"O desafio está nas mãos do professor": um gesto de análise no discurso sobre a inclusão digital

Maristela Cury SARIAN[1]

Introdução

A fim de compreender os sentidos postos em funcionamento no discurso da inclusão digital, num primeiro momento, discorreremos sobre as condições de produção da sociedade capitalista contemporânea que sustentam o imaginário de escola e de ensino para, em seguida, apresentarmos a análise de recortes do caderno *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), trazendo para a discussão os sentidos produzidos pelo discurso sobre o professor.

As condições de produção e o funcionamento dos sentidos de ensino e escola no discurso da inclusão digital

O indivíduo é interpelado em sujeito na contemporaneidade pela ideologia capitalista, já nos disse Orlandi em vários de seus trabalhos. E essa ideologia, ao funcionar em uma sociedade globalizada, cria, a cada momento, novas demandas e necessidades para esse sujeito. Dentre elas, está a busca por um lugar na sociedade.

Sabemos que a análise de discurso materialista sustenta-se sobre os postulados do marxismo althusseriano, tendo, portanto, no real da história, na contradição, por meio da luta de classes, uma das bases da tríplice aliança[2] dessa teoria proposta por Michel Pêcheux. Nas condições de produção da sociedade contemporânea, autores como Touraine (1991) e Schaller (1996) têm compreendido que a luta de lugares desliza em relação à luta de classes.

---

[1] Dinter em Linguística UNICAMP/CAPES/UNEMAT. Orientadora: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer. Coorientadoras: Profa. Dra. Cristiane Dias e Profa. Dra. Olímpia Maluf-Souza. Agradeço a leitura e os comentários da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva. *E-mail*: maristelasarian@gmail.com

[2] A base epistemológica sobre a qual Pêcheux concebeu a Análise de Discurso materialista tem como pressuposto a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo.

De acordo com Schaller (1996), essa questão do lugar provoca uma ruptura histórica no fenômeno da exclusão social, uma vez que a sociedade piramidal dá lugar a uma sociedade horizontal, em que o importante é saber se o sujeito está no centro ou na periferia: "[...] hoje, a questão não é mais ser *up* ou *down*, mas *in* ou *out*: aqueles que não são *in* querem sê-lo; caso contrário, estão no vazio social" (SCHALLER, 1996, p.7)[3]. Isso mostra, segundo o autor, que a sociedade capitalista de hoje é uma sociedade de segregação, e não de discriminação.

Nesse contexto, a lógica do mercado, ao lado do Estado, regula as questões não só de ordem econômica, mas também de cunho social. Lewkowicz e Cantarelli (2006) chegam a afirmar a morte do Estado em favor da lógica do mercado, como um dos efeitos do capitalismo vigente. Orlandi (2010, p.16) pondera essa questão ao afirmar que "continuamos em uma sociedade de Estado, em que o mercado tem um largo espaço de significação na relação com a sociedade, sobretudo porque o Estado falha". Nesse sentido, a força exercida pelo mercado faz com que estar fora dele é não fazer parte da rede de consumo, o que configuraria o processo de exclusão social, produzido no interior da própria sociedade capitalista. O sujeito é valorado a partir do momento em que está inserido na cadeia produtiva, quando tem uma colocação nesse mercado de trabalho (GAULEJAC; LÉONETTI, 1994). Tem-se, portanto, a necessidade de pertencimento do sujeito, de fazer parte de uma lógica tomada como essencial.

No nosso entendimento, o processo de escolarização é uma das instâncias nas quais essas questões tomam corpo, uma vez que à escola capitalista, em especial, a brasileira**,** é atribuído o papel de *lócus*, no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, que, por sua vez, não garante para todos o emprego. A qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito. Nessa discursividade, a escola teria que formar sujeitos cada vez mais competitivos, para atuarem nesse mercado[4].

Uma proposta que se apresenta, pelo governo federal, para dar condição a essa formação é a inserção do computador na escola e, mais especificamente, na sala de aula, configurando-se o que vem sendo denominado de "alfabetização para as novas tecnologias".

---

[3] Tradução minha. No original, "L´affaire n´est plus aujourd´hui d´être *up* or *down* mais *in* or *out*: ceux qui ne sont pas *in* veulent l´être, autrement ils sont dans le vide social".

[4] Discorreremos um pouco mais sobre essa questão quando apresentarmos os recortes relativos ao discurso pedagógico sobre o qual se assenta o Programa UCA, o "aprender a aprender".

O Estado brasileiro tem investido em políticas públicas de inclusão digital, por meio de programas e projetos, desde a década de 90, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Já em relação ao governo Lula, podemos citar como ações o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que tem por objetivo equipar as escolas com laboratórios de informática em todo país. Outra iniciativa desse mesmo governo é o Programa UCA – Um computador por aluno –, sobre o qual nos deteremos neste trabalho, por meio de análise de recortes do caderno *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008). Cabe lembrar que o Programa é baseado na proposta *One laptop per children*, (OLPC), "Laptop de US$ 100", ligada ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), sob a coordenação do pesquisador norte-americano Nicholas Negroponte. Tratam-se de ações que tencionam incluir o sujeito digitalmente, oportunizando-lhe o acesso ao computador e à internet, por meio da escola, tendo como efeito o apagamento das desigualdades sociais historicamente construídas no país. Como afirma Castellanos Pfeiffer (2010, p.86), a respeito do funcionamento que sustenta as políticas públicas, "[...] as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado", no sentido de constituir em "uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos".

Apesar de o discurso da inclusão não ser recente, uma vez que, segundo Dias (2010), está presente na sociedade ocidental desde os séculos XVII e XVIII, é em nosso tempo que esse discurso assume a roupagem do digital, fruto da sociedade da informação em que vivemos. No Brasil, para Castellanos Pfeiffer e Dias (2008)[5], há um deslizamento de sentidos do discurso da inclusão social para a inclusão digital:

> O discurso da "inclusão digital" ganha forma no cenário brasileiro a partir de um deslizamento de sentido daquele da "inclusão social", que por sua vez desliza para 'alfabetização digital' trazendo aí a Escola como o lugar onde essa indistinção social/digital se dá, pela educação. O social confunde-se e se indistingue do digital, para não significar. Ele é tomado pela instância do administrativo em prol de uma "organização do urbano" que privilegia o consumismo tecnológico.

[5] As citações relativas a Castellanos Pfeiffer e Dias (2008) foram extraídas de um documento digital (power point) fornecido pelas autoras e, portanto, sem a indicação de número de página.

No que concerne mais especificamente ao UCA[6], a proposta busca, ao lado de uma suposta formação profissional, a promoção da cidadania, vista sempre como um devir, juntamente com o processo de escolarização. Para Castellanos Pfeiffer e Dias (2008), "[...] no discurso da Sociedade da Informação, é o acesso ao computador e à rede internet que vai dar ao sujeito o estatuto de cidadão. E a escola é parte desse processo de 'inclusão'".

A cidadania como algo que se adquire na escola é analisada por Orlandi (2008a, p.159-160):

> No Brasil [...] contraditoriamente à nossa história republicana, não se "nasce" de fato cidadão. Coloca-se sempre a cidadania como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado. A cidadania [...] é um vir a ser constante nunca realizado. Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que "criar" a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem [...].

Lagazzi (2010, p.82), baseando-se em Pachukanis[7], complementa o ponto de vista de Orlandi ao afirmar que, nesse tipo de discursividade, "[...] apaga-se a injunção da cidadania como o modo de nos relacionarmos com o Estado".

Esse sujeito, vivendo numa sociedade que produz a exclusão, por não ter acesso aos bens de consumo da sociedade capitalista, é visto como se estivesse à beira da barbárie, porque ser um excluído digital produz o efeito de não ser cidadão. Assim, a inclusão digital representa a possibilidade de se sair dessa condição.

A partir dessa discursividade, perguntamos: Que sentidos para o sujeito – em especial, aqueles produzidos para o professor – estão postos em funcionamento? Para tentarmos compreender o funcionamento desses sentidos, lancemos, agora, mais de perto, um olhar sobre nosso *corpus*.

O discurso sobre o professor no UCA

[6] O programa UCA sustenta-se em três pilares: melhoria da qualidade do ensino, inserção na cadeia produtiva e universalização do acesso ao computador e à internet.

[7] A autora baseia-se no estudo de Naves (2000) sobre o autor russo Evgeni Pachukanis, que escreveu *A teoria geral do direito e o marxismo* (1924).

Apresentamos abaixo os recortes I e II, sendo o primeiro relativo às bases sobre as quais se assenta o projeto e o segundo que coloca em evidência a direção pedagógica que toma a proposta:

> I – A concepção do projeto, de acordo com a OLPC, está fundamentada nas idéias de Seymour Papert e de Nicholas Negroponte, fundador da ONG. Papert [...] é considerado uma referência na discussão sobre o uso do computador e da robótica como ferramentas educativas e defende que **a aprendizagem essencial criança é o 'aprender a aprender'**. (UM COMPUTADOR POR ALUNO [UCA, doravante], 2008, p.43-44, grifos nossos).
>
> II – O viés da eqüidade social e o da competitividade econômica convergem ao serem estimuladas as novas habilidades e competências que a era digital exige. Assim, espera-se que novas formas de comunicação sejam disseminadas, que a educação abranja outros tipos de letramentos além do alfabético e **oriente-se para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender**. (UCA, 2008, p.16, grifos nossos).

O "aprender a aprender" é uma técnica facilitadora da aprendizagem proposta pela UNESCO e respaldada por vários educadores brasileiros. É também criticada por autores como Duarte (2004), para quem essa pedagogia se apresenta como uma "varinha de condão" (p.236), que traria a solução para problemas criados pelo próprio capitalismo. Nas palavras do autor,

> os defensores desse tipo de pedagogia acreditam que uma educação pautada no lema aprender a aprender pode ao mesmo tempo **preparar os indivíduos para a acirrada competição da economia capitalista globalizada e para o exercício da cidadania participativa e construtiva na vida das comunidades locais**. (p.235).

Já Castellanos Pfeiffer (2010, p.86) analisa discursivamente o funcionamento desse discurso do "aprender a aprender" da seguinte forma:

> [...] **a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança**. Este posicionamento reclama para si uma distinção contundente em relação à **educação tradicional** que pressuporia uma **sociedade estática**, diferentemente da **sociedade contemporânea** em que uma **nova educação é necessária para**

> **acompanhar a constante atualização frente aos conhecimentos provisórios** (poderíamos dizer: descartáveis?), o que garantiria, sobretudo, **emprego para os alunos**. (grifos nossos).

Essa função mercadológica da educação filia-se a uma formação discursiva na qual o professor é aquele que precisa ser capacitado para dar conta do novo paradigma de ensino a ser implantado com o computador na sala de aula:

> **A capacitação do professor** para o manuseio das novas mídias é condição primeira para a modernização dos processos de ensino. A melhoria da infra-estrutura e o aumento da conectividade nas escolas é uma pavimentação básica para o acesso às redes. Em suma, promover o computador na escola será o primeiro passo para se atingir uma educação de excelência, **desde que se invista também no professor** e na estrutura da escola. (UCA, 2008, p.10).

Capacitação do professor, num jogo parafrástico, desliza para sentidos como formação continuada, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, enfim, qualificação profissional. O professor é tido como aquele que não sabe, que necessita, mais do que os outros profissionais, estar em eterna formação, para que tenha condições de acompanhar as demandas do mercado, ou seja, trata-se de uma relação que se dá sempre pela falta. É como se não fosse necessário, nas demais profissões, investir em uma formação. Verificamos também nesse recorte uma divisão do trabalho intelectual, entre aqueles que sabem e os não sabem manusear as máquinas, o que consistiria, nessa discursividade, em um entrave para o sucesso do projeto, havendo, portanto, a necessidade de se mobilizar aqueles que sabem para auxiliar esses professores do ponto de vista técnico e pedagógico. Isso porque, de acordo com Dias (2004, p.49), "[...] a Internet funciona sob a evidência de que se um sujeito navega na rede, ele 'deve' saber mobilizar os seus recursos**.** Essa evidência faz parte das condições de produção imediatas e da circunstância de enunciação da net".

Nos recortes a seguir observamos a regularidade desses sentidos:

> Praticamente todos os professores receberam capacitação antes do início da implantação do projeto. Em geral o primeiro contato dos professores com os equipamentos foi de reconhecimento da máquina e o que ela poderia oferecer, com exploração dos programas disponíveis. **Em alguns casos, a**

> **capacitação foi oferecida pelas empresas envolvidas** (Intel, Encore/Telavo, Cisco); **nos outros, pelas universidades**. Essa exploração inicial foi especialmente relevante no caso do XO, dadas as peculiaridades do protótipo. (UCA, 2008, p.107, grifos nossos).

> Em São Paulo, por exemplo, **os pesquisadores do LSI/USP têm desenvolvido trabalhos para mostrar possibilidades de uso pedagógico dos equipamentos que os professores não vislumbraram**. Segundo eles, há uma tendência de **parte dos professores a subutilizarem os computadores**, usando-os muitas vezes apenas **como um substituto do material didático** ou até mesmo como uma **"recompensa"** aos alunos que cumpriram suas tarefas com agilidade e que, por isso, são liberados para utilizar as máquinas como quiserem no tempo restante da aula. (UCA, 2008, p.145, grifos nossos).

Vemos, ainda, nessa divisão do trabalho intelectual – que segrega os professores da educação básica e os da educação superior como os que apenas dão aulas e os que pesquisam, respectivamente – que o papel da universidade é o de "prestadora de serviços", aquela que promove uma "filantropia intelectual", um "salvacionismo", "uma espécie de pronto-socorro universitário", "uma hierarquização de interesses, cuja direção é dada pela universidade" (ORLANDI, 2008b, p.30-31).

Esse funcionamento traria, como um de seus efeitos, uma consequência nefasta, pois a universidade, ao "tomar o lugar de", assumindo o papel de salvadora e dirigindo, segundo seus interesses, o processo de divisão do trabalho intelectual,

> [...] elimina a possibilidade de que aqueles que têm sua prática no primário e no secundário possam formular e elaborar adequada e autonomamente suas questões e reivindicar condições para viabilizar soluções para suas dificuldades de ensino. (ibidem, p.31).

Considerando que o computador e a internet têm sido tomados como uma saída para a melhoria da qualidade de ensino, a discursividade posta em funcionamento no UCA traz a ideia de "novo" como método para suplantar "velhos" problemas do ensino. Nessa direção, os sentidos de "novo" remetem à mudança, à solução para o que até hoje não deu certo, pois, conforme afirmam os gestores envolvidos na execução do UCA, "a escola não pode ficar de fora da transformação digital que o mundo vive" (2008, p.158).

A contundência dessa afirmação produz, de imediato, alguns questionamentos: Por que não pode ficar de fora? Que imaginário de tecnologia e de escola estão postos em funcionamento nessa formulação?

Orlandi (2008a, p.159), ao tratar da inserção da internet nos bancos escolares, afirma que "[...] a internet é um atalho no percurso da ciência, na relação que representa este leitor de ciência". Com base nessa afirmação a autora questiona: "E como fica a Escola? Essa Escola que já admite que a mídia se substitua a um seu discurso mais próprio?".

O programa UCA preconiza que o ensino-aprendizagem deve promover a autonomia e uma educação para toda a vida, necessária ao mundo do trabalho, produzindo ações como as que seguem: "[...] a capacidade de solucionar problemas, o pensamento crítico, a capacidade de selecionar e sintetizar informações, a autonomia e o espírito colaborativo" (UCA, 2008, p.168).

Compreendemos que os sentidos produzidos em discursos como esse concebem a escola sempre em descompasso com o que se passa no mundo; estaria ela sempre em defasagem em relação ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Seria a escola também a responsável, na sociedade capitalista, por "salvar" os sujeitos, dar conta das soluções para os problemas do viver em sociedade: preparar para o emprego, diminuir a violência, promover a desigualdade e a solidariedade, entre outros fatores, ou seja, a escola é convocada, a todo momento, a produzir referências novas para alunos e professores (SILVA, 2010).

Orlandi (2003, 2008a) tem insistido que as tecnologias, de modo geral, trazem consequências para o sujeito e para a sociedade, uma vez que o sujeito simbólico se constitui por aspectos históricos e sociais, como sujeitos que significam e se significam no mundo em que vivem. Nessa direção, a autora afirma não ver "[...] apenas nessa transformação, trazida pelo desenvolvimento das tecnologias da escrita, seu aspecto utilitário e pragmático, mas histórico discursivo", ou seja, vê "consequências para o próprio sujeito, para a própria ciência e para a própria sociedade" (ORLANDI, 2008a, p.150).

Dentre essas consequências, podemos citar os diferentes modos pelos quais o sujeito se relaciona com a escrita em suas diferentes materialidades: quando escreve, quando tecla e quando digita. Para Dias (2009), a relação imaginária do sujeito com a língua e com o conhecimento sobre a língua é diferente em cada gesto de escrita porque o seu funcionamento muda tanto no que diz respeito à cultura quanto à memória, enfim,

relações outras são construídas, que vão além da ordem técnica. Há de se considerar, também, que as tecnologias afetam os sujeitos diferentemente. Assim, segundo Dias (2008, p.37-38),

> [...] a representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma representação para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros, é diferente. [...] essa mudança ocorre em função das condições de produção não só da escrita no computador, mas também da vida numa sociedade de consumo onde tudo é descartável, tem pouca durabilidade, e onde a velocidade é uma condição da vida contemporânea.

No Programa UCA, observamos que há um apagamento da escrita à mão enquanto tecnologia; desta forma, considera-se tecnologia aquilo que é proveniente do eletrônico, aquilo que é "novo", "moderno", havendo, ainda, uma supervalorização da escrita no computador e uma desconsideração dos diferentes sentidos trazidos por cada tecnologia de escrita.

A responsabilidade do bom êxito desse novo ensino, pautado pela tecnologia, recai sobre o professor, esse sujeito de direitos, mas, principalmente, de deveres, que deve buscar novas estratégias de ensino, novas maneiras de ensinar, deve sempre "aprender a aprender", conforme indicam os recortes do projeto UCA:

> Bastante recorrente nas percepções de professores e alunos, conforme apresentam vários estudos, é a **troca de papéis na sala de aula, com o docente virando aprendiz e o aluno ajudando colegas e professores**, em virtude da desenvoltura que o jovem normalmente apresenta para operar os diversos aparelhos tecnológicos. (2008, p.76, grifos nossos).

> Do NTE de Tocantins, Leila Ramos, coordenadora do projeto UCA, testemunha que "**não adianta a gente querer mudar o professor, ele tem que querer mudar e o laptop impõe essa necessidade**". (2008, p.143, grifos nossos).

Chama-nos a atenção, no recorte a seguir, uma sequência de orações subordinadas adverbiais condicionais que propõem sentidos em outra direção, o que acaba produzindo uma contradição: tem-se a instrumentalização do professor, decorrente de sua capacitação, de um lado, e questões de fundo do processo ensino-aprendizagem, como a mudança da prática docente, da estrutura do ensino, da postura

do aluno, de outro. Compreendemos essa contradição como um efeito dos sentidos que reverberam no caderno - que não produzem, portanto, nenhum deslocamento em relação ao uso do laptop na escola: a capacitação do professor para saber lidar com a nova tecnologia em sala de aula:

> **O desafio está nas mãos do professor**. **Se** ele não muda sua prática, **se** a cultura escolar não é alterada, **se** as relações entre alunos e entre alunos e professores permanecem imperturbáveis, a máquina por si só faz quase nada para revolucionar a educação. (2008, p.144-145, grifos nossos).

Observamos também nesses recortes uma concepção de sujeito empírico, consciente, dono do seu dizer e dos seus desejos. Assim, diante dessa concepção de sujeito, cabe ao professor – e somente a ele – envidar esforços para que se atinja o resultado esperado pelo governo no que diz respeito à implantação do computador na sala de aula. Sobre a responsabilidade imputada ao professor de "fazer acontecer" a transformação no ensino-aprendizagem, De Nardi e Balzan (2009), apoiando-se nas colocações de Bertoldo (2007, p.4), afirmam que

> [...] é arriscado partir do pressuposto de que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram. Quando fazemos isso, negamos a dimensão inconsciente desse sujeito, pressupondo que seu esclarecimento seria capaz de dar a ele a liberdade necessária para agir, para construir o novo, como se esse sujeito pudesse substituir, de imediato, todas as práticas que, nesse caso específico, o fizeram professor.

Como próprio da ideologia capitalista, o sucesso ou o fracasso de uma empreitada está nas mãos do sujeito e, no caso dos sentidos postos em circulação no UCA, nas do professor. Romão e Romão (2009, p.115) sintetizam com muita propriedade a ideologia do capitalismo:

> [...] se promove a inversão de atribuir à pessoa individualmente a culpa pelo seu não-poder de realização em todos os sentidos; o que nos parece ser um indício do funcionamento do capitalismo na atualidade que ofereceria as melhores chances a todos cabendo a cada um a vontade de escolher se quer ou não crescer, melhorar ou enriquecer. Enfim, se alguém não alcançar o

> sucesso, é porque não quer ou porque é incompetente para tal, o que produz a evidência de liberdade de todos, naturalizando o sentido de que se não houver vontade ou dedicação, o sujeito não poderá usufruir de todas as bem-aventuranças do mundo do consumo.

Os princípios do UCA para a ação do professor são, pois, fruto de uma política pública de caráter prescritivo e autoritário, que atribui ao docente o mero papel de executor. Os sentidos postos em funcionamento nesse documento convocam esse professor a responder a uma voz dominante, a voz do poder e de um suposto saber, que lhe diz o que fazer. Isso traz à baila as relações de força existentes entre o legislador e o professor, produzindo assimetrias e promovendo a divisão do trabalho intelectual.

Considerações finais

O discurso da inclusão digital que circula no UCA propõe a mudança da realidade escolar, de forma automática e não historicizada, a partir de uma metodologia de ensino que insere o computador e a internet na sala de aula e concebe-os como bens desejáveis e necessários para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. No entanto, o que parece estar em funcionamento é o caráter utilitário e de apoio técnico desses recursos, conforme compreende Dias (2009).

A máquina e a rede são tomadas como objetos de consumo, de desejo, de um produto, enfim, de uma mercadoria subjetivada, um fetiche, que aparece como vivo e colocado no centro de tudo, em detrimento do sujeito (TFOUNI; TFOUNI, 2008). Silenciam-se, pois, sentidos outros, como a própria constituição dos sujeitos que se utilizarão dessas máquinas – os professores e os alunos. Apagam-se também as responsabilidades do Estado, as falhas do sistema de ensino historicamente construídas e imputa-se ao professor o único agente responsável pelo êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Ficam, portanto, os sentidos já dados por uma sociedade que caminha, cada vez mais, para uma concepção individualista do sujeito e que compreende o professor como aquele que tudo pode e deve fazer para que o seu trabalho traga os resultados esperados por essa sociedade que apaga os sentidos do político, segregando, normatizando e estabilizando os sujeitos da escolarização.

Referências Bibliográficas

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

CASTELLANOS PFEIFFER, C. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni. (Org). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG Editora, 2010. p. 85-99.

DE NARDI, F. S.; BALZAN, F. P. Políticas públicas de formação de professores: um olhar discursivo sobre o professor e os ambientes educativos. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2009. *Anais eletrônicos*... Porto Alegre: UFRGS, 2009, p.1-6.

DIAS, C. P. A escrita como tecnologia de linguagem. In: SCHERER, A.; PETRI, V. (Orgs.). *Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento*, 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/hipersaberes>. Acesso em: 01.out.2010.

_____. Memória & escrita: o atravessamento de sentido das cartas no e-mail. *Letras*, Santa Maria-RS, n.37, jul-dez 2008, p.35-49.

_____. *A discursividade da rede (de sentidos)*: a sala de bate-papo hiv. 2004. 176f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____ (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.219-242.

GAULEJAC, V. de.; LÉONETTI, I. T. *La lutte des places*. Paris: Desclée de Bouwer, 1994.

LAGAZZI, S. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, Eni. (Org). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG Editora, 2010. p.75-83.

LEWKOWICZ, I.; CANTARELLI, M. e Grupo Doze. *Do fragmento à situação*: anotações sobre a subjetividade contemporânea. Tradução de Maria Onice Payer e Romualdo Dias. Mimeo.

ORLANDI, E. P. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinqüência. In: _____. (Org). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG Editora, 2010. p.11-42.

_____. Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana. In: _____. *Texto e discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008a. p.149-162.

_____. A função mais própria da universidade e sua configuração histórica. In: _____. *Discurso e leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p.29-33.

_____. O discurso do futuro: um outro discurso. *MultiCiência* - Revista Interdisciplinar dos Centros e Núcleos da UNICAMP, v.1, p.1-7, 2003. Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/intro_01.htm>. Acesso em: 12.fev.2009.

ROMÃO; L. M.; ROMÃO, A. M. *Do pergaminho à tela do computador*: a trajetória do livro. Ribeirão Preto-SP: Alphabeto, 2009.

SCHALLER, J-J. *Le projet est um combat...* Pour une mobilisation de tous les acteurs, 1996.

SILVA, M. V. da. *O discurso pedagógico no Brasil:* constituição, formulação, circulação. Palestra apresentada na UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres, em 13 de outubro de 2010.

TFOUNI; L. V.; TFOUNI, F. E. V. Reificação, subjetivação e fetichismo. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GASPAR, Nádea Regina (Org.). *Discursos midiáticos*: sentidos de memória e arquivo. São Carlos: Pedro e João, 2008. p.83-93.

UM COMPUTADOR POR ALUNO: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2008. (Série avaliação de políticas públicas; n.1).

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

Endereço:
Rua Caio Graco Prado, 70
Cidade Universitária “Zeferino Vaz” – Barão Geraldo
13083-892 – Campinas-SP – Brasil
Telefone/Fax: (+55 19) 3521-7900
Contato: http://www.labeurb.unicamp.br/contato