


Silvelena Cosmo DIAS*

 <https://orcid.org/0000-0002-6569-992X>.

Recebido em: 12 de agosto de 2017

Aprovado em: 30 de maio de 2018

O USO DE BLOG EM ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

THE BLOG USE FOR WRITING PRODUCTION OF ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo problematizar a maneira como o livro didático de língua inglesa (LD de LI) para o ensino médio - integrante do Programa Nacional do Livro Didático 2012 - (PNLD 2012) - traz fragmentos do discurso sobre as novas tecnologias, de modo que seja possível compreender como se dá o imbricamento entre as representações sobre as novas tecnologias, sobre o aluno, o professor e sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI. O *corpus* da pesquisa é constituído das sete coleções de LD de LI aprovadas no processo seletivo do PNLD 2012. A perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa é denominada discursivo-desconstrutivista, balizada pelas teorias do discurso, com base principal em Foucault, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana. A análise empreendida em uma atividade de produção escrita permitiu entrever representações contraditórias sobre alunos como sendo nativos e imigrantes digitais, receptores passivos do poder e saber atribuídos e legitimados ao professor via LD. As novas tecnologias, investidas de certo empoderamento, apontam para a possibilidade de desenvolver no aluno hábitos intelectuais, com atividades cerceadas por perspectivas instrumentais e utilitaristas de uma sociedade contemporânea e globalizada.

Palavras-chave: Blogs. Professor. Aluno.

ABSTRACT

This paper aims to problematize the way English language textbooks (TB and EL) to high school- part of Programa Nacional do Livro Didático 2012 - (PNLD 2012)- brings fragments of the speech about new technology, in order to make possible to understand how overlapping arises among representations about new technologies, students, teacher and about EL teaching-learning process. The research *corpus* is composed by seven TB and EL books approved by a selection process of PNLD 2012. The theoretical methodological approach of this research is discursive-deconstructionist mastered, imposed by speech theories, which are mainly based on Foucault, by Derridian deconstruction and by Lacanian psychoanalysis. The analysis undertaken in a writing production allows us to preview adversarial representations about students as being native and digital immigrants, passive power and knowledge receptors assigned and legitimized by teachers via TB. New technologies, in a certain empowered way, point out the possibility to develop in students intellectual habits, such as activities surrounded by instrumental and utility perspectives of a global and contemporary society.

Keywords: Blogs. Teacher. Student.

* Professora efetiva, Adjunto A - Dedicção Exclusiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL (2016), diascosmo@yahoo.com.br



1 INTRODUÇÃO

As escolas públicas brasileiras receberam o Livro Didático de Língua Inglesa (LD de LI), para o ensino médio, pela primeira vez, no início do ano letivo de 2012, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), - apesar de sua existência desde 1985. Esse programa, articulado pelo governo federal, assegura a acessibilidade gratuita do aluno da rede pública ao LD, correspondente a todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio. Além do acesso ao LD, uma das premissas do sistema educacional brasileiro é a inclusão do aluno no mundo digital e “globalizante”, bem como “o acesso às tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado” (BRASIL, 2006, p. 95).

Como uma medida de cumprimento do que está na lei, o LD de LI chega às escolas, justamente, em uma época em que as instâncias governamentais procuram viabilizar a informatização de instituições escolares com instalação de laboratórios de informática equipados com computadores e internet. Dessa forma, torna-se instigante lançar um olhar desafiador, questionador, problematizador sobre a maneira como as sete coleções de LD de LI, acompanhadas de seus respectivos CD em áudio - aprovadas no processo seletivo do PNLD 2012 - se apropriam do discurso sobre as novas tecnologias, de modo que seja possível compreender como se dá o imbricamento entre as representações sobre as novas tecnologias, sobre o aluno, o professor e sobre o ensino e aprendizagem de LI.

Para a realização do que nos propomos, tomamos como base a perspectiva teórico-metodológica denominada discursivo-desconstrutivista, que vem sendo desenvolvida por Coracini (2002; 2007; 2011b) e seu grupo. Essa perspectiva é balizada pelas teorias do discurso, com base principal em Foucault, pela desconstrução derrideana, que nos permite problematizar o que parece evidente e natural estabelecido pelo pensamento logocêntrico e dicotômico, característica principal da sociedade ocidental, e pela psicanálise lacaniana, no que diz respeito ao sujeito descentrado, cindido, sujeito do inconsciente, da falta e do desejo, constituído pela linguagem porosa, obscura e equívoca.

2 NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS PROMETIDOS À LIBERDADE “TOTAL”

O mundo tem passado por muitas transformações de ordem social, econômica e política, de forma cada vez mais acelerada, provocadas, substancialmente, pelo impacto das tecnologias de comunicação e informação. Essas mudanças podem ser observadas no modo de pensar e agir não só das pessoas, de maneira geral, das mais variadas profissões, mas primordialmente, das



gerações mais recentes, como aponta Prensky (2001, s. p.): “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. Eles mudaram a maneira de falar, de se comunicar e de aprender, como já aconteceu anteriormente em outras gerações.

As ferramentas digitais, principalmente a internet, que representa uma das maiores mudanças culturais da história da humanidade, moldam o estilo de vida das pessoas da geração “Nativos Digitais”. Como bem considera o educador norte americano Prensky (2001), os alunos de hoje são aqueles que processam informação com maior rapidez e passam a maior parte de suas vidas “usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, s. p.). Esses são designados pelo autor em questão como “Nativos Digitais”, comumente chamados de jovens do tipo multitarefa; isto é, aqueles que executam, com facilidade, vários afazeres conectados a aparelhos tecnológicos: download de arquivos de suas músicas favoritas, episódios de séries de TV ou filmes, enquanto fazem as tarefas escolares, enviam mensagens de texto para seus amigos, reais e virtuais.

Para explicar os “imigrantes digitais” - opostos aos “Nativos Digitais” -, Prensky (2001) faz a analogia de que a linguagem digital é uma segunda língua, que gerações mais velhas estão lutando para aprender. Na opinião do autor, essas pessoas, mesmo sendo fluentes no uso da linguagem digital, manifestam certo “sotaque” que pode ser observado no modo como elas usam a mesma tecnologia e recursos digitais que os nativos digitais usam em seu dia a dia. Os Imigrantes Digitais teriam necessidade de escrever seus textos a mão usando papel e caneta antes de digitá-los em um editor de texto em seu computador, de buscar informações primeiramente em livros e outras formas de mídia impressa, diferentemente, dos “Nativos Digitais” (PRENSKY, 2001).

A maneira como esse mundo tecnológico nos atravessa, seja positiva ou negativamente, nos constitui nos interpela e remodela o processo de constituição identitária. Não nos damos conta do quanto estamos atravessados pelo discurso sobre as novas tecnologias, uma vez que este parece carregar em seu bojo a promessa de resolver os problemas da humanidade, como se apenas o acesso a elas fosse suficiente para colocar o sujeito frente ao mundo globalizado, de forma igualitária, democrática e libertadora. Dessa maneira, as tecnologias de comunicação e informação se apresentam como a promessa de felicidade, como o novo que propicia a liberdade, como um lugar onde se deixa tudo à mostra.

No que tange à liberdade e à autonomia, prometidas ao sujeito contemporâneo tanto

pelo processo de globalização quanto pelo acesso às novas tecnologias no mundo pós-moderno, Lipovetsky (2004, p. 20) comenta que “não significa nem que desapareceu todo o poder sobre os indivíduos, nem que se adentrou num mundo ideal, sem conflito e sem dominação. Os mecanismos de controle não sumiram; eles só se adaptaram, tornando-se menos reguladores”, para se tornarem mais sedutores.

Em via de contramão, Lemos & Lévy (2010, p. 52) argumentam que o “ciberespaço permite uma liberdade de *expressão* e de *comunicação* em escala planetária absolutamente sem precedente”. Ao observar a evolução das mídias, principalmente, no âmbito da internet, os autores (LE MOS & LÉVY, 2010, p. 70) trazem a diferenciação da função midiática massiva da pós-massiva em sua relação com o indivíduo, que deixa de ser apenas informado, aquele que recebe a informação, para ser aquele que, além de receber a informação, exerce seu papel de protagonista, de cidadão no ciberespaço, produzindo a informação.

Observamos que, na sociedade em que vivemos pós-moderna, globalizada e difundida pelo grande avanço das tecnologias de informação e comunicação, continuamos em busca da promessa, sempre adiada, de solução dos problemas educacionais e, conseqüentemente, de uma vida melhor. Dentro de uma perspectiva evolutiva e progressista, os autores Lemos & Lévy (2010) acreditam em uma sociedade perfeita gerada pelo avanço das chamadas “novas” tecnologias. Essa visão, muitas vezes, parece ser sustentada nas atividades didáticas digitais abordadas pelo material didático de LI, integrante do PNLD 2012.

Nesse contexto, abordamos a temática “novas” tecnologias, acreditando que aquilo que se quer aparentar novo, diferente e libertador pode portar práticas de controle por meio do encantamento. Nas discussões aqui arroladas, parece pertinente a postura crítica assumida por Baudrillard (2011, p. 19-20) acerca das características predominantes do mundo pós-moderno, isto é, midiático e globalizado, ao nos alertar que esse “otimismo tecnológico” e esse “encantamento messiânico do virtual” colocam o ser humano em uma posição de dependência e submissão totalizante: “o mundo inteiro já está dependente desse feudalismo tecnológico”. Para o autor, “não é pelo fato de que” não há “fronteiras do mercado mundializado que devemos nos inclinar diante dessa supremacia do virtual, pois seria apenas uma nova forma de servidão voluntária” (BAUDRILLARD, 2011, p. 20). A partir dessas argumentações, depreendemos que existe uma relação de imbricamento da sociedade disciplinar na sociedade de controle e vice-versa.

Nesse ponto, com base nos estudos foucaultianos e na disseminação cada vez maior das novas tecnologias de comunicação, desempenhando papel fundamental no processo de

globalização e nas complexidades e tensões da (pós-)modernidade¹, entendemos que o ambiente virtual é lugar de produzir novas formas de controle e de vigilância. O sujeito se encontra submetido a sistemas de interdições e a regimes de verdade: segundo Foucault (1999, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” com determinados fins, o que é próprio de qualquer lugar discursivo. Portanto, é o que observamos acontecer na produção de coleções de LD de LI também, quando ele se apropria do discurso sobre as “novas” tecnologias, tentando fazê-lo funcionar em/como situações de ensino e aprendizagem.

A possibilidade de se conectar a computadores em rede, a facilidade de disseminação e divulgação da informação e da comunicação, independentemente da localização geográfica, colocaram o sujeito em situação de desterritorialização; pois não necessita mais do corpo para se fazer presente, “para afirmar, fundar ou manifestar o seu poder”, ou, ainda, para o sujeito se submeter a ele (poder) (BAUMAN, 1999, p. 22). Esse novo conjunto de interfaces dispostos no ambiente da web passou a ter como função primordial a capacidade de agrupar informações dispersas, além de permitir o acesso a páginas da internet que se ligam umas às outras através de nós de hipertexto. Os estudos realizados por Lévy (1993; 1996; 1999) levaram-no a desenvolver a ideia de hipertexto como “uma manta discursiva condensada ou redobrada” (1993, p. 39), hierarquizada, selecionada, conectada a outros documentos, de caráter dinâmico e multimidiático, com a rapidez e velocidade de um clique, proporcionando a passagem quase que instantânea de um nó a outro, de forma não linear. Dentro do hipertexto, existem vários links que permitem ao usuário traçar o seu caminho, na espacialidade da tela do computador. Nessa perspectiva conceitual de hipertexto, não é o que acontece quando o LD de LI, simulando ser página de internet, traz os links para que o aluno navegue na tela, no espaço emaranhado da superfície hipertextual.

Em uma vertente desconstrutivista, bem oposta a essa, mas que não deixa de contemplar esses pontos elucidados por Lévy (1993; 1996; 1999), Derrida (2011, p. 30-31) afirma que esse “novo espaço da escrita e da leitura da escrita eletrônica, que viaja a toda a velocidade de um ponto a outro do mundo”, numa velocidade imensurável, “para além das fronteiras e dos

¹ Vale mencionar que utilizamos o termo (pós-)modernidade no sentido exposto por Coracini (2005, p. 39-40), que o defende “a ideia de que a (pós-)modernidade se define pela tarefa de problematizar o homogêneo e o aparentemente simples e uno, trabalhando com a noção de sujeito cindido, inconsciente, que produz sentidos, sempre os mesmos e sempre novos: trata-se do já-dito numa situação de enunciação sempre diferente. E aí, nesse espaço entre o novo e o diferente, o hífen que une e separa, tensão que permanece no conflito, a pós-modernidade carrega a modernidade, sem a qual ela não existe” (CORACINI, 2005, p. 39-40).

direitos”, interliga “não apenas os cidadãos do mundo da rede universal, [...] mas qualquer leitor como escritor possível ou virtual”. O processo de virtualização, considerado um processo de atualização ativo e constante, contrário ao previsível e estático (LÉVY, 1996), que encurta as distâncias e que presentifica o tempo, seja esse passado ou futuro, é reafirmado pelo dizer de Deleuze (2011, p. 64): “*ora* diremos que só o presente existe, que ele reabsorve ou contrai em si o passado e o futuro”. A esse respeito, também, Baudrillard (2011, p. 108) pondera que em uma imagem virtual, “o tempo real é inaugurado, sem profundidade: nem presente, nem passado, nem futuro, mas sincronia imediata de todos os lugares, de todos os tempos, na mesma virtualidade intemporal”. Nessa virtualidade sem tempo, os discursos são arrolados e (re)atualizados.

2.1 Visão discursiva foucaultiana e lacaniana

É por meio do discurso que expressamos nossos saberes, nossa cultura, vinculada ao momento histórico e social de sua enunciação. Pelo viés foucaultiano, o discurso é “de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Dessa forma, a sociedade é uma construção histórica e social, regida por práticas discursivas que, de acordo com Foucault (2009, p. 133), são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Portanto, os dizeres são construídos historicamente, sempre reatualizados pelo sujeito em seu discurso. Nesse ponto, salientamos a importância de abordarmos a questão da memória discursiva que, nos dizeres de Coracini (2011a, p. 33), “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, já que o sentido é sempre constituído na historicidade”. A memória discursiva, nesta pesquisa, é entendida como atualizações de discursos cristalizados na nossa sociedade, como o discurso político educacional e o discurso didático pedagógico. Ela funciona como organizadora e (re)atualizadora de discursos, causando a sensação de que o que é enunciado é sempre o novo e verdadeiro, pois, o novo carrega efeitos de sentido de transformação: é o diferente, o melhor, a solução para os problemas, neste caso, de ensino e aprendizagem de LI, esquecendo-se de que pode ser:

[...] uma escolha triste pelo que o “novo” vai acabar acarretando de sentimento de perda e fracasso, com o passar do tempo. “Novo” é uma espécie de performativo no sentido de Benveniste, ou seja, uma palavra cuja significação depende do momento na qual é enunciada, como os pronomes de pessoa e de alguns advérbios de tempo: “hoje, amanhã”, “agora” etc. O ato de fundação “novo” parece assim lembrar que ele só vale e produz o seu efeito no tempo da sua enunciação (CALLIGARIS, 1996, p. 101).

Todo discurso, como jogo de forças, de luta, de resistência, é lugar de exercício de poder, portanto, de saber. Para Foucault (1995, p. 10), o discurso é algo mais do que “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, [é] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Dessa maneira, o autor postula que a relação entre poder e saber é intrínseca: não existe poder sem saber e vice-versa. O poder não é localizável em um determinado indivíduo nem em um lugar: é algo que se exerce e funciona em feixes de rede. Na visão foucaultiana, o poder não só age como uma força repressora de manutenção da disciplina e do controle, ele também “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 8). Os discursos são responsáveis por articular poder e saber com efeitos e regimes de verdade. Portanto, poder, saber e verdade não existem *a priori*: são construções históricas e sociais. Cada época, cada sociedade tem seus regimes de verdade, de saber e, conseqüentemente, de poder.

Neste artigo, interessa-nos que uma das formas de disseminação do poder-saber resultante da produção, circulação e funcionamento dos discursos no contexto escolar está no LD que opera como um dos discursos de verdade. O LD, instituído de determinado poder, tenta aproximar-se da realidade atual, ao veicular saberes creditados pela própria sociedade que o usa e o (re)produz. Mesmo havendo certa hierarquização entre usuários e produtores - o próprio sistema educacional, instâncias governamentais, editores e autores: detentores do saber e poder que os legitimam - há um imbricamento entre eles, sendo um constituído pelo outro via linguagem. Isso quer dizer que o discurso político educacional, investido de poder-saber, concede ao LD legitimidade, uma vez que ele é produzido segundo os ditames das instâncias governamentais. O professor, por sua vez, ao usar o LD em sala de aula, legitima seu poder-saber, reconhecendo-o como portador de efeitos de verdade.

Nessa linha de pensamento, com foco na leitura foucaultiana, entendemos o discurso como lugar onde se articulam poder-saber, onde se instauram regimes de verdade, onde se manifestam desejos, desejo de poder-saber, de forma a corresponder ao desejo do outro. Assim,

para Foucault (1995), o discurso consiste em uma “prática social”. Nesse ponto, puxamos fios provenientes da psicanálise freudo-lacanianana, uma vez que Lacan (1992) considera o discurso como “laço social”, tecido e estruturado pela linguagem. Os estudos foucaultianos se entrelaçam com os estudos lacanianos, pois ambos acreditam que o discurso se dá na relação com a alteridade. Nas perspectivas discursiva e psicanalítica, o discurso só existe na relação com o outro.

Para Lacan (1992), há quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si - governar, educar, psicanalisar e fazer desejar - implicadas a quatro modalidades de laço social, portanto, de discurso: do Mestre, do Universitário, do Analista e da Histérica². O discurso do mestre, segundo Lacan (1992), é um discurso de domínio e tem como ilusão de que o sujeito é Um, idêntico a si mesmo, senhor absoluto de um saber, de que o discurso é unívoco. O discurso do político, bem como o discurso da ciência, é uma extensão do discurso do mestre; pois ambos não consideram o inconsciente, apoiam-se na ideia de um saber totalizante, um saber sem falha. O discurso do mestre provoca um assujeitamento no outro - como é o caso do LD de LI -, uma vez que se trata de um sujeito que sabe e não de um suposto sujeito do saber.

Semelhante ao discurso do mestre, nas considerações de Lacan (1992), o discurso do universitário é um discurso de domínio, de transmissão de um saber. O sujeito do discurso do universitário se apresenta como um ser sem furo e o outro é tomado como objeto. Quinet (2009, p. 20) coloca que “o discurso do mestre foi substituído pelo saber universal científico. Consequência: tirania do saber, que exige, a qualquer custo, a obediência ao mandamento do saber, a ordem que se apresenta como a verdade da ciência”. Aquele que não se curva diante do discurso do universitário tende a se rebelar e, possivelmente, se tornará um sujeito revoltado.

Lacan (1992) assevera que o discurso do universitário é alicerce para o discurso da ciência moderna. Segundo o psicanalista, o estudante é o outro do discurso do universitário, o escravo do saber; pois está submisso ao saber do autor, do inventor, o dono da verdade “pura” - tal como aluno e professor são representados pelo LD de LI, *corpus* de análise, deste trabalho: submetidos ao poder-saber veiculado pelas instâncias governamentais e incutido no material didático. A busca da objetividade científica, da neutralidade do autor, de saberes desvinculados de subjetividade do autor evidencia-se nesse discurso.

As considerações acerca do discurso como “laço social” em Lacan (1992) parecem comungar com os preceitos discutidos por Foucault (1995; 2009), quando este o aponta como “prática social”. Podemos afirmar que, em ambas as visões, o discurso institui um determinado

² Trataremos, aqui, apenas do discurso do mestre e do discurso do universitário, que são de interesse deste trabalho.

campo de saber e, dessa forma, estabelece alguma prática que possibilita e organiza tal prática. Foucault (2009, p. 132) chama de discurso “um conjunto de enunciados” constitutivo de determinados saberes, como o discurso do médico. No que tange à questão do discurso, com base na visão de ambos os autores, não podemos deixar de mencionar que o saber, articulado com o poder, é tomado como verdade, sendo o discurso marcado não só por formas de poder-saber, mas também, por formas de controle, também observado em nosso *corpus* de pesquisa.

Tanto para Foucault (2009) quanto para Lacan (1998), o discurso não é uma manifestação de um ser pensante, que controla o sentido de seu dizer, que conhece e sabe o que diz. Lacan (1998) atribui o caráter instável e descontínuo de todo o discurso ao atravessamento do inconsciente, ou seja, à emergência de *lalangue (nonsense)* em pontos de fios do discurso. Para Foucault (2009), a dispersão e descontinuidade do discurso são constituídas pela relação tensa e conflituosa entre discursos, assim como sua inscrição em formações discursivas contraditórias, ou seja, em redes de saberes.

Tanto na perspectiva discursiva quanto na perspectiva psicanalítica, não há nada que anteceda ao discurso, não há nada com sentidos fixos e estáveis. O discurso é uma construção fundante de subjetividades e de sentidos múltiplos. A possibilidade de sua existência está na relação com o outro, no laço, na prática social. Portanto, o discurso é um lugar constante de produção de sentidos. Sentidos que não podem ser capturados na simplicidade do UM; pois, não existe UM sentido, a não ser numa dada circunstância de interpretação, no gesto de uma determinada interpretação, que é sempre produção de sentidos (DERRIDA, 2001).

Pensar o discurso como lugar que estabiliza e, ao mesmo tempo, desestabiliza sentidos, ou seja, produz e reproduz sentidos, evoca, também, a visão desconstrutivista derrideana. Ao problematizar aquilo que parece claro e evidente, os pares de conceitos dicotômicos, Derrida (2001) empreende a desconstrução dos aspectos logocêntricos em que se fixa a epistemologia ocidental. Desse modo, o autor supracitado questiona o “significado transcendental”, contra a primazia do sentido - aproxima-se, também dos estudos lacanianos - desmoronando hierarquias, priorizando o processo de produção de sentidos e seus efeitos. Como afirma o próprio Derrida (2001, p. 32):

“[s]eja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. [...] Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros”.

Entendemos com Derrida, nesse dizer, que é a própria linguagem que desconstrói a linguagem. Não é possível estabelecer limites entre o um e o outro, na visão desconstrutivista derrideana; o que há é uma incorporação, um se sobrepondo ao outro em processo sempre contínuo, constituídos pelo momento social e histórico, o que, a nosso ver, dialoga com Foucault (1995; 2009). Assim, acreditamos que sejam, em nosso trabalho, os LDs de LI: fugazes, passageiros, em transformação, em busca do “novo”, seguindo os ditames do momento histórico-social em que se inserem.

3 RELAÇÕES DE PODER-SABER CONSTITUTIVAS DO LIVRO DIDÁTICO

O LD é considerado uma prática discursiva, o que significa que ele é perpassado por vários discursos, que agregam diferentes saberes constituídos histórica e socialmente, em uma determinada época. No entanto, os saberes veiculados pelo LD são apresentados de forma simples, homogênea e redutora o que é complexo, heterogêneo e faltoso, impedindo que a sua incompletude emerja. A análise depreendida em livros didáticos por Coracini (2003b, p. 200) permite afirmar que “o discurso didático, como todo discurso pedagógico, apresenta-se como sendo a verdade [...] verdade sobre os fatos, sobre a natureza, os objetos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua”. Em busca de uma verdade absoluta, o discurso pedagógico, como afirma Coracini (2003a, p. 326) “se constrói na certeza do que afirmam as autoridades de reconhecido saber, na ilusão da total ausência do que é subjetivo e transitório”.

Para que os LDs de LI, integrantes do PNL, se constituam como tal, é necessário selecionar certos procedimentos estabilizantes, ordenados pelas instâncias governamentais, para escrever no “papel vegetal” com a sensação de que se inscreve no espaço virtual, no corpo, no *corpus*. É preciso (re)conhecer as regras para entrar no jogo, já que também é feito de interdições, pois “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância [...], não se pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1995, p. 9). É preciso seguir os regulamentos estabelecidos: é preciso entrar na ordem do discurso político educacional, atender a demanda desse discurso, para que autores e editores se inscrevam/escrevam n(o) LD de LI. O discurso político educacional, capaz de instaurar verdades e estabelecer relações de poder-saber, se manifesta como uma teia de dupla função (MASCIA, 2002, p. 19-20): político porque as instâncias governamentais estabelecem normas reguladoras de práticas e, educacional porque determinam que tipo de saberes deve ser veiculado pelo LD e pela escola. Portanto, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for qualificado para fazê-lo”

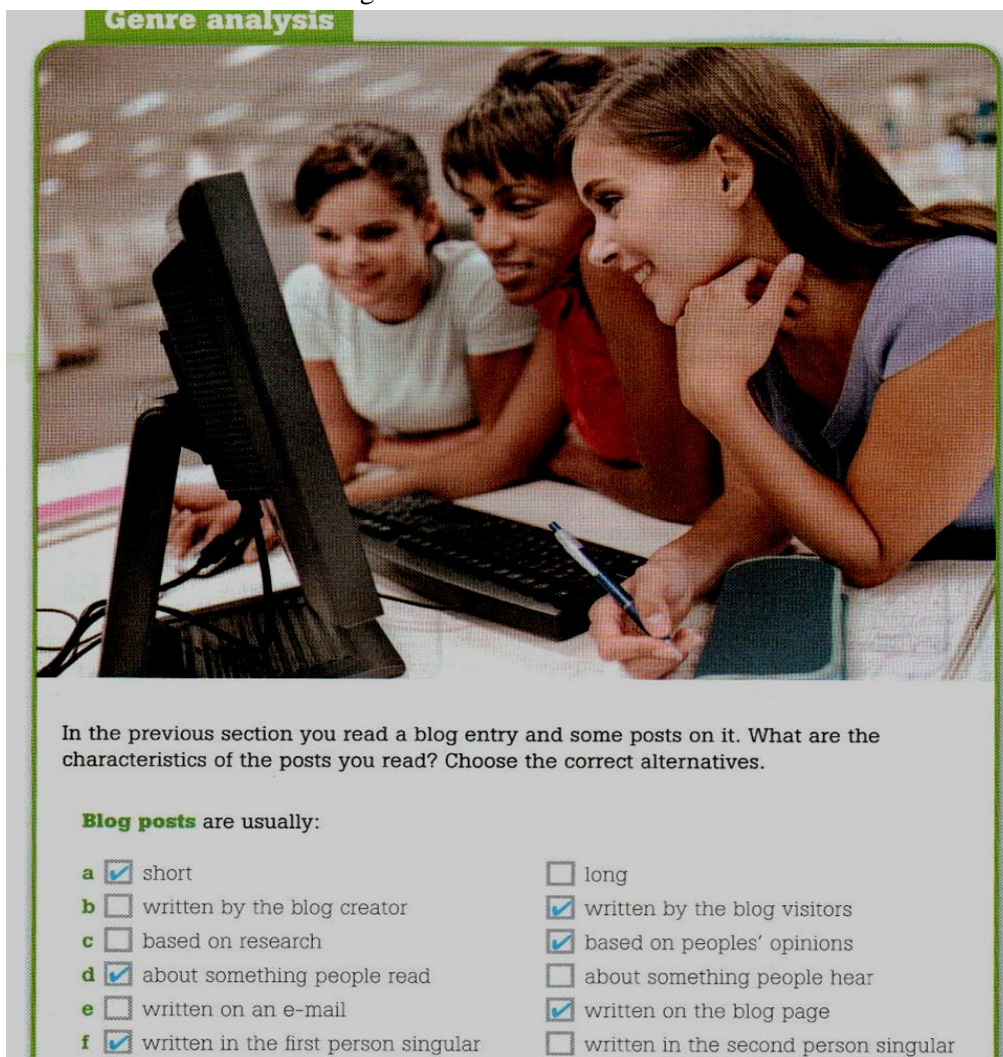
(FOUCAULT, 1995, p. 37).

O discurso político educacional, instituído social e educacionalmente, sacralizado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - documento elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) - enfatiza, como sendo uma de suas premissas, a inclusão do aluno no mundo digital e “globalizante”, bem como “o acesso às tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado, pois esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo ascensão social” (BRASIL, 2006, p. 95). Essas assertivas do documento oficial fazem eco na coletânea do material didático de LI. Desse modo, podemos afirmar que o discurso político educacional age sobre o discurso didático pedagógico na medida em que o LD de LI aborda o discurso sobre as tecnologias, concedendo a elas um lugar de *status*, de autoridade. É o que observamos nas páginas impressas do LD de LI, materializadas em elementos linguísticos e não linguísticos nas atividades didático-pedagógicas, como veremos no recorte discursivo em análise, a seguir.

4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA: O BLOG

A fim de problematizar a maneira como uma coletânea de material didático de LI se apropria do discurso sobre as novas tecnologias, trazemos para o centro de nossas discussões uma atividade de Produção Escrita, nas páginas 178 e 183 do livro *Prime 2* destinado à 2ª série do ensino médio. Para que o aluno realize sua atividade de produção escrita na íntegra, é preciso que ele faça uso da mídia eletrônica.

Figura 1 – Alunos utilizando mídias digitais.



Fonte: PRIME 2, 2010, p. 178.

Nosso recorte discursivo, que introduz a atividade de produção escrita, é composto pelo recurso visual de uma foto de três adolescentes frente à tela de um computador, aparentemente “moderno”, com faces alegres, sorridentes, demonstrando ter grande interesse pelo que veem na tela. Nessa imagem, ecoam representações sobre os alunos como nativos digitais - como bem pondera Prensky (2001) - os novos integrantes da era digital, aqueles que buscam todo e qualquer tipo de informação no mundo digital, que passam a maior parte do tempo conectados à internet e executam multitarefas.

Os dizeres, em língua inglesa no início da atividade, chamam a atenção do aluno para a seção anterior estudada, que apresenta um texto no formato de um blog. A tarefa do aluno, de acordo com o enunciado da questão, é detectar, por meio da observação, quais são as características do blog dentro de uma lista dada ao aluno, redigida em língua inglesa. Em

seguida, é apresentada ao aluno a origem dos blogs, explicando que eles se tornaram uma versão virtual dos diários escritos no papel, acionando uma memória discursiva de que, apesar de o novo ser sempre sustentado no velho, seu retorno o faz aparentar “totalmente novo”.

Para listar as características do gênero blog, o aluno deve rever as páginas anteriores, onde são apresentados textos no formato de blogs. Por meio da observação, espera-se que ele seja capaz de identificar as seguintes características: as postagens nos blogs geralmente são: curtas (*Blog posts are usually short*); sobre algo que as pessoas leram ou lêem (*about something people read*); escrito em primeira pessoa do singular (*written in the first person singular*); e pelos visitantes do blog (*written by the blog visitors*); baseadas nas opiniões das pessoas (*based on people's opinions*) e escritas na página do blog (*written on the blog page*). Logo após essas características, o LD traz uma definição do blog:

Did you Know...

The word blog is said to come from weblog. In fact, one of the first uses of blog was to keep a log of links to websites the blogger found interesting and wanted to share with friends. Later, blogs became the virtual version of the paper diaries, where bloggers wrote little posts about their personal lives and allowed comments from their friends. Nowadays, blogs can be almost anything you want...³ (Prime 2, 2010, p. 178).

Weblog, uma expressão que pode ser traduzida por “arquivo na rede”, que foi alterada para blog, é definida como diário eletrônico. Em relação ao blog, Braga (2007, p. 190) assevera que esse termo, cunhado por John Barger, entrou em circulação em 1997 e foi usado, inicialmente, “para descrever sites pessoais com comentários e links que fossem atualizados com frequência”. Essa prática comunicativa popularizou-se a partir de 1999, por meio de uma ferramenta chamada “o blogger -, que veio facilitar a edição, atualização e manutenção de textos”. Esse ambiente virtual começou a ser utilizado como uma prática comunicativa muito popular: os “diários populares” que foram reconfigurados do papel para o ambiente virtual, possuindo, praticamente as mesmas características. No entanto, “foram apropriados para servir a outros interesses comunicativos, dando origem a um conjunto muito mais amplo de manifestações de gêneros: blogs-diários, blogs-literários, blogs temáticos, blogs jornalísticos e metablogs – dedicados à avaliação e crítica de outros blogs” (BRAGA, 2007, p. 190).

³ Tradução nossa: Você sabia ...

Dizem que a palavra blog vem da palavra weblog. De fato, um dos primeiros usos do blog foi para manter registros de conexões a sites que um blogueiro achou interessante e queria compartilhar com os amigos. Mais tarde, os blogs se tornaram uma versão virtual dos diários de papel, onde os blogueiros escreviam pequenas mensagens sobre suas vidas pessoais e permitiam comentários de seus amigos. Hoje em dia, os blogs podem ser quase qualquer coisa que você queira...

Tanto as características quanto a definição abordadas pelo LD - apesar de corroborarem com as reveladas pelos estudos realizados sobre esse recurso discursivo das redes sociais - são também um tanto simplistas e um tanto vagas, principalmente, a definição do LD sobre os blogs que, *nos dias de hoje, podem ser quase qualquer coisa que você queira*. O pronome indefinido *qualquer*, juntamente com o substantivo *coisa*, ecoa efeitos de sentido de indeterminação, inexistência, sem especificação, abrindo possibilidades de que os blogs podem ser *quase* tudo o que existe de natureza corpórea ou incorpórea, *quase* tudo o que pode ser capturado pelo sentido.

Essa definição de blog se coaduna com a representação imaginária de completude que a internet produz, completude essa que carrega consigo a possibilidade de (*quase*) totalidade. O advérbio de intensidade *quase* funciona como um regulador quantitativo, evocando efeitos de sentido de que o tudo existe, ou poderá existir. Ele, também, funciona como um advérbio de tempo ao provocar efeitos de sentido de que em breve, logo “esse tudo” estará na internet.

Fazemos, ainda, referência à pesquisa realizada por Coracini (2011c, p. 29-30) sobre os blogs escolares, em que a autora esclarece que o diário virtual consiste “numa atividade de caráter público, pois o sujeito disponibiliza seus pensamentos, através da escrita, frequentemente acoplada a imagens e sons”. Com efeito, os recursos de múltiplas semioses: imagens (fotos, desenhos, animações) e som (música) provocam um certo encantamento nos seus leitores. Acreditando-se nesse deslumbramento, os blogs passaram a ser utilizados nos ambientes escolares como ferramentas capazes de promover o ensino e aprendizagem, principalmente, em atividades de produção escrita. Acredita-se que o aluno possa ter sua liberdade de expressão ampliada, nesse ambiente, o que a nosso ver, pode ser um engodo; pois, o que se escreve é, imediatamente, veiculado na rede, possibilitando uma visibilidade maior. Por essa razão, os blogs podem ser considerados ferramentas síncronas e, ainda, de caráter dual, uma vez que permitem a reformulação da escrita: “ao mesmo tempo que o texto do *blog* é *eternizado* porque materializado pelos suportes (da escrita, da internet), ele é, também, extremamente *fugaz*, porque é prontamente substituído ou apagado do espaço de sua circulação” [grifos da autora], como afirma Komesu (2004, p. 116).

Para finalizar as atividades da unidade temática, a produção escrita é requerida do aluno, na seção *Put it in writing*, o que é uma característica típica de todos os LDs de LI que fazem parte do PNLD. Novamente, o aluno é convidado a retornar não só à página anterior, em que se apresenta um blog sobre um projeto de reciclagem - aquecedor solar feito de garrafas Pet (*A Solar Water Heater Made of Pet Bottles*) - como também à página que contém os posts que as

peças enviaram. Desse feito, o aluno deve refletir sobre a problemática discutida no blog - reutilização de *pet bottles* - e sobre as opiniões das pessoas que postaram no blog.

Figura 2 – Texto do blog

7 It's common that people who visit blogs send posts with comments about the content of the news they read there. Below you will find some posts on "A Solar Water Heater Made of PET Bottles". Read them and answer the questions.

Impressive way to use old items and get the most for your money. Nice to see ingenuity put to work as most people are happy to just throw their old items away.

Tankless Water Heaters says:
[May 4th, 2008 at 19:34](#)

It's a great idea. Please, share the construction details so that the same can be tried in other parts of the world to bring environmental awareness.

Ravikumar says:
[July 4th, 2008 at 1:32](#)

A few more details about the construction would be great. As far as I can see on the photos, the PET bottles are put together to create something like a "heat chamber" around the tubes with the water, and the milk packages (seems to be something like the "Tetra Pak") are used as reflectors? Can you provide us with more information? Thanks.

Hollito says:
[October 17th, 2008 at 9:30](#)

Incredible idea and achievement by José Alano. In India many people reside in remote places, where electricity is seldom available. If the information in the instruction manual is made available in English, then it will be useful to most people in the world, including Indians. Thank you.

T VENKAT REDDY says:
[January 26th, 2009 at 7:52](#)

PRIME 2, 2010, p. 177.

Quando esses textos são transpostos para o LD - quando ocorre a pedagogização do gênero digital blog - eles perdem as características que apresentam quando em circulação no meio digital. O que se vê no papel é um texto didático comum, com fotos estáticas; as barras de rolagem e de ferramentas não funcionam, os links existentes não são móveis, não levam ninguém a lugar nenhum. Isso significa que os links se tornam textos fixos, sem possibilidade de interatividade com seus usuários. As opiniões dos leitores vêm no formato de balões, sob a forma de diálogo, redigidas em linguagem formal, sem abreviaturas e mudanças ortográficas; não passam, portanto, de meras camuflagens dos posts de leitores virtuais. Pouca diferença se nota entre esse tipo de texto que o LD tenta reproduzir e as velhas histórias em quadrinhos com os dizeres dos personagens dentro de um formato de balões, estas que já foram tão criticadas pelos professores por reproduzirem uma linguagem informal, próxima da linguagem oral. Ao apropriar-se de textos que circulam em ambientes digitais, o LD não faz outra coisa a não ser

trazer uma atividade velha revestida do novo, um novo LD de LI que contém muito do já visto-ouvido-dito, que faz lembrar os velhos diários no papel.

Figura 3 – Formato de balões.

Put it in writing

Submitting a post

- Go back to the text on page 175 and to the posts people sent. Read everything again and think:
 - What would you like to comment on? (For example: the recycling idea; the government support; the installation of heaters; people's request of the manual in English etc.).
 - Is it a positive or negative comment?
 - Who would you like to write it to? (For example: to the blog writer; to someone who sent a post before you; to readers in general).
- Use the space below to write your post. Remember to:
 - Write a draft.
 - Ask a classmate to read it.
 - Listen to your classmate's suggestions.
 - Read your draft again and make corrections.
 - Write your final copy.
 - Show it to your classmates and teacher.
 - If you have access to the Internet, submit your post at www.temasactuales.com/temasblog/environmental-protection/waste-recycling/a-solar-water-heater-made-of-pet-bottles. Se houver possibilidade, sugerir que os alunos entrem no blog para ler e comentar os novos posts feitos por outros visitantes do blog.

Leave a Reply

Name (required)
Mail (will not be published) (required)
Website

Notify me of follow-up comments via e-mail

Submit Comment

PRIME 2, 2010, p. 183.

O segundo passo que o aluno deve seguir, sugerido pelo LD, é usar o espaço dado, no próprio livro, para escrever seu post (*use the space below to write your post*). Note-se que o espaço que o LD traz para o aluno escrever (acima), onde seria supostamente sua redação, ou,

ainda, supostamente, seu post no blog, é idêntico ao espaço reservado no site para o aluno postar sua opinião (abaixo), mas simulado, o que significa que traz uma marca diferente daquele ao qual quer se assemelhar.

Leave a Reply⁴

Name (required)

Mail (will not be published) (required)

Website

Notify me of followup comments via e-mail

Ao fornecer o site do blog para o aluno, o LD de LI parece potencializar a possibilidade de o aluno realizar sua produção escrita no espaço virtual, deixando de realizá-la no espaço-papel. Podemos afirmar que esse tipo de atividade cria possibilidades de virtualizar o real e realizar o virtual. Desse modo, o LD de LI aponta para uma provável sedução instaurada no aluno pelo mundo virtual, capaz de enlaçá-lo, e produzir efeitos de liberdade, criatividade e encantamento, com a pretensão de parecer funcionar como um espaço facilitador de expressão escrita.

No material impresso, o aluno deve escrever um rascunho (*Remember to write a draft*), o que é muito habitual nos materiais didáticos de redação: ter um espaço reservado para fazer o rascunho e outro, para “passar a limpo” - o que não existe na escrita virtual. O modo como o LD operacionaliza a produção escrita do aluno traz indícios de uma memória discursiva que constitui o discurso escolar tradicional. O “passar a limpo” é uma prática comum e muito evidenciada em redações de concursos e vestibulares, até mesmo no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio

⁴ Extraído do site www.temasactuales.com/temasblog/environmental-protection/waste-recycling/a-solar-water-heater-made-of-pet-bottles. Acesso em 29 out. 2013.

de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. Muitas vezes, as práticas de escrita dos estudantes, nesse exame, confirmam estar em conflito com as práticas do letramento acadêmico, não se engajando nos critérios exigidos pelo exame, que é o domínio da norma culta da língua escrita.

Depois de cumprida essa tarefa, o aluno deve seguir uma série de sugestões, pedidos, comandos (ordens?) dados pelo LD de LI: pedir para um colega ler o que ele escreveu (*ask a classmate to read it*); ouvir as correções sugeridas pelo colega da sala (*listen to your classmate's suggestions*); ler o rascunho novamente e fazer as correções (*read your draft again and make corrections*); escrever sua versão final (*write your final copy*); mostrar a sua escrita final para os demais alunos da sala e para o professor (*show it to your classmate and teacher*).

Observamos que, nos comandos *ask*, *listen*, *read*, *write* and *show*, há indícios de uma certa progressão hierarquizada nos verbos de ação condizentes a quem a ação se dirige: primeiro ao colega de classe e, depois, ao professor. O professor é representado como o senhor absoluto de um saber, fazendo eco com o discurso do mestre (LACAN, 1992), um discurso de domínio que se apoia na ideia totalizante do saber, que contesta o inconsciente e a falha no saber. Por ter essa imagem construída, socialmente, de sujeito dotado de um saber totalizante, a redação só chegará ao professor quando as correções forem efetuadas, (*make corrections*) quando esta estiver isenta de erros. A última ação - “mostrar ao professor” (*show to*) - será efetuada quando o aluno conseguir escrever com clareza e transparência, sem falhas, atingindo a completude.

O verbo pedir (*ask to*) evoca efeitos de sentido de que só se pede o que se quer, o que se aspira, deseja, fazendo ecoar efeitos de sentido de que o aluno é um ser que deseja o saber, um saber que ele não tem, um saber que vem do outro, um saber que ele deve saber ouvir (*listen to*), para que ele possa desenvolver habilidades de escrita e, assim, estar apto a escrever sua versão final em inglês (*write your final copy*). Dessa forma, o aluno “entra no jogo da homogeneização, buscando corresponder ao que o livro e o professor consideram ideal” (SOUZA, 2011, p. 136).

É importante salientar que o LD de LI não traz espaço para o aluno escrever sua versão final, ecoando efeitos de sentido de que não é importante que o aluno venha a escrever sua versão final, o que desqualifica os próprios comandos do LD, entrando em contradição consigo mesmo. Se o aluno não precisa escrever a versão final, também não será necessário “ouvir” (*listen to your classmate's suggestions*), atentamente, as sugestões de melhorias em seu texto. O verbo *listen to* requer algo mais do que a capacidade auditiva que temos de ouvir. Aqui, ele

provoca efeitos de sentido de que o aluno deve não só ouvir, mas, principalmente, fazer o que lhe for dito.

O tom autoritário do LD, nas frases acima, camufla a própria presença do professor que, nesse momento, parece ficar sem voz, sem corpo presente, ausente diante de um aluno submisso; ou, talvez, a maior submissão seja a do próprio professor diante do poder autoritário do LD, detentor de todo o saber: ao professor e alunos cabe a tarefa de seguir esses passos, como se fossem uma receita; seguir essa rota de mão única como se fosse um mapa. É o discurso autoritário do LD camuflado na voz do professor; é o discurso autoritário do professor camuflado no discurso didático pedagógico; é o discurso didático pedagógico camuflado no discurso do novo, das chamadas novas tecnologias.

O LD reforça as relações de poder, de forma hierarquizada - LD, professor, aluno - portanto, de saber - *ask, listen, read, write, show*, “usando instrumentos para controlar o processo de escrita e sustentar o discurso educacional dominante” (CORACINI, 2011b, p. 168), construindo regimes de verdade. Vale mencionar que os verbos *ask, listen, read, write, show* fazem eco com as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE: “pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler, escrever” (BRASIL, 2000, p. 28), acreditando-se que, assim, o aluno possa fazer uso da LE em situações reais de comunicação, como é delineado pelo discurso político educacional.

Apesar de o LD de LI tentar apropriar-se de tipos de escrita característicos de ambientes digitais, vale enfatizar que a maneira como o LD de LI conduz a atividade de produção escrita é fundamentada em procedimentos teórico-metodológicos já evidenciados em outros LDs de língua estrangeira, ou seja, “Práticas de Escrita Colaborativa”. Esse tipo de escrita é centrado em um “processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos” (BRASIL, 2011, p. 25), ou seja, que envolve colaboração entre pares, de caráter não linear, dando importância à sugestão de alterações fornecidas nas interações e “submetida a constante processo de reelaboração” (BRASIL, 2011, p. 25), como em: “*ask a classmate to read; listen to your classmate’s suggestions; read your draft again and make corrections; write your final copy; show it to your classmate and teachers*”. Assim, podemos afirmar que essa atividade se apresenta pautada no discurso político educacional, como outra situação de ensino e aprendizagem via livro didático, sem a possibilidade de ser diferente.

E, por último, o aluno deve postar sua produção escrita no blog, se ele tiver acesso à internet, de acordo com o material didático, (*If you have access to the internet, submit your post at www.temasactuales.com/temasblog/environmental-protection/waste-recycling/a-solar* -

water-heater-made-of-pet-bottles)⁵, apresentando o site que o aluno deve acessar para fazer a sua postagem. Dessa maneira, parece que o LD de LI se contradiz, ao evocar representações de alunos como imigrantes digitais (PRENSKY, 2001). Estes teriam necessidade de escrever seu texto, primeiramente, no papel para depois digitá-lo no ambiente virtual. Nesse site, encontra-se a reportagem sobre os aquecedores solares feitos de garrafas Pet, com vários links que direcionam a outros projetos de reciclagem pelo mundo e, também, a outras postagens de pessoas que emitem suas opiniões sobre o que leram; não só aquelas evidenciadas no LD, mas também outras.

A produção escrita que, no passado, talvez, o aluno não faria nem no caderno, agora, sugere-se que seja postada em um site na internet. Talvez esse deslocamento faça com que o aluno se informe do assunto discutido no blog, leia as opiniões dos outros, por conseguinte, possa emitir a sua, sendo esta a favor de ou contra as tantas já em exposição, como ele também pode expressar uma opinião que aponte alguma inovação, ainda não mencionada por nenhum dos participantes do blog.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da investigação problematizadora sobre a maneira como se dá a apropriação do discurso sobre as “novas” tecnologias por uma coletânea de material didático de língua inglesa, integrante do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD LI 2012, de tal modo que foi possível compreender como se dá o imbricamento entre as representações sobre as novas tecnologias, sobre o aluno, o professor e sobre o ensino e aprendizagem de LI. Essa pesquisa empreendida tem respaldo teórico-metodológico na perspectiva discursivo-desconstrutivista, atravessada pelos conceitos psicanalíticos lacanianos.

O uso de computadores e da internet no ambiente escolar configura-se em pedagogização, o que quer dizer que o LD de LI não tem por objetivo ensinar a “arte” de usar o computador, mas, sim, a língua inglesa. Rastreado na materialidade linguística verbal e não verbal, efeitos de sentido constitutivos de representatividades possibilitam-nos afirmar que representações sobre o aluno como sendo um nativo digital (PRENSKY, 2001) ecoaram: eles são usuários assíduos de ferramentas eletrônicas, como computadores, na realização de

⁵ É importante observar que tivemos o cuidado de checar a existência do site fornecido pelo LD e, para nossa surpresa, ele existe quase na íntegra em relação ao que se está impresso nas páginas do LD ou, pelo menos, existia até a data da averiguação (29/10/2013).

atividades de pesquisa escolares. A contradição é exposta na materialidade linguística, ao apontar necessidades de escrever a mão a produção escrita antes de digitar no ambiente virtual, próprias de imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

As representações sobre o professor produzidas pelo LD de LI são de um professor que conduz a aula. Poder e saber atribuídos e legitimados ao professor via LD conferem uma memória discursiva que procura conservar a imagem de um professor que reproduz com fidelidade o que é sugerido pelo material didático. O LD submete o professor a seus ditames sem que ele se dê conta. Dessa ação como mantenedora de um discurso que causa efeito de verdade, decorrem representações imaginárias sobre o aluno como receptor passivo, asseguradas não mais de forma coerciva, mas de forma seduzida. As novas tecnologias, como dispositivo de controle que agenciam novos modos de subjetividade, são representadas como uma promessa para a solução dos problemas educacionais brasileiros. Na imagem ilustrativa da atividade didática, as jovens aparentam atraídas e fascinadas e pelas novas tecnologias, atribuindo ao dispositivo tecnológico certo empoderamento, como se ele fosse capaz de desenvolver, no aluno, hábitos intelectuais na busca pelo conhecimento formalizado e legitimado.

Representações sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI ecoam, nessa atividade, como este sendo cerceado por perspectivas técnicas, instrumentais e utilitaristas de uma sociedade contemporânea e globalizada. O foco central de ensino recai numa visão cognitivista, que demanda processos mentais desenvolvidos por estratégias de conscientização controláveis. O LD tende a apresentar uma linguagem pronta ao aluno, como se esta fosse um “dado”, um todo visível, na tentativa de fazer o aluno acreditar que é possível produzir textos, totalmente, isentos de erros, como se a língua(gem) fosse transparente e sem falhas.

Se o professor se faz representado no/pelo LD de LI como o senhor absoluto de um saber, pelo menos para o aluno, por ser portador de uma voz que enuncia um saber, o que faz eco com o discurso do mestre (LACAN, 1992) - um discurso de domínio que se apoia na ideia totalizante de um saber sem falha -, o aluno se faz representado no/pelo LD de LI como uma espécie de objetificação, ao submeter-se ao saber do professor. E essa objetificação parece ser não só do aluno, mas também do professor, já que este se submete ao saber do LD. Sendo assim, ambos ocupam o lugar do outro, nesse discurso, o que aponta para o funcionamento do que Lacan (1992) compreende como o discurso do universitário, que demanda “tudo pelo saber”. E acrescentamos: tudo pelo saber da língua inglesa: a promessa do ensino e aprendizagem da LI nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem. O ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 181-198.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: FNDE. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Coleções Didáticas, para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012, 2011.
- CALLIGARIS, C. **Hello Brasil!** – notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Editora Escuta, 1996.
- CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- CORACINI, M. J. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a, p. 319-336.
- CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b, p. 193-210.
- CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005, p. 15-44.
- CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011a, p. 23-74.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2.ed.. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

CORACINI, M. J. Os blogs escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais: In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (orgs.). **Da letra ao pixel e do pixel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2011c, p. 27-46.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 12.ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110-119.

LACAN, J. **O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEMO, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon* - NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: www.Marcprensky.com/.../Prensky%20-%20Digital%20Nativos. Acesso em: 13 mar. 2011.

QUINET, A. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SOUZA, D. M. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 135-141.

Referência do corpus

DIAS, R.; LEMOS, A.; FARIA, R.; JUCA, L. **Prime: inglês para o ensino médio**. 2.ed. São Paulo: Macmillan, 2010.