet, data-show, notebook, smartphones. Isto é, produzir a inserção de novas TICs requer uma estrutura ainda maior que enviar para as escolas um laboratório de informática.

Nessa nova perspectiva, discursivamente o que vamos ouvir dos governantes é que não cabe mais à escola “ensinar informática na educação”, mas ensinar utilizando recursos tecnológicos.

⁹ Ver mais em: História da Informática Educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. Disponível em: <<http://www.apadev.org.br/pages/workshop/historiaInf.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Oliveira (2011), em seu artigo intitulado “Paginando a História da Tecnologia Educacional em Mato Grosso: o ProInfo em Debate”, lança um olhar sobre a história desse Programa no Estado, afirmando que o principal fator que levou a Escola a não mais ensinar informática, mas a ensinar com recursos tecnológicos, foi a “mudança na escolha do profissional para atuar nos laboratórios de informática das escolas, eleitos professores de informática, cuja função se limitava ao treinamento dos alunos para uso das ferramentas do *Office*” (p.04). Assim, observamos que, nessa nova modalidade do ProInfo, caberá ao professor de cada disciplina, trabalhar na sala de aula com seus alunos, de forma que, em suas aulas, as novas tecnologias se façam presentes.

Para tanto, o Decreto de 2007 apresenta como um de seus objetivos “viabilizar e incentivar a capacitação de professores e de outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação”, as quais não aconteceram. Entretanto, nesses dizeres, vemos que a capacitação do sujeito-professor aparece como um requisito para o sucesso do programa, mostrando que, nessa nova proposta, é esse sujeito quem melhorará a qualidade da educação aliada com as novas tecnologias digitais.

Nesse percurso, vamos compreendendo em que condições de produção se registram o surgimento das políticas de inserção das tecnologias na educação, em particular o ProInfo, uma vez que se inscreve na discursividade da inclusão digital, da inclusão do novo, como é o caso também do Programa Educação Digital – Política para Computadores e Tablets, do qual trataremos a seguir.

1.4 PROGRAMA EDUCAÇÃO DIGITAL – POLÍTICA PARA COMPUTADORES E TABLETS

O Programa “Educação Digital – Política para Computadores e Tablets”, lançado pelo Governo Federal em 2012, por meio do Ministério da Educação, tem por finalidade oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas públicas para o uso intensivo das Tecnologias de Informação e Comunicação. Conforme notícias veiculadas em sites da internet e de entrevistas concedidas pelo Ministro da Educação Aloízio Mercadante, o uso de *tablets* nas instituições da rede pública começaria pelos professores do Ensino Médio, atingindo cerca 598.402 docentes.

Em uma dessas entrevistas, o Ministro defende que o professor tem de dominar essa tecnologia antes mesmo do aluno, uma vez que “*a inclusão digital tem que começar pelo professor. Se ele não avançar, dificilmente a pedagogia vai avançar*”. Atentemo-nos para a formulação *a inclusão digital tem que começar pelo professor [...] dificilmente a pedagogia vai avançar*. Pode-se dizer que esse discurso, referindo-se à necessidade de se começar a instrumentalizar primeiramente o professor, filia-se a uma formação discursiva que toma esse profissional como responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da Escola, por isso, ele não pode falhar. Assim, diante dessa concepção, responsabiliza-se o professor pelo resultado esperado no que diz respeito à implantação das TICs na sala de aula. De acordo com Eni Orlandi (2009a),

A formação discursiva se define como aquilo que numa determinada formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.[...] As FD representam no discurso as formações ideológicas (FI). Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente [...] Tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 2009a, p. 43).

A formação discursiva na qual o ministro da educação se inscreve, ao falar do uso do *tablet* pelo professor, assume o significado de que, ao fazer uso dessa ferramenta, esse sujeito poderá possibilitar ao aluno uma vida melhor, um melhor aprendizado, isto é, há uma facilitação para o aprendizado de novos conteúdos. Eis mais um trecho de uma entrevista com o ministro:

Com o *tablet*, o professor poderá *preparar as aulas, acessar a internet e consultar conteúdos disponíveis no equipamento*- revistas pedagógicas, 60 livros de educadores, principais jornais do país e *aulas de Biologia, Química, Física e Matemática*, da Khan Academy, organização não governamental que distribui aulas online usadas em todo o mundo (ENTREVISTA com ministro da Educação no “Bom dia Ministro”, grifo nosso).

Preparar, acessar e consultar são verbos utilizados no discurso do Ministro ao se referir ao modo como os professores empregarão essa nova ferramenta tecnológica em suas aulas. Observamos pelo funcionamento das formações imaginárias que há uma “facilitação” metodológica para que o profissional da educação tenha em suas mãos tudo o que é necessário para ministrar uma boa aula aos seus alunos. Afinal, o Estado está oferecendo todas as ferramentas/cursos de capacitação¹⁰ para que esse profissional avance na sua pedagogia que deve estar em constante busca de novas estratégias de ensino. Referimo-nos ao funcionamento das formações imaginárias de acordo com os

¹⁰ Sobre “capacitação”, faremos uma abordagem mais profunda no capítulo II.

pressupostos da Análise de Discurso, quando esta afirma que, quando um sujeito de um discurso toma a palavra, ele mobiliza um funcionamento discursivo que remete a formações imaginárias. Segundo Pêcheux (1990a),

o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social. Tal lugar aparece representado no discurso por formações imaginárias que designam o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (p.18).

Nesse entendimento, a relação Programa Educação Digital – Política para Computadores e Tablets, Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, dá-se no sentido que um é parte integrante do outro, visto que o ProInfo é o programa maior destinado a promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio, com a oferta de infraestrutura, capacitação e conteúdos educacionais. Porém, só terão acesso à Educação Digital as escolas contempladas com internet, banda larga, rede sem fio e laboratório de informática, disponibilizados pelo governo por meio do ProInfo.

Feito esse percurso, a partir do qual buscamos trazer à cena os fios que entrelaçam as relações de sentidos constitutivas das condições de produção de constituição de nosso *corpus*, propomo-nos, no próximo capítulo, analisar as relações de sentido entre os discursos do Estado sobre as novas tecnologias na Escola a partir do ProInfo e do Educação Digital.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: ESTADO E ESCOLA

O sujeito é, na sociedade em que vivemos, determinado ao uso da tecnologia digital. Apaga-se sua singularidade. São as determinações empíricas da vida que individualizam o sujeito (DIAS, 2010, p. 52).

Nos últimos anos, especialmente no fim do século XX e início do século XXI, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs têm despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas. Destacamos, em especial, a relação Educação/Escola, que é nosso foco neste estudo, em que estamos refletindo sobre as discursividades que permeiam a inserção das novas tecnologias na escola a partir de dois programas do Governo: ProInfo e Educação Digital. Como afirmamos, interessa-nos compreender pela Análise de Discurso o funcionamento discursivo das políticas de língua que circulam nesses dois Programas que têm por objetivo levar às Escolas Públicas novas ferramentas tecnológicas.

Para tanto, tomamos como *corpus* neste capítulo recortes de documentos disponíveis na rede sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, em especial a Portaria nº 522/97/MEC; Diretrizes do Programa; e Decreto nº 6300/2007. Trabalharemos, também, com o Programa Educação Digital: políticas para computadores e tablets, a partir de discursos do Ministro da Educação Aloízio Mercadante, tais como, coletiva de imprensa na qual o Ministro anuncia o lançamento do Programa, e de entrevista para o programa “Bom dia Ministro”.

Em nosso material de análise, temos diferentes discursividades que reafirmam a necessidade da melhoria da qualidade do ensino mediada pelas novas tecnologias, dando ênfase para a inclusão digital.

Embora nossas materialidades tenham condições de produção diferentes, temos, de um lado, discursos da Portaria, do Decreto e das Diretrizes do ProInfo que é da ordem do jurídico e que foi se constituindo no final do século XX e meados do século XXI, momento em que as novas tecnologias começavam a fazer parte do cotidiano de poucas pessoas, e começavam a entrar no espaço escolar. E, de outro, os discursos do Ministro da Educação que são da ordem do político-administrativo e se constituem na

segunda metade do século XXI, período que, segundo Castells (1999), estaríamos vivendo o surgimento de uma nova forma de organização social estabelecida em torno das tecnologias da informação e comunicação associada às profundas transformações sociais, econômicas e culturais.

2.1 O ESTADO: O IMAGINÁRIO DE INCLUSÃO (SOCIAL) PELA INCLUSÃO (DIGITAL)

De acordo com Pêcheux (1990), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Orlandi (2005, p. 02) explicita um pouco mais sobre essa interpelação ao dizer: “ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica. No nosso caso, o sujeito do capitalismo”. Orlandi afirma que

a forma-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito de circulação social jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. As formas (ou modos) de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, assim como as discursividades produzidas, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade (ORLANDI, 2001b, p. 104).

Tomando as palavras de Orlandi, o Estado, com as políticas públicas tais como o ProInfo e o Programa Educação Digital, procura “amenizar” o problema de acesso dos sujeitos excluídos da sociedade, justamente apagando a exclusão social pela inclusão digital. O Estado dessa maneira, mascara “uma nova dimensão: o da igualdade, do alargamento dos direitos dos cidadãos” (AZEVEDO, 2004, p.37). Orlandi (2007a, p. 12) argumenta que “o Estado tem seu funcionamento justamente regido por sua falta e afetado pelas sociedades de mercado”.

Dessa forma, é pela falta que o Estado exerce seu poder articulador do simbólico com o político. No caso desses dois programas, há uma forte presença da ação do Estado no que diz respeito à regulamentação desses e outros programas. Como melhorar a qualidade da educação exige profundas rupturas na sua organização, o Estado elabora programas e se presentifica por esses regulamentos.

Nas palavras de Althusser (1999, p. 111), “o Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurarem sua dominação sobre a

classe trabalhadora, submetendo estas últimas ao processo de extorsão da mais valia (isto é, à exploração capitalista)”.

Esse funcionamento se materializa nas formulações que tomaram corpo no discurso do Estado e aponta para o efeito de dominação. Vejamos esse funcionamento no seguinte recorte:

O Secretário de Educação a Distância expedirá normas e diretrizes, fixará critérios e operacionalização e adotará as demais providências necessárias à execução do programa de que trata esta Portaria (Portaria de criação do ProInfo, 1997, grifo nosso).

Nota-se que o Estado, por meio do Secretário de Educação à Distância, cumpre com sua obrigação de levar/inserir nas escolas públicas as novas tecnologias educacionais. Contudo, é dado ao Estado, e somente a ele, o poder de legislar, ditar normas e regras do funcionamento do programa. Dito de outro modo, é imputado a ele (Estado) o domínio de expedir normas e diretrizes as quais devem ser seguidas por todos os sujeitos que estão inseridos no processo de implantação desse Programa na escola, sejam eles diretores, coordenadores, professores ou alunos.

Os saberes que circulam no espaço da escola colocam o sujeito – diretor, coordenador, professor e aluno, “ao mesmo tempo livre e submisso” às ordens do Estado (ORLANDI, 2009a), uma vez que ele tem de seguir suas normas e regras.

Lagazzi (1988, p.16) afirma que a “concepção de Estado está diretamente vinculada à fundamentação do poder jurídico, posto que, é o Estado capitalista que se funda na divergência de interesses que resulta em direitos e deveres conflitantes”, no qual as relações de poder estão ligadas à coerção, que, por sua vez, são relações hierarquizadas e autoritárias de comando e obediência. É o poder coercitivo histórico determinado. Em outro trabalho, Lagazzi (2002, p. 24) afirma que a “instância jurídica é uma ordem de sentidos que constitui a memória do dizer de nossa sociedade”.

No recorte que segue, vemos o modo como o Estado discursiviza a universalização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas, materializadas pelo ProInfo e os efeitos de sentidos que produzem esse discurso:

*Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do *modus operandi* da ‘aldeia global’. *internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho,**

movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental. *Mudanças nos sistemas de conhecimento da sociedade implicam transformações em operações produtivas e nos negócios*, levam à criação ou substituição de produtos e à racionalização de procedimentos decisórios. O conhecimento acelera processos, torna instantâneas inúmeras ações de interesse econômico e gera um novo quadro organizacional caracterizado, principalmente, pela flexibilidade decorrente da utilização de equipamentos informatizados e programáveis. *Este quadro determina profundas alterações no mercado de trabalho* (BRASIL, 1997, p.01, grifos nossos).

Dentre os avanços tecnológicos que atualmente têm tomado todas as esferas sociais, podemos destacar o mercado de trabalho que afeta essa relação sociedade x capitalismo. Assim, no dizer do Estado, possibilitar que a sociedade seja preparada para enfrentar os desafios do mundo moderno significa incluir os professores no uso das tecnologias como condição de serem inseridos na rede mundial.

As novas condições que o mercado exige leva-nos a questionar o papel da Escola diante da sociedade. Dessa maneira, ao contextualizar o papel que as novas ferramentas tecnológicas desempenham hoje na sociedade, o governo enfatiza a necessidade de uma maior aproximação entre os sujeitos da escola e a demanda exigida pelo mercado de trabalho.

As formulações “*formas de trabalho*”, “*mudança internacional do trabalho*”, “*mudanças nos sistemas de conhecimento da sociedade implicam transformações em operações produtivas e nos negócios e, por fim, este quadro determina profundas alterações no mercado de trabalho*” estão sustentadas na formação discursiva capitalista que desenvolveu novas formas de organização social, de relações de poder e de desenvolvimento econômico.

Entendemos, então, que o que está em jogo na proposta do governo ao promover a inclusão digital nas escolas é o treinamento, a capacitação, a mera repetição, e não a formação. De acordo com Orlandi (2009),

Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. Porque é a língua que está investida na produção do conhecimento. Não é apenas um instrumento no sentido pragmático, mas é parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e interpretação do que significa no conjunto da produção científica de que participa (p.153).

Uma formação de qualidade é condição primária “para produzir um aluno *não alienado*”, pois trabalhar com a língua na sua relação social é parte de um processo capaz de

dar condições para que este sujeito ‘soubesse’ que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais. Processo que nem capacitação nem treinamento são capazes de fazer nem com o sujeito-professor, nem com o sujeito-aluno (ORLANDI, 2009, p.164).

Vemos que as políticas do ProInfo significam, na discursividade do Estado, inclusão digital, porém, geradora de fins capitalistas, isto é, o seu discurso está voltado para o mercado, e não para inovar os processos de formação de pessoas. Observemos esta mesma regularidade neste trecho:

Especialistas afirmam que *a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existem hoje*, porque o conhecimento especializado está tendo uma vida média cada vez menor e será, muito provavelmente, substituído ou complementado por outro a curto e médio prazos. Isto faz crescer a importância da *capacitação de recursos humanos*, porque os indivíduos não devem ser formados apenas uma vez durante sua vida profissional: *novas qualificações em função de novas necessidades impõem constantes aperfeiçoamentos* (Diretrizes do ProInfo, 1997, p.02, grifos nossos).

A proposta de política pública de inserção das novas tecnologias no espaço escolar visa a dar condições de inserir os jovens (futuros adultos) na esfera produtiva. Diante das novas possibilidades de uso de novas tecnologias, o Estado qualifica/habilita o futuro trabalhador para manusear máquinas e gerar nova economia para o País, porém esse tipo de formação não apresenta nenhum deslocamento na sociedade menos favorecida e excluída, uma vez que ela continuará à margem, e a divisão continuará existindo. Logo, a inserção das TICs na escola visa apenas treinar pessoas e não romper os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, a posição-sujeito do Estado filia-se à formação discursiva que quer ampliar e desenvolver a sociedade para que, por meio do uso das novas ferramentas, os sujeitos cheguem aptos ao mercado e ao trabalho. Isso nada tem a ver com inovação, pois não se alteram as práticas de aquisição de conhecimento. Pelo contrário, esse conhecimento continua seguindo o plano do professor, dos PCNs etc. Logo, não é o conhecimento, formação social ou preparo para lidar com os desafios da vida do aluno que interessa ao Estado, pois, “o denominador comum é o trabalho e não o conhecimento” (ORLANDI, 2014a, p. 146).

A escola, nesses dizeres, deve preparar o aluno para o mercado, como também para a competição/competitividade que atualmente se impõe ao trabalhador: “A educação, numa perspectiva neoliberal, se volta para a competição/concorrência, o que

faz com que cada um se preocupe consigo mesmo, com seu próprio desempenho em que o importante é ‘ser o melhor’” (STRAUB, 2012, p. 123). Em seu trabalho C. Revuz (1997, *apud* ORLANDI, 2005) ao falar sobre o desempregado e seus modos de significar-se, considera que a questão de “ter” (dinheiro, emprego) é definidora em uma sociedade como a nossa. Logo, a atualização para o emprego deve ser uma prática constante, uma vez que o mercado está cada vez mais exigente. Daí a importância da capacitação. Assim sendo, à Escola caberá capacitar para o mercado e reatualizar sempre e em todo o momento. A sociedade, em que estamos inseridos, é extremamente capitalista e competitiva, daí porque o ProInfo é parte dessa política econômica neoliberal na qual o Brasil se insere. Para Orlandi (2005),

Ter um emprego (colocação) é ter seu lugar entre os outros e encontrar-se assim intimado a elaborar uma maneira de ser com os outros. Isso é essencial quando pensamos essa necessidade de vínculo que estrutura a sociabilidade para além e para quem do jurídico que é o que sustenta nossa forma sujeito histórica, a do capitalismo (p.12).

Desse modo, vemos qual memória de educação circula em nossa sociedade, isto é, uma educação voltada para o trabalho, capaz de atender às exigências do sistema econômico que é sempre atual, e que silencia aspectos importantes da formação, tais como “uma formação social que não é inerte mas dinâmica e capaz de movimento” (ORLANDI, 2014, p.169). Por essa razão, continua a autora “O Estado, em uma sociedade de mercado predominantemente, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha. Isto é, a *falha do Estado* [...] é, a meu ver, *estruturante do sistema capitalista contemporâneo*” (ORLANDI, 2012b, p. 229, grifos da autora).

2.2 A ESCOLA PÚBLICA E O DISCURSO DA INCLUSÃO DIGITAL: PREPARANDO O SUJEITO-ALUNO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Pensar a escola pública, em especial, faz-nos pensar a construção de um Estado brasileiro que oferece ensino àqueles por muito tempo marginalizados e esquecidos. Há de se considerar a complexa história de colonização, pela qual passou o Estado brasileiro e, em decorrência, os modos de se fazer educação.

Desse modo, para compreendermos os sentidos de “escola” em funcionamento no ProInfo e no Programa Educação Digital, faz-se necessário lançarmos um olhar para a história da educação praticada no Brasil. No entanto, não objetivamos fazer uma

história da educação brasileira, mas buscar pontos importantes nessa história já constituída em diferentes condições de produção que nos auxiliem a compreender o modo de funcionamento da Escola no Brasil, posto que “a Escola não só significa pelas suas políticas, mas pelas condições nas quais elas se sustentam (DI RENZO, 2007, p.36).

Com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurou-se uma fase que deixou muitas marcas na história da escolarização brasileira. Em nosso entendimento, passarmos por esses momentos marcantes faz-se necessário para a compreensão da forma sujeito brasileira. É necessário entendermos que o sujeito para a Análise de Discurso é o resultado da relação entre a linguagem e história, cuja forma de assujeitamento se dá pela ideologia quando o indivíduo é por ela interpelado em sujeito. Assim, “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2010, p.11).

A vinda dos portugueses ao Novo Mundo e, por conseguinte, a dos padres jesuítas, trouxe um padrão de educação próprio da Europa. Portanto, os jesuítas não trouxeram apenas a religiosidade e costumes europeus, mas trouxeram também métodos educacionais próprios.

No século XVI, no Brasil, como diz Silva (1998),

não havia economia mercantil, não havia burguesia, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livros, mas... havia escola de ler, escrever e contar, pois havia, sobretudo, um mundo a explorar, a pacificar, a controlar, a administrar para possibilitar a expansão e o fortalecimento da economia mercantil. Aqui, a passagem da oralidade para escrita foi de uma outra natureza e teve outras funções sociais, políticas e culturais (SILVA, 1998, p.199).

Com a vinda do branco para terras indígenas, deu-se início a um processo de escolarização no qual estavam calcados os seguintes objetivos: ensinar uma nova língua, converter o povo “feroz” em povo um “civilizado” e catequizá-los, restando, ainda assim, outro grande problema: quem deveria ou não ir para as primeiras escolas ou quem deveria aprender a língua do colonizador, originando-se, a partir daí, o primeiro *processo de exclusão*.

Um longo e amplo trabalho com as línguas indígenas se inicia, bem como o processo de elaboração de cartilhas, sermões, traduções; assim, buscava um saber “sobre” essas novas línguas com produção de dicionários e gramáticas, a fim de

estabelecer uma comunicação que possibilitasse a catequese e a constituição de um novo universo por meio da oralidade e da escrita.

De acordo com Silva (2006, p.136), “o discurso da escolarização no Brasil é determinado pela formação discursiva religiosa-cristã-católica, dominada pela formação ideológica da colonização”. Nesse sentido, a forma-sujeito, aqui constituída, caracteriza-se pela forma sujeito religioso, haja vista que o principal interesse do colonizador não era ensinar a ler, escrever, mas catequizar os índios e os demais por meio do discurso religioso, para dessa maneira mostrar o seu lugar naquele espaço, e mostrar que sua doutrina deveria ser seguida. Ainda seguindo os estudos de Silva (2006, p. 61), “todos deveriam ser, senão instruídos, aculturados segundo a moral branca europeia, cristã-católica, institucionalmente, uma aculturação mediada pela letra e pela escrita”.

Com a imposição de uma cultura, de uma língua e de uma religião, os jesuítas dominaram o campo do conhecimento por praticamente três séculos. Segundo Nunes (2000, p.39), “com a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, o ensino secundário passou a ser oferecido em aulas isoladas ou avulsas em todas as províncias, pelo menos até a regência, salvo raras iniciativas”. A partir desse momento, torna-se necessária uma educação própria do Brasil, voltada para um processo econômico-social advindo da escravidão que cada vez mais ganhava força.

Nesse momento histórico para a educação, era necessário

[...] pacificar o espaço social, controlar as pulsões, as emoções e os afetos, para se obter uma colonização eficaz em termos de riqueza para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus. Era preciso implantar e difundir na nova terra, as proibições, as censuras e os mecanismos de controle, em lugar e tempo próprios, a maneira de ser e de agir dos homens de um outro mundo: o europeu-branco-cristão/católico (SILVA, 1998, p.199).

A situação da educação brasileira, nesse momento, ainda era uma das piores, pois não havia escolas técnicas nem superiores, e principalmente, a imprensa era proibida, pois além de não se imprimirem livros no Brasil, era extremamente difícil obtê-los vindos do estrangeiro (BARBOZA VAZ, 2005, p.35). De acordo com Ribeiro (1998), o modelo educacional continuou a ser copiado de países europeus,

Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e freqüentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus. Assim, fica evidenciado que as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista [...]. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal (p.35).

Como vimos, a educação ainda era para poucos, isto é, era acessível apenas para a sociedade elitizada. Essa situação só começou a ser mudada em 1808 com a vinda de Dom João VI para o Brasil. De acordo com Barboza (2005), a estada do Rei em terras brasileiras seria bastante longa, “portanto, além de abrir os portos do Brasil às nações amigas, resolveu permitir a imprensa, facilitar a entrada de livros e fundar cerca de uma dezena de instituições de ensino técnico ou superior em todo território, no Rio de Janeiro e na Bahia” (p. 38). Com isso, houve no sistema educacional a unificação dos métodos de ensino com a finalidade de que a formação do sujeito-aluno pudesse ser única, possibilitando que houvesse um crescimento no sistema educacional. Mas, apesar desses avanços no setor da educação e tantos outros na economia e na política, a sociedade almejava a independência do País.

Com a instalação do Regime Republicano, a expansão econômica e o novo modelo jurídico instalado, exigiu-se outra categoria de sujeito – o sujeito de direito. Nesse novo espaço, nascia outro tipo de organização social: o assalariado com direitos e deveres, submetido livremente a um contrato de trabalho urbano. Construir um Estado nacional forte também significava construir uma língua nacional que pudesse ser ensinada para todos, por meio de um processo de escolarização assumido pelo Estado a partir de uma de suas principais instituições: a Escola que passava reconhecidamente como a grande ferramenta para o progresso de um país.

A Primeira República (1889-1930), reconhecida por sua grande exportação de café, foi cedendo espaço aos poucos a grupos militares e empresários industriais, pois a economia se voltava para o mercado interno e para a industrialização, ainda que com uma velocidade muito lenta. O grande marco dessa passagem foi, sem dúvida nenhuma, o Governo Provisório de Getúlio Vargas, governo de caráter populista e hábil que conquistou grande parte da sociedade.

Segundo Orlandi (2009b, p. 113), o período chamado de Estado Novo e que corresponde ao regime de Getúlio Vargas (1937/1945), “trata-se de um período autoritário de forte tendência centralizadora. Foi um movimento tratado pelo nacionalismo exacerbado e que exercia forte controle dos meios de comunicação que, aliás, é uma das primeiras manifestações dos regimes totalitários”. Dessa forma, esse período histórico é um marco para a educação, tendo em vista que ela passa por vários

conflitos até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), dirigido pelo Ministro Francisco Campos, que promove a Reforma de 1931.

De acordo com Andreotti (2011, p. 02), “a educação escolarizada que se estruturou após 1930 já se anunciava com a República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a inserção de parte da população que se encontrava a margem do processo político republicano”. Efeitos de sentidos decorrentes dessas afirmações, segundo a autora, “a escola como um projeto de ascensão e inserção social era um valor já consubstanciado no fim do século XIX, no limiar da República” (p.01).

O cenário do País e da própria educação passa por um grande conflito com a queda do Estado Novo, ocorrido em 1945, gerando um período de conflitos e mudanças, pois acabava de terminar a 2ª Guerra Mundial, instalando a fragilidade nos/entre os países que buscavam se reconstruir.

No Governo de Juscelino Kubitschek (1945-1964), um grande passo para a educação foi dado com a Constituição da República promulgada em 18 de setembro de 1946, característica das democracias em vigor e pautada em princípios liberais. Assim, a política educacional do período de 1947 a 1961 se voltou para discussões em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que norteou todos os níveis de ensino do território nacional e estabeleceu, entre outros, os fins para a Educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de *liberdade* e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a *compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana*, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às *liberdades* fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o *preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio*;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica;

O termo “liberdade” é mencionado diversas vezes como um princípio sem, no entanto, referir-se a que tipo de liberdade está se referindo. Desse modo, a palavra “liberdade” desliza para o discurso de que “todos somos iguais”, um princípio de igualdade regido pelo Estado que coloca a Escola no consenso de que “é preciso “incluir” para gerar a igualdade” (DIAS, 2010, p.50). Nessa discursividade sobre

igualdade e direito dos cidadãos na sociedade dita democrática, Araújo (2011), afirma que

a democracia contemporânea se sustenta na justiça e na articulação entre a *igualdade* entre todos os seres humanos e a *equidade*, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, onde fica o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser *diferente*? Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente (p.36, grifos do autor).

Tratar os desiguais de forma igual é um efeito de sentido produzido pela contradição. Assim, entendemos a contradição conforme aponta Foucault (1995),

O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 1995 *apud* Fernandes, 2012, p. 42).

Trabalhando com o conceito de contradição proposto por Foucault no que diz respeito à formação do sujeito para o uso das tecnologias proposta pela LDB/61, materializado pelo “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”, temos um fato linguístico: a inclusão das novas tecnologias visa a preparar o indivíduo para o uso de novos recursos tecnológicos como condição de “vencer as dificuldades do meio”. Uma discursividade que se marca pela política do “dominar as novas ferramentas”, especialmente para melhorar a produtividade.

Desse modo, o termo “domínio”, usado nas discursividades da LDB/61, num jogo parafrástico, desliza para sentidos como competências e habilidades para o uso das novas ferramentas tecnológicas, que, no discurso do Estado, são disponibilizados na Escola por meio do ProInfo e do Programa Educação Digital. Assim, dominar as ferramentas digitais seria a solução para a melhoria da aprendizagem que o Estado oferece por meio do ensino público. Nos dizeres desses programas, dominar as novas tecnologias é estar incluído digitalmente e na sociedade capitalista.

No discurso da LDB/61, “vencer as dificuldades do meio” desliza para “vencer as dificuldades do mercado de trabalho”, “vencer outros concorrentes que estão mais

bem qualificados”, “disputar uma vaga no mercado de trabalho”, dando visibilidade ao discurso da qualificação para as TICs voltada para um engajamento profissional. Não importa saber, ter conhecimento, o sujeito tem apenas que saber usar as ferramentas digitais, isto é, estar qualificado tecnologicamente. De acordo com o dicionário Aurélio (2006), o termo “qualificar” significa, “1 Indicar a (s) qualidade (s) de avaliar. 2 Avaliar, apreciar. 3 Considerar habilitado, apto, idôneo. 4 Atribuir qualidade (s) a. 5 Classificar”. Entretanto, para a LDB/6, é dominar recursos para adaptar-se aos meios. Já, para Orlandi (2014a, p. 147), a qualificação está voltada especialmente para o mercado de trabalho, pois, segundo ela, “o denominador comum é o trabalho e não o conhecimento. Sentidos que nos levam a compreender que fica silenciado, na discursividade da LDB/6, a qualificação dos sujeitos-alunos. Assim, com a entrada das novas tecnologias na Escola, o Estado não visa a modernização desse ambiente apenas para ajudar os que estão à margem da sociedade, os sentidos outros nesses discursos dizem sobre os benefícios que esses sujeitos podem oferecer para a economia, isto é, para os principais setores produtivos do País.

Diante da necessidade de modernização da sociedade e da Escola, na década de 1960, foi realizada a primeira conferência das Nações Unidas sobre Informática. Momento em que as tecnologias de informação e comunicação começavam a exercer papel importante no desenvolvimento econômico e social na sociedade. Nos anos 70 e 80, vários países começavam a receber planos e programas para a capacitação tecnológica, porém o Brasil, apenas no final da década de 90, lança o Programa Nacional de Tecnologia Educacional que leva às Escolas públicas de todo o País os laboratórios de informática com a garantia de acesso à internet para regiões mais afastadas dos grandes centros.

Olhar para a história da educação nos permite historicizar mudanças, transformações históricas, ideológicas, culturais e econômicas. Segundo Saviani (2008, s/p)¹¹, “ao longo de quase quatro séculos abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos”, primeiramente pela dominação dos colégios pelos padres jesuítas; depois pelo período representado pela reforma pombalina e a primeira tentativa de instaurar a escola pública; por outro período que se caracteriza principalmente pela tentativa de colocar a escola como responsabilidade do poder público representado pelo

¹¹Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

governo imperial; e, por fim, quando nascem as primeiras escolas primárias em forma de grupos escolares. Nesse sentido, após quatro séculos, é que a Escola passa a receber um número maior de alunos, mas que não se ocupa em lidar com suas consequências. Cury (2008, p. 1195) aponta que, com a Constituição de 1988,

a educação se torna o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional (p. 205-214).

A escola funciona imaginariamente no discurso da “integração social” (ORLANDI, 2002a, p.254), imaginário também que coloca a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na Escola como uma forma de salvação para a educação e de igualdade de acesso às novas ferramentas.

Como analista, pretendemos dar visibilidade a esses sentidos a fim de desestabilizá-los. As discursividades que constituem no ProInfo o concebem como um facilitador para a melhoria *da qualidade do processo de ensino-aprendizagem*:

Qualidade educacional pressupõe introdução de melhorias no processo de construção do conhecimento, busca de estratégias mais adequadas à produção de conhecimento atualizado e desenvolvimento no educando da habilidade de gerar conhecimento novo ao longo da vida. Implica diversificar espaços do conhecimento, processos e metodologias.

É uma *qualidade comprometida com a equidade*, e, por isto, com a tentativa de – numa sociedade cada vez mais tecnologicamente evoluída – oportunizar a todos:

- *a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos* disponibilizadores e gerenciadores de informação;
- *os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto* (Diretrizes, 1997, p.03, grifos nossos).

Ao propor que a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem *pressupõe e implica* outros/novos *processos e metodologias*, cria-se o imaginário de que as TICs é a melhor metodologia. Nesse sentido, *busca estratégias mais adequadas à produção de conhecimento atualizado*; marca uma posição: é a tecnologia quem gera o saber. Logo, nas discursividades do ProInfo se o professor não está atualizado para o uso das ferramentas, não dispõe de saber. Assim, a melhoria da qualidade de ensino está filiada

à memória discursiva do sistema capitalista, que coloca a Escola na esfera do desenvolvimento científico e tecnológico para avançar os meios de produção.

A discursividade da *igualdade de acesso* materializa o discurso da inclusão social dos menos favorecidos às novas ferramentas tecnológicas, combatendo à injustiça social, apagando assim toda uma história de desigualdade. Dominar os recursos é sair da margem, é um efeito discursivo e não realidade, ainda que seja só para reproduzir o já produzido. Nesse sentido, a política de inclusão digital oferece a esses sujeitos segregados pelo sistema capitalista a possibilidade de “fazer parte da sociedade” (CHAHIN, 2004. p. 256). Nessa discursividade do novo em nossa sociedade, afirma Dias (2010),

Ter conhecimento de informática passa, portanto, a fazer parte fundamental do princípio identificatório valorizante da sociedade da informação. O aprendizado da informática é a motivação desse sujeito para sair de um lugar de não-reconhecimento, de isolamento de pobreza, de desemprego. Sem esse conhecimento o sujeito é relegado à ‘inutilidade’, ele está fora do jogo (p.66).

Estar no jogo/jogar o jogo é condição da sociedade capitalista, pois estar fora do mundo digital é se colocar fora das condições de produção do mercado de trabalho, que busca cada vez mais profissionais que saibam manusear máquinas, resolver problemas com facilidade, enfim, trabalharem diretamente com a rede mundial de computador. Com essas novas exigências, a Escola mais uma vez é tomada como o aparelho do Estado para consolidar a sociedade que se espera.

A mesma regularidade de sentido pode ser vista em relação à qualidade do ensino como uma das prioridades máximas do ProInfo:

O Programa *abrangerá a rede pública* de ensino de 1º e 2º graus de *todas as unidades da federação*. Para o biênio 97/98, está prevista a aquisição de 100.000 computadores, cuja instalação nas escolas respeitará critérios acordados entre a SEED/MEC e as Secretarias Estaduais da Educação – SEE. *Deverão ser beneficiadas*, nesta primeira etapa (97-98) do Programa Nacional de Informática na Educação, *cerca de 6 mil escolas, que correspondem, por exemplo a 13,40% do universo de 44,8 mil escolas públicas brasileiras de 1º e 2º graus com mais de cento e cinquenta alunos*¹². Considerando-se utilização em três turnos, *dois alunos por máquina e dois períodos de aula por semana, será possível, durante o período letivo, atender a 66 alunos por máquina*. Nesta estimativa não está sendo levada em consideração a utilização dos computadores - que, naturalmente não deverá corresponder à realidade - durante os quatro meses

¹² O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, reunido em 29/10/96, decidiu que os computadores a serem adquiridos pelo MEC serão distribuídos aos estados de forma proporcional ao número de alunos matriculados em escolas públicas de 1º e 2º graus com 150 alunos no mínimo e ao número destas.

de férias escolares (por alunos ou membros da comunidade) (Diretrizes, 1997, p.03, grifos nossos).

Podemos dizer que a abrangência do programa se dá pelos pressupostos de que *todos* devem estar conectados, materializados no discurso do programa no seguinte tripé: qualidade do ensino, inserção de tecnologia e igualdade de acesso. Quando se diz que o programa abrangerá *todas as unidades da federação*, entende-se que o programa será levado a todas as escolas. No entanto, há etapas: a primeira com a abrangência de 6 mil escolas públicas, o que não significa dizer que todos os alunos serão beneficiados.

Orlandi (2008b) afirma que os efeitos da ideologia produzem a aparência da unidade do sujeito e um falso efeito de transparência do sentido. “Estes efeitos, por sua vez, funcionam como ‘evidentes’ que, na realidade, são produzidos pela ideologia”. Mas é necessário levar em consideração dois pontos principais: “a) o processo de constituição do sujeito; e b) a materialidade do sentido” (p.56). Essa constituição do sujeito e da materialidade do sentido, a nosso ver, nos ajuda a compreender que os discursos das TICs unificam os sujeitos pelo discurso da inclusão digital, como uma política pública, porém, o falso efeito de transparência se dá pelo discurso da qualidade de ensino.

Ao afirmar que atenderá apenas *13,40% do universo de 44,8 mil escolas públicas*, dá-se visibilidade ao tratamento desigual dos excluídos. Se levarmos em consideração a quantidade de crianças e jovens fora da escola, seja por condições sociais ou geográficas, flagraremos a contradição pelo equívoco. A língua é lugar de falha e significa o silenciado. Dizer que apenas a universalização de acesso às tecnologias será suficiente para garantir uma melhor qualidade de ensino e uma Escola atrativa faz parte de um discurso falacioso quando se relaciona rendimento escolar com as condições socioeconômicas.

De acordo com dados do professor Leonardo Mendes¹³, se o Brasil não adotar medidas de acesso/universalização às novas tecnologias de informação e comunicação em todas as escolas públicas, é possível que o País perca um valor muito alto no PIB. Essa perda “pode representar algo da ordem dos U\$\$ 100 bilhões por ano de atraso” (MENDES, 2008, *apud* DIAS, 2010, p. 50). Assim, esse é um argumento forte para que o Estado ofereça à população o acesso à rede mundial de computadores. Tanto é que, no ano de 2007, o programa, por meio do Decreto 6.300, passa por reformulação e

¹³ Professor do departamento de comunicação da Faculdade de Engenharia Elétrica da Unicamp.

novamente se destaca a importância de “*fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação*” (Decreto Presidencial nº 6300/2007, grifos nossos). Podemos dizer que a inclusão digital e melhoria da aprendizagem estão diretamente ligados na discursividade do Estado.

O verbo fomentar tem origem na palavra “fomento” (do Latim *fomentum*), que significa “aquecer”, estimular a criação de novas políticas para impulsionar o progresso de algo, nesse caso, das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nos discursos seguintes do Ministro da Educação, a Escola prepara o País para o futuro, materializado pela inserção das novas ferramentas tecnológicas. Em entrevista ao programa “Bom dia, Ministro” (2012), o Ministro Aloízio Mercadante comenta sobre a importância da distribuição de tablets aos professores das escolas públicas brasileiras. É importante destacar que o programa acontece semanalmente e, são realizadas entrevistas com ministros de Estado. O programa é produzido e coordenado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República em parceria com a EBC Serviços. Nessa entrevista, concedida no mês de março de 2012, o ministro afirma:

A escola tem que preparar o Brasil para o futuro, e a escola tem que dar direitos iguais. Então, essa geração tem que ter acesso às novas tecnologias na sala de aula. Eu vou brigar por isso. Nós estamos, cada vez, articulando mais com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e com o Ministério da Educação (ENTREVISTA com o Ministro da Educação no “Bom dia Ministro” grifos nossos).

Compreendemos que os sentidos em circulação no discurso do ministro reafirmam a Escola como responsável pela transformação da sociedade por meio da inclusão digital, dando aos professores *direitos iguais*. O verbo ter (*tem*) no presente do indicativo presentifica o comando do Estado que vê nas TICS a Escola do futuro. Assim, perguntamo-nos: as TICs nas Escolas públicas são capazes de acabar com as desigualdades? Ao mesmo tempo em que o ministro imputa a responsabilidade para a instituição, apresenta-se como guerreiro: “*vou brigar por isso*”. Brigar não é garantir direitos iguais, posto que ele está na posição de chefe de Estado.

Dando sequência à mesma entrevista, o Ministro volta a falar sobre a distribuição de tablets para os professores da rede pública:

A escola tem que se preparar para o futuro, tem que ser a grande porta de entrada, principalmente para as crianças pobres, porque elas só terão chance de entrar no mundo da internet através da escola. E se elas entrarem

nesse mundo, nós vamos descobrir talentos e profissionais competentes para o futuro (Discurso do Ministro da Educação Aloízio Mercadante, grifos nossos).

De acordo com Oliveira e Paoli (*apud* PFEIFFER, 2010, p. 99), a “abertura ao futuro virá pelo acesso às invenções tecnológicas e ao consumo, independente de regulações, contextos de sociabilidade, atores, culturas e populações”. Orlandi (2014, p. 143), ao analisar o slogan do governo de Dilma Rousseff: “*País rico é país sem pobreza*”, mostra que esse *bordão* poderia ser substituído por “*País rico é país educado*”. Desse modo, “O que é um país educado? A autora destaca que o governo não sabe ou não procura saber, pois esta resposta dá como consensual: todo mundo “‘sabe’ o que é um país educado”. Assim, o que entra em jogo é

o efeito de sentido que aí se produz, por ilação, é que ‘país sem pobreza é país educado’. O que nos leva a concluir que a educação erradica a pobreza. Ou, o que se dá, na ideologia consensual, a de a que nossa riqueza é a educação. Posta em um enunciado repetido à exaustão em países em que a educação é um bem de consumo caro: ‘A melhor herança é um diploma’. Quem não o tem é segregado do ‘desenvolvimento social’, ou seja, fica fora da formação social (ORLANDI, 2014, p. 144, grifos da autora).

A ideologia neoliberal, que perpetua na sociedade contemporânea, inscreve a Escola no imaginário do desejo de muitos e na necessidade de melhoria das condições sociais, uma vez que estar nela é estar inserido no “desenvolvimento social”, e quem está fora é segregado dessa condição social. O discurso “proporcionar um futuro melhor *para as crianças pobres*” se sustenta nesta ideologia consensual de que a melhor saída para deixar de ser pobre é a educação, isto é, a maior riqueza agora é fazer uso das TICs na Escola. E essas são capazes de descobrir profissionais competentes. Novamente não interessa saber, é preciso saber usar. Mas a grande questão que fica silenciada, segundo Orlandi (2014, p.145), é “como dar condições para educar, para ir à escola, para quem não tem os meios necessários?¹⁴ Mais do que isso: sem a posse de bens sociais mínimos, já se está fora dos que contam nesta sociedade”. Em outras palavras, os excluídos continuam sendo excluídos, porque se oferecem políticas iguais para sujeitos desiguais.

Essas discursividades, que envolvem a melhoria da qualidade de ensino, universalização das novas tecnologias no ambiente escolar e diminuição das diferenças sociais aparecem mais uma vez nas *Diretrizes do ProInfo*. Na formulação “*possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação*

¹⁴ De acordo com Orlandi, novamente se apresentam as soluções reformistas: cotas pra x, pra y, sem que se saiba muito bem qual é a prioridade: ser negro ou ser pobre? Ser negro é uma categoria social? Tem o mesmo peso de ser índio, no Brasil? Redução do social a categorias psicossociais, ou antropológicas, e não políticas e sociais em sua estrutura e funcionamento e que se prestam ao jogo e ao equívoco.

adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas”, ou seja, a nova ecologia da aprendizagem se faz pela incorporação adequada. Salientamos que incorporar não convoca nenhuma ação a não ser a de se adaptar. Observamos, assim, que, não se alteram as concepções de ensino e aprendizagem do conhecimento. Apenas são adaptadas às novas ferramentas. Analisemos outras formulações.

É preciso *diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximar a escola da vida*, expandindo-a em direção à comunidade e tornando-a facilitadora das interações entre os atores humanos, biológicos e técnicos. Esse novo meio ecológico é composto pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações. Para a criação dessa nova ecologia é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações.

O desenvolvimento das estruturas mentais é influenciado pela cultura, pela linguagem usada pela coletividade e pelas técnicas de produção, armazenamento e transmissão das representações da informação e do saber. Por isto, *as novas tecnologias da informação devem ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana* (Diretrizes, 1997, p.03, grifos nossos).

Percebemos que, no discurso do governo, a instituição Escolar é responsável por proporcionar a melhoria da qualidade de vida de muitos jovens, a partir do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, *diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximar a escola da vida*, torna-se tarefa das TICs e condição para o sucesso de uma política pública como o ProInfo. Ao defender que é preciso *diminuir* o espaço entre a escola e a sociedade, acaba-se parafraseando outro discurso: “aproximar a escola da vida”. Vejamos que a nova ecologia é entrelaçar mentes humanas, as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transformação de informações. Trata-se do discurso da cognição que objetiva desenvolver estruturas mentais mediadas pela cultura, linguagem e técnicas. Ou seja, é o discurso da enecatrônica: preparar robôs humanos para serem os novos cidadãos.

Assim, à Escola é dado o papel de *preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana*. Nessa formulação, observamos deslizos de sentido ao se apresentar outra categoria: novo cidadão, isto é, o cidadão do século XXI imerso em um mundo tecnologizado, rápido,

mutável e dinâmico, auxiliando no processo de evolução humana. Para a Análise de Discurso, esses deslizamentos na linguagem se dão como efeitos metafóricos.

Através de deslizamentos de sentidos, de próximo em próximo, são totalmente distintos. No entanto, algo do mesmo está nesse diferente; pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito ao deslize, há sempre um possível “outro” mas que constitui o mesmo (ORLANDI, 1996, p.81, grifo da autora).

A metáfora está nesse novo sujeito: cidadão robô. Desse modo, por meio desses deslizamentos de sentidos, outros discursos se tornam possíveis, mas a discursividade, que sustenta a política de novos recursos tecnológicos como a inclusão digital, constrói um novo modelo de sujeito: mais dinâmico, conectado, evoluído, exatamente como proposto pela formação discursiva da evolução humana mediada pelas tecnologias.

Retomemos outro fragmento da entrevista:

[...] nós estamos distribuindo 60 mil portais digitais, para ter em tudo que é sala, e vão chegar a 78 mil, *todas as salas de aula do Ensino Médio vão poder ter acesso ao portal e cada portal vai com um tablet de dez polegadas, cada professor vai ter um tablet de sete polegadas.* A diferença é só o tamanho, mas ele usa o que ele achar melhor. *Ele preparou a aula dele, pesquisou, ele põe na memória do portal digital, para não ter risco, na hora, da banda larga não funcionar, mas ele trabalha, chega na sala de aula, ele apresenta a aula dele. Então, ao invés de ele ficar escrevendo no quadro negro, ele vai projetar um gráfico, vai projetar uma imagem.* Ele vai dar uma aula de biologia, ele coloca o esqueleto, o corpo humano, os órgãos, a imagem real ou a imagem desenvolvida na internet. A aula fica muito mais criativa, fica mais rica. Ele vai dar uma aula de geografia, ele não precisa colocar o mapa. Ele entra no Google Maps e mostra qual é a região que ele está mostrando, ele entra no mapa e mostra, ele mostra o desenho, ele mostra informações muito mais sofisticadas. Então, *a geração nova, ela quer essas informações, ela está exposta a essas informações. Não dá para a gente ficar só com o quadro negro do século XVII, século XVIII, para uma geração do século XXI. Então, a escola brasileira precisa se modernizar.* [...] (Discurso do Ministro da Educação Aloízio Mercadante, grifos nossos).

As relações de trabalho existentes no mundo moderno do século XXI têm passado por grandes transformações desde a Revolução Industrial na Europa. A partir daí, tornou-se necessário estabelecer uma nova formação social e uma educação capaz de atender a esse novo contexto. A Escola, nesse aspecto, é uma ferramenta privilegiada para que isso se torne possível, pois, com as novas demandas sociais de mercado, exige-se uma nova categoria de trabalhador: o tecnologicamente competente.

No discurso do governo aqui representado pelo Ministro da Educação, podemos observar os sentidos produzidos sobre a Escola do século XXI, que, segundo ele, “*não dá para a gente ficar só com o quadro negro do século XVII, século XVIII, para uma*

geração do século XXI. Então, a escola brasileira precisa se modernizar". Como vimos, a Escola é uma instituição poderosa de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Assim, o governo reconhece que a educação está atrasada, antiga. Novas tecnologias têm sentidos outros de modernização ao propor uma solução que é a de levar para a sala de aula essas novas ferramentas: trocam-se os quadros de giz pelos tablets educacionais.

Há uma relação temporal entre passado, presente e futuro no discurso do Ministro, pois, para ele, a metodologia de ensino do século XVII já não mais é possível para o século XXI e, conseqüentemente, para os próximos anos que virão. Desse modo, por meio do uso do tablet, haverá de fato a modernização da educação e uma mudança bastante significativa na metodologia de ensino. Para o Ministro, se o professor *"preparou a aula dele, pesquisou, ele põe na memória do portal digital, para não ter risco, na hora, da banda larga não funcionar, mas ele trabalha, chega na sala de aula, ele apresenta a aula dele. Então, ao invés de ele ficar escrevendo no quadro negro, ele vai projetar um gráfico, vai projetar uma imagem"*.

A posição discursiva na qual o Ministro da Educação se filia produz, como efeito de sentidos, o sujeito-professor: aquele que, ao ter contato com o *tablet*, já saberia construir uma aula usando todas as funções que essa ferramenta proporciona, ou já saberia usar todo o material disponível no portal do professor¹⁵, deixando para trás as outras metodologias de ensino que funcionaram por anos na escola, tais como, o quadro negro e o livro didático.

No entanto, como se sabe, o problema não está apenas em substituir os modos de ensinar, mas também naquilo que se ensina. Sentidos que se filiam a uma memória discursiva que coloca em evidência que o modo como se ensina está pronto e disponível para todos, como se a política de uso de novas tecnologias não dependesse de uma construção de conhecimento, de preparo/qualificação. Desse modo, o uso do tablet, como solução tecnológica para a melhoria da qualidade de ensino, apaga a espessura do conhecimento e a das condições de produção dos professores.

¹⁵ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

2.3 AS DISCURSIVIDADES SOBRE O SUJEITO-PROFESSOR NOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Em meio a tantos discursos “inovadores” envolvendo a Escola, mais especificamente das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, está o professor. O Estado tem investido em políticas públicas de universalização do acesso às novas tecnologias por meio de programas e projetos em que o papel do professor tem sido o de “mediar” a aprendizagem dos alunos. Porém, conforme Esteve (1999, apud ALONSO, 2008, p.758), “a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas”. Essa metáfora serve para mostrar como os professores têm se sentido em relação a esse novo cenário tecnológico que tem cada vez mais tomado espaço na escola.

O professor, ao longo dos séculos, tem sido tomado em vários discursos como aquele que detém certo conhecimento e que está no espaço escolar para transmiti-lo aos alunos.

A posição-sujeito professor há muito tempo tem sido concebida como aquele que transmite o seu conhecimento para aqueles que não sabem, efeito de pré-construído de que o professor é quem detém todo o conhecimento. Porém, no momento em que as TICs chegam à escola, essa situação muda, pois o professor não é um nativo tecnológico¹⁶ e a maioria dos alunos dominam ou têm mais facilidade de lidar com as tecnologias, uma vez que muitos deles já tiveram contato com o mundo digital em algum momento de sua vida, seja ele nas *lan-houses*, na casa de amigos ou na sua própria casa.

O acesso às novas tecnologias causa desconforto e insegurança no professor, pois tudo o que for apresentado em uma aula poderá facilmente ser acessado pelo aluno por meio da rede mundial de computadores e, posteriormente, confrontado, questionado ao sujeito-professor. Apesar dessa facilidade de acesso que muitos alunos possuem, a figura do professor ainda é essencial e indispensável. Desse modo, a revisão das formas

¹⁶ De acordo com Sarian (2012, p. 47), “‘nativo digital’ e ‘imigrante digital’ são nomeações que não fazem parte do referencial teórico da Análise de Discurso, mas que, por circularem em outras áreas do conhecimento [...] são produtivas para se pensar nas diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos e as tecnologias”.

de se ensinar e de se aprender é que deve ser feita. Na falta dela, cabe ao professor se impor pelas avaliações como regulação e disciplina.

Para Furlan e Megid (2009),

na sala de aula, o que temos é a constituição de duas posições-sujeito: o sujeito professor e o sujeito aluno. Os indivíduos professor e alunos são interpelados pelo discurso (que aqui podemos adjetivar como discurso pedagógico) em sujeitos para que possam significar (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12).

Em assim sendo, “o sujeito professor significa pela linguagem que se constitui pelas condições de produção, pelas formações imaginárias, pelo encontro da ideologia, memória e a história” (FURLAN, MEGID, 2009, p. 12). Ou seja, pelas formações imaginárias e pela ideologia, quem manda é o professor.

No caso das TICs, o sucesso dos programas está intrinsecamente relacionado ao processo de qualificação docente: dar ao professor condições de lidar com as novas tecnologias a partir da revisão dos processos de ensino e de aprendizagem refletirá não só no professor, mas também no aluno.

Neste contexto, o programa aqui analisado tem por objetivo não somente levar para a escola laboratórios de informática, mas também a capacitação dos profissionais que nela atuam:

O Programa Nacional de Informática na Educação, ora proposto pelo MEC, pretende iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino. A garantia de otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos, reside, em primeiro lugar, na ênfase dada à *capacitação de recursos humanos, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa.* (Apresentação das Diretrizes do ProInfo, 1997, grifos nossos).

A capacitação de recursos humanos responderá por 46% de todo o orçamento financeiro do programa. Isso significa quase a metade de todo o investimento. Logo, resta-nos compreender de que forma e em que epistemologia essa capacitação se dará:

O sucesso deste Programa depende fundamentalmente da *capacitação* dos recursos humanos envolvidos com sua operacionalização. *Capacitar* para o trabalho com novas tecnologias de informática e telecomunicações não significa apenas preparar o indivíduo para um novo trabalho docente. Significa, de fato, prepará-lo para ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação.

A *capacitação* de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no

processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade (Diretrizes do ProInfo, 1997, p.07, grifos nossos).

Nota-se que o texto usa verbos que indicam apontamentos, porém, pouco explicita a responsabilidade de seus executores. Dizer que o programa capacita não significa preparar o indivíduo professor, e que isso tudo implica redimensionar e desafiar a metodologia tradicional, não provoca uma ruptura no *modus operandi* de fazer educação no Brasil. O Estado, ao fazer esses discursos responsabiliza o professor pelas suas mudanças, mas não lhe dá condições efetivas para tal. Nesse sentido, qualificar os professores para trabalhar com essas tecnologias é fator preponderante para o sucesso não só do programa, mas da educação como um todo.

Queremos chamar atenção para o verbo “capacitar”, que ora é empregado no infinitivo, ora empregado como substantivo feminino. Assim, temos o deslizamento de sentido da palavra “capacitar” para apto, treinado, habilitado, entre outros. Orlandi (2014a) destaca que “a questão de ‘capacitação’ tem tido presença constante na mídia, na fala de empresários e governantes. É um coringa que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social” (p.147). Então, o que seria na memória discursiva do estado capacitar? Treinar? Ou habilitar professores para usar nas novas ferramentas tecnológicas na sala de aula?

Ao nosso entender, as políticas de formação continuada para professores não os deslocam das velhas práticas, pois essa capacitação que o governo oferece continua a ser “um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo” (ORLANDI, 2014, p. 161); ideologicamente esse é um dos interesses do Estado dominador, pois, com a capacitação e o treinamento, ele (sujeito-professor) é um eterno repetidor, não há apropriação de conhecimento, o professor continua a exercer um papel mecanizado diante de seus alunos, que muitas vezes dominam as novas tecnologias com mais desenvoltura que ele.

No Art. 3º e 4º do Decreto nº 6.300, vemos esse mesmo funcionamento discursivo em relação à “capacitação” de professores. Vejamos.

Art. 3º

II - *promover*, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de *capacitação* para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores;

Art. 4º

II - *viabilizar e incentivar a capacitação de professores* e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação (Decreto nº 6.300, 12 de dezembro de 2007, grifos nosso).

Orlandi (2014a), ao discorrer sobre o papel professor x aluno na escola, volta a afirmar que apenas capacitar os professores não é suficiente para preencher lacunas tão grandes quanto as que a educação tem tido ao longo de muitos séculos.

Educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte (ORLANDI, 2014a, p.167).

Usar apenas o discurso da capacitação para preparar os professores para lidar com as novas ferramentas tecnológicas disponibilizadas nas escolas públicas não garante a esses profissionais conhecimento/saber, pois, nessa “sociedade do conhecimento, do saber, sociedade da escrita como ícone do desenvolvimento e da divisão, a existência da Escola não só significa no seu interior, mas a formação social em sua natureza e estrutura, ou seja, afeta também quem está fora dela, da Escola” (ORLANDI, 2014 p.144).

Em outras palavras, a sociedade em geral é afetada pelos conhecimentos e saberes que permeiam na Escola e a formação social que acontece nos muros dessa instituição perpassa pelo professor.

Em uma coletiva de imprensa no ano de 2012¹⁷, o Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, discursa sobre a transformação do mundo analógico pelo digital e a distância entre professores e alunos em relação à tecnologia. Em outra entrevista no mesmo ano, concedida ao programa “Bom dia Ministro”, Mercadante discursiviza sobre os avanços tecnológicos que a escola e, principalmente, o professor devem alcançar, convocando este último a aprender. Vejamos

[...] A evolução que está acontecendo hoje é (ela) muito mais intensa, ela é muito mais rápida, e a escola têm que acompanhar esse processo. *O arranjo social da escola é uma instituição de pelo menos do século XVIII, o quadro negro também. Os nossos professores são todos do século XX, mas a juventude que vem aí, vem digital, os professores são do século XX e a juventude é do século XXI, ela é digitalizada, vem com essa demanda crescente [...] (III).*

¹⁷ Áudio disponível em: <www.redecomunicadores.mec.gov.br>. Acesso em 12 de jan. de 2014.

[...] nós vamos dar curso para os professores se especializarem até o final do ano, para eles dominarem essa tecnologia. [...] *O quadro negro é do século XVIII, é de 1763. Os professores, nós, somos do Século XX. Nós já somos todos analógicos. A nova geração é do século XXI, eles são digitais, eles são do mundo da internet, eles dominam isso com muita facilidade* – os nossos filhos, os nossos netos –, com muito mais velocidade do que nós conseguimos. Nós somos *emigrantes digitais*, eles são *nativos digitais*. Então, *o professor tem que se modernizar, a escola tem que se modernizar* [...] (Discurso do Ministro da Educação Aloízio Mercadante, grifos nossos).

Ao impor que a escola deva se modernizar, o Ministro faz o discurso da inovação, pois inovar desliza para sentidos outros de qualidade, modernidade, atualidade. Assim, devemos modernizar o quê? Apenas a estrutura física das escolas, com salas de informáticas? Professores com instrumentos tecnológicos em suas mãos? Ou devemos mudar os processos de qualificação com ênfase na revisão dos processos de ensinar e aprender para adquirir conhecimento?

Diante dessas questões, pela memória discursiva na qual nos filiamos, concebemos o professor como sujeito que independe do recurso utilizado na sala de aula, seja ele, o giz, o papel, o computador de mesa (desktop), o *tablet*, o quadro negro ou a lousa digital. O que o constitui e o significa é o deslocamento que o sujeito-professor produz em relação às formas de ensinar e aprender. Formar significa preparar o sujeito “que sabe discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais. Capaz de pensar por si mesmo, tocando o real, no tenso confronto com o imaginário que o determina” (ORLANDI, 2014a, p.181).

Quando o Ministro da Educação afirma que a *nova geração é do século XXI, eles são digitais, eles são do mundo da internet, eles dominam isso com muita facilidade*, é tratar os desiguais igualmente, pois não podemos esquecer de que nem todos os jovens dominam as ferramentas tecnológicas, tais como computadores, internet, smartphones, *tablets*, porque a exclusão digital e as desigualdades socioeconômicas ainda predominam em de muitas regiões do País. Entretanto, de modo geral, os que nasceram nessa era informatizada tendem a dominar essas ferramentas com muita facilidade.

De acordo com Dias (2008, p.36), “a representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente”. Assim, as tecnologias funcionam para cada sujeito de uma forma diferente, pois faz lembrar a discursividade do “nativo digital” e do “imigrante digital”. O primeiro diz respeito

àqueles que já nasceram na era digital, imersos na era dos bits, e dominam a linguagem da internet, pois “falam” com naturalidade e sem “sotaque” o idioma digital destes recursos eletrônicos, como se fosse a sua própria língua materna”. O segundo são aqueles que se adaptaram ou não a esse mundo cibernético, os chamados imigrantes digitais “não tendo nascido na era digital ainda precisam de ler manuais de instruções para saber como funciona um MP3 ou uma nova consola. Esses imigrantes vão sempre carregar (ainda que leve) um ‘sotaque’ analógico”¹⁸.

Buscando compreender um pouco melhor a diferença entre os nativos digitais e os imigrantes digitais, bem como lançar um olhar para as desigualdades digitais em nosso País, tomamos como base empírica para análise os microdados do levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011, acerca do acesso à internet e a posse de telefones móveis para uso pessoal.

Os resultados da pesquisa mostram que, em 2011, 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade acessaram a Internet no período de referência nos últimos três meses. Este contingente equivalia a 46,5% do total da população de 10 anos ou mais de idade. Em 2009, o número de internautas foi estimado em 67,7 milhões, representando 41,6% da população-alvo. Nos anos de 2008 e 2005, estes totais foram estimados em 55,7 milhões (ou 34,7% da população-alvo) e 31,9 milhões (ou 20,9% da população-alvo), respectivamente (IBGE, 2011. s/p, grifos nossos).

Os resultados finais do levantamento podem contribuir para que as informações acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação pelos brasileiros sejam difundidas. Assim, os resultados apontaram também que variáveis como renda familiar, nível de escolarização, faixa etária, região do país configuram-se como indicadores determinantes no acesso à rede de internet e também à posse de telefones móveis de uso pessoal. Do levantamento feito pelo IBGE, selecionamos dados que julgamos relevantes para mostrarmos os grupos etários que mais acessam a rede internet.

¹⁸Informações disponíveis em: <<http://www.maiseducativa.com/2013/12/06/nativos-digitais-eles-andam-ai/>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

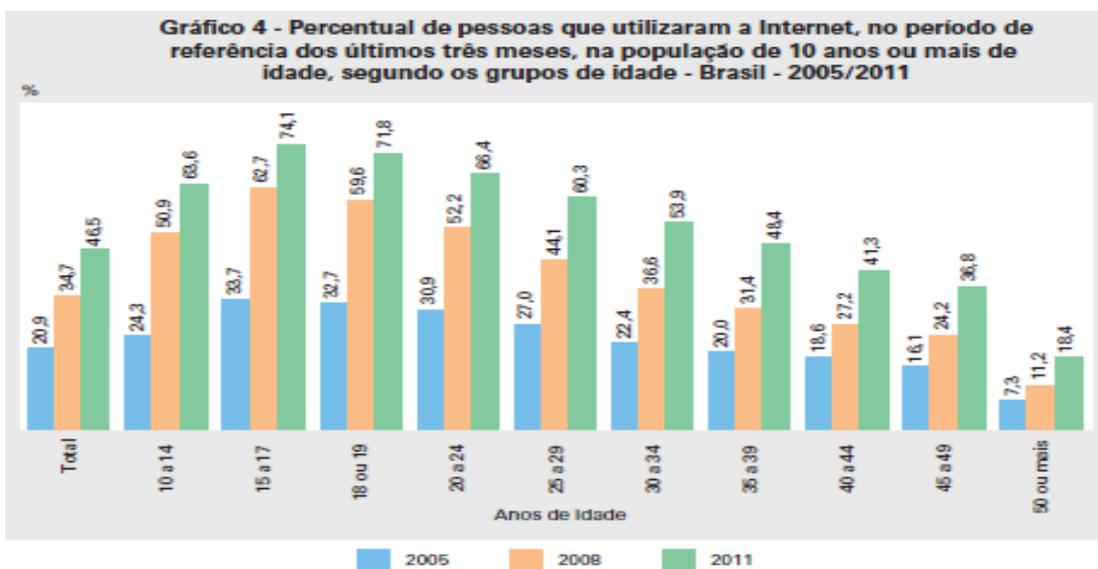


Figura 1. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2011 (Percentual de pessoas que utilizaram a internet). Fonte: IBGE

Pela leitura analítica da Figura 1, somos instados a interpretá-la, afetados pelo verbal e não verbal. De acordo com Orlandi (2007a, p. 35), “a imagem se constitui como texto e o sobredetermina, possuindo um discurso implícito a ser dito, a ser interpretado. E mais, não podemos falar em sobredeterminação, uma vez que ambas se constituem num mesmo processo”. Portanto, as informações dessa materialidade cristalizam aspectos identitários pertinentes ao percentual de pessoas que utilizam a internet no Brasil entre os anos 2005/2011.

Nos dados a partir da variável faixa etária, o que verificamos é uma utilização concentrada da população, ou seja, a faixa etária mais jovem, em especial, o grupo de 15 a 17 anos conta com 33,7% (2005), 62,7% (2008) e 74,1% (2011) de utilização, versus 18,6% (2005), 27,2% (2008) e 41,3% (2011) da população entre 40 a 44 anos. Os jovens entre 15 a 17 são exatamente aqueles que estão em idade escolar e que na maioria das vezes frequentam escolas públicas que possuem professores com idade entre 40 a 44 anos. Nesse sentido, há uma disparidade referente ao acesso desses dois grupos aos recursos oferecidos pela era digital, pois, se por sua vez, o número de jovens que acessam a rede mundial de computadores no ano de 2011 é de 74,1%, o número de adultos fica muito aquém com apenas 41,3%.

O sujeito-professor, nas materialidades discursivas analisadas neste capítulo, ora é visto como sujeito capaz de romper com a Escola tradicional centrada por muito tempo apenas no Livro Didático, e também capaz de formar o cidadão do século XXI,

ora esse sujeito é marginalizado, incapaz de contribuir para a construção da nova sociedade, contrapondo o novo e o velho, o tradicional e o inovador. O professor, por meio do funcionamento de formações imaginárias, só é “bom” profissional se aprender a usar a tecnologia e usá-la para transformar sua prática. A profissão passa a ser exercida com as novas tecnologias e não apesar delas.

2.4 O SUJEITO-ALUNO NA ERA DIGITAL: FORMAÇÃO DO SUJEITO PARA O MERCADO DE TRABALHO

As principais correntes que permeiam as diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional estão voltadas para a Escola, para o sujeito-Professor e para o sujeito-Aluno. Esse último é o consumidor final dessa política pública de inserção das novas TICs na educação. Na sociedade funciona o pré-construído de que o ensino está ruim e que os professores devem sempre se qualificar para mudar essa realidade. Já os alunos não se sentem mais atraídos pelos velhos métodos de ensino-aprendizagem e, por isso, não se interessam pela Escola. Para a análise de Discurso, o pré-construído funciona na memória do dizer, ou seja,

é aquilo que se fala antes, em outro lugar e independentemente; uma exterioridade de linguagem historicamente determinada: uma exterioridade discursiva, um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2005. p.31).

A memória do dizer, que está arraigada no discurso das políticas públicas em geral, estabelece uma relação direta entre a melhoria do ensino, qualificação do professor e o desenvolvimento do aluno na sala de aula. Assim, essa problemática nos dizeres do Estado pode ser resolvida com a informatização das escolas públicas, isto é, com a inclusão digital de milhares de crianças e jovens. Nesse sentido, além de inserir os alunos na era digital, o Estado reforça a sociedade capitalista, ou seja, é na Escola que o sujeito deve adquirir as habilidades necessárias para as exigências do mercado de trabalho. É nessa direção que a política se insere: “Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, Decreto nº 6.300/2007).

Nesse discurso, materializa-se a Escola enquanto *locus de preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho*, inscreve-a na lógica neoliberal, na qual a educação deixa de ser de domínio público e passa a ser de domínio do mercado.

Em nosso entendimento, melhorar a qualidade dos serviços educacionais *por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação*, sustenta-se no discurso da suposta igualdade que começa desde os bancos escolares e vai até uma inserção profissional, pois disponibilizar o acesso a alunos de diferentes realidades sociais já asseguraria um lugar na cadeia produtiva da sociedade, acabando de vez com a pobreza. Ou seja, não existiriam mais as desigualdades econômicas, uma vez que todos os cidadãos estão incluídos, têm acesso à rede mundial de computadores, têm oportunidades iguais de qualificação às dos demais.

Essa prática discursiva na qual as políticas dessa natureza se inscrevem é marcada pela constante referência à tecnologia como máquina propulsora para a inserção dos alunos no mundo do trabalho, isto é, propor o acesso aos mais necessitados igualaria ou diminuiria “o fosso entre os pobres e muito pobres” (ORLANDI, 2010, p. 48). Ainda segundo a autora,

diminuir esse fosso significa apenas trazer o sujeito da situação da pobreza absoluta para uma situação de sujeito assistido. Isso não significa incluí-lo, muito menos qualifica-lo para as habilidades e competências que o novo cenário social exige, isso significa apenas dar a esse sujeito uma competência básica, de modo que ele se sinta apto a fazer parte de uma sociedade em construção, cujo fundamento é o da concorrência (ORLANDI, 2014, 48).

De acordo com a Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde (2000),

A nova economia revoluciona as estruturas produtivas, *e o mercado de trabalho se transforma radicalmente*. Os empregos e atividades tradicionais são transformados, substituídos e até eliminados. Para o Brasil, o desafio é tirar partido do avanço tecnológico para gerar mais e melhores alternativas de trabalho, que possam chegar à população de baixa renda e às minorias marginalizadas, bem como contribuir para fixar no País os profissionais com maior qualificação. É essencial, portanto, ampliar a empregabilidade dos trabalhadores, por meio de aprendizado continuado e do desenvolvimento de novas habilidades e competências, sobretudo quanto ao conhecimento das tecnologias de informação e comunicação. Isso vale tanto para as gerações que ingressam no mercado de trabalho, quanto para os que não adquiriram esses conhecimentos e precisam reciclar as habilidades profissionais. A mão de obra qualificada, capaz de atender às exigências do novo paradigma técnico-econômico, é, assim, fundamental para assegurar ganhos de produtividade às empresas brasileiras e melhorias da sua competitividade, permitindo-lhes ampliar a oferta de empregos e trabalho dignos e adequadamente remunerados (SIB – Livro Verde, 2000, p.07, grifos nossos).

Com a globalização, o mercado torna-se cada vez mais competitivo e a concorrência é um dos fatores determinantes para que os jovens, que estão se inserindo nesse mundo tecnológico, busquem a qualificação necessária para um melhor engajamento profissional. Nesse sentido, como afirma Dias (2010, p. 62), “nessa estrutura empresarial da concorrência, da competitividade que o Estado ‘(in)(en)forma’ o sujeito [...] a exclusão do mercado de trabalho é um dos fatores que mais contribuem para o sentimento de ‘inutilidade social’. Com isso, as políticas de inclusão digital na escola vão trabalhar mostrando ao sujeito ‘que o uso do computador é a única chance de inserção/reinserção’” (DIAS, 2010, p. 62) no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o Estado propõe que a escola deve *propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico*, pois

A capacidade de gestão e de *processamento de informações na sociedade atual* caracteriza a *competição* entre as diferentes realidades produtivas, requerendo dos indivíduos *intuição, criatividade, agilidade de raciocínio* associada ao *manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico*. A moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o *progresso e a expansão* do conhecimento e, a fim de permitir emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia (Diretriz, 1997, p.03, grifos nossos).

A ciência e a tecnologia, nessa sequência discursiva, estão diretamente relacionadas à educação. Desse modo, não há como conceber o aluno fora desse engajamento social, sentidos inscritos na memória discursiva de que ele vai à Escola para ter um bom futuro profissional. Para tanto, precisa-se estar inserido na discursividade do novo, nesse caso do tecnológico. O sujeito, então, precisa intuição, criatividade, agilidade de raciocínio. Assim, materializa-se, nesse recorte, a projeção imaginária de aluno tido como “ideal” funcionando nessa política pública, isto é, temos um sujeito individuado pela política de estado e assujeitado às normas que este impõe. Ou seja, a sociedade que vivemos, é uma “sociedade de controle” (DIAS, 2010, p. 62) que visa ao progresso e à expansão com vistas em uma “possível renda futura, renda essa que é a do salário” (FOUCAULT, 2008, p. 308).

Novamente os discursos da competitividade se materializam como pré-construído nas diretrizes, pois a competição gera produtividade, busca de conhecimento e qualificação profissional. Segundo Dias (2010, p. 67), “a competitividade aparece como um atributo do cidadão almejado pelo Brasil [...] Para tanto, o investimento em Ciência e Tecnologia, transformados em inovação, sinônimo das sociedades bem

sucedidas”. Assim, tanto o ProInfo quanto o programa de Educação Digital são concebidos pela ideologia da competitividade e pela busca por inovação

Os alunos também vão ter os seus computadores. Já tem o ProInfo, já tem os computadores, lá, em uma sala de informática, mas nós queremos cada um com o seu. Para poder chegar lá, nós temos que dar passos pedagógicos seguros, porque o que a gente já verificou é que quando você começa o professor e o aluno ao mesmo tempo, *o aluno atropela o professor, porque o aluno, ele é digital, ele sabe nadar nesse mar e o professor é analógico.* [...] Nós estamos fazendo, hoje, uma experiência com 150 mil alunos, cinco municípios em cada estado, e estamos analisando com 27 equipes de pesquisa para ver o que aconteceu: onde avançou, onde avançou bem, quais são as dificuldades, o que vai ser corrigido. E, a partir daí, nós vamos estabelecer, então, uma meta mais ambiciosa, para ir para o Ensino Fundamental e depois para todos os alunos da rede pública (Entrevista com ministro da Educação no “Bom dia Ministro”).

De acordo com Pêcheux (1990a, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Assim, o sujeito-aluno se significa no mundo digital, pois este já nasceu nessa era. Desse modo, o discurso subestima o professor por estar na lógica do analógico. No entanto, esse discurso, que vemos circular sobre a falta de preparo dos professores que não sabem lidar com as novas tecnologias, não pode ser generalizado, pois

tomá-los assim é significá-los como aqueles que não sabem, ou que não sabem o suficiente, os conhecimentos próprios da(s) disciplina(s) que ministram, como também aqueles provenientes da informática, uma vez que são significados como aqueles que precisam ser capacitados, precisam aprender, precisam se colocar na condição aberta a uma incessante formação, a fim de que um dia fiquem – prontos para atuarem de forma satisfatória – o investimento no professor da escola pública, por meio de vários programas de formação continuada, tem aí sua ancoragem (SARIAN, 2012, p. 46).

No discurso do Ministro da Educação, assim como nos outros discursos, o sujeito-professor ideologicamente, é tido como aquele que está sempre em falta, isto é, falta conhecimento, por isso precisa estar em constante processo de formação, pois, do contrário, é ele quem fracassará a política de inclusão.

Procuramos mostrar neste percurso pelos discursos das diretrizes do Programa Nacional de Tecnologia Educacional e Programa Educação Digital, que essas políticas públicas de inclusão digital estão funcionando pela ideologia capitalista e neoliberal de Estado, perpassando, assim, pelas instituições escolares, pelos professores e alunos. Dessa forma, o funcionamento do jogo político econômico nos mostrou que as políticas de inclusão de tecnologias nas escolas trabalham com a ilusão de igualdade entre sujeitos, quer seja pela inclusão digital quer seja pela inclusão social.

Nesse jogo de sentidos, somos levados a direcionar nosso olhar para as políticas de língua que estão em circulação nas escolas públicas. Desse modo, lançaremos uma análise discursiva sobre os instrumentais linguísticos que estão presentes na Escola, em especial, trabalharemos com as práticas de língua propostas nestes documentos, tais como, Orientações Curriculares de Mato Grosso, Livro Didático de Língua Portuguesa, Prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do Enem, juntamente com discursividade de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres, sempre na observância dos efeitos de sentido que as políticas de inclusão digital produziram nesses instrumentos e como afetaram as práticas linguísticas.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DIGITAL: A LINGUA(GEM) EM FUNCIONAMENTO

Não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos (ORLANDI, 2007a, p.08).

Ao nos propor a refletir sobre a inserção das novas tecnologias na Escola, buscamos compreender em que condições de produção são produzidas as práticas linguísticas escolares, analisando os discursos sobre as novas tecnologias nas políticas linguísticas educacionais, tanto em âmbito estadual, quanto nacional.

Para tanto, o *corpus*/materiais deste capítulo será composto pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs), juntamente com entrevistas de professores, é importante destacar que todos os entrevistados foram informados sobre o teor da pesquisa, e concordaram com as exigências do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. Para essa reflexão, entrevistamos dois professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa em uma Escola pública de Ensino Médio da cidade de Cáceres. Durante a entrevista, foram abordadas perguntas, previamente, elaboradas e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. Destacamos Houve uma grande dificuldade para a realização da pesquisa/entrevista, pois uma grande quantidade dos professores de Língua Portuguesa disponível na unidade Escolar se demonstrou um pouco incomodada ao participar da pesquisa por saber que o trabalho seria publicado em forma de dissertação, mesmo sabendo que suas identidades permaneceriam anônimas. Dessa forma, apenas três professores se deixaram entrevistar. As entrevistas foram realizadas na unidade escolar fora do horário de sala de aula.

Trabalharemos também com prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e proposta de redação do Enem e, por fim, Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, faremos recortes nesses arquivos, que constituem nosso *corpus*, a fim de compreendermos o modo como essas políticas de inserção das novas tecnologias digitais estão funcionando nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir desses arquivos, será possível estabelecer uma relação como o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias são/estão significadas pela Escola e pelos professores. Desse modo, faremos recortes nessas materialidades que nos levarão a responder nossos questionamentos. Assim, entendemos “recorte” de acordo com Orlandi, no artigo “Segmentar ou recortar” (1984),

as razões por que a Análise de Discurso trabalha com a noção de ‘recortar’, em vez de ‘segmentar’, como faz a Linguística. Uma unidade discursiva representa fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Por isso o recorte é uma unidade discursiva, ou seja, é um fragmento da situação discursiva. Assim, o recorte se diferencia do segmento que é, apenas, uma unidade da frase, do sintagma etc. Na segmentação, tem-se em vista a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise é feita mecanicamente. Já nos recortes não ocorre dessa forma, visto que não existe uma passagem automática entre as unidades e o todo que elas constituem (ORLANDI, 1984 *apud* RIBEIRO, p.171).

O estudo sobre as políticas de língua e as tecnologias no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, envolve processos de linguagem que não são neutros, pois são historicamente determinados e neles se inscrevem relações políticas e ideológicas. Diante disso, compreendemos que a linguagem não é transparente e não é neutra. Orlandi (1998), em sua reflexão produtiva a partir de Pêcheux (1982) e Courtine (1986), ensina-nos que

A Análise de Discurso trabalha a textualização do político (J.J.Courtine, 1986) sendo que a apreensão dessa textualização vem de uma análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto. Na medida em que o político é constitutivo, a compreensão, a própria leitura, em Análise de Discurso, é política. Em outras palavras, ‘a análise de discurso se confronta com a necessidade de abrir conjuntamente a problemática do simbólico e do político’ (ORLANDI, 1998 *apud*, Pfeiffer, 2013. p. 233).

Estar na língua é ser afetado pelo simbólico. Assim, “como pensar relações de força, relações de poder sem a ideologia e a constituição dos sujeitos e dos sentidos pela ideologia? Tampouco podemos pensar a sociedade apartada da linguagem, na perspectiva discursiva” (ORLANDI 2014, p.151). O funcionamento da ideologia, para Pêcheux (1988, p.162), se dá “em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e das significações percebidas – aceitas – experimentadas”.

Nessa perspectiva, entendemos a política linguística conforme nos orientam os trabalhos desenvolvidos no Brasil no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL),

uma vez que “o político é indissociável do funcionamento das línguas – e de que não há, portanto, práticas linguística cuja natureza não seja política” (DINIZ, 2013, p.55). Desse modo, retomamos nossa epígrafe, quando Orlandi (2007a), propõe pensar a política linguística, dando-lhe o sentido de político necessário:

Não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos (ORLANDI, 2007a, p.08).

Como vimos, o político é constitutivo das relações entre línguas, daí nosso interesse em analisar as políticas linguísticas para compreender as condições de produção que estão em circulação nessas materialidades institucionalizadas no discurso do Estado. Ou seja, os documentos/materialidades em análise são elaborados pelo Estado para direcionar e orientar a prática pedagógica. Os recortes nos levarão a entender os efeitos de sentido que as práticas de Língua Portuguesa, mediada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, produzem. Desse modo, será possível responder a algumas de nossas perguntas: As novas tecnologias produziram deslocamentos na discursividade das OCs da área de linguagens? Como as novas tecnologias afetaram a Produção de Texto propostas pelo Livro Didático? Como as novas tecnologias têm sido abordadas na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias da prova do Enem? Como como os professores se apropriam desses referenciais nas aulas de língua portuguesa?

3.1 PRÁTICAS DE ESCRITA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: UM OLHAR SOBRE AS OCS DE MATO GROSSO

As Orientações Curriculares de Mato Grosso foram criadas com o objetivo de orientar as ações educacionais das escolas públicas do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, é um documento que pretende orientar a educação básica desde o ensino fundamental ao médio.

As OCs se estruturam por áreas de trabalho, e não por disciplinas. Nesse sentido, interessa-nos analisar apenas a área das Linguagens, com ênfase nos discursos sobre a inclusão digital:

Na área de Linguagens, as disciplinas compartilham objetos de estudo e processos que podem, articuladamente, convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens específicas das práticas discursivas de cada disciplina para desenvolver a capacidade de produzir e interagir nas e pelas diferentes linguagens (Mato Grosso, Linguagens, 2010, p. 07, grifos do autor).

Essa nova proposta da área de linguagem divide seu lugar com a Língua Estrangeira, Literatura, Arte, Educação Física e as Novas Tecnologias de linguagem. Em outras palavras, articula-se com as diversas disciplinas. Assim sendo, a linguagem na escola se inscreve no âmbito de uma política que envolve “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

A área de Língua Portuguesa, com a universalização das novas tecnologias no espaço escolar, e com a nova denominação “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, vive um momento de muita tensão. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, tem cobrado mais que aspectos gramaticais em suas provas, pois, com esse modelo de avaliação, o sujeito-aluno é assujeitado pelo Estado e pela língua. Esse assujeitamento, segundo Haroche (1992), elucida essa ilusão de liberdade e de subordinação do sujeito: a pessoa é determinada, mas não prescinde da ilusão de ser livre, mesmo quando, passivamente, submete-se ao assujeitamento. Temos, então, ao mesmo tempo, um sujeito livre e submisso, às regras do Estado.

Temos, com esse lugar de avaliação, um lugar de autorização do sujeito na escola, um novo espaço de significação do sujeito-aluno pelas metáforas do hipertexto. O hipertexto aqui tomado, segundo as considerações de Pierre Lévy (1996), como um texto estruturado em rede. “O hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc) e de ligação entre esses nós (referências, notas, indicadores, ‘botões’ que efetuam a passagem de um nó a outro)” (LÉVY, 1996, p. 44). Assim sendo, o computador e a produção de texto a partir da linguagem da informática o coloca diante das novas possibilidades de comunicação, de aprendizado e troca de experiências.

Para darmos visibilidade ao modo de como a escrita é pensada nas OCs, entrelaçando Linguagens, Códigos e Tecnologias, bem como compreender os efeitos de sentido que a apropriação desse instrumento produz na relação com o ensino de língua portuguesa no espaço virtual, trazemos os recortes das OCs e de entrevistas com professores de língua portuguesa.

Vejamos o primeiro recorte das OCs:

Ressaltemos o papel das novas tecnologias, principalmente a informática. *A escola ainda se fundamenta na lógica de pensamento da escrita com papel e lápis*, em que o conhecimento está posto em caráter eterno e verdadeiro. *Com a informática surge o hipertexto*, a interatividade que estrutura novas formas de pensamento e de linguagem. Isso não significa que as formas de pensamento e linguagem até agora utilizadas deixem de existir. Ao contrário, elas continuam presentes com intensidade variável em cada momento e lugar. Não se trata de substituição de tecnologias ou acréscimo de uma nova tecnologia. Trata-se de levar em conta as *mudanças provocadas pela informática na sociedade*, na cultura, *na linguagem*, nas formas de pensar e construir conhecimento. É preciso que a escola entenda essas mudanças e procure entrar em sintonia com o mundo em que o aluno está imerso, tornando-se lugar de debate, de discussão, de interpretação da crescente quantidade de informações, constantemente atualizadas, de modo que ele possa construir sentidos, conhecimentos, processo que depende das interações que estabelece com outros (Mato Grosso, Linguagens, 2010, p.66, grifos nossos).

Orlandi (2002b, p. 233) afirma que a escrita “é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita”. Se olharmos para a história da escrita no espaço escolar, a compreenderemos como a maior revolução tecnológica do mundo (AUROUX 1992).

Nos dizeres do Estado “*com a informática surge o hipertexto*, a interatividade que estrutura novas formas de pensamento e de linguagem. Isso não significa que as formas de pensamento e linguagem até agora utilizadas deixem de existir”, assim a forma-sujeito-aluno na escola passa a incorporar outra forma de escrita legitimada pelo computador, pois, mediados por essa ferramenta, o sujeito-aluno da contemporaneidade se apresenta com um novo modelo de leitura e escrita. Essa nova demanda que a era digital tem colocado para escola ressignificou a concepção de aluno. Agora, apresentam-se “sujeitos ávidos, desejosos por dizer, por consumir, por significar, por interpretar, enfim, por produzir sentidos” (GRIGOLETTO, 2009, s/p).

Escrever é um gesto que produz sentidos em relação a uma memória que determina o modelo de escrita, de sociedade, de indivíduo. Desse modo, ao observarmos os discursos das OCs “*. A escola ainda se fundamenta na lógica de pensamento da escrita com papel e lápis*, em que o conhecimento está posto em caráter eterno e verdadeiro”, percebemos que apresenta discursos generalizados sobre a relação língua, escrita, sujeito e TICs de forma a responsabilizar o professor por tais mudanças, o que não permite que o processo de ensino-aprendizagem se torne outro, não possibilitando

também, uma transformação real da circulação do saber, uma vez que o Estado também deve cumprir papel de manter o professor “atualizado”, isto é, “preparado” para a rápida transformação tecnológica.

Assim, nos perguntamos: quais sentidos de autoria são possíveis para os alunos? Para compreendermos essa questão, vamos voltar nosso olhar, agora, para a entrevista com dois professores do ensino médio a respeito de quais atividades de língua e linguagem mediadas pelo computador que eles trabalham na escola. Vejamos:

Prof. A: Em minhas aulas de língua Portuguesa, *trabalho com o uso do Data show para exibição de seminários* preparados pelos alunos. As vezes *estruturo um texto em tópicos contendo informações necessárias sobre determinado conteúdo para apresentar a eles*. Também uso o microfone e caixa de som para leitura das produções dos alunos (Grifos nossos).

Prof. B: Eu *levo o Datashow para a sala e apresento o conteúdo daquela aula em forma de slide*, pois acredito que quando se *trabalha de forma diferente* com os alunos, eles apresentam maior interesse em aprender. Apresento também *em slides textos motivadores* para que eles possam produzir os próprios textos deles, pois *quando eles vão fazer o ENEM*, já estão mais familiarizados com essa forma de escrita (Grifos nossos).

Pela regularidade do discurso, o Prof. A reatualiza uma memória que sustenta velhas práticas e os velhos modos de apropriação dos recursos tecnológicos pelo sujeito professor. Nesse sentido, quais os deslocamentos em relação à língua e à escrita que o professor produziu com a apropriação das TICs em sala de aula? Desse ponto de vista, o sujeito-professor se apropria de uma nova ferramenta tecnológica, mas continua com a mesma metodologia não rompendo com as concepções de ensino e suas práticas. Não produz inovação, nem transformação na forma de ensinar o aluno. Assim, a inserção de novos recursos tecnológicos representa a troca de uma ferramenta pela outra.

Na proposta das OCs, as aulas de língua sofrem um deslocamento do “velho” para o “novo”, pois, de acordo com o documento, com “*as mudanças provocadas pela informática na sociedade, na cultura, na linguagem, nas formas de pensar e construir conhecimento, isso se torna necessário*”. Esse “novo”, para nós, deve se inscrever na possibilidade de deslocamentos, de deslizamentos, de paráfrases. Quando pensamos discursivamente a linguagem, consideramos que todo o seu funcionamento

se assenta na tensão entre processos parafrásicos (são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém) e processos polissêmicos (são as rupturas de processos de significação). Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer de tal modo que todo o discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente. Toda vez que falamos, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o

já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)significam (BAQUERO, 2001, p.91).

No entanto, entendemos que não ocorre nenhum movimento ou mudança nas práticas de sala de aula, porque, mesmo que os novos recursos tecnológicos sejam uma realidade na escola, a possibilidade de inovação/mudança não está apenas atribuída à máquina (data-show, computador, tablet, TV, DVD, lousa-digital), mas aos processos de ensino. Assim, essas ferramentas apenas funcionam como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, reafirmando mais uma vez que apenas a presença das novas tecnologias no âmbito escolar não garante qualidade de ensino nem inovação.

Pela filiação teórica na qual nos inscrevemos, entendemos que todo discurso está inscrito em uma formação discursiva, que representa o lugar onde o sentido se forma e o sujeito se identifica; é também onde ocorre a constituição do sujeito. Pêcheux (1988) denomina formação discursiva como

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de um posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da FD na qual são produzidas: [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas FDs que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PECHEUX, 1988, p.160).

Diante disso, compreendemos que a discursividade dominante do Prof. B está filiada à memória do livro didático, uma vez que, mesmo fazendo uso de uma ferramenta tecnológica em suas aulas, continua a usar a mesma metodologia de antes, ou seja, os alunos são meros espectadores do conteúdo que o professor transmite. Ideologicamente, o professor é treinado para isso, pois, em vez de receber formação/qualificação do Estado para mudar sua prática de ensino, ele apenas recebe capacitação para manusear a máquina, isto é, ele sabe ligar, digitar, navegar na internet, fazer uma apresentação em Power Point, mas não sabe integrar o aluno no processo ensino mediado pelas novas tecnologias.

Assim, trazendo para a reflexão o simbólico, o ideológico e o histórico, conforme nos mostra Orlandi (2014a, p. 167a), ensinar vai muito além da ideologia da repetição mnemônica, é necessário antes de tudo que o sujeito aluno “tenha a formação (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito”. Em outras palavras, que o sujeito-aluno não seja um eterno repetidor.

Nas OCs, circulam discursos que se sustentam no pré-construído de que os professores da área de Linguagens têm responsabilidade na melhoria da qualidade de ensino, devendo proporcionar ao aluno interação entre o mundo real e o mundo virtual. Pelo que vimos, essa prática é utilizada de forma descentrada, desvirtuando o papel que teriam as TICs na relação com as práticas linguísticas. Segundo as OCs,

Se um novo modelo de sociedade está nascendo com esses novos tempos, novas formas de fazer educação devem vir atreladas a ele. Os professores da área de Linguagens têm enorme responsabilidade nesse contexto, pois, assim como a linguagem (verbal, não-verbal e multimodal) serve para discriminar, serve também para romper bloqueios, desenvolver autonomia e capacidade de exercício criativo e crítico. Para isso é necessário que os professores se desloquem do papel de transmissor de conhecimentos para se tornar mediadores na construção de conhecimentos: permitir que o aluno relacione, compare, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças, pesquise, crie, enfim, cabe a eles apresentarem problemas cujas respostas sejam buscadas como desafio, visando à compreensão do mundo em que vivemos (Mato Grosso, Linguagens, 2010, p. 68, grifos nossos).

Sustentado no discurso normatizador, o Estado atribui ao professor o dever de estar conectado ao novo modelo de sociedade, isto é, à sociedade da informação. Entretanto, não dando autonomia para que o aluno decida por onde começar e porquê que as condições do ensino de Língua Portuguesa vão se alterar.

Nessa discursividade, as OCs se constituem como uma política linguística cuja formulação “com novos tempos, novas formas de fazer educação devem vir atreladas a ele”, fazendo-se necessário um *novo modelo de sociedade*. Tomamos esse discurso como um fato de linguagem que nos possibilita compreender os sentidos que estão em jogo. Queremos chamar atenção para os sentidos de “novo modelo de sociedade” estabelecidos nesse discurso. Na formulação das OCs, aparece a adjetivação de sociedade como “novo modelo”. O velho modelo seria aquele que não está no patamar da sociedade tecnológica. Em contrapartida, o “novo modelo de sociedade” apresenta condições de auxiliar no processo evolutivo humano, nas novas formas de fazer educação e o velho não apresenta tais condições. Na formulação “*novos tempos, novas formas de fazer educação*” encontramos o sentido de antes e de depois, do velho e do novo. Podemos dizer que esses sentidos se apresentam como sendo o de que o papel da tecnologia na educação é o de auxiliar na criação de um modelo de sociedade pautado pelas tecnologias, o que faria da sociedade atual mais avançada em relação à outra. Modelo este que, pelo nosso olhar de analista do discurso, produz como efeito o sentido de que o aluno estará melhor preparado para o mundo do trabalho, mais uma vez a lógica neoliberal está presente nas discursividades de nosso material de análise.

Na discursividade do texto das Ocs, temos em circulação os sentidos do velho e do novo, ou seja, uma relação de oposição. Essa oposição se dá exatamente por um complementar o outro. Marx (apud SARIAN, 2012, p. 135) defende que “o novo nasce dentro do velho”. De acordo com Sarian (*idem*, p. 135) “reformulada por Lênin como o um que se divide em dois, o que Pêcheux vai nomear como *a contradição de dois mundos em um só*”. O discurso de criar um “novo modelo de sociedade” traz no imaginário os sentidos da completude, do pronto/acabado. O que seria essa nova sociedade? Na proposta do Estado, ela se apresenta como um sujeito que tenha condições de participar da concorrência do mercado de trabalho, próprio da forma de vida capitalista, globalizada, neoliberal do mundo tecnológico.

Assim o cidadão passa a ter um “preparo” diferenciado para viver nesse novo jogo que se estabelece pela competitividade, pela concorrência, o jogo do capitalismo. Nesse dizer das OCs está silenciado qual é o “novo modelo de sociedade” para a “evolução humana”. As TICs estariam aí para auxiliar a alcançar o “novo modelo de sociedade”? Modelo que não se diz qual é.

Na sequência discursiva que segue, o Estado afirma que em nada avançaremos se o professor não “*permitir que o aluno relacione, compare, generalize, particularize, descubra semelhanças e diferenças, pesquise, crie, enfim, cabe a eles apresentarem problemas cujas respostas sejam buscadas como desafio, visando à compreensão do mundo em que vivemos, se a concepção pela qual estruturaremos as práticas linguísticas escolares permanecerem as mesmas*”, vemos funcionar pelo trabalho da ideologia, o funcionamento de um novo discurso, cujas práticas se inscrevem nas velhas formações discursivas, isto é, o novo se apresenta pela possibilidade do diferente, do deslocamento. Entretanto, o que vemos funcionar na Escola é na maioria das vezes as mesmas práticas: usam-se as novas ferramentas tecnológicas com velhas metodologias, pois não se preparou, nem se instrumentalizou as novas ideias e pouco se qualificou o sujeito-professor.

A fim de compreendermos como o professor tem trabalhado com esse novo espaço de significação na Escola, perguntamos aos sujeitos entrevistados se eles receberam algum curso de qualificação para tratar da inserção das novas tecnologias e se sentiam preparados/qualificados para trabalhar com essas ferramentas em sala de aula.

Prof. A. Sim, fiz um curso de *treinamento* em informática ministrado pelos alunos do curso de informática da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Aprendi o básico, como montar e desmontar um data show, pesquisar na internet programas que baixam vídeos e jogos da internet, coisas do tipo [...] Procuo aplicar aquilo que aprendi, mas sei que preciso de aprender mais, como por exemplo aproveitar os recursos dos celulares dos alunos e utilizar como ferramenta para beneficiar as aulas de Língua Portuguesa.

Prof. B. Formação continuada em tecnologias digitais pelo Estado não, porém, curso básico de informática para navegar na internet oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Ainda tenho muitas dúvidas sobre como trabalhar o conteúdo programático de Língua Portuguesa aliado às novas tecnologias, assim na maioria das vezes apenas levo os alunos pra sala de informática e peço pra eles pesquisarem sobre determinado conteúdo que vai ser trabalhado.

Ao longo deste trabalho, compreendemos que tanto o ProInfo quanto a Educação Digital são programas que fazem parte de uma política de governo que visa a inclusão digital dos alunos e de professores e gestores para lidarem com as novas tecnologias digitais no espaço da Escola. Nos discursos analisados anteriormente, os sentidos se cristalizam com a possibilidade do novo sempre voltado para a formação do sujeito-aluno para o capitalismo, isto é, para o mercado de trabalho.

Estaria no professor a possibilidade de se tornar possível o desenvolvimento de atividades que garantam ao sujeito aluno uma maior inserção no mundo tecnológico; no caso do ensino de língua portuguesa, as atividades de língua são essenciais para que o aluno desenvolva trabalhos voltados para a leitura e escrita de texto por meio do computador, internet, tablet, data-show, entre outros.

No entanto, o professor A, ao ser questionado sobre sua qualificação para o uso de novas tecnologias, deixa evidente o seu despreparo uma vez que não recebeu nenhum tipo de curso ou formação por parte dos gestores do ProInfo, seja do governo estadual seja do federal. Seu preparo e formação resumem-se a informações técnicas de como navegar em sites, fazer pesquisas, montar e desmontar data-show.

Nessa mesma direção, segue o discurso do professor B, uma vez que ele também não recebeu nenhum curso de qualificação do Estado, apenas cursos técnicos oferecidos pelos alunos da graduação em Informática da UNEMAT. O governo elege em seus discursos o professor como um dos principais fatores de sucesso para que a política de distribuição e acesso às novas tecnologias tenha um resultado positivo. Porém, nas discursividades analisadas, o que vemos é outra realidade, apesar de o governo afirmar e reafirmar que a capacitação de recursos humanos e a formação

continuada devam ser um de seus principais objetivos na implantação de novas tecnologias nas escolas, pouco ou quase nada se pratica.

Chamamos a atenção para a palavra “treinamento” que aparece no discurso do professor entrevistado. Conforme o dicionário Michaelis, essa palavra é significada como “o ato ou efeito de treinar [...]”. Desse modo, o processo de novos conhecimentos fica restrito apenas ao treino, não há deslocamento de conhecimento por parte dos professores e não há aprendizado de novas metodologias.

Nesse sentido, voltamos novamente ao discurso da capacitação, no qual Orlandi (2014, p.162) argumenta que “com a capacitação, o treinamento, ele é um eterno repetidor”. Compreendemos, assim, que a concepção de formação de professores para lidarem com as novas ferramentas tecnológicas é significada em nosso material como treinamento e capacitação, ou ainda podemos dizer que eles são treinados para aprender as técnicas de manusear as máquinas que estão disponíveis nas escolas.

Nota-se, que, pela memória do dizer, como afirmou o professor A: “*aprendi o básico, como montar e desmontar um data show, pesquisar na internet programas que baixam vídeos e jogos da internet, coisas do tipo*”. Discursividades que os professores ainda reafirmam possuir, isto é, grandes dificuldades para aliar o uso de ferramentas digitais com os conteúdos programáticos da disciplina de língua portuguesa. Pelo efeito da ideologia, o Estado apaga os conhecimentos prévios que o sujeito-professor possui, uma vez que, não se trata unicamente de treinar o professor, é necessário prepará-lo para as diferentes inovações que o mundo globalizado tem oferecido. E isso inclui revisar concepções e práticas linguísticas que transcendem o uso ou não de novas tecnologias.

Orlandi (2014) aponta uma questão bastante importante sobre a prática da capacitação de sujeitos e não a sua formação:

Podemos, enfim, afirmar que, nas formas atuais de assujeitamento, no capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência¹⁹, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir. São estes os *bem formados*²⁰. E é por isto que, em uma sociedade que se quer imexível

¹⁹ Sempre fica a questão: essas formas de resistência que atingem as posições-sujeitos são capazes de abalar a forma-sujeito-histórica capitalista? Maleabilidade, novas máscaras, heterogeneidade?

²⁰ É importante aqui ressaltarmos que dizer bem formados não significa sempre conscientes de sua formação. Como apontamos mais acima, a falha e o equívoco trabalham em permanência esses processos de interpelação ideológica e de individuação pelo Estado, por onde vazam sentidos e posições sujeito irrompem. Por isso, a formação, tal como a caracterizamos, como forma de não alienação, é um modo de constituição de sujeitos que torna possível a resistência.

e já feita, se evita a formação²¹ e, com ela, a compreensão de como a língua/linguagem funciona, tanto para o processo de simbolização, mas, sobretudo, para a individuação do sujeito que se identifique com *uma posição sujeito capaz de resistência e que 'ouse pensar por si mesmo'*. Este é o sujeito que objetivamos com a formação, o sujeito não alienado (ORLANDI, 2014, p. 179, grifos da autora)

Nas palavras de Orlandi, para o Estado um sujeito alienado é mais fácil de ser controlado por seus poderes reguladores, uma vez que este não será “capaz de pensar por si mesmo tocando o real, no tenso confronto com o imaginário que o determina” (ORLANDI, 2014, p.181). Em outras palavras, o que queremos dizer é que, pela nossa compreensão, o professor seria um sujeito que não apresentaria resistência quanto à implementação de novas tecnologias.

3.2 O FUNCIONAMENTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NAS DISCURSIVIDADES DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino do Médio, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1998, e instituído pela portaria de nº 438 “se constitui como um exame único que pressupõe abranger as áreas de conhecimento, organizando as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil” (BARBOSA, 2013, p.21). Em sua primeira edição, contou com um número de 157,2 mil inscritos, e, após três anos, em 2002, alcançou um número recorde de 1,8 milhão de inscritos, isto é, um número bastante significativo em relação a sua primeira edição. Já, no ano de 2004, a partir da implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), o exame passou a possibilitar a entrada de alunos nas instituições superiores a partir da nota obtida pelo participante. Até o ano de 2008, o Enem mantinha como um dos principais objetivos o de avaliar os estudantes concluintes do Ensino Médio, porém, no ano de 2009, o exame passa por reformulação, assim o seu foco passa a ser o de,

criar uma oportunidade histórica para ressignificação do ensino médio, e a democratização do acesso às vagas do ensino superior no país, ganhando novas funcionalidades e se constituindo como um processo de seleção unificado para o acesso ao Ensino Superior no país. Isto é, o ingresso nas Universidades e Institutos Federais, além da ‘tutela’ de induzir a reestruturação do currículo do ensino médio, promove a mobilidade acadêmica, certifica competências de jovens e adultos em ensino médio e continua como porta de acesso ao ProUni e ao FIES- Programa de Financiamento Estudantil (BARBOSA, 2013, p.26).

²¹ E a substitui pela “capacitação”.

A partir da reformulação do exame nacional, “institui-se uma política que versa sobre a entrada nas universidades públicas federais, por meio da adesão a um sistema denominado SISU-MEC²², institucionalizou-se o exame como seleção unificada para ingresso nas universidades públicas federais” (BARBOSA, 2013, p.27). Diante disso, há de se pensar que aquele aluno que lê e escreve bem; que está inserido na era digital, garantirá uma vaga no ensino superior, os outros serão excluídos desse processo “democrático”.

Compreenderemos o funcionamento discursivo do Enem como política avaliativa, significada nas práticas de Língua Portuguesa e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, trabalharemos com as concepções de leitura e escrita tanto na proposta de redação, quanto nas questões relativas à área de linguagem códigos e suas tecnologias.

Para a Análise de Discurso, a escrita “legitima uma forma-sujeito político que, pelos mecanismos do Estado, se individualiza e se identifica enquanto tal, pois a letra é o traço que separa as relações sociais” (DURIGON, 2012, p.31). De acordo com Orlandi (1999, p.06), “numa sociedade capitalista é impossível pensar a cidade sem a escrita”; assim, o sujeito, ao se apropriar da língua escrita, torna-se um sujeito-cidadão, autônomo, capaz de relacionar fatos e participar do jogo simbólico do capitalismo. A escrita desse modo é um objeto social, que regula a divisão dos homens, isto é, divide a sociedade entre aqueles que sabem escrever e aqueles que não sabem. Assim, os que sabem exercem o poder, uma vez que vivemos na sociedade do capitalismo, dominado pela elite, os outros em contrapartida, são excluídos. Silva (1998, p. 23) reafirma essa posição ao nos dizer que “a escrita é um critério de seleção e exclusão dos indivíduos de nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico.”

Na prova do Exame Nacional do Ensino Médio, especificamente, essa relação de poder é vista como um processo político que inclui e exclui o sujeito-aluno das relações sociais e de mercado. A escrita legitima a forma-sujeito político e os mecanismos do Estado o individualiza. Pelo modo como se apodera da escrita, o sujeito se constitui e produz sentidos.

Passaremos a analisar um recorte da prova de redação do Enem (2011), que integra a área do conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e tem por

²² SISU- Sistema de Seleção Unificada.

finalidade avaliar o desempenho do participante, para que ele desenvolva sua produção escrita.

Para que o aluno desenvolva sua produção escrita, são disponibilizados textos motivadores em torno do tema proposto, que o levam a refletir sobre uma determinada situação. Esses textos funcionam como material de apoio para que o participante se posicione sobre ele, permitindo uma reflexão crítica para a elaboração e organização dos argumentos que sustentarão seu discurso. Nesse sentido, interessa-nos analisar a concepção de leitura e escrita que está em funcionamento nos enunciados da proposta de redação, bem como os sentidos de tecnologia que estão em circulação nessa materialidade. O recorte que segue foi retirado da prova do Enem do ano de 2011. Vejamos:

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

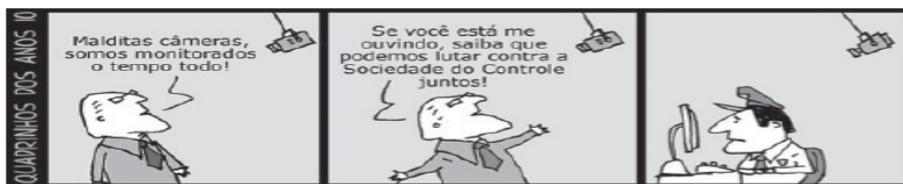
ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

Figura 2. Proposta de redação da prova do Enem 2011.

O Enem se constitui como uma política de ensino que se filia a uma memória discursiva que o faz significar como uma política que procura avaliar a capacidade do sujeito-aluno de fazer leituras críticas da realidade. Dessa forma, a proposta de redação do Enem 2011 traz, em sua coletânea, três textos motivadores. O primeiro ressalta a importância fundamental da *internet* para a sociedade atual, citando dados da ONU; o

segundo diz respeito ao uso da rede, principalmente das redes sociais, tão populares entre os jovens, e o último, uma *charge* sobre monitoramento, na qual o homem monitorado apela para quem o está gravando para lutarem juntos contra a sociedade de controle, mas o vigia também é vigiado. Vemos, pela sua expressão, que ele não está contente com isso.

Nesse sentido, o sujeito-aluno é levado a pensar sobre as diferentes discursividades referentes a um assunto mais amplo que são as tecnologias; assim, para escrever, o aluno precisa fazer uso da norma culta da língua portuguesa e dominar o assunto, mas, para que o sujeito-aluno consiga abordar os aspectos referentes às tecnologias que foram pedidos na prova, ele precisa também estar conectado com o mundo tecnológico, ter acesso às redes sociais, fazer uso delas especialmente, disponibilizar de um bom computador e boa qualidade de internet em sua casa, o que, em algumas regiões do País, somente é possível acontecer na Escola, por esse sujeito pertencer, muitas vezes, a uma classe social marginalizada, segregada, ou apenas por estar em uma localidade de difícil acesso à *internet*.

Para que o aluno possa associar o conhecimento que já tem, juntamente com o que pode aprender na escola, é preciso que a escola possibilite discussões sobre as novas ferramentas digitais. Assim, o sujeito-aluno pode não apenas usá-la, mas saber por que e para que está usando-a, e em que momento de sua vida será preciso dominar a tecnologia. É por meio do acesso às tecnologias que o sujeito-aluno tem a possibilidade de se mostrar à sociedade, manter contato com as pessoas, enfim, ocupar seu lugar no mundo da tecnologia.

A 9ª competência da área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, diz respeito ao entendimento da importância das novas tecnologias de informação no Mundo e na Escola. Assim segue o texto da Matriz de Referência para o Enem:

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (ano, grifos nossos).

Como já mencionamos os discursos que dizem sobre a inclusão/exclusão dos sujeitos na sociedade não são novos. De acordo com Dias (2010),

Desde o século XVII e XVIII, esse discurso vem sendo utilizado para avaliar aquilo que o homem não consegue justificar, ou seja, suas atitudes de repulsão ao outro, ao diferente, ao que não está dentro das normas estabelecidas por certo tipo de poder que o Estado precisa capturar. Esse outro insuportável tem, portanto, que ser regulado, enquadrado. Ele precisa ser adaptado a um modo de vida em sociedade, seja ela qual for, ele precisa ser incluído, educado, disciplinado. E isso se faz pelo modo como certa cultura vai envolvendo o sujeito em hábitos que se naturalizam no seu dia-a-dia (p.47).

Os conteúdos do ensino fundamental e médio estão contemplados no discurso da matriz que compõe as competências e habilidades do exame, mas nós nos perguntamos: o que o Estado tem feito para que o sujeito- aluno que faz a prova do Enem possa *entender [...] o impacto das tecnologias [...] na sua vida pessoal e social*? O que o Enem, por meio do INEP²³, avalia referente às tecnologias na prova de linguagens códigos e suas tecnologias?

Para tentarmos compreender essa discursividade do exame em torno das novas tecnologias, trazemos para análise a prova do Enem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aplicada no ano de 2013. Queremos compreender o funcionamento discursivo das novas tecnologias inseridas nas práticas de ensino de língua, atentando-nos para as condições de produção em que são formuladas.

²³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) instituído pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 como uma Autarquia Federal integrado ao Ministério da Educação (MEC) com sede em Brasília-DF.

QUESTÃO 113**O bit na galáxia de Gutenberg**

Neste século, a escrita divide terreno com diversos meios de comunicação. Essa questão nos faz pensar na necessidade da "imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e difusão do saber...".

É necessário relativizar nossa postura frente às modernas tecnologias, principalmente à informática. Ela é um campo inovativo, sem dúvida, mas suas bases estão nos modelos informativos anteriores, inclusive, na tradição oral e na capacidade natural de simular mentalmente os acontecimentos do mundo e antecipar as consequências de nossos atos. A impressão é a matriz que deflagrou todo esse processo comunicacional eletrônico. Enfatizo, assim, o parentesco que há entre o computador e os outros meios de comunicação, principalmente a escrita, uma visão da informática como um "desdobramento daquilo que a produção literária impressa e, anteriormente, a tradição oral já traziam consigo".

NETZEL, L. C. Disponível em: www.geocities.com. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Ao tecer considerações sobre as tecnologias da contemporaneidade e os meios de comunicação do passado, esse texto concebe que a escrita contribui para uma evolução das novas tecnologias por

- A** se desenvolver paralelamente nos meios tradicionais de comunicação e informação.
- B** cumprir função essencial na contemporaneidade por meio das impressões em papel.
- C** realizar transição relevante da tradição oral para o progresso das sociedades humanas.
- D** oferecer melhoria sistemática do padrão de vida e do desenvolvimento social humano.
- E** fornecer base essencial para o progresso das tecnologias de comunicação e informação.

Figura 4. Questão de número 113 da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

QUESTÃO 125

CURY, C. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

- A** crítica, expressa pelas ironias.
- B** resignada, expressa pelas enumerações.
- C** indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D** agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E** alienada, expressa pela negação da realidade.

Figura 3. Questão de número 125 da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

As questões de número 113 e 125 da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias apresentam como eixo temático as novas tecnologias digitais. As duas questões apresentam textos de fácil compreensão para aqueles que têm conhecimento de mundo sobre internet e navegação. Para quem não conhece e não navega na internet, é considerada difícil, pois terá que compreender e construir informações novas no momento da prova.

Ao olharmos para a prova atentamo-nos para as concepções de leitura na Escola e no Enem. Na Escola o que muitas vezes vemos funcionar é a leitura apenas como reprodução daquilo que foi apresentado pelo professor, já na prova do Enem o que se propõe ao sujeito participante é a leitura como reflexão. Desse modo, a teoria na qual nos filiamos entedemos a leitura não apenas como reprodução nem decodificação, mas como um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita” (ORLANDI, 2008b, p.89).

A partir desses sentidos de leitura, compreendemos que as duas questões em análise fazem com que o sujeito participante reflita sobre a relação linguagem/tecnologia, uma vez que o que é esperado desse sujeito aluno é que este reflita sobre as diferentes formas de funcionamento da língua através de questões que dizem sobre o sujeito na era digital. Assim, na prova é necessário que o aluno reflita sobre a relação leitura/interpretação das diferentes materialidades discursivas que são cobradas.

A prova do Enem se significa enquanto uma política que seleciona os “melhores” e que individualiza o sujeito para responsabilizá-lo pelo alcance, ou não, de uma vaga no ensino superior, deixando de lado toda e qualquer responsabilidade do Estado. Conforme Orlandi (2007a),

O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres (ORLANDI, 2002). Aí temos o jogo entre a liberdade (democracia) e a submissão do sujeito (todo sujeito é igual perante a lei). Devemos então observar a questão da responsabilidade do sujeito nessa estrutura/funcionamento. Do mesmo modo é essa liberdade e essa submissão que encontramos quando pensamos a relação do sujeito com a língua: uma forma de contradição pela qual para dizer o que ‘quer’, ele precisa se submeter a ela. É assim que entendo Pêcheux (1990, p.57) quando ele diz que “em face das interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro, nem real, trata-se aí de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade (ORLANDI, 2007a, p.299).

Nesse sentido, tomado pelo imaginário da democratização do acesso ao ensino superior, o ENEM passa a gerar competição pela conquista do acesso que materializa-se na divisão entre aqueles que tiveram mais informações, mais condições de acessos aos diferentes meios, sejam eles, ferramentas impressas ou digitais.

3.3 OS DISCURSOS SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao lançarmos um olhar discursivo sobre o funcionamento das novas tecnologias no Livro Didático de Língua Portuguesa, faz-se necessário entendermos como a política de distribuição e escolha desse instrumental linguístico funciona nas escolas públicas. Traçaremos um breve relato sobre esse processo de escolha e do funcionamento do PNLD.

O Livro Didático tem uma particular relação com a cultura escolar. De acordo com Sarian (2012, p. 72), “podemos pensar a construção discursiva do PNLD inscrita no gesto de criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, com a finalidade de legislar sobre políticas do livro didático”. Em 1985, o PNLD fazia parte de outras políticas do governo federal, cujo foco era a redemocratização do Brasil. No entanto, o acesso aos livros didáticos ainda não era uma realidade em todo o País, pois muitas escolas e alunos não tinham acesso a esse instrumental.

Com as reformas na educação em 1996, o governo brasileiro passa a ser o maior comprador de livros didáticos do País, distribuindo esse material para a Educação Básica da rede pública. De acordo com dados do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram investidos mais de 333 milhões de reais em livros para beneficiar mais de 7 milhões de alunos do ensino médio²⁴.

A escolha dos livros fica a cargo das escolas. Uma vez que elas decidam participar dos programas de distribuição de material didático, deverão se manifestar mediante adesão formal, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. Assim, o FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar, que orientará a escolha dos livros. De acordo com Sarian (2012, p.74), “da apresentação dos livros no Guia até a finalização do processo de escolha, outros atravessamentos se fazem presentes”. A autora destaca também que

Há outras relações em funcionamento, como a presença, nas escolas, dos chamados divulgadores, funcionários das editoras que distribuem gratuitamente aos professores exemplares dos livros a serem disponibilizados

²⁴ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

para escolha. Essa prática, sustentada no argumento de que um exame prévio do livro didático, possibilitado por meio da consulta a esse material, colaboraria numa escolha mais acertada dos professores, ainda que proibida por meio da Portaria n. 2.963, de agosto de 2005, continuou a ser efetuada, fora da escola (SARIAN, 2012, p. 74-75).

Esses discursos se sustentam no pré-construído de que a Escola e os professores têm liberdade de escolha dos livros didáticos. Para tanto, selecionamos para análise dois livros didáticos, destinados a alunos do 3º ano do Ensino Médio, ambos produzidos para serem utilizados por três anos consecutivos (2012 – 2014)²⁵. Desse modo, estabelecemos como foco de nossa análise as propostas de atividades que tenham alguma relação com as novas tecnologias, sejam elas, pesquisas, produção de textos mediada pelo computador, apresentação de seminários, enfim, atividades de língua que envolvam as novas ferramentas digitais.

O primeiro Livro Didático (LD1) escolhido é da Editora Moderna, tem como autores Leila Lauar Sarmento e Douglas Tufano, professores graduados em Letras e com uma longa carreira em escolas públicas e particulares. Esse livro segue uma divisão de conteúdo particular (como veremos a seguir, difere-se de nosso segundo livro). Este apresenta como sequência: Português: Literatura, Gramática e Produção Textual, qual dá visibilidade a uma hierarquia de ensino das áreas e seus conteúdos, que são trabalhados separadamente, sem interação entre eles.

O segundo Livro Didático (LD2) é da editora Saraiva, tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, também professores graduados em Letras, sendo o primeiro mestre em Teoria Literária e doutor em Linguística Aplicada e em Análise do Discurso, e a segunda mestre em Estudos Literários. Traz como sequência: Português Linguagens: literatura, Produção de Texto e Gramática.

No LD1, as atividades propostas no item “Produção de Texto” se referem às novas tecnologias apenas como suporte de pesquisa para enriquecer o texto. Em uma proposta de produção de texto sobre a situação social, econômica e política das pessoas mais pobres da China, é solicitado ao aluno que, tendo dificuldade de encontrar informações sobre o assunto em livros e revistas, poderá acessar a internet para obtê-las. Dessa forma, o LD1 apresenta as novas ferramentas digitais apenas como suporte para pesquisa extra-classe. Vejamos os comandos:

²⁵ Os dois Livros Didáticos que compõem nosso arquivo foram utilizados por professores de Língua Portuguesa do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolhas públicas da cidade de Cáceres por três anos consecutivos, daí nosso critério de escolha.

Comando 1- Pesquise como vivem os chineses na zona rural. *Recorra a livros, revistas, ou a internet.* Converse também com professores de História e Geografia. Anote as informações e opiniões mais importantes, dados, testemunhas, citações, exemplos. Forme uma opinião a respeito de tudo o que aprendeu e elabore uma tese, planeje o seu texto (p. 339)

Comando 2 - O planejamento de um seminário inclui as seguintes etapas: [...] *Levantamento de informações a partir de pesquisas em livros, jornais, revistas, vídeos e na internet.* A organização de dados estatísticos ou históricos, citações, exemplo etc. é essencial (p. 391).

Nessas discursividades das propostas de atividades que o LD1 propõe, entendemos que, se o aluno tem interesse em aprofundar o assunto trabalhado naquela aula, ele pode acessar os sites que foram disponibilizados para conhecer mais sobre o assunto, o que nos faz compreender que tal ação dependerá do interesse do aluno. Novamente, ao aluno imputa-se a responsabilidade de traçar seu percurso de estudo. Entendemos, então, que esses discursos apagam o papel do Estado, da Escola e do Professor.

No que diz respeito às condições de produção do livro didático em sentido amplo, trazemos para a reflexão, num primeiro momento, as relações de sentido entre as novas tecnologias e o LD1. Entendemos que elas são apagadas nas discursividades que esse instrumental de ensino apresenta, uma vez que apenas fazer menção a essas ferramentas não desloca o conhecimento, muito menos propicia novos saberes.

Nesse sentido, a partir do que pudemos compreender pelas nossas análises, observamos que há uma disparidade entre os discursos das OCs com o LD1, uma vez que, na proposta do documento oficial do Estado de Mato Grosso, as aulas de língua sofrem um deslocamento do “velho” para o “novo”, isto é, deixam-se de lado velhos instrumentais de ensino e se lança mão das novas ferramentas, nesse caso, as digitais, bem como passa a incorporar o estudo de textos que estejam voltados para o computador, *internet*. Porém, o LD1, ao abordar as ferramentas digitais apenas como “apêndice” para os trabalhos escolares, entra em contradição com aquilo que o Estado, a partir de um documento oficial, discursiviza.

Dessa forma, as atividades propostas no LD1, reduzem a relação aula de língua portuguesa x tecnologia digital a uma simples transmissão de informação, apagando a relação língua/tecnologia – em outras palavras, o que queremos chamar a atenção é que, nessas atividades, essa relação é deixada de lado, dando lugar mais uma vez às velhas metodologias, isto é, a tecnologia digital no espaço escolar continua a ser pensada em segundo plano.

Nas atividades relativas à produção de texto, o LD2 apresenta apenas uma atividade que se refere ao gênero digital. O capítulo 5, da unidade 3, apresenta-nos o objetivo de trabalhar com a produção de texto a partir do “texto argumentativo: a seleção de argumento”. Para trabalhar com esse gênero, o livro traz vários textos a respeito dessa temática; por fim, cada aluno deverá produzir um texto argumentativo e entregar ao professor. Após feita a correção pelo professor, o livro propõe que o texto seja divulgado aos demais colegas da escola. Para isso, poderá ser exposto em um mural, ou num site da *internet*, ou num *blog*. Vejamos a proposta de trabalho:

Produzindo um texto argumentativo escrito

a) Escolha um dos seguintes temas:

***O direito de sonhar dos jovens de hoje tem sido roubado?**

***O ensino médio deve ser profissionalizante ou preparar para o ensino superior?**

***A formação profissional ocupa o primeiro lugar nas preocupações dos jovens?**

b) Escreva um texto argumentativo sobre o tema.

c) Tenha em vista o perfil dos leitores. Seu texto será divulgado no mural da classe ou do colégio, ou num *blog* ou num fórum de debates da Internet. Logo, seus leitores serão na maioria jovens como você.

d) Tome uma posição sobre o assunto e, logo nos primeiros parágrafos, deixe claro qual é o seu ponto de vista.

e) Ao redigir, organize o texto em parágrafos. A introdução pode corresponder a um parágrafo ou, no máximo, dois. Cada um dos argumentos pode corresponder a um parágrafo. Se um argumento for amplo e envolver mais de um aspecto, é possível desenvolvê-lo em dois parágrafos. Para a conclusão, geralmente se destina o último parágrafo.

f) Ao concluir o texto, dê-lhe um título sugestivo e revise-o. Faça alterações, se necessário e, finalmente, divulgue-o.

ABOUT CONTACT ORGANIZE CONTRIBUTE DEMOCRACY

Expondo os artigos de opinião no mural de debates, num *blog* coletivo ou num *site* da Internet

Mural

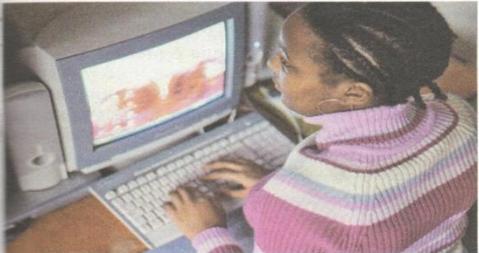
Preparem o mural, fazendo um fundo com papel *kraft*. Tragam de casa a produção escrita desta unidade, passada a limpo à mão ou digitada, com a indicação do nome do autor, e afixem-na no mural de modo descontraído e convidativo. Se possível, anexem também imagens relacionadas com os temas abordados. Deem um título ao mural, como “Ponto de vista”, “Opinião” ou outro que queiram. Exponham o mural em lugar de bastante movimento na escola, como o pátio ou o corredor de entrada e saída.



Renato Stockler/Folia Imagem

Blog

Para a montagem do *blog*, deve-se escolher para coordenar os trabalhos um grupo de voluntários com certa familiaridade com a linguagem da Internet. O grupo deverá escolher um provedor que possa hospedar gratuitamente o *blog*. Os textos devem ser digitados, em casa ou no laboratório de informática da escola, e repassados ao grupo coordenador. Esse grupo deverá criar o ambiente do *blog* e publicar todos os trabalhos da classe. Quando o *blog* estiver pronto, todos deverão receber o endereço dele e poderão acessá-lo quando quiserem e até publicar nele novos textos relacionados ao tema.



Em cartazes, façam a divulgação do *blog*, informando seu endereço e convidando os demais alunos da escola para visitá-lo, deixar comentários, opiniões, críticas, etc. Repassem o endereço do *blog* para amigos e parentes.

Fórum de debates

Alguns *sites* e provedores da Internet, como Uol e Terra, possuem fóruns de debate que hospedam diferentes textos de opinião sobre temas do momento. Envie os textos produzidos pela classe para um desses *sites* ou provedores e solicitem a abertura de um fórum sobre o tema discutido, caso não haja. Divulguem o endereço da Internet aos amigos e familiares para que todos possam acessá-lo.

Figura 5. Proposta de produção de texto LD2.

Observamos que as TICs são ferramentas de circulação, pois é dada a oportunidade dos próprios alunos montarem um *blog* ou um *site* na internet para compartilhar textos produzidos por eles mesmo, utilizando a sala do laboratório de informática para digitar os textos. Nessa discursividade, o sujeito-aluno torna-se sujeito-autor, deslocando o seu conhecimento e aprendizado para além dos muros da escola. Entendemos a noção de sujeito-autor conforme os estudos de Orlandi (2012a), pois segundo ela,

o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só se repete (exercício mnemônico) não o faz (ORLANDI, 2012a, p.70).

Como vimos na atividade de escrita proposta pelo LD2, autoriza-se um modo de circulação da produção escrita na rede, o professor (a) desloca “da posição de

detentora de um saber, para a posição de coordenadora de um saber coletivo” (GALLO, 1989, p.96), propiciando a inserção do “novo” no ambiente escolar, isto é, um novo saber sobre a língua fazendo significar o sujeito-aluno da contemporaneidade.

Apesar de todos os discursos sobre os avanços tecnológicos, o livro didático ainda está longe de estabelecer a relação entre as práticas de linguagem em parceria com as TICs. Para que as concepções de ensino obtenham um resultado satisfatório na melhoria da qualidade, não basta usar a tecnologia como suporte, há de se rever as concepções de língua em que sustentam tanto o processo de formação de professores, quanto das políticas linguísticas propostas. Além disso, há de se compreender os processos que explicam como acontece a aquisição do conhecimento sobre a língua na relação com o sujeito, o sentido e a história.

Destarte, pelo modo como os alunos se apropriam dessa ferramenta tecnológica, silenciam as mazelas dos déficits de aprendizagem. Fazer inclusão digital não é usar a internet apenas para pesquisar algo na rede para enriquecer as produções de texto. Esse modo de apropriação do computador, da internet, tablet, celular, etc., que estão significadas como “novas”, na verdade, está sustentando as velhas práticas, pois as aulas de LP não têm se deslocado para uma nova abordagem que repensa a relação língua e sujeito. Assim, a produção de texto, tal como proposta nos LD 1 e 2, inscrevem-na no “lugar do mesmo e da repetição, lugar de que a historicidade se retira e o sujeito é só uma imagem já pré-fixada. Espaço dos silêncios da memória” (ORLANDI, 2014b, p.19).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de ser o exercício de uma competência o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. Não porque a escrita é um instrumento de poder ou via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta acima de tudo a alegorizar essa constituição (RANCIÈRE, 1995, p.25).

Diante da tela em branco do computador, sentimo-nos como se as palavras tivessem imóveis em nós, pois qualquer palavra que pensamos para iniciar as conclusões soaram-nos como incompleta. Lembramo-nos das palavras de Rancière: “antes de ser o exercício de uma competência o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação [...]”. Se, ao iniciarmos o trabalho sentíamos que nossos medos e angústias enchiam-nos de lágrimas, as mãos que em muitas madrugadas se paralisaram diante da tela em branco do computador nos deram um pouco de coragem. Hoje, percebermos que mais difícil que começar, é tentar estabelecer um ponto final. Como concluir? Existe uma conclusão quando ainda temos tanto a dizer? Como deixar ir um pedaço de nós que foi tecido com tanto fervor, tanto sentimento, tanto trabalho, tanto cuidado, com tanta dedicação e luta? Essa é a razão pela qual quero continuar lutando com as palavras, pois há muito a dizer ainda. Assim, voltamos ao começo para terminar, mesmo que, momentaneamente, e, portanto, sem a marca de um ponto definitivo.

Numa perspectiva de continuidade e desdobramento de pesquisas já desenvolvidas, nossa dissertação se inquietava diante da relação TICs e escola quando nós nos perguntávamos sobre os efeitos que as políticas públicas de inclusão digital produziram – produzem para as práticas linguísticas. Procuramos, portanto, mostrar no decorrer deste trabalho, que os sentidos que se constituíram no discurso do Estado foram se formando a partir de condições de produção nas quais a sociedade brasileira se inscreve.

Desse modo, vimos ao longo desta pesquisa a maneira pela qual o Estado discursiviza o ProInfo e o Educação Digital nos arquivos que constituímos para análise, qual seja, no sentido da inclusão digital, da igualdade de direitos, da preparação do sujeito-aluno para o mercado de trabalho, enfim, na produção de uma discursividade do novo, isto é, o novo que está entrando no espaço escolar por meio das novas tecnologias digitais. Assim, na proposta do governo, as novas tecnologias são colocadas como possibilidade de melhoria da educação.

Os recortes que selecionamos em nosso estudo deram visibilidade a sentidos observados tanto nas Diretrizes do ProInfo, no Decreto Presidencial, na Portaria, nos discursos do Ministro da Educação, quanto da sua inserção nas políticas de língua analisadas. Dar visibilidade a esses sentidos produzidos a partir da Escola Pública nos permitiu compreender que a inserção das novas ferramentas digitais criaram um imaginário de igualdade entre Escola Privada e Escola Pública pela inserção das novas tecnologias em sala de aula.

De acordo com Rodríguez-Alcalá (2011, p. 249), a sociedade capitalista “está fundada na distinção público/privado, tal como elaborada na chamada tradição ocidental. Essa distinção institui uma memória, caracterizada por uma estética presente na produção do espaço urbano, em suas diferentes instâncias”. O Estado, com a implantação de laboratório de informática e com a distribuição de computadores portáteis e tablets, visa igualar o ensino da escola pública ao da particular, recobrando pelo financiamento de laboratórios de informática nas escolas, o discurso de uma política de inserção de novas tecnologias de ensino.

Com tal discurso o governo estaria dando as mesmas chances àqueles que não têm condições de pagar por seus estudos numa escola privada. Desse modo, os discursos do governo sobre as diferenças entre a Escola Pública e a Particular circularam em nossas análises como um ponto central para “diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos [...]”. Ao se filiar a esse discurso, o governo compreende que a escola pública deveria se igualar à escola privada, uma vez que esta se pauta na lógica de mercado, da competitividade com vistas na inserção dos sujeitos-alunos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na melhoria da situação econômica. Seriam as novas Tecnologias de Informação e Comunicação a “chave” para igualar o ensino nessas duas instituições.

Os discursos analisados na Portaria que institucionaliza o ProInfo se apresentam com a finalidade de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias”. O Estado propõe que as novas ferramentas digitais sejam difundidas, propagadas na escola pública, mas usa essas ferramentas apenas como complemento para as aulas, uma vez que não fornece condições estruturais para sua plena implantação. Ideologicamente, temos como efeito de sentidos aulas ministradas por meio de novas ferramentas de informática, mas que, no plano da inovação de produção de conhecimentos, as práticas permanecem inalteradas. Ao possibilitar que as escolas públicas brasileiras disseminem

o uso pedagógico das novas ferramentas tecnológicas nas Escolas, o governo pretende abranger (disseminar) uma quantidade bastante significativa de alunos incluídos digitalmente. Assim, quanto maior for o número de máquinas disponíveis na Escola, maior será, discursivamente, o número de incluídos digitalmente. Por meio de nossas análises, entendemos que, no discurso do governo, o sentido de inclusão se dá pela maior quantidade de máquinas que a Escola possui, e não necessariamente pela qualidade do processo do ensino-aprendizado que está sendo oferecido ao sujeito-aluno.

Observamos nos primeiros discursos do Ministro da Educação Aloizio Mercadante sobre o Programa Educação Digital que *“a inclusão digital tem que começar pelo professor. Se ele não avançar, dificilmente a pedagogia vai avançar”*. Esse toma o professor como o instrumentalizar por excelência, uma formação discursiva que responsabiliza, pois, se o aluno não for inserido, é porque o professor não mudou sua pedagogia. Por essa razão, o treinamento do sujeito-professor aparece em nosso material de análise significada como uma ação necessária para o sucesso do programa. A nosso ver, a qualificação do sujeito-professor para trabalhar com as tecnologias é fator preponderante para o sucesso não só do programa, mas da educação como um todo no País. Ao analisarmos o verbo “capacitar”, a partir de Orlandi (2014a), compreendemos por que esse discurso tem sido usado com bastante frequência por governantes e empresários para silenciar a voz daqueles que reivindicam os seus direitos.

Assim sendo, as políticas de formação continuada para professores não se deslocam das velhas práticas, pois a prática da capacitação continua a ser “um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo” (ORLANDI, 2014a, p. 161). Ideologicamente esse é um dos interesses do Estado dominador, porque, com a capacitação e o treinamento, concebe-se o professor como um eterno repetidor, posto que não há apropriação de conhecimento por ele mesmo. Propor novas políticas de aprendizagem com base na inovação convoca uma nova concepção de professor, não sendo mais aquele a exercer um papel de transmissor de conhecimento, mas seu próprio produtor.

Parece haver um consenso no discurso do governo de que o domínio das novas ferramentas digitais se configura como uma estratégia para o ingresso e, por conseguinte, para manutenção dos sujeitos-alunos no mercado de trabalho. A Escola nessa posição-sujeito passou a funcionar num viés de preparação para o mercado de trabalho a partir da lógica neoliberal, pautada na ascensão social, capitalista.

A fim de avançarmos nossa reflexão, fomos levados a analisar as condições de produção das políticas linguísticas que estão em circulação na Escola. Desse modo, ao analisarmos os discursos sobre as novas tecnologias nas políticas linguísticas escolares, foi possível estabelecer uma relação de como o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias são/estão significadas pela Escola e pelos professores.

Ao tomarmos para análise os discursos sobre a utilização das TICs em documentos oficiais, tais como, Orientações Curriculares de Mato Grosso, Exame Nacional do Ensino Médio e Livro Didático de Língua Portuguesa, foi possível compreender que as tecnologias são discursivizadas nessas materialidades como a substituição do “velho” pelo “novo”.

Portanto, não ocorre nenhum movimento ou mudança nas práticas de sala de aula, pois, mesmo que os novos recursos tecnológicos fossem uma realidade na escola, a possibilidade de inovação/mudança não está apenas atribuída a novos equipamentos (data-show, computador, tablet, TV, DVD, lousa-digital), mas às mudanças paradigmáticas nos processos de ensino e de aprendizagem como condição para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Compreendemos que há uma contradição entre o que o Estado propõe em suas políticas de inclusão digital e o que é cobrado dos alunos nas provas do Enem e nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que parece não haver uma relação entre essas materialidades, o que produz como efeito a não melhoria da qualidade da educação.

Ao darmos os encaminhamentos finais deste trabalho, acreditamos que novas compreensões e novos olhares serão possíveis a partir desta pesquisa, uma vez que refletir sobre políticas de inclusão digital nas Escolas públicas, em especial pensar as novas ferramentas digitais nesse espaço que muitas vezes se encontra fragilizado, se mostra como um instrumento de grande valia para possíveis deslocamentos, sejam eles por parte dos sujeitos professores, ou por parte dos sujeitos alunos. Assim, deixamos em aberto a possibilidade de novos questionamentos/interrogações que dizem sobre a materialidade simbólica da inclusão das tecnologias na escola.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvia Couto de. *Recursos Educacionais e Sentidos: nas possibilidades do descontrole*. In: FERREIRA Ana Cláudia Fernandes; MARTINS, Ronaldo Texeira. (Orgs) *Coleção Linguagem e Tecnologia*. Campinas: Editora RG, 2012

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, Alteridade e Autoria em Análise do Discurso. *Matraga*. Rio de Janeiro. n.22, v.15, p.145-156, jan./jun. 2008

ALONSO, Katia Morosov. *Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: Sobre Rede Escolas Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19 de junho de 2014.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj. (Org.) *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.12, n.esp., p.31-48, 2011. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279/pdf_68 Acesso em 22 de julho de 2014.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAQUERO, Fabiola Gomide. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário escolar*. Brasília: UCB, dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2001.

BARRA, V. M. L. da. *A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia...* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Editora UFPR.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. - ProInfo. *Programa Nacional de Informática na Educação*. POPPOVIC, Pedro P. (Secretário de Educação a Distância) Brasília, 1997. [Doc. Eletrônico: <http://www.proinfo.mec.gov.br/> (doc. original 11/mar/97).] Acesso em 14 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.* Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> Acesso em 18 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº6.300, de 12 de Dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto on-line. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em 18 de março de 2014.

_____. Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

DI RENZO, Ana Maria. O Positivismo e a constituição da escola na República. In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). *Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura*. Campinas: Pontes, 2007. p. 25-37.

DIAS, Cristiane Pereira. *Sujeito, sociedade, tecnologia: a discursividade da (rede) de sentidos*. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. *Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade*. In: ORLANDI, Eni Orlandi (Org.) *A produção do consenso nas políticas publicas urbanas*. Campina: Editora RG, 2010. p.43-73.

_____. A escrita como tecnologia de linguagem. In: SCHERER, A.; PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). *Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento*, Santa Maria, p.8-17, v.1, 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463. Acesso em 21 de abril de 2014.

_____. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no *e-mail*. *Língua, sujeito & história*, Santa Maria, n.37, v.18/n.2, p.35-49, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. O Conceito de “Política Linguística”: reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, Análise de Discurso e a Semântica do Acontecimento. In: MASSMANN, Débora; COSTA, Greciely (Orgs.). *Linguagem e Historicidade*. Campinas: RG, 2013.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. *Memória e Escrita nas Políticas de Língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos*. Cáceres: UNEMAT, dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2012.

ETHUR, Lucy Maria Batista. *Corpus: resultado de uma busca*. Letras. Rio Grande do Sul. nº21, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª Ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Discurso e Sujeito em Michael Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e Linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). *Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).

GALLO, Solange Leda. *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*. 1989. 138p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Ler o Arquivo Hoje*. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Anais do I SEAD – Seminário em Estudos em Análise do Discurso – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html> Acesso em 15 de abril de 2014.

GUIMARÃES, Ulysses. A informática e a construção do futuro. In: HUCITEC. *A informática e a nova república*. Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia “HUCITEC” LTDA, São Paulo, 1985.

GRIGOLETTO, Evandra. *A Autoria no Hipertexto: uma questão de dispersão*. Hipertextus. N. 2, Jan. 2009.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

HERBERT, T. (1966). Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. Tradução Mariza Vieira da Silva e Laura A. Perrella Parisi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011a. p.21-53

HÖFLING, E. de. M. *Estado e Políticas (públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HUCITEC *A informática e a nova república*. Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia “HUCITEC” LTDA, São Paulo, 1985.

IDEPAC. Fundação Sergio Contente. *Informática: semiintensivo, avulso*. Disponível em www.idepac.org.br/cursos.php. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Acesso à Internet e posse de Telefone Móvel Celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2014.

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. *A História na Língua*. Campinas. SP: Pontes, 2001.

_____. O Recorte Significante na Memória. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Anais do III SEAD – Seminário em Estudos em Análise do Discurso – Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. A história na língua. In: *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, No. 7. Campinas, SP: Pontes, 2002, 23-32.

MAMMANA, Cláudio. A informática e a nova república. In: HUCITEC. *A informática e a nova república*. Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia “HUCITEC” Ltda, São Paulo, 1985.

MANOEL, Marise. *Sujeitos de linguagem*. Revista da FAE, Curitiba, v.6, n.1, p.67-77, jan./abr. 2003.

OLIVEIRA, Edevamilton de Lima. *Paginando a História da Tecnologia Educacional em Mato Grosso: o ProInfo em Debate*. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/59455590/Paginando-a-historia-da-tecnologia-educacional-em-Mato-Grosso> Acesso em 25 de março de 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Formação ou Capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni (Orgs.). *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014a.

_____. *Discursos e Museus: da memória e do esquecimento*. Entremeios: revista de estudos do discurso. Pouso Alegre. v.9, p. 01- 08, jul/2014b.

_____. *Interpretação, Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico*. 6ª Ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2 Ed. Capinas, Sp: Pontes editoras, 2012b.

_____. Formas de Individuação do Sujeito Feminino e Sociedade Contemporânea: O caso da delinqüência. In: _____. *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009a.

_____. Língua Imaginária e Língua Fluida In: _____. *Língua Brasileira e Outras Histórias*. Campinas: RG Editora, 2009b.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In Eni Orlandi. *Discurso e Texto*. Campinas, Pontes Editores. 2008a.

_____. *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. *Educação em Direitos Humanos: um discurso*. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* Educação em Direitos Humanos Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a.

_____. *Política Linguística no Brasil*. Campinas-SP, Pontes, 2007b.

_____. *O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo*. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Anais do II SEAD – Seminário em Estudos em Análise do Discurso – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. A história na língua. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*. UNICAMP/Editora Pontes- Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2002a.

_____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade. *Escritos*. Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri – Labeurb. Nº 5, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2 ed., 1987.

ORLANDI, Eni P. ; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. *A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico*. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (org.). *Escritos 8. Cidade, Consenso e Políticas Públicas*. Unicamp/Labeurb: 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

_____. Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Unicamp, 1990a.

_____. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Tradução José Horta Nunes. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, (19), jul./dez. 1990b.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul; HAROCHE, Claudine. A Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso. *Linguagem: Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem*, São Carlos, n. 03, p.01-19, out/nov. 2008. Bimestral. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php Acesso em 30 de julho de 2014.

PFEIFFER, Castellanos; DIAS, Cristiane. *Minicurso: escrita, escola e sujeito urbano*. 60ª Reunião Anual da SBPC, de 13 a 18 de julho de 2008.

_____. *Língua em museu: institucionalização de um nós no recobrimento de um resto histórico*. Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 225-244, jan./jun. 2013.

_____. *Políticas Públicas: educação e linguagem*. Cad. Est. Ling., Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, São Paulo: Editora RG, 2010.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas/SP: Pontes. 2001.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm> Acesso em 28 de abril de 2014.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Formações discursivas sobre a mulher na música popular brasileira, de 1930 a 1945*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal Fluminense. 207.

RIBEIRO, M. L S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15a. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 1998.

RORIGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Em torno de observações para uma teoria geral das ideologias de Thomas Herbert. In: *Estudos da Língua(em): Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. Vitória da Conquista, n.1, p. 15-21, junho 2005.

_____. Discurso e cidade: a língua e a construção da “evidência do mundo”. In: RODRIGUES, Eduardo, SANTOS; Gabriel Leopoldino dos; BRANCO, Luiza Katia Andrade Castello (Orgs.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, São Paulo: RG, 2011.

SARIAN, Maristela Cury. “O desafio está nas mãos do professor”: um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital. In: DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. *AInjunção ao Novo e a Repetição do Velho: Um Olhar Discursivo ao Programa um Computador Por Aluno (Prouca)*. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 2012.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado Campinas, SP: UNICAMP. 1998.

_____. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.133-140.

SOARES, R. P. *Texto para discussão nº1307: compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo*. Brasília: IPEA, 2007.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. *Política de informática na educação: o discurso governamental*. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. 2012.

VALENTE, José A. *Informática na educação: o computador auxiliando o processo d mudança na escola*. Disponível em <http://www.nte-jgs.rctsc.br/valente.htm> Acesso em 30 de julho de 2014.