



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ACESSO ABERTO E RECURSOS EDUCACIONAIS:
ANÁLISE DE UM DISCURSO OFICIAL

SÃO CARLOS
2016



Universidade Federal de São Carlos

Ádria Ramos Lustosa Nakamura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ACESSO ABERTO E RECURSOS EDUCACIONAIS
- ANÁLISE DE UM DISCURSO OFICIAL -

ÁDRIA RAMOS LUSTOSA NAKAMURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Ana Silvia Couto de Abreu

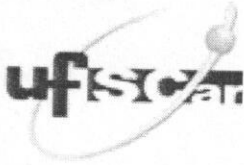
São Carlos - São Paulo - Brasil
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N163a Nakamura, Ádria Ramos Lustosa
Acesso aberto e recursos educacionais : análise
de um discurso oficial / Ádria Ramos Lustosa
Nakamura. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
56 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

1. Discurso. 2. Repositórios educacionais. 3.
Ministério da Educação. 4. Tecnologias. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adria Ramos Lustosa Nakamura, realizada em 29/02/2016:

Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu
UFSCar

Prof. Dr. Roberto Leiser Baroñas
UFSCar

Profa. Dra. Ana Cláudia Fernandes Ferreira
UNIVAS

Dedico este trabalho ao meu marido Luis, aos meus pais
João e Arlanda e aos meus sobrinhos Ariane, Felipe e Maria
Eduarda, pois são meu porto seguro e meu refúgio.

O futuro da tecnologia ameaça destruir tudo o que é humano no homem, mas a tecnologia não atinge a loucura: e nela então o humano do homem se refugia.

(LISPECTOR, Clarice. Tempestade de almas. *Onde estivestes de noite*. Rio de Janeiro: artemova.

1974. p. 129.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente pela oportunidade de cursar este mestrado e por tantas outras coisas boas que aconteceram durante esta etapa da minha vida.

A UFScar, instituição que possibilitou o início dos meus estudos em uma pós-graduação.

A Prof. Dr. Ana Silvia Couto de Abreu pelo grande conhecimento transmitido durante esses dois anos de mestrado e pela paciência e dedicação que foram empenhadas nesse processo. Sem ela, nada disso seria possível. Uma pessoa de grande conhecimento e caráter admirável, que une competência profissional, humildade e sabedoria para lidar com os momentos difíceis que surgem ao longo do caminho. Obrigada principalmente pela confiança em meu trabalho, que mesmo nas vezes que me mostrei insegura, sempre me apoiou e me deixou livre para escolher os caminhos que queria traçar. O seu voto de confiança fez toda diferença para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores Roberto Leiser Baronas (UFSCar) e Ana Cláudia Fernandes (UNIVÁS) que contribuíram bastante para o desenvolvimento deste trabalho. Suas sugestões, críticas, elogios foram fundamentais.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram e se orgulharam do meu trabalho. Principalmente meus pais João e Arlanda que são meus pilares e que me ajudaram a chegar até aqui. Obrigado por me fazer enxergar a maravilha que é estudar e adquirir conhecimento.

Ao meu marido Luis Nakamura que sempre me apoiou e caminhou ao meu lado todo momento. Seu apoio emocional e também técnico, foram fundamentais para o fechamento deste trabalho. Obrigado por caminhar junto comigo neste momento tão importante da minha vida.

A amiga Luciana Cressoni que desde o primeiro olhar se mostrou muito receptiva e amiga. Obrigada pelos seus conselhos teóricos, pela troca de experiência de vida e por sempre me apoiar quando precisei.

Aos amigos Odinei Teixeira e Denise Gasparine, colegas de disciplinas que se tornaram grandes amigos. Vocês também fazem parte desta etapa, pois juntos fizemos escolhas e nos ajudamos nos momentos difíceis.

Aos amigos Mariana Ruiz, Giovana Fagnoli, Horácio, Guilherme, Gabriel e Claudinha, que mesmo indiretamente, me apoiaram e sempre acreditaram em mim. Vocês foram essenciais.

Nossos momentos de descontração me ajudaram a ter mais fôlego para continuar e nunca desistir.

Por fim, agradeço a todos aqueles que mesmo indiretamente torceram por mim. Sou muito grata a todos.

RESUMO

A Análise de Discurso (AD) fundamenta nosso processo de pesquisa, sendo que, filiados a essa perspectiva teórico-metodológica, entendemos que o discurso não é mera transmissão de informação, mas um processo de produção de efeitos de sentidos que se constitui “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2013:21). O corpus desta pesquisa é composto pelo *Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)*. Tomamos como questões centrais: buscar entender os efeitos do surgimento de repositórios de objetos educacionais para uma política pública da formação docente no Brasil; analisar o funcionamento da plataforma digital BIOE, na qual circulam objetos educacionais, bem como analisar como se dá a política de elaboração, seleção e difusão desses objetos. Finalmente, buscamos entender os efeitos dos repositórios digitais considerados abertos, no campo da autoria na construção e circulação do conhecimento. Para isto, iremos discorrer sobre a noção de arquivo e tecnologia, segundo Pêcheux e Aurox (1992; 1998), entender questões relacionadas à autoria dentro do espaço digital, com as contribuições de autores como Abreu (2013; 2012; 2009) e Lagazzi-Rodrigues (2010). As categorias centrais de análise serão: processo discursivo; formação discursiva, arquivo e interdiscurso.

Palavras-chave: discurso; repositórios educacionais; Ministério da Educação; tecnologias

ABSTRACT

The Discourse Analysis (AD) is the base of our research project, and once we are affiliated to this theoretical-methodological perspective, we understand that the discourse is not mere transmission of information, but a process of meaning effect production that is built "on the language functioning, that put in relation subjects and meanings affected by language and history "(ORLANDI, 2013: 21,). The corpus of this project consists of the International Bank of Educational Objects (IBEO). We take as central issues: try to understand the effects of the emergence of educational objects repositories for a public policy of teacher training in Brazil; analyze the operation of the digital platform IBEO in which it is circulating educational materials, as well as analyze how it is the development of the preparation policy, selection and dissemination of these objects. Finally, we try to understand the effects of digital repositories considered open, in the field of authorship in the construction and circulation of knowledge. In order to do this, we will descant about the notion of archive and technology according to Pêcheux and Aurox (1992; 1998), try to understand some issues related to the authorship in the digital space, using the contributions of authors, such as Abreu (2013; 2012; 2009) e Lagazzi-Rodrigues (2010). The analysis of core categories are: discursive process; discursive process and interdiscourse.

Keywords: discourse; educational repositories; Ministry of education; technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Metadados para submissão de objetos educacionais	6
Figura 2: Regra para submissão de objetos educacionais	31
Figura 3: Rankins dos países que mais acessam e visualizam o BIOE	33
Figura 4: Recursos por nível de ensino	34
Figura 5: quantidade de recursos por área	35
Figura 6: quantidade de participantes do comitê editorial	35
Figura 7: símbolos dos níveis de ensino	42
Figura 8: educação infantil.....	44
Figura 9: ensino fundamental	44
Figura 10: ensino médio.....	44
Figura 11: educação profissional	44
Figura 12: educação superior.....	44
Figura 13: modalidade de ensino.....	44
Figura 14: recursos educacionais mais acessados	47
Figura 15: recursos mais votados	48
Figura 16: recursos mais vistos	48
Figura 17: palavras mais pesquisadas	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos e perguntas da pesquisa	6
1.2 Justificativa.....	7
2. ANÁLISE DE DISCURSO, TECNOLOGIA E AUTORIA	9
2.1 Uma introdução sobre a Análise de discurso.....	9
2.2 Conceitos básicos na perspectiva da Análise do discurso	10
2.3 Concepção de arquivo.....	13
2.4 Concepção de interpretação.....	15
2.5 Autoria	17
2.6 Tecnologia e linguagem	20
3. METODOLOGIA	24
4. ANÁLISES SOBRE O BIOE	28
4.1 Análise acerca dos enunciados no site do BIOE.....	28
4.2 Análise sobre os dados estatísticos do BIOE.....	32
4.3 Análise imagética sobre a diagramação do site do BIOE	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
5. REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Considerando as novas condições de produção de saberes, em especial no campo educacional, não podemos deixar de mencionar o papel das novas tecnologias e seus efeitos sociais. Mais adiante situaremos o sentido de tecnologia a qual nos filiamos. Elas nos surpreendem a cada passo que avançam e a sociedade é tomada por elas muito rapidamente, por exemplo, ao ser acordada pelo alarme do celular ou ser lembrada dos compromissos diários, usar o caixa eletrônico do banco, tomar um cafezinho na máquina de café, passar o cartão de crédito/débito ao fazer compras, entre outras. No que se refere à educação, não é diferente. O quadro negro passa a ser trocado pela lousa digital, o giz pelo clique do mouse, o dicionário pelo aplicativo do celular e até mesmo o livro pela tela do computador. Desta forma, encontramos os reflexos do uso dessas tecnologias pela sociedade também no meio educacional. O papel do professor passa a ser ressignificado, os materiais didáticos usados em salas de aula precisam ser reformulados e adaptados, assim como a relação entre aluno e professor também muda. Logo, instituições ligadas à educação do Brasil preocupam-se em investir em pesquisas sobre tecnologias. Como afirma Orlandi (2005):

agora pondo em jogo a relação do urbano com o digital, essas linhas divisórias são mais fluidas e permeáveis. Penso que a Escola encontra vários meios de ir para a rua e de trazer a rua para dentro. E um deles é, sem dúvida, o digital em seus múltiplos funcionamentos. (p.15)

Ou seja, quando Orlandi afirma que “a Escola encontra vários meios de ir para rua”, entendemos que o meio digital é uma das ferramentas que permite que isto aconteça, uma vez que, por exemplo, em nossos computadores podemos ter acesso a um vasto conhecimento, que antes da era digital não era possível. Assim como, ao afirmar que a Escola também traz a rua para dentro dela, é justamente o fato de que essas novas tecnologias utilizadas fora da sala de aula também podem ser utilizadas como recursos educacionais, como uma tentativa de levar para dentro da escola recursos atrativos aos olhos dos alunos e assim equiparar o ambiente escolar a algo divertido.

Os objetos educacionais disponíveis na rede atualmente são um exemplo de recurso digital muito utilizado no ambiente escolar. O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE),

por exemplo, é um repositório que possui objetos educacionais de acesso público, em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Foi criado em 2008, pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais - RELPE, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e outros. E tem como objetivo:

manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, mais elaborados e em diferentes formatos - como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional - além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais. Este repositório está integrado ao Portal do Professor, também do Ministério da Educação.

São recursos como este, que ao estarem disponíveis na rede, podem aproximar a escola da rua e a rua da escola. Desta forma, entendemos que novos sentidos circulam no que diz respeito à educação e as novas tecnologias da educação. Como afirma Abreu (2012, p.48):

o surgimento de novos recursos no espaço digital, assim como a reconfiguração de antigos instrumentos trazem sentidos outros ao campo educacional. Sentidos que podem se mover para o caminho da ratificação de um modelo educacional centrado no professor e na transmissão de saberes, ou podem colaborar para a resignificação do papel do professor na elaboração de condições para a construção de conhecimentos pelos alunos. Como sabemos, as questões tecnológicas não se dão em um vazio, mas compõem um lugar discursivo cuja eficácia sentimos na pele. Assim, compreender esse lugar, que, hoje, no Brasil, vai se constituindo, é um gesto político que assumimos, na perspectiva discursiva.

Considerando esta ideia de que as questões tecnológicas não se dão em um vazio e compõem um lugar discursivo, vale lembrar as considerações de Aurox (1992, 1998) sobre a primeira e a segunda revolução tecno-linguística e sobre a mecanização da linguagem com a terceira revolução tecno-linguística. As questões do Aurox são muito importantes para pensar, por exemplo, que há muito mais tecnologias de linguagem decisivas em nossa sociedade do que imaginamos no senso comum. Mas, mais do que isso, é importantíssimo observar que o espaço em que as questões tecnológicas se dão não é vazio porque ele é ocupado, de modo fundamental, pela linguagem na sociedade e na história: uma linguagem não-transparente, mas que funciona sob o efeito da evidência e da transparência. É justamente por isso que as questões tecnológicas compõem um lugar discursivo e não apenas técnico.

Segundo o autor, tecnologia e linguagem sempre andaram juntas. Sendo assim, considera que a primeira revolução tecnolinguística se deu com o aparecimento da escrita, momento em que se iniciam as reflexões sobre a linguagem. Para o autor, a escrita surge a partir do aparecimento dos centros urbanos e a necessidade de registrá-los e organizá-los, logo tais registros se transformam em um sistema de escrita. A segunda revolução tecnolinguística surge com o processo de gramatização das línguas no mundo, momento que marca uma mudança na ecologia da comunicação humana e dá ao Ocidente meios para dominar as outras culturas do mundo. Por fim, Aurox (199) fala que o último momento é o que estamos vivendo hoje “A mecanização da linguagem”, ou seja, o “tratamento eletrônico da informação apresentada em linguagem natural (p. 289)” é o que ele denomina de terceira revolução tecnolinguística. Para o autor:

As revoluções tecnolinguísticas (a escrita e a gramatização) devem ser concebidas como a constituição de instrumentos linguísticos externos ao indivíduo. A mecanização da linguagem é apenas o último estado desta longa evolução. (p. 320)

Para Aurox, devemos pensar os instrumentos linguísticos como “*extensões artificiais da inteligência humana*” (p. 320). A inteligência artificial, por exemplo, segundo o autor, não é a simulação de uma aptidão humana, mas a transformação dessa aptidão com a ajuda de instrumentos. Logo, ele considera que sem a criação de instrumentos como a régua, compasso, computadores, etc, é bem provável que a inteligência não seria o que ela é, assim como sem as gramáticas, dicionários, sistemas de escrita, as formas de comunicação humana seria bem diferentes. Ou seja, para Aurox “a Inteligência humana é feita de artifícios, ela não é um dado bruto da natureza; ela é social e amplamente externa ao indivíduo, ela não é definível pela competência de um sujeito abstrato (p. 321)”. Desta forma, entendemos que os instrumentos linguísticos não apenas imitam a aptidão humana, mas a transformam e é essa transformação que nos interessa entender.

Seguimos essa reflexão de Aurox (1998) sobre a mecanização da informação e suas consequências sobre a aptidão humana, principalmente no que se refere à linguagem e suas transformações. Entender essa mecanização da informação na visão de Aurox (1998) é primeiramente considerar que nenhum instrumento é autônomo, ele pode formalizar e externar capacidades humanas, mas sua autonomia depende da programação que lhe foi atribuída.

Ao citar a gramática e o dicionário como exemplos de instrumentos linguísticos, ele afirma que:

Um sistema de instrumentos linguísticos pode em certas circunstâncias evitar que se recorra a um intermediário ou intérprete, ele não o substitui verdadeiramente. De fato, ele prolonga e transforma a competência humana mais do que a substitui. (AUROUX, 1998, p. 320)

Tomamos como *corpus* para este trabalho o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) que teve a iniciativa de disponibilizar recursos online para que os professores utilizem em sala de aula. Como apresentado anteriormente, o BIOE iniciou suas atividades em 2007, sendo lançado nacionalmente em 2008 e conta com o apoio de algumas universidades brasileiras, são elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal de Educação, Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Tais universidades são responsáveis pela localização, avaliação e catalogação dos recursos educacionais digitais de livre acesso, sendo cada uma responsável por uma área geográfica/conhecimento. Esses recursos são disponibilizados de acordo com os níveis de ensino previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

Os recursos podem ser visualizados por nível escolar, sendo eles: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação profissional; educação superior; modalidades de ensino como Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por tipo de recurso: animação/simulação, imagem, áudio, mapa, experimento prático, software educacional, hipertexto, vídeo. Por área: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, engenharias, linguística, letras e artes, multidisciplinar. E também por título, autores; assunto e temas.

Além disso, o BIOE conta com recursos de diferentes países e línguas e permite que professores, de qualquer parte do mundo, acessem, utilizem e submetam os recursos em sua língua nativa – embora isso não seja possível em qualquer língua –, assim como publiquem suas produções em um processo colaborativo. Porém, é necessária a avaliação do comitê editorial para que a publicação desses recursos seja efetuada.

A submissão dos objetos educacionais é feita por usuários que possuem permissão e consiste em três etapas:

as etapas iniciais, a catalogação e a correção de metadados. A etapa de catalogação consiste no preenchimento do formulário e na carga do objeto educacional (arquivo). A etapa de correção dos metadados pressupõe verificar se a descrição realizada condiz com o objeto educacional anexado. Somente após as duas etapas o objeto estará disponível para as demais etapas do fluxo. Para iniciar o processo de submissão (etapas iniciais), execute os seguintes passos: 1) selecionar a opção de menu meu espaço; 2) fornecer identificação e senha; 3) iniciar submissão; 4) submissão de objeto educacional. Após a conclusão das etapas iniciais relativas ao processo de submissão inicia a etapa de catalogação do objeto. (AFONSO, p.07)¹

Além disso, alguns dados devem ser preenchidos para submissão dos objetos. São eles:

¹ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/retrievefile/manual>. Acesso em 08 de Fevereiro de 2015.

RÓTULO	ATRIBUTO	PADRÃO
Título do recurso	dc.title	
Título Alternativo do recurso	dc.title.alternative	
Autor	dc.contributor.author	
Fonte do recurso	dc.publisher	
Endereço eletrônico	dc.source	
Nível de ensino	dc.audience.educationlevel	ANEXO 1
Componente Curricular	dc.description.tableofcontents	ANEXO 2
Tema	dc.subject.category	ANEXO 3
Modalidade	dc.subject.category2	ANEXO 4
Data de publicação	dc.date.created	ISO 8601 [W3CDTF] (YYYY-MM-DD)
Tipo do recurso	dc.type	ANEXO 5
Formato	dc.format	DEFAULT
Idioma	dc.language	ISO 639-2 (Ex.: Eng) (ANEXO 6)
Descrição do recurso	dc:description.abstract	
Pré-requisito do recurso	dc.description	
Objetivo	dc.description2	
Observação	dc.description3	
Publicação associada	dc.relation.isversionof	
Arquivo Inicial para execução	dc.relation.requires	
Direito autoral	dc.rightsholder	
Licença	dc.rights.license	
Tamanho	dc.format.extent	DEFAULT
País	dc.location.country	ISO 3166-1 (Ex.: BRA) ISO 3166-2 (Ex.: DF)
Palavras-chave	dc.subject.keyword	
Submetida por	dc.audience.mediator	
Data da Submissão:	dc.date.submitted	ISO 8601 [W3CDTF] (YYYY-MM-DD)
	dc.date.accessioned	DEFAULT
	dc.date.available	DEFAULT

Figura 1: Metadados para submissão de objetos educacionais

Como podemos ver, algumas regras devem ser cumpridas e alguns procedimentos burocráticos e administrativos são necessários. Portanto, para análise interpretativa/descritiva deste repositório educacional, buscaremos entender como ele se configura e os processos necessários para submissão dos objetos educacionais.

1.1 Objetivos e perguntas da pesquisa

Neste trabalho, buscamos analisar os efeitos do surgimento de repositórios de objetos educacionais para uma política pedagógica de disponibilizar materiais para docentes, o funcionamento da plataforma digital BIOE, na qual circulam objetos educacionais, como se dá a política de elaboração, seleção, difusão desses objetos; entender os efeitos de repositórios digitais considerados abertos, no campo da autoria e da construção e circulação de saberes e por fim,

entender o funcionamento discursivo deste arquivo, repositório digital, a fim de compreender os efeitos de sentido do discurso do Ministério da Educação – instituição responsável pelo sistema educacional brasileiro – em relação a esses recursos educacionais e a uma política pública que diz respeito à docência. Deste modo, esperamos apresentar contribuições para o entendimento do sistema educacional brasileiro e os sentidos que surgem com o processo de ressignificação pelo qual este sistema passa.

Por meio da análise e discussão do corpus deste estudo, almejamos refletir sobre o funcionamento discursivo do BIOE, tomando como aporte teórico a Análise do discurso de linha francesa, doravante AD. Portanto, serão abordados conceitos como *formação discursiva*, *arquivo*, *interdiscurso*, *posições-sujeito*, *esquecimento e pré-construído*, *tecnologia*, *autoria*, que irão nortear as análises do nosso corpus.

Em consonância com os objetivos propostos para desenvolver nossas análises, temos como pergunta central de pesquisa:

- a) Em qual espaço virtual esses objetos educacionais circulam e quais processos são realizados para sua escolha?

1.2 Justificativa

Na busca por entender como esses objetos educacionais funcionam, qual a proposta do MEC e seus parceiros com a criação deste repositório brevemente apresentado na introdução, quais sentidos são ressignificados, quais as posições dos sujeitos envolvidos, juntamente com as formações discursivas que envolvem seus discursos, trabalharemos sob a perspectiva da Análise de Discurso, com seu método interpretativo/descritivo de análise, uma vez que o consideramos pertinente para a análise do corpus e desenvolvimento deste projeto.

É em torno desses questionamentos que nosso trabalho de mestrado se iniciou, tomando como objeto de pesquisa o BIOE- Banco Internacional de objetos educacionais, um repositório – MEC em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais - RELPE, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e outros, o que significa também compreender o discurso do Ministério da Educação em relação a esses recursos educacionais e a uma política pública que diz respeito à docência, bem como compreender os

efeitos de sentidos de livre acesso no repositório em questão. Isso assim se coloca por nos filiarmos à Análise de discurso francesa, segundo a qual o discurso não é mera transmissão de informação, mas um processo de produção de efeitos de sentidos que se constitui “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2014, p.21).

2. ANÁLISE DE DISCURSO, TECNOLOGIA E AUTORIA

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica na qual foi pautada a análise e discussão sobre o corpus deste trabalho. Faremos, inicialmente, uma breve apresentação do surgimento da Análise do discurso, discutiremos alguns textos de M. Pêcheux e E. Orlandi que abordem conceitos como *interdiscurso*, *formação discursiva*, *processo discursivo*, *forma-sujeito*, *discurso-transverso*, *arquivo*, *memória discursiva*, entre outros, explicitaremos o conceito de tecnologia a qual nos filiamos e alguns fatores relacionados à autoria em uma visada discursiva.

2.1 Uma introdução sobre a Análise de discurso

Se, por um lado, Saussure se preocupava com questões relacionadas à ordem da língua, por outro Pêcheux lidava com o discurso ordem do discurso, e assuntos relacionados ao sujeito, a história e ao sentido.

Nas palavras de Orlandi (2010, p. 13):

A análise do discurso tal como a conhecemos no Brasil – na perspectiva que trabalha o sujeito, a história, a língua – se constitui no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o Marxismo.

Cada campo do saber citado acima tinha uma importância para a constituição da AD. A linguística mostrava que a língua não é transparente, o Marxismo que a história tem sua materialidade e a psicanálise que o sujeito se coloca como opaco, pois não é transparente nem para ele próprio. São essas formas de conhecimento que contribuem para um lugar propício para o surgimento da Análise de discurso e assim como afirma Orlandi, (2010, p. 14) a AD surge e toma forma como uma disciplina de entremeio desses três campos do saber: a linguística, a psicanálise e o Marxismo. Dentro desse contexto, de disciplina de entremeio, a AD rompe com a dicotomia entre língua e fala e propõe uma relação entre língua e discurso que não é dicotômica.

Assim como afirma Orlandi (2010, p. 28):

A análise de discurso aposta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leitura, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos no que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições sujeito se constituindo na relação do simbólico com o político. Sim, porque a análise de discurso trabalha com as relações de poder simbolizadas. Não há dizer que não seja político, no sentido em que o próprio processo de significação é dividido, depende de relações que derivam do contexto sócio-histórico. Como a forma de nossa sociedade é dividida, as relações com os sentidos são afetadas por estas divisões. A análise de discurso não trabalha com sentidos ou sujeito idealizados mas materialmente constituídos por suas relações com a sociedade e a história.

É esta visão de linguagem a qual nos filiamos. Entendemos que compreender um texto está muito além do que os nossos olhos parecem ver. A materialidade linguística dos textos e sua falsa transparência causam efeitos, e no momento em que nos posicionamos na perspectiva da Análise de Discurso e, em movimentos de ida e vinda sobre teoria e análise, compreendemos o que os sujeitos discursivos parecem nos dizer. Mais adiante veremos alguns conceitos que essa teoria interpretativa nos deixou, principalmente as contribuições deixadas pelos estudos de Michel Pêcheux.

2.2 Conceitos básicos na perspectiva da Análise do discurso

Pêcheux (2009, p.145), ao discutir sobre “A forma-sujeito do discurso”, expõe alguns conceitos da Análise do discurso de linha francesa que nos fornece subsídios para entendermos o funcionamento discursivo.

O autor trata do sujeito ideológico, marcado por evidências. Por exemplo, sabemos que um soldado é um soldado, um professor é professor, através de evidências deixadas em palavras ou enunciados que atravessam a materialidade da língua e é a ideologia que fornece essas evidências. Pêcheux (2009, p. 146) afirma que o sentido de uma palavra “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Isto quer dizer que as palavras adquirem sentido de acordo com as posições que assumimos, posições-sujeito que se filiam a determinados sentidos, inscritos em espaços que ele denomina de *formações discursivas*. Além disso, o autor afirma que os efeitos de sentido se dão em relação às palavras, expressões, proposições que aparecem no interior de uma formação discursiva. Essas palavras podem ser substituídas por *equivalência*,

quando ocorre uma substituição simétrica, ou seja, dois elementos diferentes, A e B, possuem o mesmo sentido dentro de uma formação discursiva dada, ou substituição por *implicação*, quando há uma substituição orientada, onde os elementos substituíveis unem-se por um encadeamento e não por uma substituição simétrica dentro de uma formação discursiva.

Tomamos esta definição de *formação discursiva* para entendermos sua relação com as posições-sujeito em funcionamento, os lugares em que se constituem os sentidos e quais sentidos surgem. Estas análises são feitas em torno do *processo discursivo* dos enunciados. Entendemos por *processo discursivo*, aquilo que Pêcheux define como as relações que as palavras mantêm uma com as outras:

A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada. (PÊCHEUX, M. 2009, p. 148)

Deste modo, buscaremos examinar o funcionamento de algumas formações discursivas presentes nos discursos que estamos analisando, para assim entendermos o funcionamento do nosso *corpus* e trazer contribuições dentro do contexto educacional tomado por determinadas tecnologias de ensino, a exemplo disto o BIOE.

Pêcheux (2009, p.150) também nos deixa grandes contribuições no que diz respeito a conceitos como *interdiscurso*, *forma-sujeito*, *discurso-transverso*, *intradiscurso*, *tipos de esquecimento*, entre outros. Iremos discorrer sobre alguns deles neste capítulo, uma vez que os consideramos essenciais para fundamentar nossas análises.

Para o autor, o *interdiscurso* se caracteriza como algo que já foi dito antes, em outro lugar, sob a dominação das formações ideológicas. Além disso, na própria estrutura do *interdiscurso*, o autor afirma que há dois tipos de efeitos, o de *encadeamento do pré-construído* e o de *articulações*. O primeiro se refere a algo que já foi dito antes, O ““sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” o seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”)” (p.151), e o segundo são as leis psicológicas do pensamento, “*constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ele representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (p. 151)”. Mais adiante, Pêcheux compara o efeito de *articulação* com o do *discurso-transverso*, i.e., “aquilo que é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do

sintoma com o que ele designa etc.”. O autor se atenta ao fato de que o objetivo de toda formação discursiva é o de dissimular a objetividade material contraditória do interdiscurso, e que o funcionamento da Ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do *interdiscurso* dentro do complexo das formações ideológicas.

Ao falar de *forma-sujeito*, entendido como “a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ALTHUSSER, 1978, p.67 *apud* PÊCHEUX, 2009, p. 150), Pêcheux afirma que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina e, assim, quando o indivíduo é interpelado como sujeito do seu discurso, essa interpelação se dá pela identificação do sujeito com a formação discursiva dominante. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 151): “a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*”.

No que diz respeito ao *interdiscurso*, Pêcheux (2009, p. 153) o define como:

O funcionamento do discurso com relação a ele mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio-do-discurso”, enquanto discurso de um sujeito).

Em outras palavras, o *intradiscurso* seria o que está interior ao *interdiscurso*. Ou seja, “o intradiscurso enquanto “fio discursivo” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade inteiramente determinada como tal do “exterior.” (PÊCHEUX, M. 2009, p. 154)

O autor ainda afirma que a forma-sujeito tende a esquecer o interdiscurso no intradiscurso, “*ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência”. (p. 155), como se a forma sujeito incorporasse os elementos do interdiscurso.

Ao tratar do sujeito discursivo, Pêcheux considera que este não é a fonte absoluta do sentido, pois ele se constitui dos dizeres de outros sujeitos, sendo assim o sujeito na AD é a interação relação de vários dizeres, portanto tem caráter heterogêneo. Além disso, Pêcheux afirma que o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento: *esquecimento nº 1*, aquele que o sujeito se coloca como origem do seu dizer de forma inconsciente e ideológica, tentando apagar tudo que está inserido na sua formação discursiva e iludido que ele é o criador absoluto do seu discurso e o *esquecimento nº 2*, aquele que o sujeito acredita que o que diz tem apenas um

significado e que todos os interlocutores entendem sua mensagem da mesma forma. Este tipo de esquecimento é de caráter pré-consciente.

Logo, esse sujeito como centro de tudo passa a ser questionado pela AD, uma vez que o considera como ideológico e histórico, já que está inserido em um determinado lugar e tempo. É dentro desta perspectiva que iremos analisar as posições sujeito dentro do Banco internacional de objetos educacionais, entendendo que o “efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº I, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2.” (PÊCHEUX, M. 2009, p. 165)

2.3 Concepção de arquivo

Com o propósito de examinar as questões que envolvem a análise dos discursos, textos e arquivos, Pêcheux (1982, p. 55) questiona em seu texto “Ler o arquivo hoje”, as “relações entre o aspecto histórico e psicológico ligado à leitura de arquivos, o aspecto matemático e informático ligado ao tratamento dos documentos textuais e o avanço das pesquisas em linguística formal”. Tudo se iniciou, segundo o autor, a partir da evolução rápida das pesquisas em linguística sobre questões como os problemas de tratamento de textos. Sendo que o discursivo é marcado sob a forma dos “dados textuais” e os procedimentos lógicos-matemáticos são de natureza quantitativa.

O *discurso textual* é marcado pelo confronto entre o que a tradição escolar-universitária denomina como a cultura “literária” e a “científica”, uma negando a existência da outra, por séculos. Os profissionais de leituras de arquivo eram os “literatos”, “cada um deles praticando *sua* própria leitura construindo o seu mundo de arquivos.” (p. 56). Segundo Pêcheux (1982), é em torno desses arquivos textuais que surgem as posições implícitas, que ficaram implícitas por muito tempo, mas que os conflitos explícitos que surgiam diante desses gestos de leitura, “remetem em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo, contraditórias de *ler o arquivo* (entendido no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão)” (p. 57).

Portanto, o autor afirma que seria muito importante tentar entender esses “*gestos de leitura* subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”...”. (p. 57), a fim de se fazer uma leitura interpretativa sobre esses gestos.

Outro tipo de leitura de arquivo, segundo o autor, está relacionada ao trabalho feito pelos aparelhos de poder das sociedades, os que gerenciam a memória coletiva. Antigamente, na Era Clássica, ainda segundo esse autor, a divisão existia, por exemplo, no meio dos clérigos, pois apenas alguns eram autorizados a ler, falar e escrever. As tarefas de copiar, transcrever e classificar eram feitas pelos outros membros que prestavam serviço à Igreja, ao Estado, uma empresa, etc., a fim de torna-los mais acessíveis, transmissíveis e comunicáveis. Logo, tornou-se necessário desenvolver “*métodos de tratamento em massa*”, a fim de se obter “objetividade”, tendo como referência a ciência. Deste modo, houve a necessidade da junção da gestão administrativa dos documentos textuais e a histórica com os projetos científicos. Estes métodos despertaram o interesse dos cientistas pelos materiais discursivos-textuais. Pêcheux (1982) entende essa divisão do “literário” e “científico”, desta forma:

Evidentemente, este divórcio entre o “literário” e o “científico” a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”... (p. 58).

Diante disto, surge uma nova divisão de trabalho de leitura que repercute diretamente na relação da sociedade com sua própria memória histórica. Isto se dá em torno da questão “aprender a ler e a escrever”, no seu sentido único ou pela “*plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento” (p. 59). Esta ambiguidade põe em questão a leitura-literal, uma vez que há uma expansão dos privilégios “literários” da leitura interpretativa sobre discursos políticos, publicitários, etc. Em contrapartida, há aqueles que querem acabar com essa ambiguidade, que querem construir “uma *semântica universal* suscetível de “regulamentar não somente a produção e a interpretação dos enunciados científicos, tecnológicos, administrativos... mas também (um dia, por que não?) dos enunciados políticos.” (p. 60).

Portanto, Pêcheux (1982) afirma que, para tratar da questão de *leitura do arquivo* é necessário tanto dos “literatos” quanto dos “cientistas”, uma vez que um depende do outro. A

cultura “literária”, segundo o autor, “transporta consigo evidências de leitura que atravessam a materialidade do texto, sempre tido como linguisticamente transparente...” (P. 61), enquanto a cultura científica, “finge por precaução “metodológica” ignorar tudo do fato mesmo da língua, e destina-se a tratá-la como uma materialidade qualquer” (p. 62). Deste modo, o autor sustenta a importância da “*existência da linguística*, como disciplina de entremeio” (p. 62) Nas palavras do autor:

A linguística – e antes de tudo a teoria sintática – em oposição à semântica concebida como disciplina independente tem efetivamente a ver com uma *materialidade específica de natureza formal* (e nisso, ela “ambiciona” o ideal das ciências), mas simultaneamente, seja ela dita “natural” ou “matemática”, A materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo – e nesta medida os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente formatizáveis – mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe. (p.63)

Portanto, o que importa para o trabalho de leitura de arquivo, segundo Pêcheux, é a relação entre a *língua* e sua *discursividade*, através de diferentes práticas, considerando as preocupações dos historiadores, linguistas e da informática.

2.4 Concepção de interpretação

Ao tratar sobre oralidade e interpretação, Orlandi (2012) faz três observações: o ponto de vista ao qual se filia - o de Pêcheux -, no qual considera o esquecimento como constitutivo da memória; diferencia duas noções de interpretação - a interpretação no nível do analista e a interpretação no nível do próprio objeto de análise – e por fim, afirma que, em qualquer sociedade, “a escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social.” (p. 169).

Para Orlandi (2012) é papel da análise de discurso teorizar a interpretação, uma vez que não há transparência na linguagem. Portanto, a autora afirma que há necessidade de se construir um “*dispositivo teórico da interpretação* que exponha “*o olhar leitor à opacidade do texto.*” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2012, p. 170). Este tipo de interpretação se dá no nível do analista, permitindo que ele leve em conta a materialidade do discurso e aceite a historicidade do

sujeito. Já o outro tipo de interpretação se dá na constituição do próprio texto, os próprios gestos de interpretação revelam as posições do sujeito que os produziram. Portanto, para Orlandi (2012, p. 171) “compreender significa então explicar os gestos de interpretação feitos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto.”, ou seja, é entender os sentidos que muitas vezes se tornam opacos à vista do leito, mas que precisamos destrinchá-los para alcançá-los. Salientando que “*gesto*” neste caso significa “ato no domínio simbólico” (PÊCHEUX, Michel. 1969). Deste modo a autora considera que tanto a escrita quanto a oralidade são constituídas pela interpretação e que trabalham a relação entre o real da língua e o real da história.

Mais adiante ao falar sobre memória, Orlandi (2012, p. 171) afirma que “todo dizer se produz sobre um já-dito”, e que todo dizer é “um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória”. Logo, ao pronunciarmos, as palavras já significam, e assim falamos com palavras que já fazem sentido. O que a autora põe em questão é que alguns fatores são apagados para o falante: “a. apaga-se o fato de que os sentidos não começam nele e b. apaga-se o fato de que ao dizer ele interpreta, ele se posiciona, ele se faz (um lugar) uma posição em relação a uma memória do dizer.”. Esta memória é chamada de *interdiscurso*, onde os sentidos se estabilizam e se movimentam. E para o funcionamento do interdiscurso, a autora afirma que o esquecimento é crucial. Vejamos:

Por que esquecemos é que os sentidos podem ser outros. O retorno do mesmo em condições e relações distintas com a memória, desloca, produz o que chamamos efeitos metafóricos, transferências, derivas, deslizamentos de sentidos. Mas é também por que a memória discursiva é estruturada pelo esquecimento, que os sujeitos têm a ilusão de estar na origem dos sentidos: ele esquece como os sentidos se formam nele, se constituem e, desse modo, se pensa como origem deles. (ORLANDI, 2012, p. 172)

Ao contrário do interdiscurso, *arquivo* é a memória institucionalizada, onde os sentidos estão estabilizados. “O arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que se *pode* e mais sobre o que *deve* ser dito. No arquivo há um efeito de fechamento, de saturação, de completude” (p. 172). Na nossa sociedade, segundo Orlandi (2012) há uma tendência em valorizar mais o arquivo do que o interdiscurso, e é a partir disso que se diferencia a escrita como algo fixo, da oralidade, algo disperso. Para a autora, a memória enquanto arquivo tem a forma da instituição, portanto o dizer é curto e datado. Já enquanto discurso a memória é historicidade.

A autora afirma que há três formas de repetição: *repetição empírica*, *repetição formal* e *repetição histórica* e para ela “não há dizer que para fazer sentido não se escreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico.” (p. 173). Logo tanto a oralidade quanto a escrita podem ter esses três tipos de repetição.

2.5 Autoria

Iniciamos essa discussão com um texto de Lagazzi-Rodrigues (2010) chamado “Texto e Autoria” que pode trazer grandes contribuições para nossas análises e desdobramentos teóricos, principalmente no que diz respeito a entender a questão da autoria no espaço educacional, envolvendo o atual momento histórico.

Como sabemos, a instituição escolar existe desde a Antiguidade Clássica e sempre foi um espaço onde gastamos grande parte do nosso tempo. Porém, é preciso termos em mente que ocorreram muitas mudanças desde seu surgimento, sendo elas relacionadas também ao momento histórico de cada época.

Logo, pensar nessas mudanças hoje, é pensar naquela pela qual estamos sendo tomados a cada dia. Vivemos em uma época, conhecida como “A era digital”, época esta em que as novas tecnologias surgem e vão “invadindo” nossas vidas, no sentido de que quando menos esperamos, já fomos tomados por elas, seja dentro de nossas casas ou em vários outros espaços dentro da sociedade, a exemplo disto: a Escola.

É dentro deste espaço e também fora dele, que procuramos entender como funciona a questão da autoria e sua relação com “A era digital”.

Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 83) estabelece um recorte sobre o estudo do texto e sua relação com a autoria. Para a autora, a autoria é uma questão que atinge professores e alunos e fora da escola é a falta dela que nos atinge. Para tal compreensão, ela inicialmente discorre sobre conceitos como equívoco, na tentativa de mostrar que nenhuma afirmação é composta de um sentido que está explicitamente óbvio, pois é em torno dos questionamentos sobre as afirmações que buscamos a equivocidade delas. A autora busca mostrar através de exemplos que a autoria está intimamente ligada a equivocidade da linguagem, pois para ela é este fator “que permite

conceber o texto como espaço de autoria, o que nem sempre foi possível.” (LAGAZZI-RODRIGUES, S. 2010, p. 85).

Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 85) aponta algumas diferenças sobre a abordagem conteudística do texto e uma abordagem discursiva, sendo a primeira com foco no conteúdo, fazendo do texto apenas um meio de expressão de pensamentos e ideias e a segunda que reconhece a escrita como um processo que envolve a sociedade e que rompe com a ideia de que o autor é uma figura constituída por inspiração, pois afirma “Ao invés de inspiração, trabalho com significante verbal” (p. 86).

Para a autora Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 88), a autoria é produzida juntamente no trabalho com o significante:

Essa outra maneira de considerar o texto e o processo de escrita recusa a relação direta e natural entre forma e conteúdo, recusa a oposição entre denotação e conotação. Nessa perspectiva, as palavras não estão coladas às ideias ou às coisas, e tampouco são indiferentes entre si. Dizer de diferentes maneiras produz diferentes sentidos, estabelece diferentes referências imaginárias. E isso importa muito! Essa abordagem de língua não vai privilegiar a informação ou o conteúdo, e nem vai considerar que o que se quer dizer já está estabelecido antes de ser formulado. A forma do dizer, o significante, é a base sobre a qual os sentidos se produzem, em diferentes condições. E por isso a inspiração deve ser entendida como um processo relacional entre significantes, e entre significantes e significados, na história. A autoria se produz, portanto, no trabalho com o significante, delimitando textos. Um trabalho que as condições de produção são determinantes.

Em concordância com esta afirmação, ela ainda afirma que “localizar o princípio da autoria na origem da textualidade é vincular autor e texto a uma relação processual, o que é muito diferente de afirmar que o autor é a origem do texto ou o contrário” (p.88). Sendo assim, a autoria em uma abordagem discursiva considera que colocar-se na origem do seu dizer não é um gesto de vontade, mas sim uma prática no processo. E assim, “O aprendizado da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização. E acrescento: prática em concomitância.

O autor se constitui à medida que o texto se configura”. (LAGAZZI-RODRIGUES, S. 2010, P. 93). Para a autora, ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para ser chamado de texto, faz com que o autor constitua-se e assim seja chamado de autor desse texto, ou seja, é um trabalho mútuo.

No que diz respeito à escola e a relação professor e aluno, essa questão da autoria ainda está sendo bastante discutida, principalmente por estudiosos e teóricos da análise do discurso, como Orlandi, Abreu, Lagazzi-Rodrigues, Claudia Pfeiffer, etc.

Para Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 98):

Considerar também o professor como determinado pelas condições da prática escolar, principalmente no que diz respeito ao impedimento à interpretação, faz avançar muito as discussões sobre a autoria e sobre a produção de textos na escola. O professor dar-se a possibilidade da autoria significa, certamente, a abertura de possibilidades para que a autoria do aluno possa se produzir.

A partir das reflexões da autora, entendemos que o papel do professor dentro do ambiente escolar é fundamental para que o processo autoral seja praticado também pelos alunos. Portanto, quebrar alguns tabus se faz necessário. Por exemplo, a ideia que o professor é o único detentor do saber, que há apenas uma possibilidade de interpretação de texto, que os livros são completos e suficientes e que o papel dos professores e alunos é apenas segui-los, são casos que precisam ser repensados. Principalmente se considerarmos que hoje temos em nossas casas instrumentos suficientes para que isso seja desenvolvido. O acesso a internet, por exemplo, é algo que traz mudanças também no meio educacional e nos permite fazer alguns deslocamentos no que diz respeito aos papéis de professores e alunos. Portanto ser autor hoje é apenas uma questão de oportunidade e como diz Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 98) “a responsabilidade da autoria vale pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem”, que no caso das instituições educacionais, o professor tem um papel fundamental para que isso se estabeleça.

Sobre isto, Abreu (2013, p.215) nos traz algumas contribuições ao tratar sobre “Gestos de escrita em ambientes virtuais – Uma análise”. A autora reflete sobre o fato de que “O funcionamento discursivo na materialidade digital tem suscitado questionamentos diversos que levam a um repensar de nossa identidade enquanto leitores e escritores e enquanto formadores destes” (p. 215). É em torno disto que pretendemos fazer nossas análises dentro do corpus proposto para esse trabalho, o BIOE. Assim como Abreu (2013, p. 215):

Entendemos que mesmo os que não têm acesso à internet são afetados pelo digital. No espaço escolar, mesmo que não haja a utilização de novas tecnologias, há um imaginário que circula, há uma cobrança que persiste, há o fora da escola demandando um questionamento sobre a relação da escola

com as novas possibilidades, há os alunos trazendo suas experiências das *LAN houses* e de seus ambientes de trabalho. Enfim, há um discurso que insiste e reclama por nossa interpretação.

Concordamos com a autora que vivemos outros tempos, em que o meio digital faz ressignificar práticas muito antigas, como a própria escrita e leitura de texto e que de uma forma ou de outra somos afetados por essa era digital. Logo entender como essas práticas são ressignificadas e quais sentidos se estabilizam ou não a partir disto é papel nosso, analistas do discurso.

2.6 Tecnologia e linguagem

Explicitaremos neste tópico qual o sentido de tecnologia a qual nos filiamos. Tomaremos como base as contribuições de Auroux (1992, 1998) sobre as três revoluções tecno-linguísticas: o aparecimento da escrita; a gramatização das línguas e a mecanização da linguagem, assim como alguns textos de Orlandi (2009) e Ferreira (2015) sobre tecnologia e linguagem.

Na busca de entender a constituição do saber linguístico, Auroux (2012) faz um estudo histórico sobre o nascimento das metalinguagens e da passagem do saber epilinguístico para o saber metalinguístico. O primeiro diz respeito aos saberes inconscientes que possuímos sobre a língua e a natureza das linguagens e o segundo são os saberes que são construídos e manipulados, como dicionários e gramáticas. A partir disso, ele considera o aparecimento da escrita uma revolução tecnológica que resulta em uma segunda revolução: a gramatização das línguas pelo mundo. Vejamos:

A escrita produz textos, em particular textos literários. Mesmo que seja evidente que toda escrita supõe normas, notadamente estilísticas, ela não parece produzir espontaneamente uma reflexão sobre a natureza da linguagem, até mesmo um saber codificado dos processos de linguagem a partir de suas técnicas próprias. (AUROUX, 1992, p. 22).

Portanto, com o aparecimento da escrita, iniciam-se também as reflexões sobre a linguagem e segundo Auroux (1992, p. 22) o que faz expandir essa reflexão linguística é a *alteridade*, que pode ter várias fontes, “pode provir da antiguidade de um texto canônico, de

palavras ou textos estrangeiros que é preciso transcrever.”, enfim, os primeiros campos a se preocuparem com isto são a filologia e a lexicologia. Além disso, segundo Auroux (1992, p. 28)

As causas que agem sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos são extremamente complexas. Pode-se notar conjuntamente: a administração dos grandes estados, a literarização dos idiomas e sua relação com a identidade nacional, a expansão colonial, o proselitismo religioso, as viagens, o comércio, os contatos entre línguas, ou o desenvolvimento dos conhecimentos conexos com a medicina, a anatomia ou a psicologia. O *purismo* e a *exaltação da identidade nacional* com seu acompanhamento de constituição / preservação de um *corpus* literário (seja religioso ou profano), são, por exemplo, fenômenos quase universais na constituição, espontânea ou por transferência, dos saberes linguísticos.

Essas causas ao mesmo tempo em que agem sobre o desenvolvimento dos saberes linguísticos, faz que com apareçam novas técnicas de escrita e inovações sobre o suporte ou a difusão da escrita. Porém, segundo o autor é o aparecimento da imprensa que “é um motor decisivo para a gramatização e a standardização dos vernáculos europeus”. (AUROUX, 1992, p. 29). Deste modo, Auroux estabelece uma relação entre tecnologia e linguagem, sendo a primeira revolução tecnológica o aparecimento da escrita, que resulta na gramatização das línguas pelo mundo. Para Auroux (1992, p. 35),

Esta gramatização constitui – depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era – a *segunda revolução tecno-linguística*. Suas consequências práticas para a organização das sociedades humanas são consideráveis. Essa revolução – que só terminará no século XX – vai criar uma rede homogênea de comunicação centrada inicialmente na Europa. Cada nova língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos, a mesmo título que cada região representada pelos cartógrafos europeus, vai aumentar a eficácia dessa rede e de seu desequilíbrio em proveito de uma só região do mundo. É as ciências da linguagem que devemos a primeira revolução científica do mundo moderno.

A partir disto, a gramática se torna uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las, aparece o dicionário monolíngue e se expande a ideia de localizar as línguas faladas e a construção de modelos que resumam suas relações estruturais e filiações. São esses fatores que estão ligados ao processo de gramatização das línguas do mundo. Para o autor houve duas causas que desencadearam esse processo: a primeira delas diz respeito a necessidade de *aprendizagem de uma língua estrangeira* e a segunda à *política de uma língua dada* e assim

afirma que, “a revolução que a gramatização representa é um movimento que afeta a vida social a longo termo” (AUROUX, 1992, p 57)

Conforme Auroux, a gramatização “mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta” (1992, p. 8-9). Ele entende *gramatização* como “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (*ibidem*, p. 65)

Por definição, o processo de gramatização que nos interessa aqui corresponde pois a uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla. (AUROUX, p. 1992, 74)

Assim como reflexões metalinguísticas que podemos encontrar em gramáticas, dicionários e em outras tecnologias de linguagem que aparecem com o advento da escrita, tais tecnologias possibilitaram o surgimento de outras tecnologias, o que acarretou em uma terceira revolução tecnolinguística: a *mecanização da linguagem através da informatização* (AUROUX, 1998). Sendo que esta última se apoia nas duas primeiras.

Juntamente com este último advento, Auroux (1998) problematiza a automatização do instrumento, que para ele não é autônomo, pois esses instrumentos podem *formalizar* e *externalizar* capacidades humanas, mas sua autonomia depende da programação que lhe foi atribuída. Para o autor,

Um sistema de instrumentos linguísticos pode em certas circunstâncias evitar que se recorra a um intermediário ou intérprete, ele não o substitui verdadeiramente. De fato, ele prolonga e transforma a competência humana mais do que a substitui. Se quisermos pensar os instrumentos linguísticos nos termos da IA, então devemos concebê-los como *extensões artificiais da inteligência humana*. (AUROUX, 1998, P. 320).

Portanto, para o autor as duas primeiras revoluções tecnolinguísticas devem ser entendidas como a constituição de instrumentos linguísticos externos aos indivíduos e a última é apenas o último estado dessa evolução. Sendo assim, a automatização pode simular o comportamento humano, mas nunca substituí-lo. O autor conclui seu pensamento, entendendo

que “a evolução das sociedades se constitui pela invenção de novos instrumentos e sua integração em comportamentos e relações humanas complexas.” (AUROUX, 1998, p. 321)

Ferreira (2015), ao fazer um estudo sobre a relação entre conhecimento e tecnologia levando em conta o papel e o poder fundador da linguagem, examina alguns sentidos dicionarizados da palavra tecnologia e considera as revoluções tecnolinguísticas estabelecidas por Auroux (1992) para fazer suas reflexões. Sendo assim, ela discorre sobre a concepção de linguagem como instrumento. Considera que:

Dentre as inúmeras e diversas tecnologias que o homem produz, muitas delas são tecnologias de linguagem, embora dificilmente nos damos conta desse fato e da dimensão de sua importância. O papel e os efeitos das tecnologias de linguagem em nossa história têm sido estudados por diversos pesquisadores de história das ideias linguísticas, de análise de discurso e de saber urbano e linguagem. (FERREIRA, 2015, p. 80).

No senso comum ao pensarmos em tecnologia, muitas vezes o que surge em nossa mente são computadores, eletrodomésticos, televisões de última geração, porém como vimos anteriormente alguns estudiosos da linguagem já pensavam em tecnologia como o simples surgimento da escrita e o aparecimento da gramática. Enfim pensar tecnologia e linguagem é algo que muitas vezes deixamos de lado quando tratamos de tecnologia, mas que deveríamos dar mais atenção, principalmente diante do papel que assumimos de estudiosos da linguagem.

Deste modo, concordamos com Auroux (1992; 1998) e Ferreira (2015) que tecnologia e linguagem sempre andaram juntos e pensar em tecnologia linguisticamente é considerar todas as revoluções, já citadas por Auroux (1992;1998), entendendo que os instrumentos se situam dentro da própria sociedade e em sua própria trama.

Para este trabalho, buscamos mostrar quais os novos sentidos que esses instrumentos tecnológicos fazem surgir dentro do meio educacional.

3. METODOLOGIA

Assim como afirma Petri (2013), o dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso “se constrói num movimento pendular entre teoria e análise” (p. 40). A autora compara o movimento de um pêndulo ao movimento que os analistas devem fazer entre teoria e análise, sendo este movimento característico da metodologia da AD. A autora afirma que apesar da AD não ter uma metodologia facilmente descritível, não significa que ela não exista. O que precisamos ter em mente é que o objeto da AD é observado de outra forma, “aquela que aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição” (p. 41). Logo, a metodologia da análise de discurso, segundo Petri (2013), está sempre em movimento, assim como o pêndulo. Esse movimento pode ou não ter início na análise, ele não é predeterminado. Segundo Petri (2013):

Talvez possamos dizer que é no movimento de ir e vir (da teoria para análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimento a contemplação que estagnaria o analista e, conseqüentemente, o movimento de análise. (p. 42)

A autora afirma que a maneira como o pêndulo irá oscilar, vai depender do ponto de partida, mas isso não quer dizer que irá determinar o ponto de chegada, considerando sua incompletude.

Petri (2013) afirma que o pêndulo é “um objeto criado pelo homem com funções bem específicas para o tempo e o espaço em que vivia todo um grupo social” (p. 45) e assim como os outros objetos, o pêndulo pode sofrer alterações e ser simbolizado de várias maneiras. Além disso, a autora afirma que ele está “suspenso e sob ele há uma superfície específica” (p. 45), ambos com a possibilidade de imperfeição. Ela usa a metáfora do pêndulo para explicar a metodologia usada na AD. Um movimento de ida e vinda, entre teoria e análise, sem busca pela perfeição.

Em concordância com Orlandi, Petri (2013) afirma que a AD procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando os gestos de interpretação, mas que não é apenas isso, pois “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.” (p.26)

Ao explicar sobre como funciona o processo metodológico da AD, Orlandi (2013) afirma que primeiramente há uma passagem inicial entre a superfície linguística e o objeto discursivo, para que assim entendamos como o discurso se textualiza. Isto é observado “nas formações imaginárias, nas relações de sentidos e força e através de vestígios que são deixados no fio do discurso.” (p. 65). É desta forma que procuramos analisar nosso objeto de pesquisa, entendendo, através das falhas e equívocos os vestígios deixados, os sentidos estabelecidos nos discursos sobre o BIOE. Este repositório de objetos educacionais, assim como outros disponíveis na rede, foi criado em 2007, com o objetivo de disponibilizar recursos educacionais para auxiliar o professor em sala de aula. O seu surgimento se dá em uma época em que novas tecnologias estão sendo inseridas rapidamente na vida das pessoas e no meio social em que elas vivem, assim como a escola. Além disso, com o surgimento dos recursos educacionais, novos sentidos surgem e são ressignificados. Portanto, utilizaremos o método interpretativo da Análise do discurso para entender como esses sentidos circulam, quais os sujeitos envolvidos e as formações discursivas presentes nos discursos.

Orlandi (2013), ao tratar de alguns conceitos da AD explica a importância de entendermos os processos metodológicos que norteiam nossas análises. São eles: *metáfora, paráfrase, polissemia, dispositivo de interpretação, esquecimento*, entre outros.

Para Orlandi (2013) a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história. Porém, sabemos que a leitura não é algo transparente, logo se faz necessário uma disciplina como a AD que coloca a interpretação em questão, trabalhando seus limites, mecanismos, e que busca compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos. A AD não procura um sentido único e verdadeiro, pois não existe uma verdade atrás do texto, e não há uma mágica para se fazer isso, o que existe é o método, um dispositivo teórico. Portanto a AD, visa compreender “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2013, p. 26).

Orlandi (2013) também afirma que, além do dispositivo teórico da interpretação, há o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 27) “Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes individuais”. Portanto, o dispositivo teórico pode ser o mesmo, mas o analítico não o é obrigatoriamente. Este

dispositivo teórico, segundo a autora, se sustenta em princípios gerais da Análise do Discurso, com seus conceitos e métodos. Com os resultados obtidos, após as análises, cabe ao analista interpretá-los. Para Orlandi (2013, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Portanto, para entender como esses sentidos circulam e produzem sentido dentro do texto, é importante analisarmos as condições de produção, ou seja, as circunstâncias da enunciação, ou o contexto imediato. No sentido mais amplo, inclui também o contexto sócio-histórico, ideológico.

A memória, na visão de Orlandi (2013, p. 31), “é tratada como interdiscurso”, aquilo que fala antes, em outro lugar, o já-dito. A memória é um conceito indispensável para todo analista do discurso. Pois ao interpretar, precisamos ter em mente que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (p. 31). Além disso, Orlandi (2013, p. 31) afirma que “Todo dizer na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Ao falar sobre *esquecimento*, a autora cita Pêcheux (1975) que distingue dois tipos de esquecimento. O esquecimento número um, que temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, chamado esquecimento ideológico. Segundo Orlandi (2013, p. 35), “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós”. O esquecimento número dois é da ordem da enunciação, quando falamos, falamos de uma maneira e não de outra, produzindo em nós a impressão da realidade do pensamento, ilusão referencial. Portanto, é assim que as palavras adquirem sentido, o esquecimento, segundo a autora é estruturante, “As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos”. (ORLANDI, 2013, p. 36).

No que diz respeito ao funcionamento da linguagem, Orlandi (2013, p. 36) aponta dois fatores importantes: a paráfrase e a polissemia. Para a autora, “todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (*ibidem*). O primeiro diz respeito ao fato de que em todo dizer há algo que se mantém, a memória, um retorno aos mesmos dizeres. Já na polissemia há um “deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI 2013, p. 36). São essas duas forças que trabalham juntas no processo discursivo. “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.” (ORLANDI 2013, p. 36).

4. ANÁLISES SOBRE O BIOE

Neste capítulo serão apresentadas as análises do nosso corpus de pesquisa, o qual dividimos em três partes: a primeira análise será feita a partir dos enunciados sobre o BIOE; a segunda sobre o que os dados estatísticos nos revelam e a terceira parte sobre a diagramação do site.

4.1 Análise acerca dos enunciados no site do BIOE

Para nossas análises, fizemos alguns recortes do próprio site do BIOE, sobre dados estatísticos, apresentação do site, análise do comitê editorial, entre outros. No que diz respeito à apresentação do site e definição do BIOE, encontramos a seguinte descrição:

criado em 2008 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais - RELPE, Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI e outros. Esse Banco Internacional tem o propósito de manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, mais elaborados e em diferentes formatos - como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional - além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais. Este repositório está integrado ao Portal do Professor, também do Ministério da Educação.

Espera-se ainda com este repositório estimular e apoiar experiências individuais dos diversos países, ao mesmo tempo que se promove um nivelamento de forma democrática e participativa. Assim, países que já avançaram significativamente no campo do uso das tecnologias na educação poderão ajudar outros a atingirem o seu nível.

Uma vez que este repositório conta com recursos de diferentes países e línguas, professores de qualquer parte do mundo poderão acessar os recursos em sua língua materna, traduzir os que estão em outra língua, assim como publicar as suas produções em um processo colaborativo.

Os materiais publicados neste espaço estão disponíveis para os gestores de políticas educacionais locais, gestores escolares, gestores de repositórios educacionais, bem como os professores da Educação Básica, Profissional e Superior, além dos produtores de recursos pedagógicos digitais, pesquisadores e da população em geral.²

² Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/staticspages?t=0> Acesso em 16 de Novembro de 2014.

Ao afirmar que “países que já avançaram significativamente no campo do uso das tecnologias na educação poderão ajudar outros a atingirem o seu nível”, poderíamos dizer que a escolha da palavra “outros” para se referir aos países que ainda não atingiram o nível significativo do uso dessas novas tecnologias, inclui também o Brasil se o considerarmos como um país em desenvolvimento. Portanto, o discurso do MEC nos dá indícios de que estamos em uma postura de país que ainda não avançou significativamente em relação a essas novas tecnologias e que para atingirmos esse nível é preciso ajuda de uma cultura exterior mais desenvolvida. Sendo assim, podemos inferir que há uma valorização da cultura exterior e, conseqüentemente, uma desvalorização da nossa, filiando-se a uma formação discursiva de sujeito colonizado, dependente.

A *formação discursiva*, por sua vez, é entendida pelo mesmo Pêcheux (1988:160) como:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.

Sendo assim, a partir da formação ideológica do sujeito discursivo do MEC, dentro da posição que ele ocupa é revelada a *formação discursiva* pelo qual se filia.

Quando o sujeito discursivo afirma que “professores de qualquer parte do mundo poderão acessar os recursos em sua língua materna, traduzir os que estão em outra língua, assim como publicar as suas produções em um processo colaborativo”, marca-se um novo efeito de sentido no campo da autoria e da construção e circulação de saberes na era de surgimento de novas tecnologias. É reconhecido pelo sujeito discursivo que o processo de autoria no meio digital é ressignificado, uma vez que qualquer professor pode acessar, traduzir e publicar no repositório. Entretanto, não são esclarecidas quais as condições de produção para que esse processo ocorra. A produção colaborativa, por exemplo, implica objetivos comuns, tempo de troca e compartilhamento, acesso a recursos digitais, em um momento que sabemos, no Brasil, ainda incipiente em diversos desses aspectos na vida profissional docente. Deste modo surgem novos sentidos sobre as políticas de autoria desses objetos educacionais.

Mais adiante ao afirmar que o objetivo do BIOE é de compartilhar recursos educacionais “considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais” e que “promove um nivelamento de forma

democrática e participativa”³, entendemos que há indícios de contradição do sujeito discursivo, marcando formações discursivas em confronto. É interessante como a questão do nivelamento é um dos lugares de contradição e equívoco interessantes. Quem é o sujeito que poderá usufruir desse nivelamento? O aluno? O professor? Caso seja o aluno, que efeitos de sentido estão em jogo? Caso seja o professor, o nivelamento acaba por subtrair do professor o papel de mediador desses recursos para as suas aulas, significando-o como um professor que deve aprender a partir desses recursos para chegar ao nível desejado. Que nível seria esse nível desejado no texto? O daqueles países que avançaram significativamente no campo do uso da tecnologia na educação. Isso acaba, então, colocando o professor no confronto de dois espaços: o de quem pode colaborar com o envio de objetos educacionais e o de quem não sabe usar tecnologia na educação. O oferecimento da tecnologia ao professor “resolve” o problema, pois o problema seria apenas tecnológico. Nada teria a ver com o papel de mediador do professor, de quem deve se apropriar do material didático para que ele faça mais sentido em sala de aula, nem teria a ver com sua autoria. Mas, como, assim mesmo, o professor pode ser autor? Assim como seus alunos? Este é o desafio atual. Não tomar a linguagem como transparente e, por isso mesmo, não tomar as novas tecnologias como transparentes é um passo importante nesse desafio.

Entende-se que há uma seleção por parte do comitê editorial de quais recursos serão compartilhados de acordo com sua relevância, e desta forma “um nivelamento de forma democrática” passa a ser duvidoso. No próprio Manual do BIOE, no tópico submissão de novos arquivos, temos a seguinte descrição:

³ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

2 SUBMISSÃO DE NOVOS DOCUMENTOS

A submissão de objetos educacionais (animação/simulação, áudio, experimento prático, hipertexto, imagem, mapa, *software* educacional e vídeo) é feita apenas por usuários que possuem permissão e consiste de três etapas: as etapas iniciais, a catalogação e a correção de metadados. A etapa de catalogação consiste no preenchimento do formulário e na carga do objeto educacional (arquivo). A etapa de correção dos metadados pressupõe verificar se a descrição realizada condiz com o objeto educacional anexado. Somente após as duas etapas o objeto estará disponível para as demais etapas do fluxo.

Para iniciar o processo de submissão (etapas iniciais), execute os seguintes passos: 1) selecionar a opção de menu meu espaço; 2) fornecer identificação e senha; 3) iniciar submissão; 4) submissão de objeto educacional. Após a conclusão das etapas iniciais relativas ao processo de submissão inicia a etapa de catalogação do objeto. No próximo capítulo, abordaremos as questões relativas à catalogação dos objetos, ou seja, todos os procedimentos para a descrição mais adequada. Esses procedimentos visam facilitar a recuperação desses objetos pelos usuários do sistema.

Figura 2: Regra para submissão de objetos educacionais

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/retrievefile/manual>

Esta divisão nos remete ao que Pêcheux fala, em seu texto “Ler o arquivo hoje”, sobre essa divisão do “literário” e “científico”, uma vez que há um comitê editorial que avalia, classifica e publica, e há aqueles que produzem os materiais que gostariam de publicar, caracterizando uma divisão social do trabalho de leitura. Além disso, há uma parte mais burocrática que deve ser preenchida pelas pessoas que enviam seus arquivos no BIOE. Há um preenchimento de formulário, contendo dados sobre o arquivo há ser publicado. Portanto, os arquivos que não se encaixam nesses formulários, não podem ser publicados. Este fator nos remete a diferença que Pêcheux explica entre “científico” e o burocrático: É um (d)efeito

constitutivo desse tipo de tecnologia, justamente porque ela passa pela linguagem e a linguagem não é transparente.⁴

A lógica das classificações autoriza o desvio da atividade matemática pela gestão administrativa, ou seja, pelo funcionamento de “máquinas” cuja memória é constituída exclusivamente de lembranças, listas e quadros: a palavra “IBM” esta aí para nos lembrar que a informática tem, espontaneamente, parte ligada à burocracia administrativa. (p. 58, 59)

Isso nos revela diferentes posições do sujeito no *processo discursivo*. Entendemos, a partir de Pêcheux (1988:161), *processo discursivo* como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”.

Além disso, como afirma Abreu (2012, p. 47), ao estabelecer sentidos sobre o tema *acesso*, a condição de acesso da população a esses dispositivos tecnológicos não pode ser entendida individualmente, ou seja, não depende apenas da condição financeira do indivíduo, mas também:

Abrange *aspectos jurídicos* como o regime de direitos de propriedade, sendo que aqui entra a questão dos repositórios de domínio público; *aspectos técnicos* como o desenvolvimento de sistemas operacionais e sistemas de busca que comportem capacidades metalingüísticas, bem como a discussão sobre software livre; *aspectos administrativos* como a construção de espaços de trabalho para elaboração de conteúdo.

A partir dessas reflexões, percebemos que o acesso de forma democrática desses repositórios educacionais não é tão simples quanto parece. Vários fatores estão envolvidos e precisam ser levados em consideração para entendermos os sentidos que nele circulam, principalmente em relação à formação e aos processos de autoria, que são foco neste trabalho.

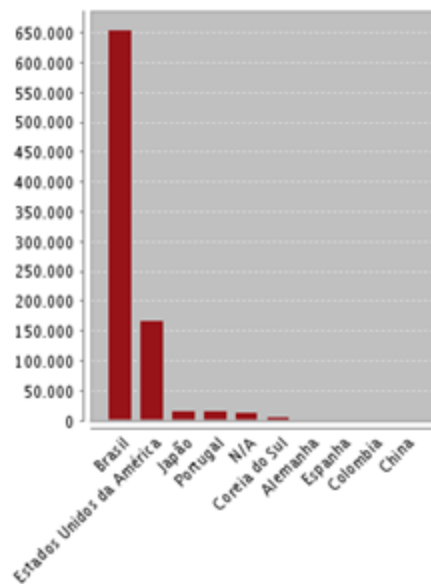
4.2 Análise sobre os dados estatísticos do BIOE

Entendendo que os dados sobre acessos, downloads, palavras mais pesquisadas, recursos mais votados, temas mais acessados, participantes do comitê editorial, áreas e níveis com mais

⁴ Considerações feita pela professora Ana Cláudia Ferreira

recursos disponíveis, nos revelam muito sobre os discursos sobre o BIOE, portanto analisaremos esses dados. Abaixo temos dois gráficos que apresentam o ranking dos países que mais fazem downloads no BIOE e os países que mais acessam o BIOE.

Downloads por país (top 10)



Visualizações por país (top 10)

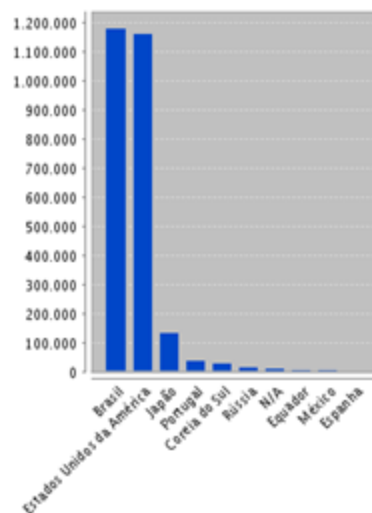


Figura 3: Rankins dos países que mais acessam e visualizam o BIOE

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/stats?level=general&type=access&page=downviews-series>

Em uma breve análise sobre esses gráficos podemos ver que o Brasil está em primeiro lugar, tanto em relação aos países que mais fazem downloads quanto aos que mais acessam o BIOE. Isso nos revela a necessidade de busca por recursos que auxiliem o professor em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem do nosso país, como se os antigos instrumentos tecnológicos de escrita (livro, caderno, lápis e quadro negro) já não bastassem mais, agora os novos instrumentos tecnológicos que estão presentes na vida dos alunos fora da sala de aula, precisam ser inseridos no processo de ensino-aprendizagem e isso nos mostra também o quanto a educação tem de ter uma formação permanente para os professores.

Abaixo temos alguns gráficos estatísticos sobre os recursos educacionais compartilhados.

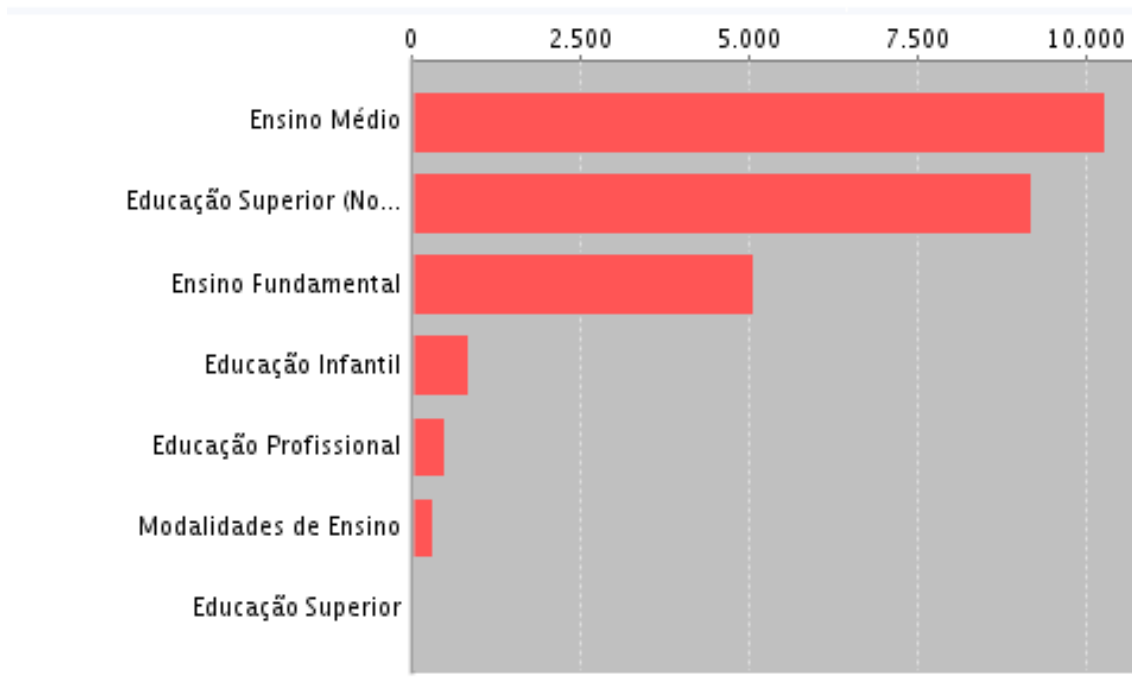


Figura 4: Recursos por nível de ensino

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/stats?level=general&type=access&page=downviews-series>

Nesta segunda figura, são apresentados os recursos disponíveis de acordo com o nível de ensino. No qual temos o ensino médio sendo o nível de ensino que possui mais recursos, em segundo lugar o nível superior e em terceiro lugar o ensino fundamental.

Quantitativo por área

Matemática	4574
Física	3266
Química	2093
Biologia	1590
Língua Estrangeira	1438
Língua Portuguesa	1420
Meio Ambiente	1118
Ciências Naturais	853
Agronomia	784
Letras	743
Educação	628
Microbiologia	608
História	554
Biologia Geral	490
Geografia	486
Natureza e sociedade	438
Literatura	399
Astronomia	332
Informação e Comunicação	312
Botânica	304

Figura 5: quantidade de recursos por área

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/stats?level=general&type=access&page=downviews-series>

Na figura acima são apresentados os recursos disponíveis por área, no qual temos matemática, física e química assumindo os três primeiros lugares do ranking.

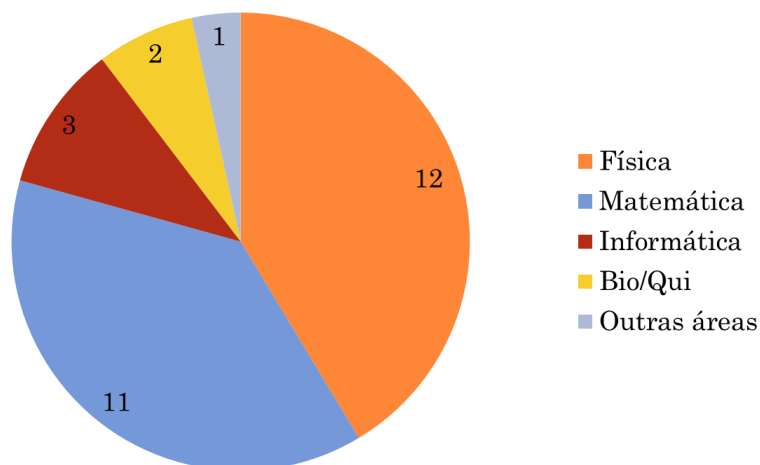


Figura 6: quantidade de participantes do comitê editorial
Fonte: Autoria Própria.

Este gráfico mostra a quantidade de participantes do comitê editorial por área. Os recursos educacionais submetidos são avaliados por comitê especializado, formado por professores e pesquisadores das áreas de ensino abrangidas pelo BIOE. O Comitê tem a finalidade de garantir a qualidade e a pertinência do recurso, adequando-o ao nível de ensino correto. Após a avaliação positiva do recurso pelo comitê, é autorizada sua publicação. O BIOE não permite, ainda, o autoarquivamento dos recursos, estando a submissão atrelada às universidades participantes. Segundo a própria apresentação do site do BIOE, o comitê se caracteriza como:

A publicação dos recursos no Banco Internacional é validada por dois Comitês Editoriais. O primeiro é representado por professores e alunos da graduação e pós, em universidades públicas, responsáveis pela localização, liberação de uso (direito autoral), avaliação e catalogação dos recursos. O segundo comitê é representado por especialistas que validam a publicação feita pelo primeiro comitê. A avaliação obedece a critérios técnicos e pedagógicos definidos para o Banco Internacional.⁵

É interessante pensar nessa diferenciação entre professores e alunos da graduação e pós de um lado, e especialistas de outro. O primeiro comitê é composto por participantes de sete universidades e o segundo comitê é composto pelos profissionais da instituição do MEC com especializações em diferentes áreas como oceanografia, radioterapia, engenharia biomédica, etc. Sendo que o segundo valida o trabalho do primeiro comitê, havendo, portanto, uma hierarquização do trabalho baseado nos currículos desses participantes.

Os dados apresentados nos gráficos acima também nos revelam que os maiores números de participantes são de física e matemática e coincidentemente a primeira e a segunda figura mostram que as áreas de física, matemática e química são áreas que possuem mais recursos, as áreas das ciências duras, ou seja, alguns sentidos circulam. Há um imaginário sobre essas áreas chamadas de “duras”, como se fossem as centrais, o que remete a algo difícil de penetrar, de aprender. Porém devemos levar em consideração que essas áreas estão bem mais avançadas no tocante a ação científica do que as letras.

⁵ Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/comite-viewer>. Acesso em 04 de Março de 2015.

Estes dados nos revelam que o que seria relevante para o comitê editorial, se encontra principalmente nessas áreas. Assim como o maior número de recursos se encontra nos níveis de ensino médio e superior, revelando também as prioridades do comitê editorial do BIOE. Logo, esses dados indiciam que:

Há uma valorização de determinadas áreas, aquelas para as quais a criação de produtos e patentes vem sendo mais requerida e mais beneficiada financeiramente e também aquelas em que possuem o maior número de participantes do comitê editorial, revelando as prioridades e não uma escolha de forma democrática. Este dado nos revela a transição de uma formação discursiva para outra, uma das características do *interdiscurso*.

Para Pêcheux, em seu artigo “Metáfora e Interdiscurso” (1984), o interdiscurso:

longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento; é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente.

Além disso, é importante destacar que, na perspectiva pecheuxtiana a que nos filiamos, “os efeitos do interdiscurso não se resolvem em um ponto de integração, mas se desenvolvem em contradições” (ORLANDI, 2011:157).

Há portanto um imaginário recorrente de que haveria áreas em que há mais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem que em outras e, portanto, recursos de apoio são mais necessários.

Talvez isso também explique o fato de haver baixo foco na produção de objetos de aprendizagem digitais nas áreas de Ciências Humanas e Educação.

Percebemos então que o sujeito discursivo assume diferentes posições no enunciado que recortamos para esta análise, revelando sentidos novos que vão além da materialidade linguística. Isto nos leva a algumas conclusões que serão apresentadas em seguida.

É diante dessas primeiras análises que podemos perceber o sujeito discursivo assumindo diferentes posições-sujeito sobre a docência no Brasil: a) colonizado, dependente; b) capaz de produzir conhecimento, via objetos de aprendizagem; c) reconhecendo a necessidade de ampliar o contexto sala de aula, marcando uma falha no próprio sistema educacional brasileiro; d) discrepante em relação à produção nas diversas áreas de saber.

É importante também destacar que há diferentes sujeitos envolvidos, o sujeito sobre o qual se fala, o sujeito que elaborou o sistema, o formulário - que nem aparece, como se não existisse, o sujeito do comitê que avalia e o sujeito especialista que avalia o sujeito do primeiro comitê.⁶ Isto nos faz pensar no processo de autoria dentro da própria plataforma do BIOE. Desde a primeira etapa, que é o envio do arquivo para ser publicado na plataforma, até a sua publicação é feito uma triagem pelos integrantes dos dois comitês editoriais. Logo, podemos dizer que durante esse processo de edição há também um processo autoral e que marca um novo efeito de sentido sobre autoria dentro da plataforma digital.

O fato de a plataforma se configurar enquanto um repositório digital permite determinadas funcionalidades aos professores e alunos, as quais podem, potencialmente, ressignificar o campo da construção de saberes, trazendo efeitos também aos sentidos de construção colaborativa quanto aos de acesso aberto. “Professores de qualquer parte do mundo poderão acessar os recursos em sua língua materna, traduzir os que estão em outra língua, assim como publicar as suas produções em um processo colaborativo”, marca-se um novo efeito de sentido no campo da autoria e da construção e circulação de saberes nesse momento de mecanização da informação, seguindo as palavras de Auroux (1998). Portanto, acreditamos na relevância de entender como o processo de autoria circula nesse espaço uma vez que os repositórios digitais foram desenvolvidos pela denominada *filosofia aberta*.⁷

Portanto, concordamos com Abreu (2009a) que

passamos por mudanças nos modos de construção e de circulação de bens culturais, trazendo efeitos quanto a novas possibilidades de acesso a esses bens. De um modelo centrado na relação editor e autor, temos agora maneiras de produzir e fazer circular uma obra que implicam diferentes relações de mediação, surgindo outros envolvidos no processo – o webmaster e o provedor, para ficar em alguns exemplos.

Além disso, segundo Abreu (2012, p. 48) alguns sentidos passam a se desestabilizar com o surgimento desses recursos educacionais online, pois assim como vimos anteriormente, esses

⁶ Essas análises foram também contribuições da professora Dr. Ana Cláudia Fernandes Ferreira da UNIVÁS.

⁷ Por “filosofia aberta” (Costa; Moreira, 2003) quer-se definir o movimento observado nos últimos anos em direção ao uso de ferramentas, estratégias e metodologias que denotam um novo modelo de representar um igualmente novo processo de comunicação científica, ao mesmo tempo em que serve de base para interpretá-lo.

novos instrumentos que surgem com a mecanização da informação, não apenas transfere a competência humana, mas a transforma:

O surgimento de novos recursos no espaço digital, assim como a reconfiguração de antigos instrumentos, trazem sentidos outros ao campo educacional, colocando questionamentos à própria área da Didática, em um movimento de reconsideração de seus estatutos epistemológicos. Os sentidos podem se mover para o caminho da ratificação de um modelo educacional centrado no professor e na transmissão de saberes, ou podem colaborar para a ressignificação do professor na elaboração de condições para a construção de conhecimentos pelos alunos. (*ibidem*)

Entendemos que o surgimento desses recursos educacionais colabora para a ressignificação de alguns sentidos. Por exemplo, o material didático pode ser adaptado às necessidades dos alunos tendo em vista os olhos do professor que passa a ser também autor nesse processo, assim como a prática do professor em sala de aula é ressignificada, uma vez que ele não é apenas transmissor do conhecimento, mas parte dele, atuando como autor.

4.3 Análise imagética sobre a diagramação do site do BIOE

Alguns teóricos como Vargas, Medeiros e Beck (2011) estudaram a problemática da análise de imagens em uma perspectiva discursiva da AD franco-brasileira. Portanto, nos pautaremos nas contribuições feitas por esses estudiosos para analisar algumas imagens retiradas do site do BIOE.

Esses autores exploraram noções de ideologia, visível e invisível e forma material, refletindo sobre o trajeto ideológico da leitura de imagens com base na relação entre prática de sentidos e modos de circulação/produção de objetos simbólicos.

Vargas, Medeiros e Beck (2011, p.43) consideram que “uma imagem é um discurso, ao mesmo tempo em que *reclama sentidos*, pois estes não estão “dados, contidos ou mesmo escondidos” nela.”. Apesar dos autores reconhecerem que trabalhar com imagens não é algo novo, acreditam que “talvez a “novidade”, se ela existe, resida na forma como se dá o acesso aos modos de produção de objetos simbólicos” (p. 44)

Os autores buscam traçar “um caminho que não está visível na materialidade discursiva (imagem-discurso), mas está latente como vestígio ideológico de outros sentidos possíveis, no

jogo parafrástico de filiações históricas.” (*ibidem*). Portanto, tratam imagem como discurso e materialidade específica da ideologia.

Assim como Pêcheux, esses autores consideram que os sentidos se constroem dentro da sociedade em determinados objetos simbólicos pelos quais os sentidos se constituem historicamente e são essenciais para efetivar a relação dos sujeitos com os discursos/imagens.

A imagem, na forma sobredeterminada em que é produzida e posta em circulação na mídia, por exemplo, funciona como “*operador da memória social*” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 51). Essa memória agenciada nas mídias passa a compor um universo das chamadas evidências de sentidos. Considerada essa relação entre memória e produção de evidências, outro conceito configura-se como vigoroso dispositivo de análise da materialidade imagética: o de formação ideológica. (VARGAS; MEDEIROS; BECK, 2011, p.44-45)

Portanto, a imagem deve ser observada como uma formação ideológica, pois ela instaura sentidos e, além disso, “ao nos depararmos com imagens, encontramos-nos em um embate que configura um jogo discursivo entre o que se observa na tessitura visual da imagem e o que não é imediatamente perceptível.” (*ibidem*, p.46)

O que está visível, segundo os autores, “se formula por meio de uma **rede parafrástica**, isto é, um conjunto complexo de imagens em torno do mesmo, do repetível e socialmente estabilizado, que circunscreve certa regularidade acerca de objetos simbólicos” (p. 46) já o que é invisível:

remete igualmente a um todo complexo extralinguístico, porém entretecido pela possibilidade polissêmica latente que pode fazer emergir a diferença no interior das regularidades, via uma **rede interdiscursiva**, que comportaria todo o conjunto possível de imagens, aquelas esquecidas, apagadas, negadas, isto é, aquelas que não se inscreveram na história e são da instância ideológica constitutiva dos discursos (o esquecimento nº 1, cf. PÊCHEUX, 1995.). (VARGAS, MEDEIROS, BECK, 2011, P. 46)

É nessa relação entre visível e invisível que os autores fazem suas análises imagéticas e que usaremos como exemplo para nossas análises. Para eles “o sentido se constitui a partir da correlação entre os elementos visíveis na imagem e aqueles que não se encontram nela explicitados, mas que se deixam entrever como um inquietante indício de outros sentidos possíveis.” (*ibidem*, p. 46) Nas palavras dos autores:

Se, em suas formas heterogêneas, a linguagem é lugar de significação, sustentamos que o efeito de evidência que acomete os sujeitos e o processo de formulação e circulação de imagens não se constituem como mágica ou provêm da intencionalidade subjetiva. Alinhados a uma teoria discursiva fundamentada em uma concepção materialista do discurso, não podemos tomar a imagem como pedaços de historicidade que se submetem a uma ideologia plena de coerência em seus princípios, concretizando-se em uma representação inerte às contradições ao longo da história. É na luta social e política cotidiana, isto é, nas posições ideológicas que os sujeitos assumem nesses embates, que as contradições ganham corpo e desvinculam-se de toda e qualquer suposta unidade ideológica. (*Ibidem*, p. 47).

São essas contradições históricas que, assim como no discurso, também funcionam com as imagens e constituem os embates ideológicos. Porém, os autores levantam um questionamento referente ao processo discursivo na AD:

No que concerne à AD, o processo discursivo é entendido (cf. ORLANDI, 1999) como constituído pela tensão entre paráfrase/polissemia. Cabe indagar, no tocante à especificidade da materialidade imagética, como se constituiria a tensão reprodução/transformação, levando-se em conta que esta se concretiza por meio da prática do olhar? (*Ibidem*, p. 48).

Para os autores, não se deve tratar a imagem como uma coisa concreta, mas como objetos da ordem do imaginário, da oposição entre visível e invisível juntamente com suas implicações ideológicas. “Assim, o efeito de evidência que uma imagem acarreta pode ser remetido *ao que é visível* a “todos”, como algo claro e distinto. De outro lado, *o invisível* funcionaria de modo ideológico possibilitando, por exemplo, o exercício do poder de modo mais eficaz (*ibidem*).

O poder da imagem, segundo esses autores, funciona como qualquer outro poder, seja o poder judiciário ou das instituições religiosas, portanto consideram que o que há de novo na compreensão dos processos discursivos contemporâneos “é a forma pela qual, nas várias instituições e nos laços sociais dos sujeitos, a entrada da mídia passa a ser constituinte dos modos de discursivizar (espetacularizado).” (p. 49) Sendo assim esses autores entendem que o deslocamento da fronteira entre o visível e o invisível produz efeitos de sentido que não diferem da forma material da paráfrase e da polissemia, como trabalha Orlandi (2002).

Ao analisarmos a diagramação do site dentro dessa perspectiva entre visível x invisível, alguns efeitos de sentidos surgem. Por exemplo, vejamos a figura abaixo:

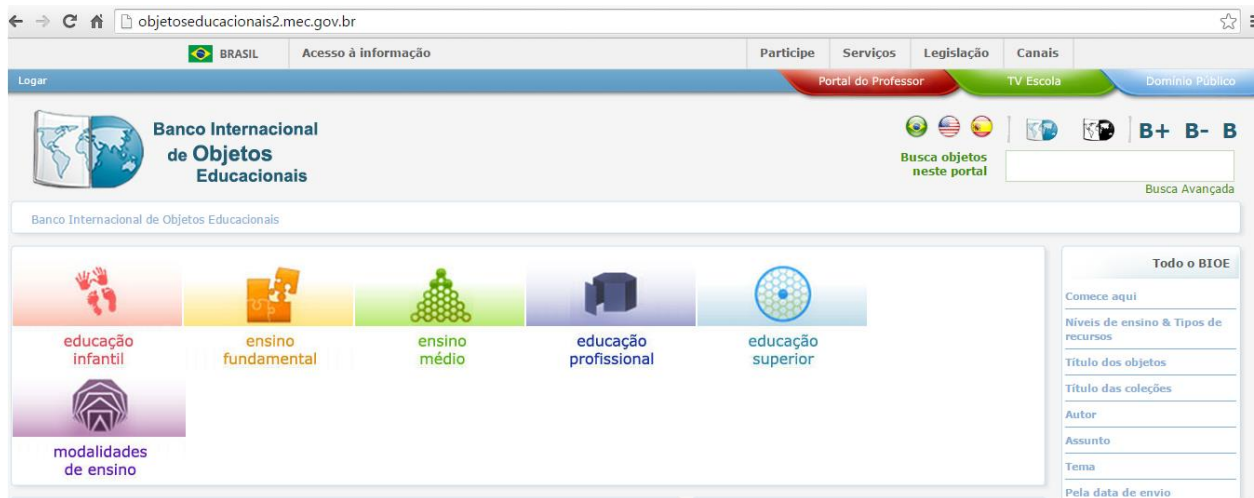


Figura 7: símbolos dos níveis de ensino

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/staticpages?t=0>

Esta primeira imagem recortada da página principal do site do BIOE ilustra os níveis de ensino que são representados por diferentes figuras. Além disso, temos no canto esquerdo da página o símbolo do BIOE que é representado metade por um globo e metade por um livro, sendo que ambas as partes juntas representam o mapa mundi. Também podemos ver que no canto direito há três figuras das bandeiras do Brasil, Estados Unidos e Espanha.

Enquanto efeito de sentido, é pertinente ressaltar que o fato de o site estar disponível apenas em três línguas, Português, Inglês e Espanhol, mesmo sendo um banco de dados internacional, nos revela as três línguas mundialmente mais importantes na visão do MEC. Além disso, ao observarmos as bandeiras escolhidas: a primeira, do Brasil, a segunda dos Estados Unidos, e a terceira, da Espanha, para representar as línguas em destaque, percebemos que há alguns efeitos de sentido em jogo quando se pensa as línguas definidas pelas imagens das bandeiras desses países e não de outros. Se pensarmos que a maioria das escolas de idiomas escolhe o inglês dos EUA e não da Inglaterra ou da Nova Zelândia para ser lecionado, assim como o espanhol da Espanha e não o da Argentina, e o português do Brasil e não de Portugal, há um imaginário de que o inglês correto é o inglês dos Americanos, assim como o espanhol correto é o da Espanha e o português correto é o do Brasil, ou muito além disso.

Este é o modo contraditório pelo qual o invisível se faz visível, ou vice-versa, e é o deslocar das fronteiras entre o visível e invisível que, como diz Vargas, Medeiros e Beck (2011):

O espectro de outro mundo (onde caibam muitos mundos), ao assombrar e questionar os efeitos de evidência da ideologia dominante pode vir a deslocar nosso olhar para horizontes alhures, preches de alternativas políticas. Nessa perspectiva, a deriva do olhar e a deriva dos sentidos parecem mutuamente imbricadas às possibilidades de acontecimentos discursivos, em um devir histórico. (p. 52-53).

Se pensarmos que o poder de uma língua está relacionado com o poder econômico do seu país, e que este fator influencia campos como a política, e a própria educação no mundo, a escolha desses três países para representar as línguas inglesa, portuguesa e espanhola, pode ir muito além de uma simples escolha aleatória. Primeiramente, é óbvio aos nossos olhos que a escolha do português se dá pelo fato do site ser de origem brasileira, mas o porquê de ser escolhido o português do Brasil e não de Portugal é algo que está entre os limites do que é visível x invisível e que deslocam os nossos olhares para horizontes alhures. As línguas em jogo são a língua nacional do Brasil; a língua que é considerada a língua franca atual, que é o inglês americano; e o espanhol que é língua nacional não apenas da Espanha, mas de vários países da América do Sul, no espaço do MERCOSUL. Este não está visível pela imagem da bandeira da Espanha, mas, contraditoriamente, ele significa por meio dela.

Da mesma forma, a escolha do inglês como segunda língua, em relação ao espaço brasileiro, disponível para acesso aos objetos educacionais, e principalmente da bandeira dos EUA para representar esta língua. Sabemos que os EUA é a maior potência do mundo e que saber inglês atualmente é algo essencial para expandir as oportunidades dentro de diversos campos do saber. Isto nos revela que ter os objetos disponíveis nessa língua é algo que está totalmente relacionado com o fato do poder que a mesma possui mundialmente. Da mesma forma que foi escolhida a bandeira dos EUA para representar esta língua e não a da Inglaterra, por exemplo, deve-se ao fato de que a língua inglesa ensinada nas escolas de idiomas é principalmente representada pelo inglês americano e não o britânico, ou australiano. Assim como o espanhol ensinado e mundialmente mais reconhecido é o falado na Espanha e não o da Argentina ou Paraguai. Essa questão de classificar o inglês/espanhol/português como “padrão” e não o de outros países nos revela as ideologias dominantes que circulam e fazem surgir novos sentidos dentro da sociedade.

As figuras que representam os níveis de ensino dentro do site do BIOE são essas:



Figura 8: educação infantil



Figura 9: ensino fundamental



Figura 10: ensino médio



Figura 11: educação profissional



Figura 12: educação superior



Figura 13: modalidade de ensino

Essas figuras também significam ao analisarmos suas escolhas e não outras em um efeito parafrástico (ORLANDI, 2013). Analisar as imagens das figuras pela imagem mobilizada pelo responsável, pelo dispositivo é possível apreender a imagem que o sujeito que a elaborou, no âmbito das atuais condições de produção do discurso, faz do nível de ensino significado imagetivamente. Para Vargas, Medeiros, Beck (2011, p. 55; 56):

Quando se concebe os discursos a partir de uma perspectiva materialista, salvo a redundância, é preciso tomá-los como produzidos materialmente, como objetos simbólicos oriundos de práticas de linguagem, tal como desenvolve Orlandi em vários de seus trabalhos. Isso nos permite postular que não cabem separações entre modalidades de discursos (verbal, não verbal, imagético, etc.), o que importa é considerarmos como esses diferentes registros discursivos funcionam em relação a sua constituição/formulação/circulação e em suas especificidades. Além disso, tratamos de processos discursivos – da inscrição da língua na história – que têm como *loco* a base linguística, mas que se constituem alhures (nos processos sociais), e são representados na base linguística, e que, portanto, constituem uma forma de discursividade, tal como aponta Pêcheux.

Ao analisarmos as escolhas dessas imagens para representar os níveis de ensino estamos considerando essa perspectiva estabelecida por esses autores, de que não se separa as modalidades de discurso, pois o importante é “como esses registros discursivos funcionam em relação a sua constituição/formulação/circulação e em suas especificidades” (*ibidem*).

A escolha da marca dos pés e das mãos, por exemplo, na figura do ensino infantil, nos remete aos primeiros passos que damos em relação a nossa educação. Essas marcas também remetem a uma memória das atividades do jardim de infância, realizadas com papel e tinta, em que as crianças pintam as mãos e os pés e depois deixam “carimbos” coloridos de suas impressões no papel. Que tecnologia é esta? Não se trata de uma tecnologia nova, mas ela se atualiza pela representação dessa imagem. Talvez, num futuro em que as crianças não usarem mais papel e tinta, essa memória se apague, passe a significar outra coisa, ou simplesmente deixe de existir. No ensino fundamental, a escolha de um quebra-cabeça remete a uma fase de vida que relacionamos as coisas do mundo e estabelecemos sentidos a elas, onde tudo começa a se encaixar e ter sentido. Também vale pensar em uma construção de sentidos relacionada a uma didatização, pelo discurso pedagógico. O quebra-cabeça é uma brincadeira, um jogo. Mas é

também, historicamente, uma brincadeira/jogo pedagógico. No ensino médio, uma pirâmide com destaque no topo nos remete a alcance de metas, fim de uma etapa, porém sabemos que com a quantidade de profissionais qualificados no mercado profissional, o ensino médio deixa de ser o fim de uma etapa e passa a ser apenas o começo, talvez esta figura não estabeleça os mesmos sentidos que estabelecia na época em que foi escolhida, pois como afirma Orlandi (2013, p.), as palavras produzem sentidos, que são marcados sócio-historicamente e esses sentidos apesar de em algum momento estarem estabilizados, podem também se deslocar. A pirâmide também remete a uma hierarquia, relacionada a uma demanda do mercado por qualificação para o trabalho.

A figura do ensino superior remete a uma rede, a ciência, como se nesse nível nosso conhecimento científico se ampliasse, formando redes de filiações científicas, conectamos nossos conhecimentos prévios com conhecimentos científicos e também passamos a produzir ciência. A sexta figura apresenta várias formas geométricas o que tem relação com as diferentes modalidades de ensino no modelo educacional brasileiro. Isto confirma o que Vargas, Medeiros e Beck (2011, p. 60) afirmam:

A imagem reclama sua inscrição em uma rede de filiações, de memória, a fim de que possamos de fato colocar em visibilidade os sentidos que ela põe em movimento. Por outro lado, o regime de visibilidades, o que é dado a olhar na contemporaneidade é radicalmente afetado por uma ordem “mundializada” de sentidos sobredeterminados. Desse modo, sentidos possíveis, não raro, ficam “em suspenso” ou são mesmo diluídos, esquecidos ou apagados.

Essas imagens também nos revelam que, através da escolha de uma imagem e não de outra para representação dos níveis de ensino, as posições-sujeito são reveladas, elas não são feitas aleatoriamente, elas também significam. Escolher a figura de dois passos para representar o ensino infantil e não escolher crianças brincando na rua, nos revela um sujeito que compreende a escola como parte da vida da criança desde seus primeiros passos.

Ao escolher a figura do brinquedo quebra-cabeça para o ensino fundamental e não de um vídeo game, nos revela uma posição-sujeito anterior ao mundo dessas novas tecnologias que fazem parte da vida das crianças com uma faixa etária de 6 aos 14 anos. Isto mostra, ao mesmo tempo, uma valorização de brinquedos que não estão de acordo com o padrão das novas

tecnologias. O que pode nos revelar também a preocupação de voltar a inserir esses brinquedos novamente na vida dessas crianças, uma vez que o mau uso dessas novas tecnologias, como vídeo game, *tablets*, smartphones, pode causar sérios problemas na vida delas. Além disso, ainda não houve uma estabilização de sentidos para esses novos brinquedos enquanto brinquedos educativos.

Nas figuras abaixo temos os recursos mais acessados, mais votados e os tipos mais vistos.

The screenshot shows a web interface with three tabs at the top: '+ acessados', '+ votados', and 'tipos + vistos'. The main content is divided into two sections: 'Objetos' and 'Coleções'. The 'Objetos' section lists five items, each with a star rating and a green checkmark icon. The 'Coleções' section lists five items, each with a star rating.

Rating	Icon	Item Name
★★★★☆	📁	Literatura infantil: parte 1 [Categorias Literárias]
★★★★★	📁	Contos populares: parte 1 [Categorias Literárias]
★★★★☆	✔	Mudanças Ambientais Globais - Abertura
★★★★☆	✔	Mudanças Ambientais Globais - O Ciclo do Nitrogênio
★★★★☆	✔	Mudanças Ambientais Globais - Experiência - Efeito Estufa

Mais objetos

Rating	Item Name
★★★★☆	Educação para o trânsito
★★★★★	Mudanças ambientais globais
★★★★★	Fonética-fonologia-ortografia
★★★★☆	De onde vem?
★★★★☆	Diversidade da vida: a diversidade ameaçada

Mais coleções

Figura 14: recursos educacionais mais acessados
Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

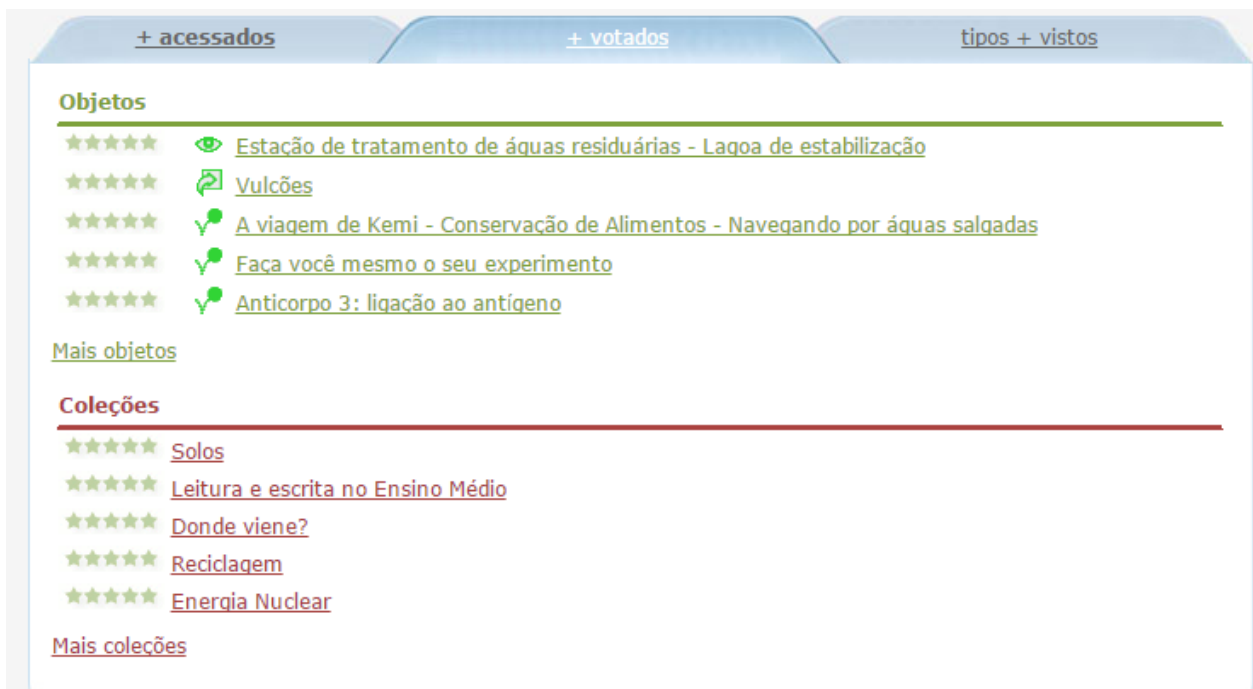


Figura 15: recursos mais votados
 Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

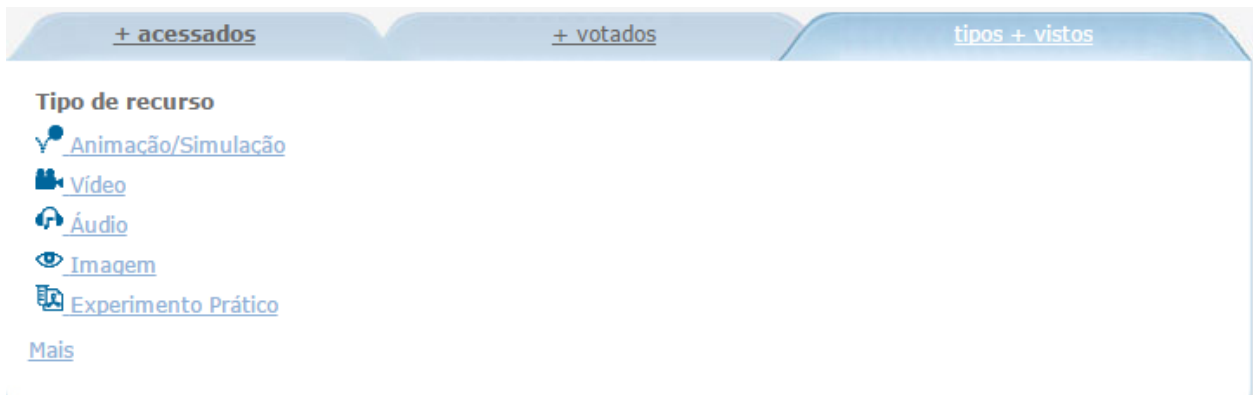


Figura 16: recursos mais vistos
 Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Entre os recursos mais acessados, estão os de literatura e do meio ambiente, sendo eles áudios e animações, o que nos revela dois perfis de usuários do BIOE, usuários de humanas e biológicas. Os recursos mais votados e mais vistos são os de tipo animação/simulação, vídeo e

áudio, revelando um público mais visual e diferente dos dados apresentados anteriormente, em que o predomínio era o das áreas “duras”; esses dados nos revelam que o público acessa mais os recursos da área de humanas e biológicas. Portanto, se para o MEC os recursos das áreas duras são os mais relevantes, e por isso há mais publicação, o sujeito que busca os recursos na plataforma contradiz esse perfil.

Hoje sabemos que a os recursos visuais são os que mais atraem o público no geral, talvez pela quantidade de informação que conseguem passar com mais praticidade. Logo, estes dados nos revelam um perfil de usuários que buscam informações rápidas e atrativas, pois, em nossa sociedade, que, atualmente é designada como Sociedade da Informação, o saber é conteúdo a ser informado e não algo mais complexo, a ser construído a partir de filiações de sentidos. Não podemos esquecer que esses recursos serão utilizados para atender os alunos em sala de aula e hoje, e que está cada vez mais difícil atrair atenção dos alunos, uma vez que eles são tomados por essas tecnologias que oferecem muitos recursos atrativos. Logo, a busca por recursos visuais, animações e vídeos, pode ser um reflexo dessa realidade.

Na aba “+ pesquisados” as palavras que aparecem como sendo as mais pesquisadas são:

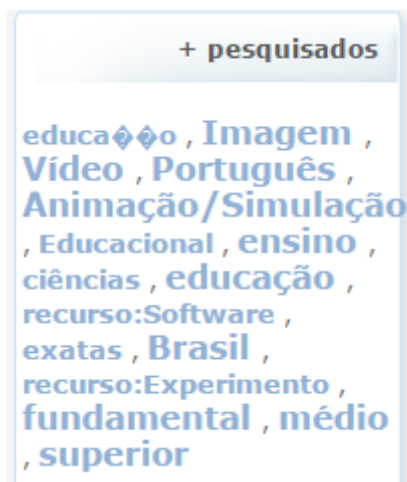


Figura 17: palavras mais pesquisadas

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

Se separarmos estas palavras por categorias, temos:

EDUCAÇÃO: Educação; educacional; ensino; educação; Brasil.

ÁREAS: Português; ciências; exatas.

NÍVEL: Fundamental; médio; superior.

TIPOS DE RECURSO: Animação/Simulação; recurso; software; imagem; vídeo; experimento.

Estas palavras nos dizem muito sobre o que os usuários do BIOE buscam, seus principais interesses e conseqüentemente seus perfis. São eles profissionais da educação, principalmente das áreas de biologia e humanas, níveis fundamental, médio e superior, em busca de recursos visuais.

Se por um lado o maior número de recursos disponíveis dentro do site são os da área de exatas, por outro os dados acima nos revelam que o perfil do usuário que busca mais esses recursos são os da área de humanas e biológicas. Estes perfis em confronto nos revelam um embate ideológico de diferentes sujeitos. Se para os criadores do site o mais importante é disponibilizar recursos da área de exatas, pois há um imaginário que nessa área as disciplinas são mais difíceis e provavelmente haveria uma busca maior por recursos que auxiliassem em sala de aula, para os usuários do site o que mais interessa são os recursos da área de humanas e biológica pois são usuários com esse perfil que buscam mais apoio. Este dado mobiliza sentidos já estabilizados sobre essas áreas consideradas “duras”.

Para Vargas, Medeiros e Beck (2011, p. 61):

Em AD, não olhamos para a imagem em si, em seu jogo de cores e beleza (embora também se possa inclusive olhar para esses constituintes), mas lançamos nossos esforços para o processo ideológico material que a constitui e lhe imprime direção de sentidos, cuja materialidade é discursiva, social, ideológica e ditada pelas determinações sociais, as quais tecem laços e os desfazem.

Com esta citação, finalizamos nossas análises, acreditando que esta expressa muito bem o que entendemos por linguagem, suas discursividades e materialidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É diante dessas primeiras análises que podemos perceber os sujeitos discursivos assumindo diferentes posições-sujeito, assim como procuramos entender o interesse do MEC em relação a esses objetos educacionais através das diferentes formações discursivas que atravessam seu discurso.

Parece-nos que o MEC reconhece a necessidade de ampliar o contexto sala de aula, como se existisse uma falha no próprio sistema educacional brasileiro. É o funcionamento desta memória de sentidos que faz com que, muitas vezes, o professor não possa significar como autor nesse processo todo. Não há, necessariamente, uma realidade empírica que o impeça de fazê-lo. Mas há uma realidade histórica/ideológica/discursiva, que produz esse impedimento. É no confronto dessas realidades que o professor acaba por encontrar novos espaços de autoria. Espaços esses que, atualmente, vêm relacionados com a demanda pelas novas tecnologias digitais.

Portanto, seria esse um dos motivos para criação deste repositório: suprir a falta de recursos oferecidos ao professor, para que este tenha uma aula mais dinâmica, divertida, bem planejada e assim ampliar a disponibilidade de recursos que forneçam suporte para ele. Porém, encontramos uma falha no que se refere ao imaginário do sujeito discursivo que disponibiliza os recursos no site em relação ao perfil dos usuários que buscam esses recursos.

É dentro desse contexto, que entendemos a preocupação do MEC em suprir as necessidades do sistema educacional brasileiro, utilizando os novos instrumentos tecnológicos que surgem para este fim. Porém, sabemos ser este um desafio, pois entendemos que melhorias no sistema educacional brasileiro ocorrem em um processo lento, devido a resistências de diversas ordens, incluindo as condições de acesso a esses recursos, aos sentidos ainda não estabilizados de se compreender essas novas tecnologias como instrumento de aprendizagem. Logo, na aparente linearidade da plataforma, formações discursivas colocam-se em confronto, misturam-se, marcando desafios a serem vencidos no que se refere às condições de produção com seus reflexos nos processos de filiação.

Além disso, como podemos ver, cria-se um novo cenário no que diz respeito às relações na produção de saberes. Como afirma Abreu (2013, p.20), “se antes o esquema na relação autor e público passava, certamente, pelo mercado, hoje, temos em nossas casas mecanismos de reprodução, descentralizando, assim, a relação”. Portanto, é nesse novo contexto, que consideramos relevante entender o processo de produção e circulação de repositórios digitais, considerando o processo de autoria e as posições político-históricas em relação aos processos educacionais no Brasil.

Entendemos que passamos por mudanças nos modos de construção e de circulação de bens culturais, trazendo efeitos quanto a novas possibilidades de acesso a esses bens. De um modelo centrado na relação editor e autor, temos agora maneiras de produzir e fazer circular uma obra que implicam diferentes relações de mediação, surgindo outros envolvidos no processo, no caso do BIOE, comitê editorial e autores dos objetos educacionais do BIOE. Assim como, podemos ver que agora não apenas o professor e o livro didático são “os detentores do saber”, novos sentidos surgem, professores e alunos podem ter acesso ao BIOE e também publicar recursos, assim como em qualquer outro repositório educacional. Logo diferentes contribuições de conhecimento podem ser levadas para sala de aula e por diferentes participantes (professor e aluno), descentralizando a figura autoritária e detentora do saber do professor, mesmo sabendo que a figura autoritária do Estado continua.

Em nossas análises sobre as figuras escolhidas para representarem os níveis de ensino, algumas posições-sujeito também se revelaram. Como por exemplo, a importância de inserir a criança no meio educacional desde seus primeiros passos, a valorização de recursos tradicionais para o desenvolvimento da criança entre 6 e 14 anos. Este último dado nos revela formações discursivas em confronto, pois ao mesmo tempo em que o discurso do MEC apoia os recursos online como forma de inserir o contexto do aluno dentro da sala de aula, considera recursos tradicionais, como o quebra-cabeça, ideal para representar o perfil dos alunos no nível fundamental. Isto revela uma posição de sujeito tradicional. Por outro lado, se considerarmos a concepção de tecnologia estabelecida por Auroux (1992; 1998), a qual a própria escrita já é considerada uma tecnologia, essa comparação entre o uso de um quebra-cabeça e não de um *tablet*, por exemplo, como um sendo um recurso mais tradicional e outro mais tecnológico, não faz sentido. Tecnologia neste sentido é tanto o quebra-cabeça, quanto o *tablet*, pois ambas

trouxeram mudanças e transformaram o comportamento humano, ambos são instrumentos que externalizam a inteligência humana.

Sobre a configuração da plataforma do BIOE, esta nos revela que as questões burocráticas do repositório entram em confronto com o discurso do MEC sobre a publicação dos recursos por qualquer usuário de forma democrática. Pois, como podemos ver na descrição dos repositórios, muitos fatores devem ser considerados antes da sua publicação, inclusive sua relevância por parte do comitê.

Os dados nos mostram que o que é relevante para o comitê, em relação aos objetos que devem ser publicados no site são os recursos das ciências duras. Áreas estas, que como sabemos, são as que mais recebem investimento do governo nos programas de melhoria do sistema educacional brasileiro. Para sermos breves e atuais, o programa Ciências sem fronteiras, mesmo sabendo que isto é bem antigo, como por exemplo, o programa Cultura sem fronteiras, destinado aos estudantes de ciências humanas e Artes, e que reproduz a divisão entre ciência e cultura. Ciência para as áreas exatas e biológicas e cultura para humanas e Artes.

Acima de tudo, o próprio surgimento do BIOE nos dá indício de que o MEC considera importante para uma política pública da formação docente, profissionais que sejam capacitados também para utilizar novas tecnologias e as inserirem no contexto social dentro da sala de aula, considerando as mudanças que ocorrem socialmente e que precisam ser consideradas dentro do sistema educacional brasileiro. Atualmente o BIOE é apenas um de muitos outros recursos educacionais online disponíveis na rede. E assim como afirma Abreu (2012) “a tecnologia aqui é entendida como uma prática social. Pois os instrumentos são criados não em um vazio, mas repletos de desejos e interesses”.

Logo, muitas ainda são as questões, os sentidos em circulação em nosso projeto de pesquisa, na busca por uma compreensão dos sentidos de abertura no campo dos recursos educacionais. Por este motivo, pretendemos ainda ampliar nosso corpus de pesquisa para futuras análises, uma vez que o MEC em parceria com outros órgãos tem criado novas ferramentas e recursos para ampliar o contexto de sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. C. **Políticas de autoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ABREU, A. S. C. Recursos Educacionais e Sentidos: nas possibilidades do descontrolé. In: FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes; MARTINS, Ronaldo (Orgs). **Linguagem e tecnologia**. Campinas, Editora RG, 2012.

AFONSO, Maria da Conceição L. **Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE):** manual de alimentação dos metadados. Brasília : CESPE/UnB, MEC, 2010. 92 p.

AFONSO, Maria da Conceição L. **Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE):** normas para a definição dos metadados. Brasília : CESPE/UnB, MEC, 2010. 66 p.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

COSTA, Sely Maria de Souza. **Filosofia aberta, modelos de negócios e agências de fomento: elementos essenciais a uma discussão sobre o acesso aberto à informação científica**. Ciência da Informação, [S.l.], v. 35, n. 2, ago. 2006. ISSN 1518-8353. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/827/670>>. Acesso em: 08 Fev. 2016.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. “**O papel e o poder fundador da linguagem na reflexão sobre conhecimento e tecnologia**”. Entremeios – revista de estudos do discurso, v. 11. Pouso Alegre: Univás, 2015a, pp. 75-98. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/300.pdf>

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni. Introdução as ciências da linguagem – Discurso e textualidade. In: **LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria**. Campinas/SP. Pontes Editores, 2010. p. 81-103.

LISPECTOR, Clarice. **Tempestade de almas**. Onde estivestes de noite. Rio de Janeiro: artemova. 1974. p. 129.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio* – no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP. Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. "**Tecnologias da linguagem: um novo funcionamento**". O que é linguística. São Paulo: Brasiliense, 2009, 2ed.

PÊCHEUX, M. **Discurso** – Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1982.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Trad.: ORLANDI, E. ET AL. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 55-66.

PETRI, V.; DIAS, C. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da análise de discurso. In: PETRI, V. **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p.37-48.

SARGENTINE, Vanice. Contribuições da Semiologia histórica à Análise do Discurso. In: SARGENTINE, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 107-125.

SHINTAKU, Milton. **Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE):** guia do usuário / Milton Shintaku. Brasília: CESPE/UnB; MEC, 2008.

VARGAS, Rejane A.; MEDEIROS, Caciane Souza de.; BECK, Maurício. **Imagens da/na contemporaneidade: um convite à análise, uma convocação à teoria**. RUA [online]. 2011, no. 17. Volume 2 - ISSN 1413-2109