



MARISTELA CURY SARIAN

**A INJUNÇÃO AO NOVO E A REPETIÇÃO DO VELHO: UM OLHAR DISCURSIVO
AO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)**

**THE INJUNCTION TO THE NEW AND THE REPETITION OF THE OLD: A
DISCOURSIIVE VIEW OF THE PROGRAM UM COMPUTADOR POR ALUNO
(PROUCA)**

CAMPINAS

2012



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MARISTELA CURY SARIAN

**A INJUNÇÃO AO NOVO E A REPETIÇÃO DO VELHO: UM OLHAR
DISCURSIVO AO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)**

Orientadora/Supervisor: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem para obtenção do Título
de Doutora em Linguística.

Doctorate thesis presented to the Language
Studies Institute from University of Campinas
to obtain the Ph.D. in Linguistics.

CAMPINAS

2012

III

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM – UNICAMP

Sa73i	<p>Sarian, Maristela Cury, 1977-</p> <p>A injunção ao novo e a repetição do velho : um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) / Maristela Cury Sarian. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador : Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Análise do discurso. 2. Políticas públicas. 3. Laptop (Computadores). 4. Internet. 5. Ambiente de sala de aula. I. Pfeiffer, Cláudia Regina Castellanos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The injunction to the new and the repetition of the old: a discursive view of the Program Um Computador por Aluno (PROUCA).

Palavras-chave em inglês:

Discourse analysis

Public policy

Laptop

Internet

Classroom

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutora em Linguística.

Banca examinadora:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer [Orientador]

Cristiane Pereira Dias

Mariza Vieira da Silva

Solange Maria Leda Gallo

Olimpia Maluf Souza

Data da defesa: 31-08-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer



Mariza Vieira da Silva




Cristiane Pereira Dias



Solange Maria Leda Gallo



Olimpia Maluf Souza



Marcos Aurélio Barbaei

Lucília Maria Sousa Romão

Valdir Silva

IEL/UNICAMP
2012

À memória de meu avô *Salim José Cury*, para quem eu era “moça sabida, estudada, corajosa e inteligente”.

AGRADECIMENTOS

À *Claudia Pfeiffer*, pela delicada acolhida e pelo gesto de orientação; pelos ensinamentos e pelo afeto, a minha admiração;

À *Cristiane Dias*, por aceitar prontamente o convite de me apresentar o tecnológico pensado pelo discursivo, o meu carinho;

À *Suzy Lagazzi*, por ter me apresentado a AD de uma forma muito forte, muito consequente e, ao mesmo tempo, tão bonita e tão possível, o meu agradecimento;

À *Olímpia Maluf, Vera Regina Martins e Silva e Eliana de Almeida*, por me acolherem, na qualidade de aluna ouvinte, nas disciplinas ministradas no Mestrado em Linguística da UNEMAT, cujos ensinamentos sobre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas produziram em mim importantes efeitos;

À *Olímpia*, agradeço, também, pela pronta interlocução em meus primeiros passos na Análise de Discurso na qualidade de coorientadora, o meu reconhecimento;

À *Vera Regina*, pela amizade construída para além do DINTER;

À *Mariza Vieira da Silva* e à *Cristiane Dias*, pelas contribuições quando do exame geral de qualificação de tese, bem como pelas indicações de leitura ao longo da pesquisa;

Aos componentes da banca examinadora desta tese, *Mariza, Cris, Solange e Olímpia*, pela leitura e pelas considerações;

À *Carolina Rodríguez-Alcalá* e *Sonia Cyrino*, pelas contribuições à minha formação em linguística;

Ao *Eduardo Guimarães*, pela orientação do trabalho de qualificação de área, e às professoras *Mónica Zoppi-Fontana* e *Neuza Zattar* por terem composto a banca de avaliação;

À *Mónica Zoppi-Fontana*, agradeço, também, as contribuições ao longo dos eventos e por me receber, com um sorriso, em sua disciplina ministrada no IEL no primeiro semestre de 2012;

Ao *Márcio Naves*, por aceitar a mim e a meus amigos tão prontamente em suas aulas no IFCH; ao me fazer conhecer Louis Althusser de mais de perto, compreendi melhor o gesto de Michel Pêcheux;

Ao *Marcos Barbai*, pela escuta, a minha gratidão;

A *Carlos Roberto Jamil Cury*, pela mediação nos contatos com o MEC;

À minha família, pais, irmão, tios, primos e priminhos, pelas orações, pelo incentivo, pela preocupação e compreensão; por acreditarem, e me fazerem acreditar, que tudo daria certo; pela presença na ausência;

Aos colegas do DINTER, em especial, *Maria José Landivar*, *Nilce Maria da Silva*, *Silvia Nunes* e *Joelma Bressanin*, pelos laços estreitados e pela partilha de tantos momentos durante o estágio em Campinas;

Às amigas construídas na UNICAMP, *Michele Schmitt*, *Guilherme Adorno de Oliveira*, *Fábio Ramos Barbosa Filho*, *Fernanda D’Olivo*, *Luciana Nogueira*, *Ana Paula Peron*, *Gracinda Ferreira*, *Aline Azevedo*, *Laila Castro Costa*, *Alessandra Rodrigues*, por compartilharem tantos almoços, jantares, cafés, eventos e viagens. Sentirei saudades de nossas conversas nos bares de Barão Geraldo, na cantina do IFCH e da Física, na Arcádia do IEL, nas quais a Análise de Discurso, de uma forma ou de outra, esteve sempre presente;

Às amigas encontradas e reencontradas em Campinas, *Marilaine Almeida*, pela recepção carinhosa; *Laura Oliveira*, por me ajudar a compreender que, também na vida, os sentidos podem ser outros;

Às amigas de São José do Rio Preto, *Silvia Helena Negrini* e *Edilene Gasparini Fernandes*, pela lealdade, mesmo com toda a distância geográfica que nos separa; à *Érika Stupiello*, pela gentileza na elaboração do abstract;

Às amigas professoras da UNEMAT, *Adriana Lins Precioso*, *Ana Maria Di Renzo*, *Ana Luiza Artiaga*, *Shirlene Rohr de Souza*, *Milena Borges* e *Vanessa Theodoro*, pelo carinho;

Aos amigos de Mato Grosso, *Maristela Guimarães*, *Anapaula* e *Guilherme Vargas*, *Wesley Barbosa Thereza*, *Lidiane Gerlach*, *Cristhiane Santana de Souza*, *Angela Queiroz*, *Tainara Strech* e *Igor Rodrigues*, por me acompanharem antes mesmo da minha entrada no doutorado; ao *Ney Silva*, que chegou depois, desestabilizando meu mundo semanticamente normal;

Às amigas construídas no Mestrado em Linguística da UNEMAT, *Fran Durigon*, *Marta Lino*, *Mara Lúcia*, *Fernando Silva*, *Divino Alex*, *Rogério Martins*, *Allyne Lima* e *Evelin Dan*, num gesto de sobreposição ao acadêmico;

Aos amigos que cuidaram de minhas “coisas” durante o período em que estive em Campinas, *Lidiane Gerlach*, *Joelma Bressanin*, *Milena Borges* e *Elcio Pessoa*, muito obrigada;

Ao *João Severino Filho, Regis Soares e Guilherme Adorno de Oliveira*, pelos socorros nas formatações dos trabalhos apresentados em eventos e das diferentes etapas da tese;

Aos meus ex-alunos da UNEMAT, pelo estímulo;

Aos funcionários da UNEMAT, *Diva Pagel, Cris Souza, Jaime França e Bel Santos*, pela torcida;

Aos funcionários do IEL, em especial, a *Claudio Platero*, pela prontidão;

À *UNEMAT*, pelo afastamento permitido;

À *Fapemat* e à *Capes*, pelas bolsas concedidas.

O momento de uma descoberta tem a ver com o desequilíbrio de uma certeza.

(Michel Pêcheux, *Semântica e Discurso*)

RESUMO

O presente trabalho se inscreve no domínio da Análise de Discurso e busca compreender as redes de filiações e os trajetos de sentidos constituídos no *Programa Um Computador por Aluno* (PROUCA), do governo federal brasileiro, que, na discursividade institucional do Estado, é significado como um programa de inclusão digital, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem e ao adensamento da cadeia produtiva por meio do fornecimento às escolas de ensino fundamental de laptops com acesso à internet na sala de aula. Constituímos um *corpus* composto por portarias, lei, decreto, bem como por documentos de outras naturezas, como o *Projeto Base* (2007) e o documento *Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar* (2007), produzidos pelo MEC/SEED; o Caderno *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), produzido pelo Conselho dos Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados; e a página do Programa disponível na internet. Recortamos, nesse arquivo que configura nosso *corpus*, fatos de linguagem que permitiram dar visibilidade às condições de produção de constituição desse arquivo, nas quais comparecem os processos discursivos constitutivos da autoria desses materiais. Demos visibilidade, a partir das condições de produção nas quais esse *Programa* emerge, ao modo pelo qual o Programa se organiza, à legislação que o regulamenta e ao processo de aquisição dos computadores, a partir do qual estabelecemos uma relação com a política de adoção do livro didático. Destacamos, também, o processo de institucionalização das chamadas novas tecnologias na educação brasileira e a relação estabelecida entre o PROUCA e a ONG norte-americana One Laptop per Child e a ONG brasileira Fundação Pensamento Digital, os efeitos de sentido produzidos pelo financiamento estrangeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela base epistemológica concernente à metodologia educacional autorizada a circular por esse arquivo. A fim de desestabilizar os sentidos da discursividade institucional sobre os quais o Programa se edifica enquanto uma política pública, dirigimos nosso olhar ao processo de escolarização de nosso país, o que nos possibilitou compreender a maneira pela qual o acesso e a permanência do sujeito na escola em nossa história escolar, marcada com a transferência da escrita para um território ágrafo, estabelece relações com os imperativos de uma formação social capitalista. Por fim, voltamos nossa atenção à maneira pela qual a internet é significada no espaço escolar, com o objetivo de dar visibilidade ao funcionamento das chamadas novas tecnologias na escola, em especial, na disciplina de língua portuguesa. Com esse recorte, foi possível estabelecer uma relação entre os sentidos postos nos documentos e os sentidos que circulam nas atividades tomadas como realizadas durante a Fase I do Programa, de forma a compreender como o ensino, a língua e as tecnologias estão significados nessas práticas.

Palavras-chave: análise de discurso; política pública; laptop; internet; ambiente de sala de aula.

ABSTRACT

This work is comprised in the dominion of the Discourse Analysis and aims to understand the affiliation networks and the trajectory of meanings constituted in the program *Um Computador por Aluno* (PROUCA), by the Brazilian Federal government and which, in the State's institutional discourse, is defined as a digital inclusion program designed to improve teaching and learning and saturate the productive chain by providing internet-enabled laptops for use in elementary school classrooms. Our corpus is made up of ordinances, laws, decrees, as well as documents of various natures, such as the *Projeto Base* (2007) and the document *Princípios orientadores para uso pedagógico do laptop na educação escolar* (2007) prepared by the Ministry of Education and Culture (MEC/SEED); the Notebook *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), prepared by the High-Studies and Technological Appraisal Council of the House of Representatives; and a page of the Program available on the internet. We have cut out, from the file constituting our corpus, language facts that provide visibility to the production conditions of this file, in which the authorial discourse processes of these materials are present. We have conferred visibility, from the production conditions from which this *Program* emerges, to the way in which the Program is organized, the legislation governing it and the computers acquisition process, from which we established a relation with the textbook adoption policy. We further highlight the institutionalization process of the so-called new technologies in Brazilian education and the relation between PROUCA and the US NGO One Laptop per Child and the Brazilian NGO Fundação Pensamento Digital, the meaning effects produced by foreign financing by the Inter-American Development Bank (IDB) and the epistemological basis concerning the educational methodology authorized to be circulated by this file. Seeking to destabilize the institutional discourse meanings on which the Program is grounded as a public policy, we turn our eyes to the schooling process in our country, which allowed us to understand how individual access and continuance in our school history, marked by the transfer of writing to an agraphic territory, establish relations with the imperatives of a capitalist social education. Finally, we turn our attention to the meaning of the internet in school with the purpose of evidencing the operation of the so-called new technologies in school, mainly in Portuguese-language courses. This fragment has made possible to establish a relation between the meanings inserted in the documents and those circulating in the activities taken as carried out during the Stage I of the Program, so as to understand how education, language and technologies are defined in these practices.

Keywords: discourse analysis; public policy; laptop, internet; classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		21
1.	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PROUCA: TRAJETOS DE SENTIDOS E REDES DE FILIAÇÕES	27
1.1	De UCA a PROUCA: a constituição do <i>corpus</i>	27
1.2	Funcionamento da autoria em nosso arquivo: circulação e divisão dos saberes	38
1.3	As condições de produção do/no PROUCA	53
2.	ESCOLA, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS	109
2.1	A escola na conjuntura capitalista do século XXI	109
2.2	O PROUCA e as políticas públicas: um discurso sobre a inclusão	129
2.3	O imaginário de internet em circulação	149
2.4	O jogo da fluidez na administração dos sentidos	154
3	O RITUAL PEDAGÓGICO: UM JOGO ENTRE O VELHO E O NOVO	165
3.1	A descrição da página do Programa na internet	165
3.1.1	Escola Ernani Bruno – São Paulo	170
3.1.2	Escola Luciana de Abreu – Porto Alegre	172
3.1.3	Escola Dom Alano Marie Du Noday – Palmas	174
3.1.4	Escola Profa. Rosa Conceição Guedes – Piraí	175
3.1.5	Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto – Brasília	176
3.2	A constituição do recorte das atividades	177
3.2.1	Atividade 1: Uso de laptop no reforço escolar	180
3.2.2	Atividade 2: Monteiro Lobato e as novas tecnologias	195
3.2.3	Atividade 3: Livro da quarta série	214
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
	REFERÊNCIAS	243
ANEXOS	Anexo A	261
	Anexo B	265
	Anexo C	271

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o trajeto desta pesquisa, o objeto de estudo analisado e o modo pelo qual ele foi tomado, bem como a forma de organização desta tese, gostaria de fazer algumas considerações sobre a minha entrada na Análise de Discurso. Para tanto, teço umas palavras sobre meu percurso acadêmico e os caminhos que trilhei para chegar até aqui...

Meu interesse pelas chamadas Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) e o ensino de língua portuguesa nasceu no ano de 2004, quando iniciei minha carreira de professora no ensino superior na FAER – Faculdade Ernesto Riscalí, em Olímpia – SP, onde permaneci até ser aprovada no concurso da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, em 2006/2.

Este foi, também, meu primeiro trabalho como docente num curso de Licenciatura, uma vez que minha formação em Bacharel em Letras com Habilitação de Tradutor havia me levado para o Mestrado em Estudos da Tradução, de filiação derridiana, que, na UNESP de São José do Rio Preto, inscrevia-se na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, e, posteriormente, para o curso de Tradutor e Intérprete da UNORP – Centro Universitário do Norte Paulista, também em Rio Preto, por dois anos e meio. Mas minha paixão pelo ensino tinha me conduzido, logo no início do meu trabalho na UNORP, a uma pós-graduação *lato sensu* em “Didática do Ensino Básico e Superior”, cujo trabalho de conclusão teve por tema a docência na universidade, uma forma de responder a uma inquietação que me tomava e que recaía sobre a minha própria formação: uma bacharel com uma “queda” pela licenciatura: do que é feito um professor universitário?

Na FAER, assumi, primeiramente, várias disciplinas da Linguística, de natureza mais teórica, e, como costume dizer, de Saussure a Pêcheux, para dizer que passei por várias delas, chegando às chamadas “práticas pedagógicas”, “práticas de ensino”, “oficinas”, “laboratórios”, entre as quais, “Laboratório de prática de ensino de língua portuguesa: uso de novas tecnologias da comunicação e da informação”.

Nessa disciplina, trabalhávamos os aspectos epistemológicos, a teoria, por meio de aulas expositivas e seminários, para depois passarmos à prática propriamente dita - elaboração de planos de aula e portfólios, posteriormente transformados em “aulas

simuladas”, apresentadas pelos grupos de alunos à própria turma. Seduzi-me pelas propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelas abordagens construtivista e construcionista, como também pelo que propunha outros materiais produzidos pelo MEC, filiados à ideia de que seria por meio das tecnologias digitais que um ensino inovador seria possível, aliado à boa formação dos professores. Era vasta a bibliografia que versava sobre o “como” ensinar com o cinema, a televisão, a publicidade, o desenho animado, o rádio, o computador, a internet na escola: ênfase nos conteúdos. Depois, veio o encantamento pelo chamado letramento digital...

Na UNEMAT, *campus* universitário de Alto Araguaia, meu *campus* de origem, orientei trabalhos de conclusão de curso nessa linha, bem como ministrei uma disciplina na pós-graduação *lato sensu* “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação”, denominada “Elaboração de Materiais e ou Projetos Didáticos”, na qual trabalhei a política de fragmentação dos processos de produção; a fragmentação da cultura escolar; as influências dos modelos empresariais nos sistemas educacionais, as novas exigências na educação, bem como questões de ordem metodológica mais gerais relativas à elaboração de projetos. Estava, definitivamente, afetada por essas questões, ainda que tomada na evidência dos sentidos, pois me identificava com aqueles que embora apontassem para uma compreensão de certo horizonte do processo educacional, conformava-me a e com o já estabilizado.

Anos depois, veio a seleção para o DINTER em Linguística UNICAMP/CAPES/UNEMAT. Com todos os referenciais teóricos de estudos não filiados à Análise de Discurso e com toda a dificuldade de alguém que se propõe a entrar numa linha em que não transita, ainda que houvesse por ela um interesse latente, via, na Análise de Discurso, uma possibilidade de melhor compreender a área na qual passava a atuar, qual seja, a da Licenciatura em Letras. Submeti, então, o meu projeto em AD, escrito em dez manhãs: amplo (me lembro que cada objetivo, se nele investido, desembocaria numa tese) e com aproximações teóricas cujo diálogo não era possível. Com as necessárias e substanciais modificações, ganhou, depois de alguns meses, uma escrita discursiva. Fizeram parte desse percurso: Claudia Pfeiffer, Cristiane Dias e Olímpia Maluf.

Alinhar a Análise de Discurso à Educação possibilitou que outras vozes ecoassem no meu processo de construção de sentidos; vozes dissonantes, pois silenciadas, daquelas tomadas no efeito de evidência, proclamadas pelo Estado, as quais um dia me identificaram. Encontrei no PROUCA uma possibilidade para se colocar em análise o modo de funcionamento da sociedade brasileira, capitalista, emergente, mundializada, que, por meio do efeito produzido pela ideologia vigente, produz naturalizações, para o que nos interessa, para a escola, para os saberes que nela circula, para o ensino que nela se pratica, para os sujeitos que nela (se) significam: homogeneização de sujeitos, apagamento de sentidos. Um meio de me (re)significar.

Começar a pensar as questões que já me tocavam – agora, discursivamente falando - me levaram a uma reflexão que buscou delinear uma compreensão discursiva do funcionamento do PROUCA enquanto uma política pública a partir do que propõe a discursividade institucional que o constituiu, qual seja, como um programa de inclusão digital, na medida em que equipa escolas de ensino fundamental com o laptop na sala de aula, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem, como também ao adensamento da cadeia produtiva. Formulações que se constituem como os objetivos do Programa e que nos levaram a perguntar: quais os sentidos que sustentam a circulação evidente de seus objetivos e quais se apagam nessa evidência? Mais particularmente, perguntamos sobre os sentidos que circulam e são apagados na relação com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa mediada pelo laptop na escola.

Para dar visibilidade a esses sentidos, elaboramos nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos o modo de constituição do nosso *corpus*, composto de documentos inscritos no âmbito jurídico e administrativo, como portarias, lei, decreto, bem como materiais, também inscritos nesses domínios, que visam a apresentar, de modo mais amplo, as questões político-pedagógicas do Programa. São eles: o *Projeto Base* (2007), proposta inicial produzida pelo MEC/SEED, porém, não oficial; o Caderno *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), produzido pelo Conselho dos Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados; o documento *Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar* (2007), também elaborado pelo MEC/SEED, bem como a página do Programa disponível na internet.

Com esse gesto, procuramos dar visibilidade às condições de produção da própria constituição de nosso arquivo, ao mesmo tempo que o remetíamos às condições de produção – parte delas, sempre – daquilo que se configurava enquanto arquivo.

Trabalhamos com as condições de produção – estritas e amplas – nas quais o Programa irrompe. Procuramos apresentar o modo de organização e funcionamento do PROUCA, o qual abrange três fases. Colocamos em evidência o processo de seleção das escolas, além da legislação que o regulamenta e o processo de aquisição dos computadores. Damos relevo, também, ao processo de institucionalização das chamadas novas tecnologias na educação brasileira e à relação que o PROUCA estabelece com projetos e programas desenvolvidos no país e fora dele. Têm destaque, ainda, a participação de ONGS – brasileira e americana - na constituição e na condução do Programa, o financiamento estrangeiro por meio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a base epistemológica concernente à metodologia educacional legitimada. Um dos funcionamentos discursivos relevantes em nossa análise foi compreender, a partir da autoria acadêmica que se constituiu a partir do processo de nomeação em nosso arquivo, as relações estabelecidas com o Estado.

Abrimos o Capítulo II com o objetivo de traçar uma reflexão sobre a escola na conjuntura capitalista do século XXI. Para tanto, recorreremos à história da educação do Brasil já constituída por meio do trabalho de linguistas, historiadores, historiadores da educação e filósofos, a fim de dar visibilidade ao processo de constituição da escolarização em nosso país, movimento fundamental para compreendermos como essa instituição, cujo discurso fundador é instalado com o acontecimento da colonização, produz e mantém, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios, conformando os sujeitos escolarizados de modo a formar trabalhadores ajustados a cada tempo. Esse percurso se fez necessário para compreendermos os sentidos produzidos pelo discurso sobre o PROUCA enquanto uma política pública, voltada para o ensino, de modo a desestabilizar os sentidos sobre os quais o Programa se edifica, principalmente no que tange à relação estabelecida, de modo direto, entre a inclusão digital via processo de escolarização e a inserção – do sujeito e das empresas - na cadeia produtiva brasileira.

Considerando que o Programa leva para as salas de aula laptops com acesso à internet, voltamos nosso olhar ao modo pelo qual a rede é significada na relação com o espaço escolar, a fim de trazer à cena os sentidos de língua e de instrumento que aí circulam.

Para dar visibilidade ao modo de apropriação do laptop nas chamadas experiências tomadas como realizadas com o laptop, dirigimos nosso foco, no Capítulo III, às atividades disponíveis no *site*, concernentes à Fase I do Programa. Recortamos aquelas que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, gesto que nos permite colocar em relação os sentidos em circulação nos documentos e nas atividades propostas, de modo a pensar, mais especificamente, como o ensino, a língua e as tecnologias digitais estão significados nessas práticas que visam, conforme já dito, à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Apresentado o modo de organização das perguntas e análises que sustentaram esta tese, volto mais uma vez ao percurso de minha inserção como pesquisadora em Análise de Discurso.

Foram muitos os desafios e as dificuldades a vencer, a começar pela compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos da AD, condição primeira para que esta tese pudesse ser elaborada. Tinha, portanto, um curto espaço de tempo não apenas para me apropriar do que lia, mas, sobretudo, para saber fazer funcionar, em minhas análises, a teoria.

Depois, vieram os entraves relativos à localização de materiais que constituiriam nosso *corpus*: o então recém lançado projeto UCA mostrava-nos “guardado a sete chaves” pelo Estado; a divulgação, na mídia (mais especificamente, na internet), se dava de forma incipiente: os buscadores me levavam sempre ao blog “Pilotos do Projeto”, onde encontrávamos notícias esparsas que se repetiam a cada atualização; na página do MEC, nenhuma menção. Silenciamentos que nos motivaram a insistir na procura por esse material, em mantê-lo como nosso objeto de estudo, em incessantes pesquisas na rede, no envio de *e-mails* diversos, muitos, sem resposta, em telefonemas realizados, até que, pela intercessão de pessoas com trânsito no MEC, Pedro de Andrade, um dos coordenadores, me

ouviu e me enviou documentos que se tornaram nosso objeto de pesquisa. Foi assim que melhor compreendi o sentido do conceito de relação de força...

A partir daí, começou a se desenhar esta tese, que me exigia um esforço intelectual intenso, ao mesmo tempo - e, sobretudo -, que em mim produzia um grande aprendizado do legado construído por Michel Pêcheux e por Eni Orlandi e um desejo de fazer, desta etapa, o trajeto primeiro de uma caminhada a ser construída pelas vias da Análise de Discurso, que tanto me fascinam, encantam, arrebatam e seduzem.

CAPÍTULO I

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PROUCA: TRAJETOS DE SENTIDOS E REDES DE FILIAÇÕES

1.1 De UCA a PROUCA: a constituição do *corpus*

Iniciamos este capítulo apresentando o modo pelo qual estabelecemos o recorte do nosso objeto, ou seja, a maneira pela qual se constituiu o nosso *corpus* de análise, compreendido como arquivo, “no sentido amplo de ‘documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (PÊCHEUX, 2010, p.51), documentos que, no dizer de Orlandi (2008a), significam o arquivo como um “discurso documental, institucionalizado, memória que acumula” (p.59). Trazer essa compreensão de arquivo para nosso trabalho se faz pertinente para darmos visibilidade às redes de filiações e aos trajetos de sentidos que comparecem nesse *corpus*, aos “gestos de leitura que constroem o arquivo” (ORLANDI, 2004a, p.95), em que “o dizer é documento, atestação de sentido, efeito de relações de força” (ORLANDI, 2003a, p.15), a serem colocados em evidência ao longo deste trabalho: uma maneira de se dizer da exterioridade que constitui o sentido, ou seja, das condições de produção nas quais esse *corpus* foi constituído; pontos que apontam para a impossibilidade de compreendê-lo como um objeto empírico.

O conjunto de materiais relativos ao PROUCA com os quais tivemos contato foi nos sendo apresentado em diversos momentos da pesquisa e de variadas formas. Os arquivos iniciais aos quais tivemos acesso, entre 2008 e 2009, foram informações dispersas na internet, como blogs de notícias dos participantes do então denominado Projeto Piloto UCA, “Pilotos do Projeto UCA”, *slides* de apresentações produzidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, doravante) e pela Secretaria de Educação a Distância (doravante SEED), algumas portarias designando as comissões responsáveis pela elaboração e pelo acompanhamento das fases desse incipiente Projeto. Eram, à época, os arquivos dados a conhecer. Dentre essas Portarias, estavam a Portaria GM nº 1098, de 04 de abril de 2009,

na qual o governo federal apresenta a proposta¹, e a Portaria n.8, de 19 de março de 2007, por meio da qual é designado um grupo de professores para compor um grupo de trabalho, objetivando assessorar, do ponto de vista pedagógico, a elaboração do documento básico, o acompanhamento e a avaliação das experiências, a qual apresentamos abaixo:

PORTARIA No. 8, DE 19 DE MARÇO DE 2007²

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA usando das atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria GM n.º 1089, de 04 de abril de 2005, publicada no Diário Oficial da União, Seção 2, de 06 de abril de 2005, e considerando da prerrogativa conferida e este órgão no artigo 25, inciso III do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, resolve:

Art. 1º. Compor grupo de trabalho com o objetivo de assessorar pedagogicamente a elaboração do documento básico do Projeto Um Computador por Aluno - UCA, bem como realizar o acompanhamento e a avaliação das experiências iniciais a serem implantadas.

Art. 2º. Designar para compor o referido Grupo de Trabalho, sob a coordenação do primeiro, como representantes do Ministério da Educação:

I. Espartaco Madureira Coelho - SEED/MEC;

II. Francesca Lóes - SEED/MEC;

III. Carmem Prata - SEED/MEC;

IV. Maria de Fátima Simas Malheiro - SEB/MEC;

V. Márlúcia Delfino Amaral - SEB/MEC.

Como assessores pedagógicos:

I. José Armando Valente - Universidade Estadual de Campinas;

II. Julbio David Ardigo - Universidade do Estado de Santa Catarina;

III. Léa da Cruz Fagundes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

IV. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;

V. Maria Helena Cautiero Horta Jardim - Universidade Federal do Rio de Janeiro;

VI. Mauro Cavalcante Pequeno – Universidade Federal do Ceará;

VII. Paulo Gileno Cysneiros – Universidade Federal de Pernambuco;

VIII. Roseli de Deus Lopes – Universidade Estadual de São Paulo;

IX. Simão Pedro Pinto Marinho - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais;

X - Stela Conceição Bertholo Piconez - Universidade Estadual de São Paulo.

¹ Não foi mais possível localizar esse material na internet.

² Disponível em: <<http://pilotosdoprojetouca.blogspot.com/2007/03/portaria-do-gt-assessores-pedagogicos.html>>. Acesso em: 01.jun.2010.

Art. 3º. O grupo de trabalho tem o prazo de 300 (trezentos) dias, prorrogáveis por mais 30 (trinta) dias, para apresentar os resultados no formato de documento.

Art.4º. Em eventual necessidade de deslocamento, os representantes do Grupo de Trabalho terão as despesas relativas a passagens e diárias custeadas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED.

Art.5º. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Localizamos, também na internet, a Portaria SEED n.85/2008, de 16 de junho de 2008, seção 2 do Diário Oficial da União, relativa à composição do grupo de trabalho de assessoramento ao Projeto Um Computador por Aluno – UCA³:

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o artigo 25, inciso III do Decreto Nº 5.159, de 28 de julho de 2004, resolve:

Art. 1º Compor o Grupo de Trabalho de Assessoramento ao Projeto Um Computador por Aluno - UCA que terá a finalidade de:

I - subsidiar a Secretaria de Educação a Distância na implantação, acompanhamento e avaliação do Projeto UCA;

II - colaborar na definição de diretrizes e critérios de implantação e implementação do Projeto UCA;

III - prestar assessoramento técnico-pedagógico sobre o uso intensivo de laptops educacionais em escolas públicas;

IV - promover articulação entre o Projeto UCA e as instituições de pesquisa e de ensino superior, objetivando a transferência de conhecimentos técnicos e científicos na área de tecnologia educacional;

V - prestar aconselhamento pedagógico na definição dos critérios e dos indicadores de desempenho à elaboração da sistemática de avaliação e do acompanhamento do Projeto UCA.

Art. 2º Designar para compor o referido Grupo de Trabalho, sob a coordenação do primeiro:

a) como representantes do Ministério da Educação:

1) Mauro Cândido Moura - Secretaria de Educação a Distância/MEC;

2) Pedro Ferreira de Andrade - Secretaria de Educação a Distância/MEC;

b) como assessores pedagógicos:

1) Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira - Universidade Federal do Pará;

2) Divanizia do Nascimento Souza - Universidade Federal de Sergipe;

3) José Armando Valente - Universidade Estadual de Campinas;

4) Léa da Cruz Fagundes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul;

³ Extraído do Diário Oficial da União de 18 de junho de 2008, disponível na internet.

- 5) Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
- 6) Maria Helena Cautiero Jardim - Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- 7) Mauro Cavalcante Pequeno - Universidade Federal do Ceará;
- 8) Paulo Gileno Cysneiros - Universidade Federal de Pernambuco;
- 9) Roseli de Deus Lopes - Universidade de São Paulo;
- 10) Simão Pedro Pinto Marinho - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais;
- 11) Stela Conceição Bertholo Piconez - Universidade de São Paulo.

Art. 3º O Grupo de Trabalho do Projeto UCA, ora instituído, terá o prazo de 360 dias, prorrogáveis por mais noventa dias, para a conclusão das atividades.

Art. 4º O Grupo de Trabalho poderá, quando necessário, e em caráter temporário, solicitar a constituição de comissões ou convocar grupos de especialistas para assessorá-lo na realização de estudos específicos.

Art. 5º O Grupo de Trabalho do Projeto UCA reunir-se-á ordinariamente mensalmente e extraordinariamente por convocação da coordenação.

Art. 6º Em eventual necessidade de deslocamento, os representantes do Grupo de Trabalho terão as despesas relativas a passagens e diárias custeadas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED.

Art. 7º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Começávamos um primeiro recorte em nosso arquivo, uma vez que compreendíamos que essas portarias, constituintes de um discurso jurídico-político-administrativo, ao serem produzidas pelo Estado, instituição que rege a relação dos sujeitos em nossa sociedade capitalista, são significadas como instrumentos de um poder dirigido, que estabiliza sentidos por meio de uma língua de Estado, “uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classes” (PÊCHEUX, 1979, p.86). Materiais que vêm dizer, mais especificamente, da relação estabelecida entre o Estado e a comunidade científica na proposição de políticas públicas de ensino; documentos que produzem uma “força de realidade, de reconhecimento” (ORLANDI, 2011b, p.108), o que também compreendemos como parte do processo de dominação simbólica pelo qual somos afetados na sociedade capitalista, estruturada pelo jurídico.

Esses documentos, ao darem visibilidade a um determinado grupo de pesquisadores, e não a outros, além de legitimarem essa formação, e não outra, estabelecem um “espaço de validade” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p.22)⁴ para o funcionamento dessas portarias, instituem as redes de filiações e de saberes e os trajetos de sentidos que o PROUCA constrói no que diz respeito às práticas políticas - teóricas, metodológicas, epistemológicas – legitimadas, práticas que produzirão efeitos no modo de significar o ensino, a língua e a tecnologia digital nesta política pública. Caminhos que vêm dizer da relação instituída entre a intelectualidade e o Estado na proposição de políticas de ensino e de língua (SILVA, 2007a), ou, ainda, da relação entre a produção do conhecimento científico e a transmissão do conhecimento escolarizado (SILVA, 2005).

No movimento com o arquivo que vínhamos construindo, ficava forte a compreensão de que a composição de uma equipe para a elaboração das políticas institucionalizada pelas portarias colocava em evidência o movimento tensionado daquilo que seria selecionado, absorvido, confrontado, excluído e silenciado no PROUCA, ainda que esses sentidos se produzissem sob o efeito de “produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p.98): historicidade apagada pelo documento jurídico, memória institucionalizada que produz “um efeito de fechamento” (ORLANDI, 2003a, p.15) que, nesta pesquisa, não objetivamos apagar, mas explicitar, por meio de nossas análises ao longo desta tese.

Nosso gesto analítico foi, então, neste primeiro momento, nos ater às formulações desses documentos produzidos na instância do jurídico, estruturante da nossa sociedade capitalista, o que já sinaliza para o funcionamento, da e na escola, de um “espaço jurídico” (NUNES, 1998, p.27). Em linhas gerais, vemos funcionar “relações de continuidade” (ZOPPI-FONTANA, 1999, p.22) entre as formulações das duas Resoluções mencionadas. A de número 85/2008 especifica com mais detalhamento em que consiste o trabalho do grupo, ao mesmo tempo que apresenta novos membros. Observamos, na passagem de uma

⁴ A versão do artigo a que tive acesso circulou na internet em PDF, sem numeração de página. Deste modo, o número de página citado corresponde ao número da folha. No entanto, a referência bibliográfica do texto encontrada na internet traz números de páginas distintos da versão utilizada.

portaria para outra, a mudança de coordenação dos trabalhos para Mauro Moura e Pedro de Andrade, ambos do MEC, ao passo que outros nomes se mantêm, como Léa da Cruz Fagundes (UFRGS), José Armando Valente (UNICAMP), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP) e Simão Pedro Pinto Marinho (PUC-MG), ao mesmo tempo em que outros desaparecem.

Víamos a constituição desses nomes como um ponto fundamental para a compreensão do processo de autoria apresentada e representada nas nomeações, elemento que se mostrava essencial nesse processo de institucionalização dos saberes de ensino, de língua e de tecnologia digital em funcionamento no PROUCA. Conforme Lagazzi (2007), “a legitimação científico-institucional se faz pela afirmação da autoria, ou seja, pela representação e circulação dessas nomeações”, ou, em outras palavras, “nome do saber e nome de quem produz esse saber e o ratifica, sendo ratificado como autor” (p.13), o que, no programa em questão, é o MEC, a SEED, a SEEB e as Universidades públicas ou privadas, movimento em que vemos “o Estado atribuir sentidos para o espaço da pós-graduação como um lugar que legitima a autoria” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2012); é o Estado quem referenda o direcionamento de sentidos dado pelas universidades.

Comprendemos essa relação como parte de um processo de autoria e, portanto, de autorização, a partir do qual as universidades ganham no cenário educacional brasileiro, principalmente, após a chamada modernização ou democratização do ensino, que se deu, como mais ênfase, a partir dos anos de 1990, como parte de um processo mais amplo advindo com a mundialização, no qual se delineia, nas políticas de ensino, certo tipo de trabalhador que se imagina formar na escola⁵. Essa relação estabelecida entre a ciência e o Estado, para Silva (2007a, p.146), são “ambíguas, conflitantes e contraditórias”, o que também compreendemos como efeito de um processo de absorção da ideologia liberal pela universidade (CHAUÍ, 2000). Segundo Silva, o estreitamento dessa relação se deu em virtude da reforma do Estado, marcada por certo esvaziamento da burocracia, na medida em que não são mais os técnicos do MEC os responsáveis pela elaboração das diretrizes

⁵ Anotação tomada durante o curso “O processo de escolarização do português como língua nacional: segunda metade do século XX”, ministrada pela Profa. Dra. Mariza Vieira, na UNICAMP, em 2012.1.

que estabelecerão as políticas de educação e de língua⁶. Como efeito das relações de força em funcionamento nesse gesto de institucionalização dos sentidos, compreendidas como “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2007a, p.39), vemos funcionar, com a circulação das portarias, uma força de um reconhecimento, desta feita, “do trabalho do outro na institucionalização de um saber constituído, numa relação de alteridade explícita” (LAGAZZI, 2007, p.13). Ao darem visibilidade às relações de força, as portarias dão voz a quem pode dizer e legitimam o que pode ser dito: uma questão de política de Estado para as questões de língua, de ensino e de tecnologia digital. As portarias constituem-se, portanto, em um lugar de poder: “poder legitimar uma forma de conhecimento científico”, por meio de um “poder se fazer visível” (ORLANDI, 2009a, p.187).

Nesse sentido, é importante que levemos em conta que uma vez que o delineamento e a implementação das políticas sociais ficam a cargo de grupos da comunidade científica brasileira, institui-se uma relação estreita que produz efeitos no modo pelo qual se dá o processo de produção e transmissão, via processo de disciplinarização, de saberes, na escola (SILVA, 2005). Para Chiss e Puech (1998), a disciplina se constitui numa “imbricação estreita entre a prática ordinária da pesquisa e o exercício da difusão e do ensino” (p.12)⁷, ainda que “no campo dos saberes transmitidos”, compreendidos, pelos autores, como o “campo do saber universitário”, circula uma “concepção muito idealizada (não problematizada) dos saberes”, pois “são, frequentemente, apresentados como simplesmente ‘disponíveis’, não se perguntando sobre as formas pelas quais esses saberes são ‘postos à disposição’” (p.12)⁸. Como bem diz Barbai (2011), “aquilo que podemos ‘saber’ fala antes, depois e independente de nós” (p.6), o que vai ao encontro das colocações de Ferreira (2009):

⁶ Anotação tomada durante o curso “O processo de escolarização do português como língua nacional: segunda metade do século XX”, ministrada pela Profa. Dra. Mariza Vieira, na UNICAMP, em 2012.1.

⁷ Tradução minha, bem como as demais, quando não há edição disponível em português. No original: “cette intrication étroite entre la pratique ordinaire de la recherche et l’exercice de la diffusion et de l’enseignement, double figure de la discipline”.

⁸ No original: “dans les champs des savoirs transmis, c’est-à-dire, pour l’essentiel, dans le champ du savoir universitaire, c’est que bien des débats didactiques actuels nous semblent biaisés par une conception très idéalisée (non problématisée) des savoirs. Ceux-ci sont souvent présentés comme simplement ‘disponibles’ sans qu’on s’interroge vraiment sur les forms de cette ‘mise à disposition’”.

Dizer que *algo é saber* é, antes de mais nada, dizer que *algo não é*. As instituições universitárias são lugares privilegiados desta divisão política e normativa que institui algo como *um saber* e que produz aí uma divisão. Elas são os espaços onde os saberes são legitimados, ao mesmo tempo que eles as legitimam. (p.54-55, grifos da autora).

Pousando nosso olhar na distribuição geopolítica das instituições as quais pertencem os pesquisadores que fazem parte desses documentos, vemos uma forte predominância de pesquisadores de universidades paulistas em ambas as composições. Vemos essa representatividade de profissionais do Estado de São Paulo numa forte relação com as compreensões de Castellanos Pfeiffer (2007, p.24) a respeito das associações brasileiras de Linguística como o Gel, a Abralín e a Anpoll: “o território é marca de uma agremiação de profissionais pertencentes àquele território, não definindo especificamente a Linguística que se realiza nesse território”. No PROUCA, é a Pontifícia Universidade Católica – PUC – quem tem maior visibilidade dentre as universidades, ao menos, no que tange à condução das atividades nas escolas participantes da primeira fase do Programa. Em São Paulo e Palmas, é a PUC-SP que tutela as ações; em Porto Alegre, a UFRGS-RS; no Rio de Janeiro, a UFRJ e a UFF, em Brasília, a UnB. Esse direcionamento, como já mencionamos, produz uma estreita relação entre as linhas de pesquisa praticadas por esses grupos dessas universidades e o modo de significar o ensino, a escola e as políticas públicas no Programa.

É preciso salientar que, embora essas portarias nos fornecessem pistas importantes sobre o modo de funcionamento do Programa, fazia-se necessário ampliarmos o conjunto dos materiais para análise nesta tese, a fim de colocarmos em evidência, e de forma consequente com a perspectiva materialista, os efeitos que essa relação intelectualidade, Estado e ciência, já sinalizada nesses documentos, produzem no Programa.

Assim, continuávamos, em pesquisas sucessivas na internet, mais especificamente, no *Google*, a procurar por mais materiais que poderiam constituir o nosso *corpus*. Em setembro de 2009, localizamos o arquivo “Um computador por aluno – Projeto base”,

versão 0.40, de 13/03/2007, disponível no *site* chileno Enlaces⁹, que, em sua apresentação, nos diz:

Este documento apresenta diretrizes básicas para a implantação do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Seu principal objetivo é o de fornecer, principalmente, os requisitos pedagógicos, além dos técnicos e os de infra estrutura da escola, que nortearão a execução do Projeto por todos os agentes envolvidos. (p.4).

A visão predominante deste documento é a educacional, um dos pilares do projeto. Logo, sua concepção está calcada na experiência acumulada pelo Ministério da Educação a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente educacional. (p.4).

Continuando com as buscas de materiais relativos ao PROUCA na internet, tivemos acesso a *e-mails* de pessoas ligadas aos MEC e à SEED, bem como a membros da comissão responsável para propor o uso educacional do laptop. Após várias solicitações de informações enviadas por *e-mail* e conversas telefônicas, recebemos de Pedro de Andrade, uma das pessoas autorizadas a falar sobre o Programa, também por *e-mail*, dois materiais, não disponíveis na internet, sendo:

a) Um caderno produzido pelo Conselho dos Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados, da série Avaliação de Políticas Públicas 01, denominado *Um computador por aluno: a experiência brasileira* (2008), doravante *Caderno*, que traz, na apresentação assinada pelo deputado Arlindo Chinaglia, a seguinte afirmação:

O lançamento do primeiro caderno da série Avaliação de Políticas Públicas, sob o tema UCA – Um Computador por Aluno, reforça o entendimento deste Parlamento de que a **educação é chave para o desenvolvimento social e econômico do país**. Este caderno inaugura mais uma série de documentos do Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica, cujo objetivo é contribuir para **aprimorar as políticas governamentais de forte impacto para o País**. (CADERNO, p.9, grifos nossos).

⁹ http://portal.enlaces.cl/portales/tp5fdaa5dc4n55/documentos/200712171646020.Projeto_Base_umcomputadorporaluno_UCA.pdf

b) Um documento intitulado *Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar* (2007), doravante *Princípios*, vinculado ao MEC e à SEED. Quanto à sua elaboração, encontramos:

Este documento foi elaborado a partir de ampla discussão no âmbito do **Grupo de Trabalho de Assessoramento Pedagógico (GTUCA), instituído pela Portaria SEED/MEC nº 8, de 19 de março de 2007**. Teve como subsídios os relatos dos coordenadores, professores, alunos, pesquisadores e observações em visitas técnicas às escolas públicas que constituem os pilotos de experimentação do projeto UCA, em sua fase inicial em 2007. (Apresentação, s/p).

Tempos depois, em fevereiro de 2011, através do *site* do cnpq, encontramos um edital¹⁰ que nos levou a encontrar o endereço do portal oficial do Programa na internet, vinculado ao MEC. Nesse *site* - www.uca.gov.br -, o UCA, já denominado PROUCA, nos dava a conhecer elementos outros sobre o Programa já institucionalizado. Organizado em *links*, temos, no menu principal, “Página inicial”, “O Projeto”, “Critérios de Escolha”, “Escolas beneficiadas”, “Pré-piloto”, “Projeto Piloto”, “Suporte técnico” e “Contato”. Há também, dispostos ao longo da página, *links* denominados “Destaques do UCA”, “Notícias”, “Escolas com o projeto implantado”, entre outros. É possível também se encontrar nesse portal *links* relativos às experiências que acontecem ou aconteceram em várias escolas do Brasil, bem como workshops e relatórios de ordens diversas, como de avaliação de impacto. A página traz, também, informações de ordem mais geral sobre o Programa, além estudos de casos, avaliações da experiência, atividades realizadas na fase de testes, vídeos com depoimentos de professores e alunos e a lei de criação do programa.

É importante que salientemos desde o início de nosso trabalho que compreendemos a publicização do Programa por meio da internet como um efeito daquilo que se tem praticado nas sociedades ditas democráticas, nas quais “tudo pode se ver e se mostrar”¹¹, como o e-governo, gesto que “diz respeito à administração gerencial das cidades, [que] vai se organizar numa forma de governo transparente e clicável, uma vez que oferece ao

¹⁰ Agradeço à Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa pela indicação.

¹¹ Anotação tomada durante a conferência da Profa. Dra. Mónica Graciela Zoppi-Fontana durante o V SEAD, em 2011.

cidadão acesso a procedimentos administrativos do governo através dos portais de serviços e informações do governo federal” (DIAS, 2011a, p.57). Efeito do “ça circule” (PÊCHEUX, 1981, p.18), no qual não se pergunta quem diz, como diz, nem como o dito circula: silencia-se a materialidade da língua de Estado em funcionamento nesse *site*, língua a qual Pêcheux (1990) denomina *língua de madeira*, *site* este elaborado no âmbito institucional. Compreendemos a instituição conforme Lagazzi (2007), ou seja, como uma “organização discursiva resultante de processos e percursos de institucionalização dos sentidos” (p.12). Ao se olhar para o que é dito, num processo de apagamentos e de sobreposições, os efeitos de sentidos, tomados na evidência, projetam, imaginariamente, o sentido de que, no *site*, tudo se diz, pois tudo se mostra, tudo se dá a ver, porque está na internet.

É dessa forma que víamos, nos arquivos disponíveis nesse portal, a possibilidade de estabelecermos relações entre os materiais de que dispúnhamos e aqueles então publicizados na rede, como também construir uma relação entre os materiais de cunho mais documental, conforme compreendemos o *Projeto Base*, o *Caderno* e os *Princípios*, e as experiências com o laptop divulgadas como realizadas durante a Fase I do Programa, já concluída, ao passo que a Fase II estava em processo de implantação, a fim de colocar em análise não apenas os conteúdos em circulação nessas práticas, mas também o modo como esses conteúdos circulam nessas atividades, cujos efeitos serão colocados em evidência no Capítulo III, quando da análise dessas atividades.

Compreendemos, do que foi exposto até este momento do trabalho, que os materiais que compõe nosso *corpus* são, portanto, produzidos em momentos diversos e com objetivos distintos, que também apresentam modos de circulação particulares, cujo acesso se deu de modo disperso, tendo o formato digital como ponto comum: via e-mail, como já dissemos, no que diz respeito aos *Princípios* e ao *Caderno*, e pesquisa na internet, como foi o caso do *Projeto Base* e do *site* do programa. Compreendemos essa dispersão como um sintoma que significa o modo de funcionamento do Programa, tomado como uma política pública¹². José

¹² Chamou-nos atenção o fato de que política pública não vem acompanhada de qualificativo, como, por exemplo, “ensino”.

Armando Valente afirmou¹³ que o Programa estava sendo tratado de forma semelhante a um “segredo de Estado” pelo governo Lula, sentido que vai ao encontro do que nos disse Pedro de Andrade em conversa telefônica, fato de linguagem que aponta para o modo de institucionalização do Programa enquanto uma política pública, instituída de forma impositiva, autoritária e, paradoxalmente, pouco visível, sentidos que buscaremos dar visibilidade nesta tese.

1.2 Funcionamento da autoria em nosso arquivo: circulação e divisão dos saberes

Esses elementos que vinham comparecendo em torno da constituição do *corpus* nos demandava a colocar em evidência, já neste ponto do trabalho, os efeitos produzidos pela autoria instituída e institucionalizada nesses materiais. Em nossa compreensão, dar visibilidade a esse gesto de análise seria fundamental para compreendermos, juntamente com os vestígios que as portarias foram deixando, os processos de individuação do sujeito, pelo Estado, que essa política pública produz, pontos que nos dariam sustentação para investirmos um pouco mais naquilo que já pudemos compreender sobre a institucionalização do PROUCA como uma política pública.

De nosso ponto de vista, esses arquivos, formulados no lugar autorizado para a proposição de políticas públicas, ou seja, no lugar do Estado, constituído de forma heterogênea e articulado com a Universidade, conforme expusemos anteriormente, produzem, por meio de formações imaginárias, “imagens que resultam de projeções”, que “permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2007a, p.40), sentidos para os sujeitos que as elaboram e para os sujeitos aos quais se dirigem.

No caso do *Projeto Base*, há um apagamento de uma possível equipe de elaboração do documento. A filiação se dá, de forma genérica, ao MEC e à SEED. Em relação ao *Caderno*, a apresentação é assinada por Arlindo Chinaglia, na qualidade de presidente da Câmara dos Deputados, e o relator do trabalho é o Deputado Federal Paulo Henrique

¹³ Conferência proferida na UNICAMP, na mesa-redonda “Multimídia, inovação curricular e projeto UCA”, durante o Fórum Permanente Ciência e Tecnologia, “Multimídia no Ensino”, em 16.06.2011.

Lustosa, assessorado por uma equipe técnica composta de uma coordenadora e de consultores legislativos. Os *Princípios* foram produzidos por três equipes, divididas em “Elaboração”, “Comissão de Sistematização” e “Coordenação”, compostas por pessoas ligadas ao MEC, à SEED e a universidades públicas e particulares de vários locais do Brasil. Já o *site* é filiado ao MEC e traz, nos seus variados *links*, materiais assinados pelas equipes que fazem parte do Programa; essa assinatura se dá de forma ora mais, ora menos explícita.

A autoria desses arquivos nos dá, assim, pistas para compreendemos o modo de funcionamento do PROUCA enquanto uma política pública, uma vez que coloca em evidência a inscrição dos sujeitos que elaboram as políticas e a inscrição dos sujeitos para quem essas políticas se dirigem; nesse movimento, vemos a constituição de lugares institucionais e de posições-sujeito distintos, o que produz, como efeito, a “formalização das relações de força entre as pessoas, através da atribuição de lugares socialmente definidos” (LAGAZZI, 1988, p.90), o que nos leva a estabelecer uma relação entre a constituição dessa autoria e a divisão social do trabalho da leitura (PÊCHEUX, 2010), compreendida pelo autor como uma

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 de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’... (p.52).

Essa divisão, em nosso material, se dá mais especificamente entre aqueles que estão autorizados a se inscrever na posição de autor, os que “têm direito à interpretação” (ORLANDI, 2004a, p.66), os professores das universidades filiados a determinadas linhas e a grupos específicos de pesquisa, posição que os autoriza a propor as políticas, deixando de fora pesquisadores de outras filiações epistemológicas, e, sobretudo, aqueles autorizados a colocar essas políticas em funcionamento, os professores da escola, os que “fazem o trabalho cotidiano de sustentação da interpretação que deve ser, a que se estabiliza” (p.66).

A divisão estabelecida nesse processo de instituição da autoria dá visibilidade ao modo assimétrico e desigual por meio do qual o trabalho intelectual se organiza em nossa sociedade; um modo de funcionamento que, por ser atravessado pelo ideológico, estabiliza essas divisões. Ouçamos Pêcheux, sob o heterônimo de Thomas Herbert, heterônimo de Michel Pêcheux, sobre essa questão: a ideologia é um “mecanismo que produz e conserva as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção nas sociedades de classe” (HERBERT, 1967, p.67).

Também vemos, nesse modo de funcionamento da divisão social do trabalho da leitura, uma relação com a divisão do trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual, questão que comparece no horizonte das reflexões desenvolvidas por Pêcheux, ainda sob a assinatura de Herbert (1967), a respeito do trabalho, como a relação trabalho/não-trabalho, divisão que, na reflexão de Naves (1998), é compreendida sob a ótica do trabalho nas fábricas, no qual se opõem as tarefas de direção às tarefas de execução, constituindo, para o autor, o cerne da “organização capitalista do processo de trabalho” (p.76), um impedimento para “a transformação das relações de produção capitalistas” (p.77). Como efeito dessa divisão, nas palavras de Naves, “o trabalhador direto se encontra desprovido do saber técnico e limitado a executar as ordens que lhe são assignadas, de tal sorte que o capitalista passa a exercer sobre ele um completo domínio” (p.76). Queremos chamar atenção para o fato de que não compreendemos a instauração dessa divisão numa relação com a chamada competência, inscrita na ordem da detenção de conhecimentos, o que, em nossa sociedade, é vista como a condição necessária para que o sujeito se coloque em determinadas posições, mas gravita sobre o sentido de autorização, que, nessa mesma sociedade de classes, legitima quem pode dizer e o que pode ser dito.

Em nosso material, vemos essa divisão produzindo efeitos no modo pelo qual as posições sujeito inscrevem, de forma dicotômica, o professor da universidade no âmbito do saber e o professor da escola pública no domínio do fazer, memória que refere não apenas ao ensino das chamadas Humanidades e das Ciências no Brasil, mas também aos sentidos que trabalho admitiu em nosso passado colonial, no qual o trabalho manual estava associado ao trabalho dos escravos e o trabalho intelectual à formação das elites (SILVA, 2007b), memória que faz significar os sentidos de trabalho – e dos trabalhadores - em nossa

sociedade, em termos valorativos: uma maneira de reafirmar as divisões por meio do processo de estabilização do sentido sobre os que podem saber e os que podem fazer.

Apresentamos, com a utilização da figura abaixo, a estrutura, em forma de fluxograma, em funcionamento no PROUCA, que coloca em evidência a relação entre o Estado, a Universidade e a Escola. Ainda que se desenhem de forma hierarquizada, conforme sugere a figura, apresentada por Valente e Martins (2011), as relações entre as instâncias estão imbricadas, na medida em que o conhecimento produzido pela intelectualidade não está desvinculada do Estado: a intelectualidade é parte desse Estado. Nesse movimento, são estabelecidas as relação de força, materializadas nos grupos da comunidade científica que participarão deste ou daquele projeto ou programa:

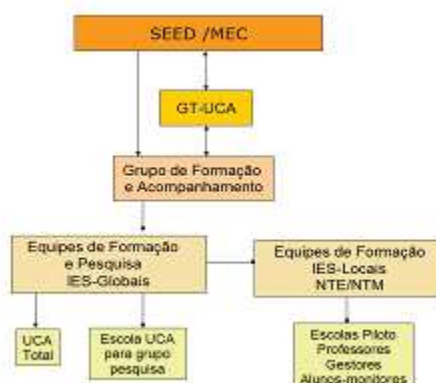


Figura 1: Estrutura de formação do PROUCA.

Os autores descrevem a figura acima da seguinte forma:

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC coordenava as atividades sendo assessorada pelo Grupo de Trabalho UCA, formado por pesquisadores das IES Globais. A SEED também coordenava o Grupo de Formação e Acompanhamento do PROUCA, formado por um subgrupo de membros do GTUCA, pesquisadores especialistas em formação das IES Globais e um representante da SEED. Esse Grupo de Formação foi responsável pela elaboração do plano de formação e assessoramento das equipes de formação das IES Globais. As equipes de formação das IES Globais por sua vez são responsáveis pela formação dos professores de uma escola UCA, escolhida como parceira para o desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao UCA, pela formação dos professores das escolas do UCA Total (6 municípios no Brasil escolhidos onde todas as

escolas fazem parte do PROUCA) e pela formação da equipe local de formadores, constituída por pesquisadores das respectivas IES Locais, professores dos NTE e gestores das Secretarias de Educação dos respectivos estados. Essa equipe de formadores locais faz a formação dos professores e gestores das escolas dos respectivos estados. (p.126).

Hoje, o Programa está alocado na SEEB (Secretaria de Educação Básica). Com a extinção da SEED, em janeiro de 2011, segundo informações contidas na reportagem “Um computador por aluno. Quando? Onde? Como? assinada por Patrícia Cornils e publicada na revista *Rede*, ano 7, n.74, de outubro de 2011, o Programa passou para a responsabilidade da SEEB (no que tange ao uso pedagógico do computador) e da FNDE (no que tange à aquisição e à implantação dos laptops). Fomos verificar a informação na página da SEED, onde encontramos os seguintes dizeres: “O conteúdo da página da SEED está em processo de remanejamento. Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estarão vinculados a novas administrações”¹⁴.

Chamou-nos atenção o fato de o Programa não ter se vinculado, já num primeiro momento, à SEEB, uma vez que não se constituiu em um programa de ensino a distância, e sim presencial – os computadores são utilizados pelos alunos na sala de aula. Desse modo, alguns questionamentos nos tomaram: estaria funcionando, nesse automatismo na alocação à SEED, o imaginário de que computador e internet são da competência de quem pensa ensino a distância, ainda que o programa se destine a um ensino presencial, direcionado a estudantes do ensino fundamental? Se o ensino a distância substitui a presença física do professor na sala de aula, o laptop também seria significado como um elemento para substituir – o professor?, o livro didático? – na sala de aula?

Fomos, então, pesquisar sobre as atribuições da SEED. Vejamos o que foi encontrado. Segundo Almeida (2008), a Secretaria

impulsionou a **criação de programas com foco na introdução de tecnologias na escola e na preparação do professor**, desenvolvidos em cooperação com as secretarias de educação, responsáveis por articular as diretrizes dos programas com as políticas estaduais e municipais, e

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em 28.dez.2011.

conduzir o processo de inserção das TIC nos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE e nas escolas públicas. (p.29, grifos nossos).

Vemos o estreitamento da SEED com as IES globais no que tange a dois pontos que consideramos fundamentais: a participação das Universidades no direcionamento das propostas e a capacitação dos professores efetuada pelos professores das Universidades. Ainda de acordo com Valente e Martins (2011), dentre as IES Globais, estão universidades como UFRGS, USP, UNICAMP, PUCSP, PUCMG, UFRJ, UFSE, UFC, UFPe.

Seria a capacitação do professor da escola pública, por meio da intervenção do professor da universidade, que, a nosso ver, vem contribuir para produzir os efeitos autoritários e impositivos da proposta, ao mesmo tempo que a capacitação é um efeito das formações imaginárias que significam os sujeitos da escolarização, na medida em que vem dizer da responsabilização atribuída ao professor da escola pública pela qualidade do ensino praticado nas escolas do país. O pré-construído¹⁵ que aqui funciona, entendido como “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente” (PÊCHEUX, 2009, p.89), é o de que o ensino é ruim, ou não é bom, ou não é bom o suficiente. Sustenta-se, nesse efeito de pré-construído, um sentido de evidência que constrói uma relação direta entre a melhoria do ensino, a qualificação do professor e o desempenho do aluno: para o ensino melhorar, é preciso investir na qualificação do professor, investimento que resultará no bom desempenho do aluno. Ou seja, para se chegar a um imaginário de aluno tomado como ideal, coloca-se o professor, por meio de um processo de responsabilização, no centro desse processo. Desse modo, o professor é tomado, enquanto indivíduo, como aquele que não sabe, ao passo que o aluno, também tomado na empiria, não aprende. O professor é, então, convocado a aprender. Vejamos o recorte que segue:

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

¹⁵ Conceito formulado por Pêcheux a partir de Paul Henry.

professor e na estrutura da escola. (CADERNO, 2008, p.10, grifos nossos).

Capacitação do professor, num jogo parafrástico¹⁶, desliza para sentidos como formação continuada, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, “lugar de rememoração daquilo que ele deveria saber e, no instante mesmo em que rememora, é lembrado de que não sabe, mas deveria saber” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2003, p.40). Sentidos que se filiam a uma memória discursiva que sustenta “a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação”, garantindo a “legibilidade” e, portanto, a “interpretação” (ORLANDI, 2004a, p.39), fazendo significar, no nosso material, o sentido de qualificação profissional como fundamental, ao mesmo tempo como produtora de um resultado apresentado sempre como um devir.

A questão da qualificação dos professores em exercício não é recente. Na análise que faz do Relatório da Comissão Nacional, intitulado *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Processo Ensino/Aprendizagem da língua materna*, constituída pelo Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985 e publicado em janeiro de 1986, Silva (2005) aponta que, nesses documentos, já se fala “da necessidade de uma mudança radical na formação dos professores alicerçada no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças, que se materializariam em mudanças de atitude, reformulação de conceitos e de procedimentos didáticos” (p.5). Sentidos que reverberam em nosso material – “para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem” (ORLANDI, 2004a, p.39) - e o professor, por meio do funcionamento de formações imaginárias, é projetado como aquele que não sabe, o que faz comparecer os sentidos de mal formado, porque não estuda, porque não pesquisa, porque não se atualiza; o professor é significado, portanto, como aquele que necessita estar em contínua formação: sentidos silenciados que culpabilizam o professor por esse suposto não saber, o que traz como efeito o imaginário de que, se não se sabe (nunca se sabe bem, ou tudo, que precisa saber), é necessário sempre aprender.

¹⁶ A paráfrase (a reiteração do mesmo) e a polissemia (a produção da diferença) constituem o eixo estruturante do funcionamento da linguagem, são conceitos que estão em estreita relação, pois não há um sem o outro (ORLANDI, 1998).

A formação do professor não é significada na direção na qual o conhecimento é tomado como dinâmico, não podendo, portanto, ser estancado; o saber é significado pelo acúmulo, por uma necessidade de completude imaginária, como forma de preencher o suposto vazio criado pela falta que funda o sentido da escolarização no Brasil; o professor, é também, significado como estando sempre em falta. No dizer de Castellanos Pfeiffer (2002a, p.81), “o ensino brasileiro, eu diria, se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros”.

Compreendemos essa discursividade sustentada na capacitação como efeito da interpelação ideológica, à qual o sujeito é submetido na formação social capitalista – “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p.198, grifos do autor), interpelação que “se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (p.198). Por meio da interpelação ideológica - e ideologia é aqui compreendida como “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 2010, p.85) -, a interpelação produz uma forma-sujeito histórica, que, no capitalismo, significa o sujeito “ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2007a, p.50), “constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve” (PÊCHEUX, 2009, p.198): eis o funcionamento do sujeito de direito (HAROCHE, 1984), compreendido por Lagazzi (1988, p.19) como “um sujeito responsável por suas ações, ao qual a história tensa de sua constituição foi atribuindo direitos e deveres”. O professor é interpelado pela noção de saber, pela presença ou pela ausência, noção que o identifica e o faz identificar-se ao processo de capacitação, significado como necessário para uma atuação considerada satisfatória nesse Programa.

É, portanto, pelo funcionamento da ideologia, “que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito” (ORLANDI, 2007a, p.51), num movimento em que são silenciadas as relações de força em funcionamento, que faz

reverberar o silenciamento do político, a partir do qual se imputa ao sujeito a responsabilidade por suas ações (ou pela falta delas). Desse modo é que se estabiliza, em nossa formação social, o sentido de que o sucesso ou o fracasso de uma empreitada está nas mãos do sujeito e, no caso dos sentidos postos em circulação no PROUCA, nas do professor. Romão e Romão (2009) sintetizam com muita propriedade o funcionamento ideológico do capitalismo, o qual transcrevemos a seguir:

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. (p.115).

Sabemos, com Dias (2008, p.37-38), que

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.

Em outras palavras, a autora nos diz que as tecnologias digitais afetam os sujeitos diferentemente, em virtude do funcionamento de diferentes memórias. Vemos circular, em nossa sociedade, em nomeações como “nativos digitais” para os sujeitos que nasceram com a internet e “imigrantes digitais” para aqueles que a viram nascer, nomeações que não fazem parte do referencial teórico da Análise de Discurso, mas que, por circularem em outras áreas do conhecimento - o que acaba reverberando em nosso *corpus* -, são produtivas para se pensar nas diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos e as tecnologias.

Compreendemos que não se pode tomar os professores das escolas públicas selecionadas para o PROUCA numa generalização que homogeneíza. Tomá-los assim é significá-los como aqueles que não sabem, ou que não sabem o suficiente, os

conhecimentos próprios da(s) disciplina(s) que ministram, como também aqueles provenientes da informática, uma vez que são significados como aqueles que precisam ser capacitados, precisam aprender, precisam se colocar na condição aberta a uma incessante formação, a fim de que um dia fiquem “prontos” para atuarem de forma satisfatória - o investimento no professor da escola pública, por meio de vários programas de formação continuada, tem aí sua ancoragem. Esse aprendizado, significado como necessário, seria possibilitado por meio da atuação do professor da universidade, em cursos de capacitação, o que já produz uma divisão entre o professor universitário e o professor da escola pública inscrita na ordem do saber. 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. (CADERNO, 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. (CADERNO, 2008, p.145, grifos nossos).

A divisão estabelecida no PROUCA entre os professores da universidade e os da escola pública produz, como efeito de sentidos, a segregação entre aqueles que sabem e os que não sabem manusear as máquinas, o que traria como efeito o comprometimento do uso pedagógico da ferramenta, o entrave inicial para o desenvolvimento do projeto. Sentidos que se filiam a uma memória discursiva na qual operar o computador e seus recursos pressupõe o aprendizado instrumental da máquina. Conforme afirma 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”, o que produz um efeito imaginário de que a oferta de um ensino de qualidade se resume à somatória de alguns fatores tomados como essenciais: oferta de tecnologia digital, utilizada convenientemente por uma “boa” metodologia de ensino, juntamente com o saber fazer do professor, num redutor processo de simplificação.

Vemos também que o saber, na discursividade do PROUCA, ancora-se na instância da pesquisa, praticada pelo professor da universidade, ao passo que o trabalho em sala de aula, ofício do professor da escola pública, estaria localizado na ordem da prática, portanto, de um saber desprestigiado, desprovido de reflexão, rejeitado, portanto, pela sociedade capitalista, “como se a pesquisa não devesse se dar concomitantemente à prática de ensino e como se ela fosse de um só tipo. A reflexão sobre o dia-a-dia de uma sala de aula e das práticas de ensino são formas de conhecimento que são colocadas no lugar da intuição ou banalizadas no lugar do automatismo” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2003, p.39). Os recortes a seguir, extraídos do livro *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*, elaborado a partir das experiências realizadas durante a Fase I na escola Dom Alano Marie Du Noday, em Palmas-TO, dão visibilidade a esses sentidos:

As organizadoras desta obra, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Maria Elisabette Brisola Brito Prado, **trabalharam sem cessar durante a preparação dos formadores** para analisar os processos em desenvolvimento na escola, que passou a ter o laptop como instrumento disponível para uso em todo momento e qualquer espaço; **criar estratégias didáticas que pudessem subsidiar os formadores dos professores para que estes se sentissem encorajados a incorporar o laptop na prática pedagógica e no desenvolvimento do currículo**; identificar os problemas emergentes e assessorar a escola na busca de soluções viáveis; desvelar novos temas e questões sobre os quais é recomendável deter-se quando da elaboração de novas propostas de inserção do laptop na escola e respectivas ações de formação de educadores. (ALMEIDA; PRADO, 2011, p.16, grifos nossos).

Isso nos permite compreender, com Orlandi (2008b), o papel da universidade como “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” (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 social do trabalho da leitura,

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. (p.31).

O que funciona é o efeito do processo de desautorização que toma os sujeitos da escolarização, em especial, os professores, retirando-lhes o direito à autoria (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995): não há abertura de um espaço para os professores se tornem sujeito de seus próprios gestos interpretação, o que a autora chama de “produção de condições para autoria” (p.136). Por meio da análise, Castellanos Pfeiffer mostra que esse gesto de desautorização é efeito da memória da circulação do livro didático na sala de aula, uma vez que o efeito de “veto implícito” (p.79), no que tange ao gesto interpretativo, produzido por seu uso, é uma memória em funcionamento independentemente da presença concreta, empírica, desse instrumento de ensino, assentado na prática que “consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo” (p.79). Antes, é o conhecimento produzido em outro lugar que entra em funcionamento, no caso, o saber direcionado pela universidade. Aos professores da escola cabe acatar a nova proposta educacional, dar conta desse processo de capacitação e colocá-la em prática. Isso também vai ao encontro das colocações de Di Renzo (2007, p.36), concernentes à institucionalização do saber pela escola, quando diz: “ninguém se pergunta por que deve ensinar e/ou aprender isso ou aquilo. Em função da submissão ao modelo de Estado, apenas, ‘aprende-se’”. Nessa discursividade é que compreendemos que a escola reproduz o que já estaria estabilizado em outros lugares pelo Estado, o que vem de fora, que deve ser aplicado e deve produzir os resultados determinados pelo Estado. O professor,

nesses materiais, é dito, não diz; é colocado no lugar do objeto. Como afirma Bertoldo (2007, p.145), “o professor, via de regra, encontra-se alheio a essas políticas que lhe afetam, apesar de a ele ser atribuída, por vezes, responsabilidade pelo fracasso da qualidade do ensino de língua”. Em nosso material, temos:

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**”. (CADERNO, 2008, p.143, grifos nossos).

Chama-nos a atenção, no recorte a seguir, uma sequência de orações subordinadas adverbiais condicionais que apontam para sentidos numa direção 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 Programa – 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**. (CADERNO, 2008, p.144-145, grifos nossos).

Observamos também nesses recortes uma concepção de sujeito como indivíduo, como sujeito consciente, dono do seu dizer e dos seus desejos. É o apagamento da incompletude do sujeito que aí está em funcionamento; nega-se sua falha, sua falta constitutiva, na qual “se marca a tomada inconsciente pela qual o sujeito está submetido à castração simbólica” (PÊCHEUX, 1999, p.13). Nesse processo de apagamentos, cabe ao professor – e somente a ele – envidar esforços para que se atinja o resultado esperado pelo Estado 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, a crítica de Bertoldo, ainda que trate sobre documentos relativos ao ensino

de língua estrangeira, traz questões importantes que parecem reverberar em outros projetos e programas do Estado, ao mostrar que

a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram na sala de aula de língua, configurando-se uma lógica, segundo a qual essa conscientização seria feita via teoria, ou seja, atualizar teoricamente o professor seria **uma chave para a resolução de problemas de ensino**. (p.145, grifos nossos).

De Nardi e Balzan (2009), apoiando-se nas colocações do autor, tecem uma crítica ao pré-construído que circula nas políticas públicas de ensino sobre a necessidade de se “conscientizar” o professor sobre a responsabilidade de seu trabalho, como condição para a realização de mudanças positivas:

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. (p.4).

Compreendemos a discursividade da conscientização também como um efeito da interpelação ideológica, a qual significa o professor como um sujeito que tem de ter “consciência”, outra forma de dizer da responsabilidade a ele atribuída. No entanto, concordamos com Bertoldo quando afirma que as políticas de formação de professores e, de forma mais abrangente, as políticas públicas de ensino, “limitam-se a se referendarem, prescindindo de um diálogo com os próprios professores, condição mínima, a nosso ver, para a implementação de qualquer política de formação” (p.148) e, acrescentamos, para qualquer política pública. No entanto, a questão para uma mudança no terreno da prática política na qual se inscrevem as políticas públicas não é construir uma relação “performática”, mais “próxima” e menos “conflitante” entre o Estado e os sujeitos da escolarização, o que, para o autor, se daria com a participação dos professores da escola pública na proposição dessas políticas. Não se localiza aí a construção de uma entrada para a elaboração de projetos e programas menos impositivos e mais consequentes com uma prática pedagógica significada como mais “adequada”. Uma prática política outra não se estabelece numa relação direta entre a “ação” dos professores e uma “resposta” do Estado,

sustentada na proposição de projetos e programas, semelhante a uma “política do performativo”, que decreta “o estado de felicidade permanente” (PÊCHEUX, 1979, p.90), no “performativo garantido pelo contrato” (p.90), como se “escrever é fazer”, em que “os gestos e as declarações substituem as práticas” (p.91). Compreender assim as políticas públicas, num gesto que “induz a uma ilusão reformista” (PÊCHEUX, 1978, p. 265), é silenciar as relações de força, é silenciar o real da história em funcionamento nessas práticas políticas.

Maio de 68, uma referência no modelo de “resistência”, é um bom exemplo para o que estamos afirmando: “em Maio de 68, o princípio era ir explicar às massas que, apesar das aparências, ‘nós’ não podíamos ir ao poder” (PÊCHEUX, 1979, p.91). Ao dizer “ganhamos”, não se pergunta pelas consequências: “quem”, “o quê”, “como” e “por quê” ganhou (cf. PÊCHEUX, 2008, p.24-25). As tomadas de posição não podem ser levadas para o campo da intencionalidade – seria “recalcar no sujeito a realização-irrealizável da comanda” (HERBERT, 1966, p.37) -, mas do político¹⁷: “o instrumento de transformação da prática política é o *discurso*, como sistema articulado que remete à prática social complexa” (p.35). Ainda nas palavras do autor, “a prática política tem por função transformar as relações sociais reformulando a demanda social (demanda é também comanda)” (p.35). Transformações e reformulações que não se localizam na vontade do indivíduo, porque há determinações em funcionamento – o processo de assujeitamento e as condições de produção em que o *corpus* desta tese se constitui e os efeitos de sentido produzidos por meio da autoria desses materiais vêm dizer desses sentidos. Como nos diz Marx, citado por Althusser (1978), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado” (apud LAGAZZI, 2006, p.89), o que Lagazzi sintetiza como “os homens fazem a história que é possível ser feita” (p.90). Em outras palavras, aquilo que se coloca como objeto de ensino na escola e o modo como circula já é, antes, fruto de um processo histórico a partir do qual se autoriza a circulação de certos saberes, conforme já dito, o que vai muito

¹⁷ Anotação tomada durante a disciplina oferecida pela Profa. Dra. Suzy Lagazzi em 2011.2.

além do esforço individual ou de um grupo formado por professores da universidade em articulação com os professores da escola.

1.3 As condições de produção do/no PROUCA

Uma vez estabelecido um primeiro recorte do corpus que constituímos e de termos salientado parte do funcionamento da circulação e divisão dos saberes que se marca em nosso arquivo, faz-se necessário apresentar, neste momento da pesquisa, o que estamos compreendendo por condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo (ORLANDI, 2007a) nas quais o Programa emerge. Assim, olhamos, num primeiro momento, para as condições de produção em sentido estrito, o “contexto imediato” da enunciação (p.30), aqui tomado como uma descrição do modo de organização e de funcionamento do Programa, o qual abrange as etapas, dividida em fases, e o processo de seleção das escolas, além da legislação que regulamenta o Programa e o processo de aquisição dos computadores; pontos sobre os quais é necessário nos deter para que possamos avançar, num segundo momento, em direção às condições de produção em sentido amplo, compreendidas como “circunstâncias da enunciação”, nas quais comparecem “o contexto sócio-histórico, ideológico” (p.30), na medida em que compreendemos a implantação do PROUCA no Brasil como parte de um processo amplo de institucionalização das chamadas novas tecnologias na educação brasileira, tomada na relação com projetos e programas desenvolvidos no país e fora dele.

O Programa foi organizado, inicialmente, em duas grandes fases, fase I e fase II. A fase I, denominada pré-piloto, anteriormente denominada de fase de testes, e a fase II, piloto, com a disseminação de computadores por 300 escolas espalhadas pelo país. No *site*, encontramos as informações que seguem. Sobre a Fase I, temos:

Durante o ano de 2007 foram iniciados experimentos do UCA em cinco escolas brasileiras, visando avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula. A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) fez várias sondagens a estados e municípios buscando adesão dos mesmos. Inicialmente foram pré-selecionadas dez

escolas e, destas, cinco foram escolhidas. (<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp>).

Os computadores utilizados nesta Fase foram doados por fabricantes e pela ONG *One Laptop Per Child*:

Para a fase dos experimentos, chamados de pré-pilotos, três fabricantes de equipamentos doaram ao Governo Federal três modelos de laptops. A Intel doou o modelo Classmate para as escolas de Palmas/TO e Pirai/RJ. A OLPC doou o modelo XO para as escolas de Porto Alegre/RS e São Paulo/SP. A empresa Indiana Encore doou o modelo Mobilis para escola de Brasília/DF. (<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp>).

Também no *site* encontramos as escolas que fizeram parte dessa fase, acompanhadas das datas de implantação:

- 1) Escola Municipal Ernani Bruno – São Paulo - periferia; 24 de outubro;
- 2) Escola Estadual Luciana de Abreu - Porto Alegre/RS; 22 e 23 de outubro;
- 3) Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday - Palmas/TO – 31 de outubro;
- 4) CIEP Municipal Prof^a Rosa Conceição Guedes - Pirai/RJ – 29 de outubro, distrito de Arrozal;
- 5) Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto - Brasília/DF – 5 de novembro.

No *Caderno* encontramos outras especificações sobre a localização dessas escolas:

Enquanto a escola de **São Paulo** está localizada em uma **área periférica** da cidade, **distando mais de uma hora do centro** da capital paulista, em **Porto Alegre** ela está situada em um **bairro de classe média**, mas atende alunos de uma **favela próxima**. No **Distrito Federal**, a escola **dista menos de dez minutos do Palácio do Planalto** e se utiliza, parcialmente, da infra-estrutura de conexão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, localizado na Esplanada dos Ministérios. (CADERNO, 2008, p.97, grifos nossos).

A escola fluminense selecionada para o projeto é a única das cinco que não está em uma capital. Mas o município de **Pirai**, onde está localizada,

é um dos poucos do País considerado “**cidade iluminada**”¹⁸. (p.97-98, grifos nossos).

Já a **escola tocantinense** está baseada em uma **área em desenvolvimento** da capital do estado. Nela, não é difícil encontrar alunos que têm computador em casa. (p.98, grifos nossos).

“Periferia” e “área periférica” qualificam a escola Ernani Bruno; “distrito de Arrozal” é considerado zona rural, concernente à escola Profa. Rosa Conceição Guedes; “classe média” caracteriza a escola de Porto Alegre; “palácio do planalto”, refere o Centro de Ensino Fundamental; “área em desenvolvimento”, a escola de Tocantins. Nomeações, compostas de sintagmas nominais que, ao funcionarem como determinantes, produzem um “a-mais”, que, a nosso ver, produz o sintoma do acréscimo (ORLANDI, 2004b), o que nos leva a voltar nossa atenção para os sentidos produzidos pela localização na relação com a cidade, com as escolas e com os sujeitos dessa política pública.

Na perspectiva em que inscrevemos este trabalho, compreendemos essa localização - e os sentidos produzidos a partir delas – para além do discurso do urbano, que “silencia o real da cidade (e o social que o acompanha)” (ORLANDI, 2004c, p.34), o que significa que compreendemos, com a autora, a localização “não como mero contexto empírico mas como condição de existência simbólica” (p.149), o que vem dizer de uma compreensão sobre a cidade enquanto espaço urbano, tomada como “espaço particular de significação” (p.149).

O modo pelo qual se diz da localização das escolas nesses recortes, inscritos numa discursividade institucional, sustenta-se numa região do interdiscurso que refere o espaço urbano à memória do discurso urbanístico, à discursividade própria dos “profissionais do espaço” (ORLANDI, 2004c, p.26), pois à medida que estabelecem divisas a partir de um ponto de vista geográfico, apontam para a “organização do discurso urbano” (p.35), significando esse espaço de forma empírica e produzindo o sentido de “objetividade estabilizada do discurso administrativo que nomeia oficialmente os espaços da cidade” (GUIMARÃES, 2003a, p.58-59).

¹⁸ Trata de uma “expressão atualmente adotada para definir cidades que investiram na universalização do acesso a serviços de conexão à Internet” (CADERNO, 2008, p.98).

Vemos, com Barbosa Filho (2012), a demarcação das regiões da cidade nos limites de sua organização como um gesto que dá visibilidade à tentativa de se apreender o real da cidade – e sabemos que o real não é da ordem da apreensão -, próprio da discursividade administrativa do Estado. Ficam silenciados, nessas formulações, não apenas o processo que constituiu e estabilizou a nomeação dessas regiões, produzindo, como efeito, “a evidência topográfica” (p.43), um sentido que circula como um saber tido como dado, apagando aquilo que é, antes, efeito de um gesto de interpretação, mas também o modo pelo qual esses espaços – e os sujeitos que neles habitam ou circulam – foram se alocando e se movimentando nesses lugares ao longo do tempo. Desse modo, a cidade, “de espaço material contíguo, se transforma em espaço social hierarquizado (vertical)” (ORLANDI, 2004c, p.35), processo em que se dá visibilidade à “verticalidade da ordem social urbana no espaço horizontal” (p.150), estabelecem-se “fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto, mas funcionam no imaginário sensível” (p.35), tais como centro *versus* periferia *versus* favela, zona urbana *versus* zona rural, área desenvolvida *versus* área subdesenvolvida ou não desenvolvida, classe média *versus* classe alta *versus* classe baixa em circulação nesse material, divisões que, ao regionalizarem os territórios do público (ORLANDI, 2004c), reforçam as dicotomias sustentadas em efeitos de pré-construídos em circulação no discurso da cidade, pois, à medida que as divisões são naturalizadas, impinge-se um sentido valorativo para esses espaços, tomados na referencialidade – regiões ditas seguras, de marginalidade, centrais, periféricas, próximas e distantes do quê e de quem -, produzindo, sobretudo, o efeito de “segregação espacial” (SILVA, 1999, p.23), à medida que “marcam e delimitam territórios de linguagem logicamente estabilizados para um sujeito pragmático habitar” (p.26); uma memória da colonização que aqui se atualiza, na qual o aldeamento, segundo Silva, era a condição tomada como necessária para a implantação do projeto civilizatório de Nóbrega, sustentado numa aliança tríplice entre a língua, o ensino e a conversão. Como diz Orlandi (2004c), “os sentidos da cidade não são capazes de dizer do movimento do social” (p.151).

Essa hierarquização vem dizer da desigual “divisão e redivisão constante do social” (GUIMARÃES, 2003a, p.59), o que é da ordem do social, do histórico, do político e do simbólico. No entanto, à medida que o administrativo sobredetermina o político e o urbano

sobredetermina a cidade (ORLANDI, 2004c), naturalizam-se esses sentidos nesse discurso institucional em circulação no PROUCA e o efeito produzido, nessa tentativa de determinar, de delimitar, de demarcar esses espaços por meio dessa “logística espacial administrativa” (ORLANDI, 2004c, p.150), é o de indeterminações, não só pela impossibilidade de se compreender as regiões onde localizam as escolas como somente da ordem do administrativo, e, portanto, como imóveis, mas, sobretudo, por serem divisões construídas sócio-historicamente, divisões que escapam à organização do discurso urbano, na medida em que se entrecruzam no real da cidade.

Esse modo de significar as escolas, no discurso institucional do PROUCA, produz, também, uma circunscrição dos sujeitos - para quem é o Programa -, o que se constitui em vestígios que nos levam a pensar sobre os sentidos em funcionamento na discursividade dessa política pública: ter acesso ao laptop com internet na sala de aula produz o efeito de integração social àqueles que são tomados como estando socialmente dispersos nesse espaço urbano significado de forma fragmentada. Ao produzir esse efeito, produz-se, também, o sentido evidente de que a desigualdade social, embora estruturante de nossa formação social capitalista, é dissipada, pois não é problematizada, à medida que a tecnologia digital passa a estar ao alcance de um sujeito significado como estando fora do convívio do digital, colocando-o na mesma condição daqueles que utilizam a tecnologia de forma mais “direta”, beneficiando-se dos “mesmos” efeitos. Nesse gesto, como bem diz Fedatto (2007), não há, pois, espaço para a elaboração da diferença.

Uma maneira de se buscar apagar o sentido que circula sobre a divisão no social produzida em nossa formação capitalista, para poder circular o sentido de que, por meio da escolarização, tomado como um espaço de convivência, a desigualdade social é decomposta, o que compreendemos como uma tentativa de se apagar o político, conter a tensão e silenciar a contradição, uma vez que sabemos que, mesmos juntos, esses sujeitos permanecem em seus devidos lugares na organização desse social, de acordo com a condição que lhes cabe.

Ainda sobre a seleção das escolas, significadas numa discursividade do administrativo, há, ainda, o que foi denominado de “UCA Total”:

Por iniciativa dos governos Federal, Estaduais e Municipais, o projeto será replicado em seis municípios brasileiros, que terão todas as suas escolas atendidas, onde são chamadas de UCA Total. Os municípios selecionados são:

- 1) Barra dos Coqueiros/SE;
- 2) Caetés/PE;
- 3) Santa Cecília do Pavão/PR;
- 4) São João da Ponta/PA;
- 5) Terenos/MS;
- 6) Tiradentes/MG. (<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>).

Encontramos, também no *site*, a menção ao GTUCA - Grupo de trabalho do Programa UCA:

O grupo é formado por especialistas no uso de TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) na educação. Para execução do projeto dividiu-se em três frentes:

- GT Formação;
- GT Avaliação e;
- GT Pesquisa. (<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>).

É recorrente, nos documentos que compõem o PROUCA, a referência à participação de gestores, professores, alunos e pais no processo de implantação do Programa nas escolas. Como exemplo, citamos os recortes a seguir, extraídos do *site*, que colocam em evidência essa relação:

Assinatura do termo de adesão: As Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais de cada uma das escolas selecionadas deverão aderir ao projeto através do envio de ofício ao MEC (Ministério da Educação) e assinatura de Termo de Adesão, no qual manifesta-se solidariamente responsável e comprometida com o projeto.

Anuência do corpo docente: Para cada escola indicada, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal deverá enviar ao MEC um ofício, onde o(a) diretor(a) da escola, com a anuência do corpo docente, aprova a participação da escola no projeto. (<http://www.uca.gov.br/institucional/criteriosEscolha.jsp>).

Esse gesto produz, como efeito de evidência, o sentido de uma participação coletiva na decisão de receber o PROUCA nessas escolas, como se esta tivesse se dado por meio de uma consulta, apagando a entrada do laptop na sala de aula como uma injunção, uma imposição, tal como a compreendemos, quando nos reportamos às condições de produção que o sustentam. Ao mesmo tempo, essa convocação à comunidade escolar na implantação do projeto produz, a nosso ver, um efeito de divisão da responsabilidade na condução do Programa, visando ao resultado esperado pelo Estado, divisão que joga, mais uma vez, com os sentidos de responsabilidade do sujeito, própria da forma sujeito capitalista.

Ainda na fase I, têm-se os experimentos dos aspectos pedagógicos, de capacitação, de logística, de avaliação com equipamentos na categoria de laptops educacionais doados por fabricantes, além de contratação de centros de pesquisa. Essa primeira fase compreendia, especificamente¹⁹:

Discutir e compartilhar resultados dos experimentos do Projeto UCA realizados em cinco escolas brasileiras desde 2007;

Estabelecer trocas de experiências entre os pesquisadores e professores participantes dos pilotos e a comunidade científica afiliada à informática na educação;

Levantar sugestões para o planejamento estratégico de novas ações no sentido de promover interações entre os pesquisadores, professores e alunos das universidades e escolas participantes e a comunidade científica interessada;

Refletir sobre possíveis perspectivas para o trabalho com 300 escolas na segunda fase do projeto. (www.in.gov.br/imprensa/pesquisa/pesquisaresultado.jsp).

Em relação à Fase II, vemos as seguintes informações também na página do programa na internet:

Em 2010, o UCA entra em sua fase 2, denominada Piloto. Esta etapa abrangerá cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais, distribuídas em todas as unidades da federação e

¹⁹ Acesso em: 14.maio.2011.

selecionadas mediante critérios acordados com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República (<http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>)²⁰.

Em relação aos critérios de escolha das escolas para implantação do programa na chamada Fase II, extraímos do *site* as informações que seguem:

A definição das cerca de 300 escolas públicas que participam do Piloto do Projeto "PROUCA" coube às Secretarias de Educação Estadual ou Municipal dos Estados e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Todos os Estados selecionaram escolas da rede pública da Rede Estadual e Municipal de ensino nos municípios indicados. Dentre estes, seis foram selecionados como UCA Total, onde todas as escolas são atendidas pelo programa.

Os critérios utilizados foram:

Nº de alunos e nº de professores: cada escola deverá ter entorno de 500 (quinhentos) alunos e professores;

Estrutura das escolas: as escolas deveriam possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos.

Localização das escolas: preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas com proximidade a Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE - ou similares, Instituições de Educação Superior públicas ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos uma das escolas deverá estar localizada na capital do estado e uma na zona rural. (<http://www.uca.gov.br/institucional/criteriosEscolha.jsp>).

Já está em andamento uma terceira fase, em funcionamento em concomitância à segunda fase, na qual os laptops são vendidos a prefeituras e Estados interessados em sua aquisição. É regulamentada por meio da Resolução nº 17 do FNDE, que

²⁰ Na página, encontramos informações detalhadas sobre esta fase, como, por exemplo, o cronograma de implantação nas escolas, dividido por lotes, acompanhado da distribuição dos computadores (<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas2.jsp>). Acesso em: 06.fev.2012.

estabelece normas e diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, nos exercícios de 2010 a 2011, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica.

No *site* encontramos informações relativas a essa etapa, por meio do “Manual de adesão do PROUCA”²¹:

Com a edição do Decreto nº 7.243, de 26 de julho de 2010, regulamentou-se o PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE), permitido, com isso, que estados, municípios e o Distrito Federal adquiram computadores portáteis novos para uso nas suas redes públicas de educação básica.

De acordo com a Ata de Registro de Preços n.72/2010, os valores desses equipamentos foram registrados em R\$ 344,18 para as regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste e R\$ 376,94 para as regiões Nordeste e Sul, valores em que não há incidência de impostos – imposto zero. Esses valores, estabelecidos no pregão eletrônico n.57/2010, elegeu como fornecedora a empresa Positivo Informática S.A.²².

Do ponto de vista da institucionalização, o PROUCA está instituído pela Lei de sua criação, a 12.249/2010, de 10 de junho de 2010, e regulamentado pelo Decreto 7.243, de 26 de julho 2010, ou seja, por uma textualidade jurídica que produz um efeito de legitimação e de visibilidade que se dá pelo jurídico, em seu caráter universalizante, tal como é conformado o Direito Brasileiro, de matriz européia continental. Pêcheux e Gadet (2004)

²¹ Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasAdesao.jsp>>. Acesso em: 06.fev.2012. Neste documento, encontram-se, de forma detalhada, todas as exigências necessárias e as etapas a serem cumpridas para a aquisição dos equipamentos.

²² Em processo de implantação está o projeto Educação Digital – Política para computadores interativos e tablets, voltado a professores do ensino médio da rede pública de ensino (municipais, estaduais e federais). De acordo com notícia divulgada na página do MEC, “o projeto compreende o computador interativo - equipamento desenvolvido pelo MEC, que reúne projeção, computador, microfone, DVD, lousa e acesso à internet, e o tablet”. Quanto ao modo de funcionamento dos equipamentos, “aos computadores serão integradas as lousas eletrônicas, compostas de caneta e receptor. Acopladas ao computador interativo (equipamento com computador e projetor, ofertado pelo MEC aos estados e municípios), permitirão ao professor trabalhar os conteúdos disponíveis em uma parede ou quadro rígido, sem a necessidade de manuseio do teclado ou do computador”. Mais informações na página <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17479:ministerio-distribuir-tablets-a-professores-do-ensino-medio&catid=215>. Acesso em: 07.fev.2012.

tecem uma análise comparativa entre o direito continental europeu e o direito anglo-saxão.

Para os autores, o direito continental europeu

se apóia sobre o sistema regulamentar de um texto redigido, que tende a constituir a unidade abstrata de uma Razão escrita, feita para ser aplicada à totalidade das conjunturas da prática jurídica [...] O direito continental oriundo do direito romano é, então, fundamentalmente um *direito de regulamentação*. (p.189-190, grifos dos autores).

Já o anglo-saxão

não se trata então de aplicar sempre uma regra jurídica a fatos já constituídos no espaço do Direito, mas de determinar em que medida os fatos considerados coincidem ou não com um ‘estado de coisas’ que tenha sido objeto de um julgamento anterior. É aí que intervém a prática jurídica da *distinção*, que permite sempre assinalar as diferenças na repetição, as inovações na experiência do passado [...] o direito anglo-saxônico, derivado do direito inglês, é fundamentalmente um *direito de jurisprudência e de procedimento*. (p.190, grifos dos autores).

No Brasil, o direito se conforma pela matriz continental europeia, o que produz, como efeito, na leitura de Zoppi-Fontana (2005), a compreensão dos arquivos jurídicos, os textos legais, como a cristalização de

um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo. Gesto de leitura que se projeta sobre as práticas institucionalizadas de escritura legal, normatizando ‘um dizer circular, auto-referencial, que desconhece/apaga constitutivamente enunciados produzidos fora do arquivo’. (p.98).

Ainda nas palavras da autora, uma “escrita *eterna enquanto dure*, i.e., até um novo ato de escrita que resolva em contrário”, como parte de um processo de “materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade lógico-formal” (p.95), que, de modo semelhante às portarias, ao funcionarem pelo jurídico, pelo político e pelo administrativo, administram sentidos por meio da língua de Estado, ao mesmo tempo que produzem um efeito estabilizador.

Lemos, no Capítulo II da Lei de sua criação, o qual trata especificamente do Programa²³:

CAPÍTULO II
DO PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO - PROUCA
E DO REGIME ESPECIAL DE AQUISIÇÃO
DE COMPUTADORES PARA USO EDUCACIONAL – RECOMPE

Art. 6º Fica criado o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e instituído o Regime Especial para Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE, nos termos e condições estabelecidos nos arts. 7º a 14 desta Lei.

Art. 7º O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.

§ 1º **Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Fazenda** estabelecerá definições, especificações e características técnicas mínimas dos equipamentos referidos no caput, podendo inclusive determinar os valores mínimos e máximos alcançados pelo PROUCA.

§ 2º Incumbe ao Poder Executivo:

I - relacionar os equipamentos de informática de que trata o caput; e

II - estabelecer processo produtivo básico específico, definindo etapas mínimas e condicionantes de fabricação dos equipamentos de que trata o caput.

§ 3º Os equipamentos mencionados no caput deste artigo destinam-se ao uso educacional por alunos e professores das escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou das escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, exclusivamente como instrumento de aprendizagem.

§ 4º A aquisição a que se refere o caput será realizada por meio de licitação pública, observados termos e legislação vigentes.

Art. 8º É beneficiária do Recompe a pessoa jurídica habilitada que exerça atividade de fabricação dos equipamentos mencionados no art. 7º e que seja vencedora do processo de licitação de que trata o § 4º daquele artigo.

²³ Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=261443>> e <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasLei12249.jsp>> . Acesso em: 12.abr.2011.

§ 1º Também será considerada beneficiária do Recompe a pessoa jurídica que exerça a atividade de manufatura terceirizada para a vencedora do processo de licitação referido no § 4º do art. 7º.

§ 2º As pessoas jurídicas optantes pelo Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições devidos pelas Microempresas e Empresas de Pequeno Porte - Simples Nacional, de que trata a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006, e as pessoas jurídicas de que tratam o inciso II do art. 8º da Lei no 10.637, de 30 de dezembro de 2002, e o inciso II do art. 10 da Lei no 10.833, de 29 de dezembro de 2003, não podem aderir ao Recompe.

§ 3º O Poder Executivo regulamentará o regime de que trata o caput.

Art. 9º O Recompe suspende, conforme o caso, a exigência:

I - do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI incidente sobre a saída do estabelecimento industrial de matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no art. 7º quando adquiridos por pessoa jurídica habilitada ao regime;

II - da Contribuição para o PIS/Pasep e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS incidentes sobre a receita decorrente da:

a) venda de matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no art. 7º quando adquiridos por pessoa jurídica habilitada ao regime;

b) prestação de serviços por pessoa jurídica estabelecida no País a pessoa jurídica habilitada ao regime quando destinados aos equipamentos mencionados no art. 7º;

III - do IPI, da Contribuição para o PIS/Pasep-Importação, da Cofins-Importação, do Imposto de Importação e da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação incidentes sobre:

a) matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no art. 7º quando importados diretamente por pessoa jurídica habilitada ao regime;

b) o pagamento de serviços importados diretamente por pessoa jurídica habilitada ao regime quando destinados aos equipamentos mencionados no art. 7º.

Art. 10. Ficam isentos de IPI os equipamentos de informática saídos da pessoa jurídica beneficiária do Recompe diretamente para as escolas referidas no art. 7º.

Art. 11. As operações de importação efetuadas com os benefícios previstos no Recompe dependem de anuência prévia do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Parágrafo único. As notas fiscais relativas às operações de venda no mercado interno de bens e serviços adquiridos com os benefícios previstos no Recomepe devem:

I - estar acompanhadas de documento emitido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, atestando que a operação é destinada ao PROUCA;

II - conter a expressão “Venda efetuada com suspensão da exigência do IPI, da Contribuição para o PIS/Pasep e da Cofins”, com a especificação do dispositivo legal correspondente e do número do atestado emitido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Art. 12. A fruição dos benefícios do Recomepe fica condicionada à regularidade fiscal da pessoa jurídica em relação aos tributos e contribuições administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil.

Art. 13. A pessoa jurídica beneficiária do Recomepe terá a habilitação cancelada:

I - na hipótese de não atender ou deixar de atender ao processo produtivo básico específico referido no inciso II do § 2º do art. 7º desta Lei;

II - sempre que se apure que não satisfazia ou deixou de satisfazer, não cumpria ou deixou de cumprir os requisitos para habilitação ao regime; ou

III - a pedido.

Art. 14. Após a incorporação ou utilização dos bens ou dos serviços adquiridos ou importados com os benefícios do Recomepe nos equipamentos mencionados no art. 7º, a suspensão de que trata o art. 9º converte-se em alíquota zero.

Parágrafo único. Na hipótese de não se efetuar a incorporação ou utilização de que trata o caput, a pessoa jurídica beneficiária do Recomepe fica obrigada a recolher os tributos não pagos em função da suspensão de que trata o art. 9º, acrescidos de juros e multa, de mora ou de ofício, na forma da lei, contados a partir da data de aquisição ou do registro da Declaração de Importação - DI, na condição de:

I - contribuinte, em relação ao IPI vinculado à importação, à Contribuição para o PIS/Pasep-Importação e à Cofins-Importação;

II - responsável, em relação ao IPI, à Contribuição para o PIS/Pasep, à Cofins e à Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação. (grifos nossos).

Antes de prosseguirmos à análise, ainda apresentaremos outro recorte. Conforme mencionamos, localizamos, recentemente, o Decreto n.7.243, de 26 de julho de 2010, o qual “Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime

Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional – RECOMPE”, apresentado abaixo na íntegra:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 6o a 14 da Lei no 12.249, de 11 de junho de 2010, no caput e nos §§ 1o e 2o do art. 9o da Lei no 4.502, de 30 de novembro de 1964, e no art. 22 da Lei no 11.945, de 4 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE.

§ 1º O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento.

§ 2º A aquisição a que se refere o caput será realizada por meio de licitação pública, observados termos e legislação vigentes.

Art. 2º Os equipamentos de informática de que trata o § 1º do art. 1º são os computadores portáteis classificados nos códigos 8471.30.12 e 8471.30.19 da Nomenclatura Comum do Mercosul (NCM).

§ 1º Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e da Fazenda estabelecerá definições, especificações e características técnicas mínimas dos equipamentos referidos no caput, podendo, inclusive, determinar os valores mínimos e máximos alcançados pelo PROUCA.

§ 2º Os equipamentos mencionados no caput destinam-se ao uso educacional por alunos e professores das escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou das escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, exclusivamente como instrumento de aprendizagem.

§ 3º Para efeito de inclusão no RECOMPE, terão prioridade as Soluções de Software Livre e de Código Aberto e sem custos de licenças, conforme as diretrizes das políticas educacionais do Ministério da Educação.

Art. 3º O Processo Produtivo Básico - PPB específico que define etapas mínimas e condicionantes de fabricação dos equipamentos de que trata o art. 2º é o constante do Anexo.

Parágrafo único. O PPB poderá ser alterado pelos Ministros de Estado do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e da Ciência e Tecnologia, por meio de portaria interministerial, sempre que fatores técnicos ou econômicos, devidamente comprovados, assim o determinarem.

Art. 4º É beneficiária do RECOMPE a pessoa jurídica habilitada que exerça atividade de fabricação dos equipamentos mencionados no caput do art. 2º e que seja vencedora do processo de licitação referido no § 2º do art. 1º.

§ 1º Também será considerada beneficiária do RECOMPE a pessoa jurídica que exerça a atividade de manufatura terceirizada para a vencedora do processo de licitação referido no § 2º do art. 1º.

§ 2º As pessoas jurídicas optantes pelo Regime Especial Unificado de Arrecadação de Tributos e Contribuições devidos pelas Microempresas e Empresas de Pequeno Porte - Simples Nacional, de que trata a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006, e as pessoas jurídicas de que tratam o inciso II do art. 8º da Lei no 10.637, de 30 de dezembro de 2002, e o inciso II do art. 10 da Lei no 10.833, de 29 de dezembro de 2003, não poderão aderir ao RECOMPE.

Art. 5º O RECOMPE suspende, conforme o caso, a exigência:

I - do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI incidente sobre a saída do estabelecimento industrial de matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no caput do art. 2º, quando adquiridos por pessoa jurídica habilitada ao regime;

II - da Contribuição para o PIS/PASEP e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS incidentes sobre a receita decorrente da:

a) venda de matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no caput do art. 2º, quando adquiridos por pessoa jurídica habilitada ao regime; e

b) prestação de serviços, por pessoa jurídica estabelecida no País, à pessoa jurídica habilitada ao regime, quando destinados aos equipamentos mencionados no caput do art. 2º; e

III - do IPI, da Contribuição para o PIS/PASEP-Importação, da COFINS-Importação, do Imposto de Importação e da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à

Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação incidentes sobre:

a) matérias-primas e produtos intermediários destinados à industrialização dos equipamentos mencionados no caput do art. 2º, quando importados diretamente por pessoa jurídica habilitada ao regime; e

b) o pagamento de serviços importados diretamente por pessoa jurídica habilitada ao regime, quando destinados aos equipamentos mencionados no caput do art. 2º.

Art. 6º A suspensão de que trata o art. 5º converte-se em alíquota zero após a incorporação ou utilização dos bens ou dos serviços adquiridos ou importados com o regime do RECOMPE nos equipamentos mencionados no caput do art. 2º.

Art. 7º Ficam isentos do IPI os equipamentos de informática mencionados no caput do art. 2º saídos da pessoa jurídica beneficiária do RECOMPE diretamente para as escolas referidas no § 1º do art. 1º, observado o disposto no art. 3º.

Art. 8º As operações de importação efetuadas com os benefícios previstos neste Decreto deverão ter anuência prévia do Ministério da Ciência e Tecnologia.

Art. 9º As notas fiscais relativas às operações de venda no mercado interno de bens e serviços com os benefícios previstos no art. 5º deverão:

I - estar acompanhadas de documento emitido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, atestando que a operação é destinada ao PROUCA; e

II - conter a expressão “Venda efetuada com suspensão da exigência do IPI, da Contribuição para o PIS/PASEP e da COFINS”, com a especificação do dispositivo legal correspondente e do número do atestado emitido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Art. 10. As notas fiscais relativas às operações de venda no mercado interno de produtos com os benefícios previstos no art. 7º deverão conter a expressão “Venda efetuada com isenção de IPI”, com a especificação do dispositivo legal correspondente e do número do atestado emitido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Parágrafo único. Caso os produtos referidos no caput também estejam enquadrados no Programa de Inclusão Digital de que trata o Decreto no 5.602, de 6 de dezembro de 2005, as respectivas notas fiscais relativas às operações de venda no mercado interno deverão conter também a expressão “Venda efetuada com alíquota zero da Contribuição para o PIS/PASEP e da COFINS”, com especificação do dispositivo legal correspondente.

Art. 11. Os Ministros de Estado do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e da Ciência e Tecnologia estabelecerão, por meio de portaria interministerial, os procedimentos para a habilitação ao RECOMPE.

Parágrafo único. A habilitação da pessoa jurídica ao RECOMPE deverá ser aprovada em portaria conjunta dos Ministros de Estado da Ciência e Tecnologia e do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Art. 12. A pessoa jurídica beneficiária do RECOMPE terá a habilitação cancelada:

I - na hipótese de não atender ou deixar de atender ao PPB específico de que trata o art. 3º;

II - se não atender ou deixar de atender ao requisito da regularidade fiscal, quanto aos tributos e contribuições administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil;

III - sempre que se apure que o beneficiário deixou de observar a correta destinação dos equipamentos produzidos; ou

IV - a pedido.

Parágrafo único. Caberá ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e ao Ministério da Ciência e Tecnologia a verificação do atendimento das condições de que trata o caput, bem como o cancelamento da habilitação, se for o caso.

Art. 13. Na hipótese de cancelamento da habilitação, a pessoa jurídica beneficiária do RECOMPE fica obrigada a recolher os tributos não pagos em função da suspensão de que trata o art. 5º e da isenção de que trata o art. 7º, acrescidos de juros e multa de mora ou de ofício, na forma da lei, contados a partir da data de aquisição ou do registro da Declaração de Importação - DI, na condição de:

I - contribuinte, em relação ao IPI incidente no desembaraço aduaneiro, à Contribuição para o PIS/PASEP-Importação e à COFINS-Importação; ou

II - responsável, em relação ao IPI, à Contribuição para o PIS/PASEP, à COFINS e à Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação.

Art. 14. A não observância da destinação prevista para os produtos adquiridos com os benefícios de que tratam os arts. 5º e 7º sujeitará o responsável ao pagamento dos tributos e contribuições que deixaram de ser recolhidos, como se os benefícios não existissem.

Art. 15. No que se refere à receita de venda dos equipamentos de informática de que trata o caput do art. 2º para as escolas referidas no § 1º do art. 1º, a redução a zero das alíquotas da Contribuição para o PIS/PASEP e da COFINS está condicionada ao atendimento dos requisitos constantes do Decreto no 5.602, de 2005.

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

PROCESSO PRODUTIVO BÁSICO - PPB PARA MÁQUINA AUTOMÁTICA PARA PROCESSAMENTO DE DADOS DIGITAL PORTÁTIL, DESTINADA À UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA “UM COMPUTADOR POR ALUNO - PROUCA”

Processo Produtivo Básico - PPB para o produto MÁQUINA AUTOMÁTICA PARA PROCESSAMENTO DE DADOS DIGITAL, PORTÁTIL (NCM: 8471.30.12 e 8471.30.19), SEM UNIDADES DE ARMAZENAMENTO DE MEMÓRIA DOS TIPOS MAGNÉTICO E ÓPTICO:

I - montagem e soldagem de todos os componentes na placas de circuitos impresso que implementem as funções de processamento central e memória, observado o disposto neste artigo;

II - montagem das partes elétricas e mecânicas, observado o disposto neste artigo; e

III - integração das placas de circuito impresso e das partes elétricas e mecânicas na formação do produto final.

§ 1º Desde que obedecidas as etapas constantes deste Anexo, as atividades ou operações inerentes às etapas de produção poderão ser realizadas por terceiros, exceto a etapa constante do inciso III, que não poderá ser terceirizada.

§ 2º Para o cumprimento do disposto no caput ficam temporariamente dispensados da montagem local os seguintes módulos, subconjuntos ou unidades:

I - teclado;

II - tela de cristal líquido, plasma ou outras tecnologias, inclusive com a estrutura de fixação com ou sem dispositivo de captura de imagem ou alto-falantes incorporados;

III - dispositivo apontador sensível ao toque (touch pad, touch screen);

IV - leitor de cartões, leitor biométrico, microfone e alto-falantes;

V - bateria;

VI - carregador de baterias ou conversor CA/CC;

VII - subconjunto ventilador com dissipador;

VIII - subconjuntos gabinete e base plástica, com blindagem eletromagnética ou insertos metálicos incorporados, podendo conter, ou não, dispositivo sensível ao toque (touch pad, touch screen);

IX - sensor de impacto; e

X - interfaces de comunicação com tecnologia sem fio (Wi-Fi, Bluetooth, WiMax).

§ 3o Para o cumprimento do disposto no caput ficam estabelecidos os seguintes cronogramas de utilização de componentes, partes e peças, produzidos conforme os respectivos PPB, cujos percentuais serão estabelecidos tomando-se por base a quantidade total dos respectivos componentes utilizados nas MÁQUINAS AUTOMÁTICAS PARA PROCESSAMENTO DE DADOS DIGITAL, PORTÁTEIS (NCM: 8471.30.12 e 8471.30.19), produzidas no ano calendário:

I - placas de circuito impresso montadas com componentes elétricos ou eletrônicos que implementem a função de processamento central (placa-mãe):

Ano calendário	2010	2011
Percentual montado	50%	60%

II - placas de circuito impresso montadas com componentes elétricos ou eletrônicos que implementem as funções de memória (módulos de memória RAM):

Ano calendário	2010	2011
Produzidos de acordo com o PPB específico	30%	35%
Montado no País	20%	25%
Total produzido no País	50%	60%

III - unidade de armazenamento tipo NAND Flash:

Ano calendário	2010	2011
Produzidos de acordo com o PPB específico	-	25%
Montado no País	20%	50%
Total produzido no País	20%	75%

IV - carregadores de baterias ou conversores CA/CC:

Ano calendário	2010	2011
Produzidos de acordo com o PPB específico	-	25%

Queremos apontar para o fato discursivo de a lei que institucionaliza o PROUCA e o decreto que o regulamenta não tratam de aspectos pedagógicos, mas dizem respeito à criação de uma política de aquisição de equipamentos, o que nos leva a estabelecer relações com a política de aquisição do livro didático, desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instância responsável pela compra e distribuição das obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁴. Para tanto, apresentamos, em linhas gerais e de modo sucinto, o modo de funcionamento do PNLD, a fim de colhermos elementos que possibilitem relacionar as políticas de compra dos laptops.

Podemos pensar a construção discursiva do PNLD inscrita no gesto de criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, com a finalidade de legislar sobre políticas do livro didático. No *site* do Programa²⁵, encontramos um histórico detalhado sobre as fases dessa política, de 1929 até 2012, no qual se visualizam as mudanças pelas quais o Programa foi passando. É também na página do FNDE disponível na internet que encontramos informações relativas ao investimento destinado a essa política:

Em 2011, o governo federal investiu R\$1,3 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2012, direcionado ao atendimento integral do ensino médio (inclusive EJA) e à complementação e reposição, no âmbito do ensino fundamental, dos livros anteriormente distribuídos (PNLD 2010 e PNLD 2011). No ensino médio, o investimento foi de R\$720,7 milhões. Já o ensino fundamental contou com o investimento de R\$443 milhões. Ao todo, foram adquiridos 163 milhões de livros para atender a 37.422.460 alunos, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁶.

²⁴ Informações colhidas no portal do FNDE, disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 19.mar.2012.

²⁵ Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em 19.mar.2012.

²⁶ Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em 19.mar.2012.

Em relação a 2012, o investimento previsto é da ordem de “R\$ 1,48 bilhão, destinado à compra de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental e reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio”. Embora o montante destinado a essa política seja um ponto importante para compreendermos o modo de funcionamento do PNLD, o que mais nos chama atenção nesse processo é a forma pela qual os livros chegam às escolas, significada como “democrática” pelo Estado: “cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico”²⁷. Dizeres que significa como evidente o processo que referenda a entrada desses instrumentos de ensino na escola, apagando as relações de força que funcionam nesse processo de entrada dos livros, iniciado com a submissão dos livros ao edital, passando pela avaliação dos materiais, até chegar à apresentação dos títulos para a escolha dos professores. Não se coloca em questão, também, o pré-construído que sustenta que essas práticas, ou seja, a entrada do livro didático na escola tomada como necessária.

O processo de seleção tem início com a publicação do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas²⁸. Vemos funcionar, nesse processo, um gesto primeiro de administração dos sentidos, na medida em que por meio de um Edital se definem não apenas os componentes curriculares a serem contemplados nas diferentes disciplinas, mas também uma série de especificações, tal como encontramos nos Anexos I, II e III, respectivamente, do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - Pnld 2013 assim nomeados: “Estrutura Editorial, Triagem e Critérios de Exclusão na Triagem”,

²⁷ Informações colhidas no portal do FNDE, disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 12.jun.2012.

²⁸ Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Farq-livro-didatico%2F5024-editalpnld2013%2Fdownload&ei=xQAPUMSFKMTc6wGb7YCICQ&usg=AFQjCNFDdrjENraI-HGKfmIfabuW4xBDw>>. Acesso em: 11.jun.2012

“Especificações Técnicas para Produção das Obras Didáticas”, “Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas”.

Uma vez submetidos ao processo de seleção, os livros são avaliados por docentes de instituições de ensino superior, de acordo com os princípios e as orientações estabelecidas pelo MEC. Segundo informação encontrada no *site* do Ministério, “os avaliadores emitiram pareceres indicando a aprovação da obra, a aprovação condicionada à correção de falhas pontuais ou a reprovação das obras”²⁹. Após essa primeira triagem, os livros selecionados vão para o “Guia de Livros Didáticos”. São constantes, desse Guia, as resenhas das coleções aprovadas pelo MEC, acompanhadas do nome dos autores e das editoras, os princípios e os critérios que nortearam a avaliação pedagógica e os modelos das fichas de análise a serem preenchidas pelos professores da escola.

Observamos, nesse documento, um funcionamento semelhante ao Edital no que tange ao processo de administração dos sentidos. Nos materiais a que tivemos acesso na internet – e aqui destacamos o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2013” (Ensino Fundamental Anos Iniciais) de Língua Portuguesa -, denominado “Letramento e Alfabetização: Língua Portuguesa”, o professor é convidado a escolher as obras, um convite prescindido de uma série de recomendações e condições, determinadas pelas orientações sobre o processo de escolha e pelo modo a partir do qual o ensino de língua portuguesa é compreendido, pelo MEC, no ensino fundamental, no caso em tela.

Esse gesto produz, em nosso entendimento, um efeito valorativo, o qual reverbera na apresentação das resenhas dos livros, classificadas em “pontos fortes”, “pontos fracos”, “destaque”, “programação do ensino” e “manual do professor”, formulações que vêm dizer dos gestos interpretativos que administram esse processo de escolha, na medida em que em cada etapa – lançamento do edital, avaliação externa e escolha dos livros – já se seleciona o que pode e deve ser dito, direcionamento que produz seus efeitos na nomeação de autores e editoras em circulação no Guia.

Da apresentação dos livros no Guia até a finalização do processo de escolha, outros atravessamentos se fazem presentes. De acordo com Soares (2007), há outras relações em

²⁹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17628> . Acesso em: 12.jun.2012.

funcionamento, como a presença, nas escolas, dos chamados divulgadores, funcionários das editoras que distribuem gratuitamente aos professores exemplares dos livros a serem disponibilizados para escolha. Essa prática, sustentada no argumento de que um exame prévio do livro didático, possibilitado por meio da consulta a esse material, colaboraria numa escolha mais acertada dos professores, ainda que proibida por meio da Portaria n. 2.963, de agosto de 2005, continuou a ser efetuada, fora da escola.

Para além dessa prática circunscrita numa relação mais direta, *tetê-à-tête*, professor-divulgador, pesquisas desenvolvidas por Höfling (2000) e Soares (2007) apontam que comparecem, com certa regularidade, em diferentes momentos da história do Programa, nomes de editoras consideradas fortes no mercado brasileiro. Höfling nos apresenta dados do FAE – Fundação de Assistência ao Estudante - relativos aos períodos de 1977 a 1984, 1985 a 1991 e 1994 e 1998, nos quais as editoras FTD, Scipione, Nacional, Ática e Brasil estão presentes em todos eles. O trabalho de Soares, centrado no período de 1998 a 2006, nos fornece elementos que vão ao encontro das constatações de Höfling: das dezessete editoras beneficiadas pelo Programa, destacam-se a FTD, Ática, Saraiva, Scipione, Moderna e IBEP, que, além de comparecerem nas estatísticas, tiveram, segundo o autor, um maior número de obras aprovadas de 2002 a 2007:

Os títulos aprovados de 5ª a 8ª série destas editoras eram 55 em 2002 (85% do total), e aumentaram para 75 em 2005, quando passou então a representar 81% do total. Estas editoras também aumentaram suas obras de 1ª a 4ª série: em 2004 tinham 106 livros (72% do total), e passaram a ter 145 obras aprovadas em 2007 (80 % do total). (p.24).

Empresas cujos nomes também circulam na Portaria n.7, de 27 de março de 2012, publicada no Diário Oficial da União disponível na internet, documento no qual se dá publicidade aos livros escolhidos para o ano letivo de 2013. Editoras pertencentes a grupos considerados de peso no mercado editorial brasileiro, quais sejam:

a) o grupo Abril controla as editoras Ática, Scipione e Fundação Victor Civita (www.abril.com.br);

b) a editora Saraiva comprou a Atual em 1998, o catálogo da Renascer em 2000, e a Formato em 2003 (www.saraiva.com.br);

c) o grupo Santillana, multinacional espanhol, comprou a editora Moderna em 2001 e a Objetiva em 2005 (VALOR ECONÔMICO, 2006b);

d) a editora IPEB comprou a Nacional em 1980;

e) a editora FTD comprou a Quinteto em 1997 (www.ftd.com.br); e

f) a editora Ediouro comprou 50% da Nova Fronteira em 2005, e os 50% restantes em 2007. Em 2006, comprou a editora Geração Editorial (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2007). (SOARES, 2007, p.21).

Instaura-se, assim, o que Soares denominou de “negócio dos didáticos” (p.11), na medida em que o PNLD impulsiona o aquecimento do mercado editorial. Soares afirma que, de 1998 a 2006, “11 firmas do setor encerraram as suas atividades no período, enquanto 30 novas editoras do ramo entraram no mercado no mesmo período” (p.15). Determinações e administrações que nos impossibilitam compreender esse processo de adoção do livro didático como livre de determinações.

Vemos funcionar, no processo de aquisição dos equipamentos para a Fase II do PROUCA, um processo semelhante de administração dos sentidos, efeito das relações de força em funcionamento. No *site* do Programa nos é dado a conhecer que os laptops foram comprados a um custo unitário de R\$ 550,00, mediante o vencimento da concorrência da CCE no pregão eletrônico: “Em Janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi dado como vencedor do pregão n. 107/2008 para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios”³⁰, processo licitatório conduzido pelo FNDE. Além dessa informação, no *site* encontramos uma menção relativa à condição para que as escolas recebessem os computadores, que foi a “passar por uma adequação na infra-estrutura e, o mais importante, pela formação dos professores”³¹; comparece, também aqui, a questão da capacitação tomada como essencial para a implantação do Programa, conforme já discutimos.

³⁰ Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 19.mar.2012.

³¹ Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto_ComoComecou.jsp#>. Acesso em: 19.mar.2012.

O pregão, enquanto modalidade licitatória, foi instituído pela Lei Federal n.10520, de 17 de junho de 2002, a qual “Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências”. É significado, no *Caderno*, como “instrumento ágil de aquisição de bens e serviços pela administração pública”, na medida em que há “simplificação de procedimentos tradicionais, com conseqüente redução de tempo de realização dos certames, e na diminuição dos custos nas compras governamentais” (CADERNO, 2008, p.120).

No que diz respeito ao pregão eletrônico, trata-se de uma modalidade na qual “a disputa pelo fornecimento de bens ou serviços comuns é feita a distância, em sessão pública, por meio de sistema que promova a comunicação pela Internet” (p.121), considerada “matéria atualmente regulada, no âmbito da administração pública federal direta e indireta, pelo Decreto n.5.450, de 31 de maio de 2005” (p.121). Para a realização do pregão eletrônico, faz-se também necessária a publicação de um edital, no qual são especificados os requisitos denominados técnicos, funcionais e de garantia dos laptops, requisitos explicitados também no Decreto apresentado anteriormente. Realizamos pesquisas sucessivas na rede em busca desse edital; porém, uma vez não localizado, valemo-nos das informações constantes no *Caderno*, que podem ser complementadas com aquelas constantes no Decreto. Os recursos técnicos são compreendidos como

placa-mãe (*motherboard*), microprocessador, memória RAM, interfaces externas, controladora gráfica, tela, unidade de armazenamento, teclado, dispositivo apontador, dispositivo wireless, interface de áudio, câmera de vídeo/fotográfica, fonte de alimentação, bateria, gabinete, peso do equipamento, consumo máximo de energia e sistema de segurança. (p.122-123).

Além dessas especificações³², os equipamentos também deveriam apresentar “tela de cristal líquido de no mínimo sete polegadas, capacidade de armazenamento de pelo

³² No *site*, também encontramos as especificações apresentadas pelos equipamentos utilizados durante as Fases I e II, Conforme determinação do MEC, os notebooks deveriam possuir, no mínimo, 512 MB de memória RAM, tela LCD a partir de sete polegadas, duas portas USB e memória flash com pelo menos 1 GB.

menos um gigabyte e memória mínima de 256 megabytes” (p.123). No que diz respeito aos requisitos funcionais, lemos:

sistema operacional baseado em software livre e de código aberto, no idioma português do Brasil; recursos de segurança e interação do equipamento com o servidor da escola; softwares para o servidor, com as funcionalidades indicadas, cabendo à contratada o fornecimento, a instalação e a configuração de todos os softwares necessários, tanto na parte cliente como na do servidor. (p.123).

No que tange à garantia, encontramos:

I – o prazo de garantia contra defeitos de fabricação, tanto do hardware quanto do software, deveria ser de, no mínimo, trinta e seis meses, abrangendo todo o território brasileiro; II – a contratada deveria possuir estrutura para garantir a manutenção corretiva, a reposição de peças e o suporte técnico, para o funcionamento dos equipamentos, em termos de hardware e software, durante o período de garantia; III – os serviços de garantia de atualização tecnológica deveriam abranger o fornecimento de novas versões e atualização do sistema operacional e dos demais softwares utilizados. (p.123).

Considera-se, nesse processo licitatório, “o critério de menor preço, observados os prazos máximos para fornecimento, as especificações técnicas e parâmetros mínimos de desempenho e qualidade definidos no edital” (p.121), critério que funcionou como argumento para a suspensão do primeiro pregão, no qual oito empresas apresentaram as propostas: “o resultado do primeiro processo licitatório impõe ao governo a tarefa de rever os termos do processo de compra, buscando encontrar condições que assegurem a viabilidade orçamentária e financeira do projeto” (p.128).

Adequados ao ambiente educacional, os equipamentos terão de apresentar teclados com proteção contra derramamento de líquidos, tecnologia de acesso sem fio à internet e certificação da Anatel. Além disso, devem ser compatíveis com os padrões wireless 802.11b/g e ter câmera de vídeo e microfone integrados. Em relação à Fase III, o laptop possui configuração exclusiva e requisitos funcionais próprios para atendimento ao programa, com bateria com autonomia mínima de 3 (três) horas e peso de até 1,5 kg. Possui 1 GB (um gigabyte) de memória RAM e armazenamento de 8 GB (oito gigabytes). Também é equipado para acesso a rede sem fio e conexão à Internet. Tem desenho exclusivo de modo a garantir maior segurança aos estudantes e também maior resistência a impactos e quedas, reduzindo assim a possibilidade de danificação do equipamento. Os softwares e aplicativos embarcados nos equipamentos são software livre.

A lei n.10520 atribui e assegura ao pregoeiro legitimidade na condução do processo licitatório, da qual destacamos alguns artigos e incisos. O art.3º, inciso IV, vem dizer das atribuições do pregoeiro:

A autoridade competente designará, dentre os servidores do órgão ou entidade promotora da licitação, o pregoeiro e respectiva equipe de apoio, **cuja atribuição inclui, dentre outras, o recebimento das propostas e lances, a análise de sua aceitabilidade e sua classificação, bem como a habilitação e a adjudicação do objeto do certame ao licitante vencedor.** (grifos nossos).

Nos incisos que compõem o art. 4º, vemos detalhadas as atribuições constantes no art. 3º, das quais destacamos os incisos que seguem:

XI - examinada a proposta classificada em primeiro lugar, quanto ao objeto e valor, **caberá ao pregoeiro decidir motivadamente a respeito da sua aceitabilidade;** (grifos nossos).

XVI - se a oferta não for aceitável ou se o licitante desatender às exigências habilitatórias, **o pregoeiro examinará as ofertas subsequentes e a qualificação dos licitantes,** na ordem de classificação, e assim sucessivamente, até a apuração de uma que atenda ao edital, sendo o respectivo licitante declarado vencedor; (grifos nossos).

XVII - nas situações previstas nos incisos XI e XVI, **o pregoeiro poderá negociar diretamente com o proponente para que seja obtido preço melhor.** (grifos nossos).

É o pregoeiro, portanto, quem dirige os sentidos e conduz o processo licitatório: “durante o primeiro dia do leilão, por diversas vezes o pregoeiro advertiu os licitantes de que os preços cotados permaneciam muito altos em relação ao preço de referência da administração” (CADERNO, 2008, p.125), o que levou à suspensão do pregão, pois o menor valor cotado foi o de R\$ 98.180.000,00, proposto pela empresa Positivo Informática:

Ao final do dia dezenove o pregão foi suspenso pelo pregoeiro. A suspensão foi mantida no dia posterior, mediante o comunicado de que o certame estaria sob avaliação da Administração, cabendo aos licitantes aguardar a divulgação de novo horário para prosseguimento da sessão. Em 7 de fevereiro de 2008 foi anunciada pelo pregoeiro a revogação da licitação em razão de a proposta classificada em primeiro lugar ter ficado em patamar de preço acima do esperado pela Administração e da previsão orçamentária prevista para o certame. Ainda segundo o pregoeiro, pesou

também como fator para a revogação o traspasse da vigência do exercício orçamentário que garantia a execução financeira do certame. (p.125-126).

É o pregoeiro, portanto, quem determina a empresa vencedora do certame e é também o pregoeiro quem responde os recursos impetrados contra a sua decisão, tal como observamos no “Julgamento do Recurso”³³, no qual as empresas Digibrás Indústria do Brasil S/A e a Comsat – Comércio e Representações, Importação e Exportação de Equipamentos Eletro Eletrônicos Ltda interpuseram um recurso administrativo contra o resultado do pregão, julgado pelo pregoeiro improcedente.

Se, na política do livro didático, os sentidos são dirigidos pelos critérios estabelecidos no edital, constituindo uma espécie de filtro para a submissão das propostas que vão circular no Guia, circulação afetada por gestos interpretativos outros que fecham os sentidos em determinadas direções, na política de compra dos equipamentos, o processo de administração dos sentidos se configura pelas especificações dos equipamentos garantidas nos documentos, como vimos no *Caderno* e no Decreto, o que reverberará no edital de compra e produzirá efeitos, sobretudo, no modo pelo qual a figura do pregoeiro está autorizada a atuar, anunciada na lei n.10520. Pontos que nos levam a pensar nas tramas de sentidos em funcionamento nos expedientes pelos quais o Estado e as instituições se valem, numa sociedade como a nossa, inscrita no regime democrático, para que os sentidos sejam levados para os caminhos mais oportunos...

No que diz respeito às condições de produção em sentido amplo, trazemos, para a reflexão, num primeiro momento, as relações de sentido estabelecidas entre o PROUCA e o MIT (Massachusetts Institute of Technology), e, num segundo momento, as relações que vêm dizer da institucionalização das tecnologias no Brasil.

As informações oficiais sobre o PROUCA atestam o início do Programa no governo de Luiz Inácio Lula da Silva após seu encontro com Nicolas Negroponte, do MIT em

³³ Disponível em:

<<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Findex.php%2Ffarq-pregoes-eletronicos%2F4028-pgr1072008respostadecisao%2Fdownload&ei=kwMPUPizFMaJ6AHX5oCYAw&usq=AFQjCNEJxFSWuAHu9ikHr54zc4dJU9N4LQ>>. Acesso em: 19.mar.2012.

Davos (2005). Nesse encontro, Negroponte³⁴ entregou ao presidente o primeiro protótipo do modelo, conforme mostram os recortes a seguir:

Durante o Fórum de Davos, em 2005, o pesquisador americano Nicholas Negroponte desafiou os países do mundo a se engajarem num esforço global de universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs), a partir da meta de garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, tomando como lema a idéia de um laptop para cada criança (One Laptop per Child – OLPC). (CADERNO, 2008, p.15).

O projeto OLPC foi apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos - Suíça, em janeiro de 2005. Em junho daquele ano, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e expor a idéia com detalhes. O presidente não só a aceitou, como instituiu um grupo interministerial para avaliá-la e apresentar um relatório. Após reuniões com especialistas brasileiros para debates sobre a utilização pedagógica intensiva das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas, foi formalizada uma parceria com a FacTI (Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação) – FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) para a validação da solução da Organização OLPC, proposta originalmente pelo MIT. Em Fevereiro de 2006 a FacIT chamou mais três instituições para integrar o grupo técnico e fazer um estudo sobre a solução OLPC:

- CenPRA – Centro de Pesquisa Renato Archer;
- CERTI – Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras e
- LSI – Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico. (<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>).

De acordo com Miranda et al (2007),

A OLPC atualmente é uma associação sem fins lucrativos fundada sobre as bases teóricas de aprendizado construcionista, introduzida por Papert e

³⁴ De acordo com nota divulgada em reportagem extraída da revista *A Rede*, de maio de 2011, Negroponte “está propondo, agora, o desenvolvimento de um tablet que custe 75 dólares [...] O tablet educacional [...] deverá ter carcaça de plástico e tela com iluminação própria, para uso em ambientes escuros, e tinta eletrônica similar à dos livros eletrônicos, para uso externo. Negroponte está atrás de sócios, pois, ao contrário do projeto OLPC, o MIT não tem interesse em produzir os equipamentos”. (p.45). Extraído de “Negroponte batalha agora por um tablet educacional e barato”. Há projetos, no MEC, de implantação de tablets na rede pública de ensino.

Kay, e também sobre os princípios apontados por Negroponte, seu presidente. O objetivo é produzir, em larga escala, *laptops* projetados para fins educacionais, a um custo de aproximadamente 100 dólares, para crianças em idade escolar nos países em desenvolvimento. Em decorrência desta iniciativa, outras propostas similares foram lançadas: Classmate PC da Intel (Classmate 2007) e Mobilis da Encore – Índia (Mobilis 2007). (p.281).

A forma pela qual se deu a criação dessa proposta, a partir de relações estabelecidas entre Lula e Negroponte, a nosso ver, é mais um efeito das consequências que a mundialização produz no Brasil, país no qual ocupamos a posição do colonizado, ou de emergentes (ORLANDI, 2009a); uma mundialização que também se diz por meio das tecnologias de informação e comunicação: “o computador é hoje, símbolo de uma conjuntura político-ideológica determinada: a da mundialização” (DIAS, 2011b, p.265). Essa condição também nos faz pensar no que diz Azevedo (2001, p.60) em relação aos fatores que entram em jogo para a criação das políticas públicas, aos fatos que fazem com que uma “demanda de uma prática social definida” (PÊCHEUX, 1966, p.29) seja transformada em políticas públicas: “forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação”, o que compreendemos, na Análise de Discurso, como relações de força, conforme viemos apontando neste trabalho.

Nesse sentido é que compreendemos que essa implantação de um projeto, originalmente americano, na educação brasileira, tal como o é o PROUCA, é também um efeito das relações historicamente estabelecidas entre Brasil e Estados Unidos, potencializadas com a mundialização. Se hoje são os Estados Unidos quem dirigem os sentidos que afetam os interesses de países como o Brasil, no passado, foi o olhar europeu quem primeiro nos constituiu, aos nos dizer: fomos colocados no lugar de objeto. Enquanto sujeitos da colonização, nossa história se filia desde sempre a esse olhar estrangeiro, estranho. O olhar desse outro, que produziu sentidos a partir de relatos de viajantes, que compreendemos como um discurso fundador para o Brasil, “os discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo do país” (ORLANDI, 2003c, p.7), faz

funcionar a memória da colonização num discurso que é atualizado e que produz como efeito “esse imaginário de que ‘o estrangeiro tem mais valor’” (FEDATTO, 2009, p.48).

Ao levar essas questões para o plano da linguagem, Orlandi (2009a) salienta o estatuto de língua franca adquirido pelo inglês na contemporaneidade, o que atribui à língua um lugar de poder. No PROUCA, não apenas a língua inglesa é legitimada, no sentido de que o projeto é genuinamente americano, mas, principalmente, os estudos que são produzidos nessa língua, que funcionam como argumento nesse processo de autorização para a implantação do Programa no Brasil. Valente (2011), ao traçar um histórico que antecede a versão norte-americana do PROUCA, menciona uma série de projetos efetivados em vários Estados do país, oriundos da ideia precursora de Alan Kay, ainda em 1968, cujo propósito era de que cada criança tivesse seu próprio computador, concretizado no *Dynabook* (1972), “considerado o precursor dos laptops atuais”, “um computador portátil, interativo e pessoal, acessível como os livros” (p.22).

No tocante às avaliações, o autor menciona uma série de estudos, conduzidos por pesquisadores também norte-americanos, que atestam a melhoria na qualidade do ensino após a inserção do laptop na sala de aula. Valente destaca os trabalhos realizados por Penuel (2006), que, entre os resultados satisfatórios, estão: “a dinâmica em sala de aula” (p.26); “o letramento digital dos alunos”; “a melhora da capacidade de escrita dos alunos”; e “o letramento tecnológico” (p.27).

Também nos documentos institucionais relativos ao PROUCA, como o *Caderno*, são apresentadas avaliações internacionais efetuadas em países como Estados Unidos e Inglaterra, provenientes de estudos acadêmicos, enfim, uma literatura produzida nesses países voltada para avaliações de programas de inserção de computador na sala de aula. Ainda que sejam apresentados alguns pontos em que se coloca em evidência a necessidade de realização de outros estudos para garantir a “eficácia” do Programa, bem como a apresentação de problemas em escolas desses países e de propostas para a solução destes, o que reverbera são os aspectos ditos “positivos” da implantação do laptop, pontos para os quais daremos visibilidade quando da análise das atividades, desenvolvidas no Capítulo III desta pesquisa:

- fluência digital de professores e alunos e maior acesso a recursos educacionais digitais;
- melhoria na motivação e interesse dos alunos pelas atividades escolares de forma específica e pela própria escola de modo geral;
- melhoria da qualidade dos trabalhos, especialmente nas atividades que enfatizam escrita;
- melhor interação entre alunos e alunos e professores, resultando em menos conflitos e problemas de disciplina;
- mudanças discretas nas práticas pedagógicas, com os professores atuando mais como facilitadores e de forma interdisciplinar;
- redução de absenteísmo e de abandono escolar;
- personalização das oportunidades de aprendizagem – menos aulas expositivas, mais orientações individuais e respeito ao ritmo de cada educando;
- melhor organização do trabalho escolar por parte dos alunos;
- multiplicidade de recursos para explorar as temáticas trabalhadas em sala de aula, com ferramentas que incentivam pesquisa, análise, interpretação e comunicação;
- resultados diferenciados com alunos da educação especial e de baixo desempenho escolar. (CADERNO, 2008, p.82-83).

Ao se tomar como parâmetro avaliações empreendidas em países como a Inglaterra e os Estados Unidos para referendar a implantação do PROUCA no Brasil, países nos quais o processo de escolarização se deu de modo bastante distinto do nosso, marcado, sobretudo, pela Reforma Protestante, instaura-se um gesto de apagamento das diferentes condições de produção nas quais a educação européia e a norte-americana emergiram, de forma bastante distinta daquelas que acontecem no Brasil. Diferenças que produzem efeitos, para o que nos interessa, no modo de se estabelecer a relação entre o sujeito e a escrita nesses países. De acordo com Castellanos Pfeiffer (1995), “Lutero coloca em primeiro plano o fiel, sustentando que a submissão do cristão deve ser à escritura e não à leitura do papa. Nessa posição, o cristão tem acesso à ‘significação’ da Escritura, o que exigiria um conhecimento aprofundado da língua” (p.30), ao passo que, em nosso país, a educação, iniciada na colonização, sustenta-se em um projeto assentado nas bases religiosas do catolicismo jesuítico, o qual instituiu uma relação diversa com as letras, o que ainda hoje produz seus

efeitos não apenas no que diz respeito ao acesso e à permanência dos sujeitos na escola, mas em divisões outras, como o tipo de ensino praticado nas escolas públicas e privadas, para citar um exemplo. Assim, compreendemos essas avaliações como um gesto que apaga o político, na medida em que silenciam as particularidades dos sistemas de ensino entre os países, inscrevem-se na universalidade e funcionam como argumento para referendar o Programa: transporte, e não transferência de sentidos (ORLANDI, 2008a)³⁵. Como efeito desses funcionamentos, as diferenças sócio-históricas entre os Estados são diluídas, fazendo reverberar os sentidos de evidência: “se é bom para eles, por que não seria pra nós também?” (ORLANDI, 2012a, p.131).

Uma vez silenciados os sentidos que historicizam a educação no Brasil, abre-se espaço para o funcionamento do pragmatismo científico norte-americano, focado na ação, aqui em evidência nas avaliações, o que Orlandi (2009a) denomina de “colonização científica”, ou “americanização da pesquisa” (LECOURT, 1995, apud ORLANDI, 2009a, p.181). Trata-se do modo como a “racionalização administrativa se sobrepõe à experiência científica e como o valor prático da ciência [...] organiza o pensamento científico colocando a física como modelo sustentado na filosofia americana (desde os anos 30) do positivismo lógico” (p.181). O impacto para as ciências humanas estaria, para a autora, desde as teorias comportamentalistas até as cognitivistas. É o que vem de fora que nos é apresentado. Efeito da nova organização das fronteiras advinda com a mundialização, que se estrutura “para dentro e não para fora” (p.183), como nos diz Orlandi.

Sobre a avaliação efetuada no Programa brasileiro, Valente (2011) destaca:

Os cinco experimentos no Brasil foram implantados com o objetivo de fornecer subsídios para tomadas de decisão sobre como essas escolas deveriam ser adequadas do ponto de vista da estrutura física e de alguns aspectos pedagógicos, dentre eles as atividades a serem realizadas com os laptops e formação dos professores e gestores. Esses aspectos deveriam ser analisados para os três modelos de laptops educacionais existentes no mercado. **Os resultados foram alcançados** e com base nos dados

³⁵ Para a autora, “é preciso que se produza um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes. Desse ponto de vista, não há equivalência entre o que é dito em uma ordem de discurso e na outra. Há transferência. Quando isso não é ‘bem feito’ resulta em que há apenas ‘transporte’ (e não transferência) de um sentido de um discurso para o outro o que resulta em perda, em caricatura” (p.153).

observados nesses experimentos foram gerados documentos para nortear a licitação de compra de laptops para um projeto a ser realizado em cerca de 350 escolas, e documentos sobre os princípios do projeto, sobre a formação de professores e gestores dessas escolas e sobre o processo de avaliação a ser desenvolvido. Além disso, essas escolas produziram resultados importantes, não por outro motivo a experiência de Palmas está relatada neste livro, tanto pelos pesquisadores quanto pelos professores que participam da experiência. (p.29, grifos nossos).

Compreendemos que as consequências dos efeitos dessa colonização contemporânea também se estendem à parceria estabelecida entre o Estado e as Fundações, como a Pensamento Digital. Na página da Fundação na internet, encontramos, no *link* “Institucional”, as seguintes informações, as quais transcrevemos abaixo:

A Fundação Pensamento Digital é fruto da mobilização de **voluntários, empresas e universidades** para promoção de projetos educacionais através do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

A Fundação mobiliza uma rede de parceiros para promover a utilização de computadores e Internet em **comunidades de baixa renda**, potencializando as ações de desenvolvimento das organizações comunitárias e estimulando a aprendizagem continuada de suas equipes e beneficiados.

Ao longo de uma década, desenvolve uma proposta pedagógica que busca **formar sujeitos capazes de refletir e encontrar relações entre diferentes conceitos, oportunizando o acesso a diversas formas de inclusão, proporcionando autonomia para aprendizagem continuada e estimulando o desenvolvimento social e cognitivo, preparando o jovem para o mercado de trabalho**. Também tem atuação destacada em pesquisa e inovação no âmbito da **informática na educação**. A **Fundação apóia e participa do Projeto-Piloto UCA - Um Computador por Aluno**, pesquisando o uso do laptop educacional por aluno na rede pública de educação. Também representou o Brasil em pesquisa internacional promovida pela Universidade de Washington sobre pontos públicos de acesso à informação. (<http://www.pensamentodigital.org.br/?q=node/5> grifos nossos).

De acordo com Voelcker (2006, p.47), a Fundação foi criada em 2000, com sede em Porto Alegre, e se trata de uma “organização de origem privada, sem fins lucrativos, sem vínculos políticos partidários, autônoma”. Dentre os membros que fazem parte da diretoria e dos conselhos, encontramos pessoas ligadas a universidades, como a PUC-RS e a

UFRGS, com destaque para Léa Fagundes, na qualidade de ex-presidente da instituição, fundadora e coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos da Psicologia da UFRGS, diretamente ligada ao PROUCA, tanto no que diz respeito à elaboração da proposta, como no que toca ao acompanhamento e à avaliação do Programa.

No que diz respeito ao funcionamento dessas práticas pretensamente filantrópicas, Orlandi (2002), ao tratar da atuação do SIL junto a comunidades indígenas, argumenta que “a atividade filantrópica [...] também tem uma direção de sentidos [...] *assistencial* é forma de *colonização*, isto é, onde se diz *ajudar* deve ser compreendido *instituir dependência* (mediador), controlar [...] não há solidariedade, há *submissão*, não há auxílio, há *dominação*” (p.83, grifos da autora). Ainda a esse respeito, afirma que esse tipo de discurso, ao se basear no “consenso de eficácia”, que remete a um “discurso fundador da competência científica” (p.88), faz funcionar o “modo de organização não-governamental como convém ao politicamente correto” (p.92). Impossível, pois, falar em “neutralidade”. Num trabalho mais recente, Orlandi (2011c) vê o papel que assume as Ongs como mais um efeito da mundialização e do enfraquecimento do Estado: “proliferação das ONGs em detrimento da ação do Estado” (p.39).

As ações da ONG neste Programa estabelecem uma relação direta com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, doravante) e o MEC, na medida em que a Fundação Pensamento Digital é significada como tendo sido “indicada pelo governo brasileiro como executora da Cooperação Técnica estabelecida entre Ministério da Educação e BID” (p.2)³⁶, relação explicitada, por meio de imagens, logotipos, nas atividades correspondentes à escola de São Paulo, nas quais aparecem, lado a lado, o logo do BID e o da Fundação, como se pode observar no Capítulo III, quando da descrição e análise das atividades.

O financiamento do BID nesse Programa vem atualizar a memória da intervenção de organismos internacionais nas questões educacionais brasileiras e os efeitos que esse

³⁶ Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFguiaImplementacao.pdf>> Acesso em: 23.mai.2012. No *site* da Fundação, encontramos informações diversas sobre a participação do BID em workshops promovidos pela Fundação Pensamento Digital. Conferir em <<http://www.pensamentodigital.org.br/?q=node/1235>>.

financiamento produz: quem financia pode dirigir sentidos. No recorte que apresentamos a seguir, vemos a participação do banco nas visitas às escolas na fase de seleção:

Antes dessas, já haviam sido feitas visitas a escolas de São Paulo, Porto Alegre e do Distrito Federal, acompanhando missão do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), que esteve no Brasil para conhecer a experiência brasileira do Um Computador por Aluno. (CADERNO, 2008, p.18).

A intervenção de instituições financeiras estrangeiras na educação brasileira, segundo Deitos (2005), é parte de uma conjuntura política, econômica, social e institucional ampla, recomendada por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), além do BID, que funcionam como “agentes estratégicos do processo de hegemonia do capital, coordenado [sic] pelos países e estados centrais, mais conhecidos como G-7, sob a hegemonia econômica, financeira, ideológica e militar dos EUA” (p.4).

A relação do BID com o Brasil, de acordo com Deitos, inicia-se com a modernização do Estado, em 1994, correspondente a reformas no âmbito administrativo, trabalhista, tributário, judiciário, previdenciário, educacional, financeiro e social, tomadas em uma relação direta com as questões no campo econômico. De acordo com o autor,

o processo de financiamento externo engendra relações e determinações econômicas, políticas e ideológicas, nacionais e internacionais, alimentando as trocas comerciais e o processo de acumulação de capital. Realizando o ajuste estrutural preconizado pelos organismos financeiros internacionais e pelos governos e classes dominantes nacionais que se materializam, se reproduzem e se beneficiam nesse processo. (p.207).

O *Caderno* faz menção a um documento denominado *The one laptop per child initiative: a framework for latin america and the idb*, o qual encontramos na internet. A redação coube a Juan Carlos Navarro e contou com vários colaboradores, como membros da OLPC, como Nicholas Negroponte, do BID e da Education Unit of SDS. De acordo com o documento, o interesse do BID em programas educacionais como o PROUCA faz parte de uma política que se volta para a América Latina há pelo menos vinte anos, com a

justificativa de que “a educação é um elemento chave no desenvolvimento da produtividade na melhoria do bem-estar pessoal”³⁷ (NAVARRO et al, 2006, p.2). A educação é também vista como um índice do desenvolvimento do capital humano, atribuindo às tecnologias um importante papel para esse desenvolvimento:

O capital humano está na base das habilidades dos trabalhadores numa dada economia para gerar, aplicar ou, ainda, assimilar os meios de produtividade-melhoria, incluindo a tecnologia, o conhecimento tecnológico e as mudanças técnica ou institucional. Entre uma série de fatores que explicam o fraco desempenho das economias latino-americanas em termos de crescimento da produtividade, o fato de que a tecnologia da informação tem tido uma propagação limitada em relação a outras partes do mundo é freqüentemente citado como uma provável fonte de competitiva desvantagem. (p.2-3)³⁸.

Outros argumentos utilizados para justificar o interesse do BID pela informática na educação residem na “equity rationale” (lógica da igualdade), no sentido do pagamento de uma “dívida digital”, por parte do Estado, como forma de responsabilidade social, e no “competitiveness rationale” (lógica da competitividade), que se sustenta pela importância que o conhecimento e a informação adquiriram no desenvolvimento da economia (cf. NAVARRO et al, 2006, p.3).

Após passar por essas e outras questões, relativas aos objetivos do relatório, às justificativas pelo financiamento da tecnologia digital na educação, à configuração dos laptops educacionais, à metodologia da OLPC, às áreas de atuação no Caribe e na América Latina e ao baixo custo da proposta, encontramos, como efeito de fecho, os seguintes dizeres nesse documento:

Diante do exposto, este documento recomenda que o Banco Interamericano de Desenvolvimento assuma uma postura proativa no que diz respeito à implantação do computador 1 para 1 na América Latina e no Caribe. Como passo preliminar, mas essencial, o Banco deve estabelecer

³⁷ No original: Education is a key element in increasing productivity and improving personal welfare.

³⁸ Human capital underlies the abilities of workers throughout a given economy to generate, apply or otherwise assimilate productivity-enhancing means, including technology, technological knowledge, and technical or institutional change. Among a series of factors behind the poor performance of Latin American economies in terms of productivity growth, the fact that information technology has had a limited spread relative to other parts of the world is often quoted as a likely source of competitive disadvantage. (p.2-3);

um diálogo com as partes interessadas na América Latina e Caribe em relação ao potencial de novos modelos de computação, um diálogo com a chegada da iniciativa da OLPC, oportuna e necessária. (p.14)³⁹.

No recorte que segue, vemos o modo pelo qual a política dirigida pelo BID compreende a educação, no qual se dá visibilidade à divisão já naturalizada entre aqueles que têm e os que não têm acesso à ciência e à tecnologia digital, via escolarização, ou seja, aquilo que é de “direito” dos ricos está sendo “dividido” com os pobres⁴⁰; o pobre, aqui, é significado como “força de trabalho”:

Uma força de trabalho com uma boa formação básica (leitura, escrita e matemática) é o fundamento de um desenvolvimento permanente; por outro lado, uma força de trabalho em que abundem as habilidades do mais alto nível (habilidades técnicas, engenharia, ciências e gestão) é uma fonte de pessoal dirigente, vinculações e capacidades para adaptar tecnologia. O fortalecimento da base do sistema educativo garantirá não só que a força de trabalho tenha conhecimentos tecnológicos, mas também que os pobres se beneficiarão dos frutos da ciência e da tecnologia. (BID, apud DEITOS, 2005, p.213, grifos nossos)⁴¹.

Os pobres, num gesto de silenciamento no qual não se coloca em discussão os processos sócio-históricos que instituíram não apenas essa assim nomeada condição social, mas também o processo de produção do que se considera pobreza e de manutenção dos sujeitos nessa condição, são significados por tudo o que lhes falta – o pré-construído que funciona aqui também é o da falta –, “boa formação básica”, “habilidades do mais alto

³⁹ In view of all this, this paper recommends that the Inter-American Development Bank take a proactive stance with respect to the deployment of 1 to 1 computing models in Latin America and the Caribbean. As a preliminary but essential step, the Bank should establish a dialogue with concerned stakeholders in Latin American and Caribbean countries regarding the potential of new computing models, a dialogue the arrival of the OLPC initiative has made timely and necessary.

⁴⁰ Consideração feita pela professora Carolina Rodríguez-Alcalá, durante a disciplina “Seminário Temático em História das Ideias Linguísticas”, ministrada na UNICAMP em 2011.1.

⁴¹ Una fuerza de trabajo con una buena formación básica (lectura, escritura y aritmética) es el fundamento de un desarrollo permanente; por otra [sic] parte, una fuerza de trabajo en la que abundan las pericias de más alto nivel (habilidades técnicas, ingeniería, ciencias y gestión) es una fuente de personal directivo, vinculaciones y capacidades para adaptar tecnología. El fortalecimiento de la base del sistema educativo garantizará, no sólo que la fuerza de trabajo tendrá conocimientos tecnológicos, sino también que los pobres se beneficiarán de los frutos de la ciencia y la tecnología. (p.212).

nível”, “conhecimentos tecnológicos” e “frutos da ciência e da tecnologia”, formulações que produzem o efeito de justificativa para a entrada de financiamentos que objetivam “melhorar” a educação brasileira. Pistas que apontam para as relações de produção na sociedade capitalista, na qual a qualificação da força de trabalho, por meio da escolarização, é tomada como necessária para o bom funcionamento do capitalismo, um sistema que “transforma o trabalhador e o trabalho em mercadorias, ao privar o trabalhador daquilo que ele produz” (ORLANDI, 2012a, p.216): eis o funcionamento do conceito de alienação proposto por Marx. Para a autora, “devemos considerar, no Estado capitalista, o trabalho como parte do modo de individu(aliz)ação do sujeito” (p.217). Uma forma de silenciar as contradições advindas das relações de produção nessa formação social, uma “sociedade da mercadoria” (p.216), em que “o trabalho é coercitivo não devido a sua natureza mas devido às condições históricas sob as quais é realizado” (p.216), bem como os interesses filiados a um neoliberalismo que se interessa pelo endividamento dos países ditos emergentes, como o Brasil. Segundo Deitos (2005),

para o liberalismo, a crise estrutural, portanto, não está na base econômica e nas contradições sociais que o desenvolvimento capitalista produz, mas no gerenciamento que o Estado opera ao intervir no processo de acumulação de capital, ao dissimular as contradições que esse processo engendra. (p.282).

Como efeito desse silenciamento, circula como evidente

a ineficiência educacional geral nacional (baixos níveis de escolarização da população em geral e especialmente da força de trabalho) como entrave para a maior produtividade e competitividade internacional é a base do argumento para a implementação de reformas educacionais que constituem a consolidação dos ajustes econômicos, financeiros e institucionais em curso nos países, principalmente nos países periféricos e endividados. (DEITOS, 2005, p.224).

No que tange às tecnologias digitais, o autor compreende a entrada das TICs na educação como parte de um processo no qual se visa ao aumento de produtividade nas empresas, sendo necessária a presença de trabalhadores mais qualificados em seus quadros de funcionários. Se a política educacional brasileira no período analisado por Deitos, ou seja, de 1995 a 2002, alocava a tecnologia no ensino profissional e médio, o PROUCA vem

dizer de uma antecipação nesse processo de aproximação entre a qualificação adquirida na escola em sua relação com a demanda exigida pelo mercado de trabalho na atual conjuntura, na medida em que a inserção do laptop se dá no ensino fundamental, ponto sobre o qual daremos relevo no Capítulo II desta tese.

Essa relação direta estabelecida entre o desenvolvimento econômico de um país e a educação também comparece na propaganda política do atual governo Dilma Rousseff, iniciado em 2011, “País rico é país sem pobreza”. Orlandi (2012a) analisa uma das propagandas deste governo, em que uma jovem sobe uma escada significada como o avanço da educação, uma forma de se atingir o topo do desenvolvimento na educação. A autora propõe algumas paráfrases do logo, quais sejam: “País rico é país sem pobreza” desliza para “País educado é país sem pobreza; País educado é país rico; País rico é país educado; País rico é país sem pobres; País rico é país sem pobreza; País rico é país sem analfabetos.

Sintetizando a análise de Orlandi, o logo se inscreve numa posição sociologista, “em que a questão da educação, do analfabetismo, é só um déficit a ser corrigido, não é uma questão que apela para uma ruptura da estrutura social” (p.140). Na propaganda política, ainda segundo a autora, a pobreza e o pobre, lugares de litígio, são silenciados, na medida em que a ruptura da estrutura social não é posta em questão, é sempre adiada, bem como a desigualdade e a segregação, próprias do capitalismo. Desta forma, para Orlandi, esse pobre é significado como segregado, inexistente, que não pertence ao país rico. Os sentidos que ficam para esse sujeito são aqueles relacionados à sua capacitação para o desenvolvimento de uma atividade na cadeia produtiva; são adaptações que mantêm o sujeito em seu “devido” lugar. Para a autora,

a educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito “soubesse” do efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a “capacitação” e o “treinamento” não fazem. Ele continua assim, um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo. Mas não muda a qualidade da sociedade e nem arrisca deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico. Que deu mais um passo no mercado, um maior consumidor. (p.141).

Vemos que a qualificação ofertada na escola brasileira, significada como uma forma de capacitação para o sujeito, parece funcionar, guardadas as diferentes condições de produção em que essas formulações foram produzidas, de forma semelhante à política linguística praticada pela burguesia francesa, quando esta se volta para as massas, a fim de tornar o povo cidadão, ou seja, promover “a mudança de mundo” (PÊCHEUX, 1990, p.9). Pêcheux nos diz que, no mundo feudal, ao se apresentar como evidente a partição em “*dois mundos* (assegurada por disjunções visíveis, entre as quais as barreiras de língua)” (p.10),

as ideologias feudais supunham a existência material de uma barreira lingüística que separava aqueles que, por seu estado, eram os únicos suscetíveis de entender claramente o que tinham a se dizer, e a massa de todos os outros, tidos como inaptos para se comunicar realmente entre si, e a quem os primeiros só se endereçavam pela marteladação retórica da religião e do poder. (p.9-10).

Na política burguesa, na qual se toma a língua como forma de interpenetração nas classes dominadas, compreendida na relação com a formação das línguas nacionais na França (PÊCHEUX, GADET, 2004), “os sujeitos deviam, portanto, se libertar dos particularismos históricos, cujo imediatismo visível os entravava: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’ ... e sua língua materna” (PÊCHEUX, 1990, p.10). Para tanto, segundo os autores, algumas ações foram implantadas, como a “constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional” (p.37): alteridade utilizada para fins políticos. Esse gesto, dizem Pêcheux e Gadet, “podia, assim, ao mesmo tempo continuar a proclamar o ideal de igualdade diante da língua, como uma das condições efetivas da liberdade dos cidadãos, e organizar uma desigualdade real, estruturalmente reproduzida por uma divisão política no ensino da gramática” (p.37).

Como exemplo para essa afirmação, os autores nos apresentam, em nota, que “o ensino da língua francesa constitui-se a partir do modelo do latim, reservando a experiência do bilinguismo à classe dominante e fornecendo às massas uma gramática simplificada e truncada, baseada na lógica da frase simples” (p.39). Estava, assim, instalado “não mais o choque de dois mundos, separados pela barreira das línguas, mas um confronto estratégico

em um só mundo, no terreno de uma só língua, tendencialmente Una e Indivisível, como a República” (PÊCHEUX, 1990, p.11).

Uma divisão na língua que, em nosso material, vem dizer do social, da escolarização, da qualificação pelo viés da tecnologia digital tomada como essencial e que não cessa de produzir seus efeitos. Qualificar o trabalhador, por meio do acesso à tecnologia na escola no sentido de que habilitar o aluno a manusear a máquina (quando este já não a domina, saber este adquirido fora da escola, nas *lan houses*, por exemplo, o que desvincula esse tipo de aprendizado à escola) não traz um deslocamento na estrutura social; a divisão social continuará existindo, dentro e fora da escola, de forma independente de se qualificar o sujeito por meio das novas tecnologias:

Na medida em que não se aponta para a ruptura da estrutura, não se discute a divisão social, e podemos mesmo dizer que, na realidade, se a reafirma, reforçando o capitalismo: só se adapta à estrutura, se reafirma a divisão, se capacita, agora aumentando a possibilidade de consumo, alimentando a entrada no mercado. (ORLANDI, 2012a, p.142).

É por meio do efeito de evidência que a introdução do laptop e a internet na sala de aula vai trazer melhorias à educação do país, em especial, à rede pública de ensino; nessa discursividade, a tecnologia digital é significante como a “única possibilidade de uma vida melhor” (DIAS, 2011b, p.265). Isso porque funciona, como pré-construído, que o PROUCA possibilitaria condições mais “igualitárias” entre os estudantes que têm e aqueles que não têm acesso à internet; nesse funcionamento, circula como evidente que a escola pública não pode ficar de fora das “inovações” tecnológicas... e o uso das tecnologias no ensino vão se institucionalizando para o preenchimento dessa falta...

Conforme anunciamos, compreendemos o Programa como parte de um processo de institucionalização das chamadas novas tecnologias no Brasil, que vai se dar na Constituição Federal de 1988. Ainda que a proposição de se inserir um laptop na sala de aula seja recente, encontramos, na Carta Magna, vestígios que se atualizam, posteriormente, em políticas públicas de inclusão digital, tal como vemos no PROUCA. No Capítulo IV – Da Ciência e Tecnologia, art.218, há uma menção ao incentivo à tecnologia, ainda que de

forma mais geral: “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas” (p.51). Destacamos, ainda, os parágrafos 2º, 3º e 4º:

§ 2º A **pesquisa tecnológica** voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o **desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional**.

§ 3º O Estado **apoiará a formação de recursos humanos** nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei **apoiará e estimulará as empresas** que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho. (p.51, grifos nossos).

No que diz respeito especificamente ao computador na escola, de acordo com Almeida (2008), anteriormente à Constituição, em 1984, é criado o primeiro programa de informática na educação, o Projeto EDUCOM - Educação com Computador, executado em 5 anos. O objetivo do programa era promover

a criação de centros-piloto em cinco universidades públicas brasileiras com a finalidade de realizar pesquisa multidisciplinar e capacitar recursos humanos para subsidiar a decisão de informatização da educação pública brasileira. Tais centros apresentaram resultados em relação a produção de software educativo, aplicação experimental desses softwares em escolas públicas mediante o uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de projetos (ANDRADE; LIMA, 1993, apud ALMEIDA, 2008, p.26).

Para a autora, em 1987, surge o Projeto FORMAR, constituindo-se em

cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* com 360h ou mais, por meio do qual os professores eram preparados para atuar nesses centros como multiplicadores na formação de outros professores mediante a oferta de cursos de informática na educação. Nesses cursos, os professores aprendiam a dominar a tecnologia, ao tempo que estudavam teorias educacionais para compreender as concepções subjacentes ao uso da informática em educação e criavam propostas de disseminação do uso do computador em suas instituições de origem (VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2000, apud ALMEIDA, 2008, p.26).

Anos depois, em 1989, é criado o PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa, com vistas a “desenvolver ações de capacitação de professores e técnicos, implantar centros de informática na educação, apoiar a aquisição de equipamentos computacionais e a produção, aquisição, adaptação e avaliação de software educativo” (ALMEIDA, 2008, p.26).

Posteriormente, nos anos 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, temos a criação do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), uma referência importante para se pensar a entrada do Brasil na chamada *Sociedade da Informação*, também chamada de *Sociedade do Conhecimento*⁴² (DIAS, 2010), textualizado como segue:

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

Seriam também os anos 90, mais especificamente, em 1996, a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED, que, tal como já dissemos, baseadas em Almeida (2008), é de responsabilidade da Secretaria a criação de programas vinculados à tecnologia educacional, a preparação do professor e a articulação das diretrizes dos programas com as políticas estaduais e municipais, bem como a condução do processo de inserção das TIC nos Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE e nas escolas públicas.

Em 2003, é criado o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos. Com a promessa de que linhas de crédito serão disponibilizadas para a compra dos equipamentos, sendo possível também a aquisição de suporte técnico, o projeto objetiva

⁴² Duarte (2003) concebe a *Sociedade do Conhecimento* como uma produção da ideologia capitalista, que, ao servir a determinados propósitos, cria determinada *função ideológica* na sociedade contemporânea. Ressalvamos que a AD não trabalha com a noção de função ideológica, mas com a de ideologia entendida como prática. Há, portanto, aproximações, com distinções, entre os posicionamentos de Duarte e o que adotamos nesta pesquisa.

possibilitar a população que não tem acesso ao computador possa adquirir um equipamento de qualidade, com sistema operacional e aplicativos em software livre, que atendam ao máximo às demandas de usuários, além de permitir acesso à Internet. (http://www.computadorparatodos.gov.br/projeto/index_html).

Mais recentemente, os documentos pertinentes à Cúpula do Milênio, como os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, contidos no Relatório Nacional de Acompanhamento (2004), supervisionado pelo Grupo Técnico para Acompanhamento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e coordenado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam a inclusão digital como parte de um processo amplo de erradicação da pobreza. A inclusão digital faz parte do oitavo e último objetivo do relatório, *Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*, em que

propõe o estabelecimento de uma parceria global capaz de diminuir, ao longo do tempo, as profundas diferenças existentes entre as nações mais ricas e as mais pobres. Suas metas e indicadores direcionam-se às ações que os países desenvolvidos deveriam realizar para ajudar a reduzir as restrições estruturais que impedem o crescimento econômico mundial e o potencial de progresso daqueles ainda em desenvolvimento. (IPEA, 2004, p.86).

Na *META 18*, lemos: “Em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e comunicações”. No que toca à inclusão digital, esta é tomada como

prioridade do governo brasileiro. Promove a inclusão social e desempenha papel fundamental no combate à pobreza ao permitir ao cidadão acesso à informação e ao conhecimento [...] há dois indicadores inseridos nos Objetivos do Milênio: o acesso à telefonia e ao uso de computadores, via internet. (p.90).

Nas ações já realizadas nesse sentido pelo governo brasileiro estariam, de acordo com o documento, o

desenvolvimento de programas de inclusão digital, baseados em plataformas abertas e no software livre. O Comitê Executivo do Governo

Eletrônico é exemplo de programa de modernização da Administração Pública pelo uso das novas tecnologias, orientado ao cidadão e à prestação de serviços básicos à população, tais como educação e saúde, pela internet. (p.91).

Outra ação em andamento à época refere-se à criação de Telecentros⁴³ em regiões com baixo IDH, por meio do projeto Casa Brasil. Em outro ponto do documento, encontramos formulações que produzem, como efeito, uma concepção de tecnologia digital atrelada a desenvolvimento:

Na Cúpula Mundial sobre Sociedade da Informação e em outros foros internacionais sobre o tema, o governo brasileiro vem defendendo a utilização das tecnologias da informação como instrumento de promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como ressaltando a importância da redução do chamado “hiato digital” entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. O “hiato digital” agrava as diferenças sociais, econômicas e culturais já existentes. Mais especificamente, o Brasil tem-se posicionado pelo uso do software livre e aberto, por um novo modelo de governança da internet, que seja multilateral, transparente e democrático, e por critérios objetivos que orientem o compartilhamento dos custos de conexão entre provedores de backbones de diferentes países. (p.91).

Ao recorrermos à legislação educacional, encontramos nos documentos institucionais, em suas versões mais atuais, como o Plano Nacional de Educação 2001/2010 (PNE, doravante) e o Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (PDE, doravante), a menção ao compromisso firmado pelo Estado no tocante à inclusão digital, por meio da escolarização, como parte de uma política pública mais ampla. No PNE, há, em diversas passagens, o compromisso firmado pelo Estado no tocante à implementação da informática nas escolas, a ser inserida nos níveis fundamental e médio, nível este atrelado ao ensino a distância, bem como na administração escolar, na educação profissional. Sobre o ensino fundamental, vemos, no item *3.3 Objetivos e metas*, o enfoque à infraestrutura:

⁴³ Dias (2010) discute a criação de telecentros enquanto uma proposta de política pública de inclusão digital pelo viés discursivo.

4. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

h) informática e equipamento multimídia para o ensino.

10. Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50%, e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamento de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem.

Em relação ao ensino médio, observamos, em *Diagnóstico*, menções à infraestrutura e à capacitação dos professores:

21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.

No que toca à educação profissional, encontramos, em 8.3, Objetivos e metas:

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

No recorte a seguir, retirado do *Caderno*, trazemos um fato discursivo relativo à avaliação das ações propostas no PNE. São apresentados índices que indicariam um aumento no uso de recursos da informática nas escolas durante a vigência do Plano. A estatística apresentada produz um efeito de credibilidade, de algo que não pode ser contestado, o que se filia a uma região de sentido na qual a inclusão digital é uma prática urgente e necessária à educação:

Em avaliação do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Gomes (2006) destaca que, entre 2001 e 2005, ampliou-se de 19% para 32% o percentual de escolas públicas de ensino fundamental com computadores, e de 6% para 15% aquelas com acesso à Internet. No ensino médio, nesse mesmo período, caminhou-se mais celeremente para a universalização preconizada no PNE: o percentual de escolas com

computadores subiu de 75% para 89% e de 30% para 58% o acesso à rede mundial. (CADERNO, 2008, p.48).

No que toca ao PDE, o documento, já em sua abertura, traz a seguinte formulação, assinada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva: “A educação, como sempre afirmamos, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um passo grandioso nesse sentido” (BRASIL, 2007, p.7). Em nota de rodapé número 12, encontramos alguns dos “avanços” do chamado “fortalecimento da educação básica” já alcançados pelo então governo na área da informática:

Vale registrar o esforço do governo federal, no âmbito do PDE, para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, considerando todas as dimensões de acesso ao mundo digital: energia elétrica (Programa Luz para Todos na Escola), **equipamentos e formação (Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo)**, **conectividade (Programa Governo Eletrônico: Serviço de Atendimento ao Cidadão – GSAC e TV Escola)** e **produção de conteúdos digitais (Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da CAPES e Programa de Conteúdos Digitais Educativos)**. (BRASIL, 2007, p.42, grifos nossos).

Para Saviani (2007), o sentido de educação em circulação no documento é aquele tomado na esfera do consumo. Assim sendo, os sentidos em circulação filiam-se a “uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e ‘qualidade total’” (p.23). No que diz respeito à qualidade total, Saviani afirma que “assim como nas empresas, [a qualidade total] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (p.23). É a educação sobredeterminada pelo capital. E continua:

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações,

melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (p.23).

Atendo-nos um pouco mais às colocações de Saviani, no que diz respeito às “pedagogias das competências”, compreendemos, com Duarte (2008), o *aprender a aprender*, o construtivismo e o construcionismo como efeito desse modos de significar essa pedagogia; é sobre essa base epistemológica que se assenta o PROUCA. Vejamos os recortes abaixo, os quais discursivizam o *aprender a aprender*:

O viés da **equidade 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**. (CADERNO, 2008, p.16).

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’**. (CADERNO, 2008, p.43-44, grifos nossos).

No que diz respeito ao *aprender a aprender*, significado como uma técnica “facilitadora de aprendizagem” proposta pela UNESCO, a aprendizagem é significada como “um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2008, p.6). Na crítica de Duarte (2004, p.236), essa pedagogia, fruto da ideologia capitalista, se apresenta como uma “varinha de condão”, que traria a solução para problemas criados pelo próprio capitalismo. Em suas palavras,

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**. (DUARTE, 2004, p.235, grifos nossos).

Para o autor, o *aprender a aprender* “sintetiza uma concepção de educação voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação

à sociedade regida pelo capital” (p.11). Em seu trabalho de 2008, Duarte tece quatro posicionamentos críticos à proposta, denominados “quatro posicionamentos valorativos presentes no lema ‘aprender a aprender’”. Vejamos:

O primeiro posicionamento é o que segue: “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p.7). Na análise de Duarte, essa formulação produz como efeito uma “hierarquia valorativa”, na qual “aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (p.8).

O segundo posicionamento vem dizer da importância de o “aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, desse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (p.8), ou seja, esse conhecimento produzido seria “mais importante que o conhecimento já produzido socialmente” (p.9).

O terceiro ponto diz que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (p.9). No que diz respeito ao quarto posicionamento, Duarte formula:

A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a **educação tradicional** seria resultante de **sociedades estáticas**, nas quais a **transmissão dos conhecimentos e tradições** produzidos pelas gerações passadas era **suficiente** para assegurar a formação das novas gerações, a **nova educação** deve pautar-se no fato de que vivemos em uma **sociedade dinâmica**, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os **conhecimentos** cada vez mais **provisórios**, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. **O indivíduo que não aprende a se atualizar está condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.** (p.10).

Essa questão da adaptação do sujeito às novas exigências do mercado também é formulada por Silva (2007a), ao apontar que, no *aprender a aprender*,

em vez de ‘a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a **aprender**

qualquer coisa, desde que aquilo mostre-se **útil** ao processo de **adaptação** do indivíduo à **vida social**, isto é, ao **mercado** [...] O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às **flutuações da ideologia dominante**, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (p.156).

Também do ponto de vista discursivo, Castellanos Pfeiffer (2010), baseando-se nas colocações de Duarte (2003), analisa 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**. (p.86, grifos nossos).

Para a autora, a educação para o trabalho, uma memória a que se filia o processo de escolarização no país, sobre o qual nos deteremos no Capítulo II, seria um dos efeitos da capacidade de adaptação dos sujeitos, formulados nas políticas públicas do Estado; uma política que, em seu funcionamento, “estabiliza a sociedade capitalista tal como é” (p.87) e vem acompanhada do lugar do múltiplo, em que a particularidade é apagada pela diversidade. Não há, portanto, nenhuma proposta de deslocamento para o que está logicamente estabilizado:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor **quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos**. (DUARTE, 2008, p.12, grifos nossos).

Os sentidos que significam o *aprender a aprender* como uma metodologia voltada à aquisição de competências a ser colocada numa sociedade em constantes processos de mudança, marcada pela competitividade, numa sociedade que impõe ao sujeito uma adaptação como condição para que este sujeito dispute lugares, reverberam no processo de

significação do construtivismo e do construcionismo, propostos, respectivamente, por Piaget e Papert, referências recorrentes em nosso *corpus*, significados como “gurus” da educação contemporânea, cujas teorias, tomadas como incontestáveis, apresentam-se como transparentes no PROUCA:

Seymour Papert cunhou o termo construcionismo como um desdobramento do construtivismo de Piaget, cuja base é a **percepção do aluno como sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento**. O construcionismo defende a **contextualização**, o **trabalho coletivo** e o computador utilizado como ferramenta educacional para apoiar esse processo. (CADERNO, 2008, p.43, grifos nossos).

O construtivismo, que se baseia na “noção de que os estudantes têm capacidade para buscar, analisar e selecionar informações por sua conta própria, e apropriar-se delas a partir de seus sistemas prévios de conceitos” (CADERNO, 2008, p.29), o que “delega um papel fundamental àquilo que o aluno já sabe” (FREIRE; PRADO, 1999, p.113). No que diz respeito à linguagem, esta é reduzida ao “substrato lógico ou cognitivo” (GADET et al, 1982, p.55). Para os autores franceses, “a psicologia piagetiana gira, de modo crucial, em torno da relação lógica e linguagem” (p.60) e, conforme compreende Duarte (2008), trata-se de um “modelo biológico, naturalizante” (p.20). Para o construcionismo, tomado como “a percepção do aluno como sujeito ativo, construtor de seu próprio conhecimento” (CADERNO, 2008, p.43), a aprendizagem é significada como a “construção do conhecimento pelo aprendiz por intermédio de alguma ferramenta” (MIRANDA et al, 2007, p.281). Valente (1999) descreve o termo construcionista como segue: “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” (p.135).

Para Duarte (2008), a construção do conhecimento, proclamada na concepção educacional dessas pedagogias, se sustenta em cinco ilusões, sintetizadas como segue. A primeira ilusão se refere ao acesso democrático ao conhecimento pelos meios de comunicação; a segunda diz respeito à capacidade de mobilizar conhecimentos como sendo mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos; a terceira consiste na

concepção de conhecimento como apropriação da realidade pelo pensamento; a quarta toca na questão do valor do conhecimento, como se todos tivessem o mesmo “peso”; e, por fim, a quinta vem dizer do apelo à consciência dos indivíduos como o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (cf.14-15).

Considerando que, pela perspectiva discursiva, o sentido não se desvincula das condições de produção em que emergem, compreendemos a adoção do *aprender a aprender*, do construtivismo e do construcionismo como metodologias legítimas e autorizadas para a circulação no PROUCA em consonância com a equipe autorizada para a elaboração das diretrizes pedagógicas nesse Programa; são esses os sentidos possíveis nessa conjuntura histórico-social. Como nos lembra Pêcheux (2009),

a produção histórica de um conhecimento científico dado não poderia ser pensada como uma ‘inovação nas mentalidades’, uma ‘criação da imaginação humana’, um ‘desarranjo dos hábitos do pensamento’ etc (cf. T. S. Kühn), mas como efeito (e parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica. (p.172).

Compreendemos esse saber institucionalizado, que vai se mostrando nesses documentos, como o que Pêcheux (2008) denomina de “coisas-a-saber (conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente)” (p.34); um saber construído sócio-historicamente e que entra na escola de forma legitimada, institucionalizada, administrada. É novamente Pêcheux (2009) quem nos diz que “todo efeito pedagógico se apóia sobre ‘o sentido’ pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas ‘sempre-já-aí’ e que lhe servem de matéria prima” (p.203). Uma vez apagado o modo de constituição dos conhecimentos e sua transmissão na escola, o efeito produzido é o da circulação desses conhecimentos como evidentes, produzindo um sentido imaginário para a sala de aula, que, por sua vez, não é um espaço qualquer, mas um “espaço escolar legitimado na circulação do saber” (LAGAZZI, 2003, p.67). Sobre o efeito produzido pela adesão desse conhecimento legítimo na escola, diz-nos Orlandi (2008b, p.37): “se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas”. Tudo não se pode saber:

O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a idéia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa-aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo uma auto-leitura científica, sem falha, do real) responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios. (PÊCHEUX, 2008, p.35).

O que vemos funcionar no PROUCA é o reconhecimento do *aprender a aprender*, do construtivismo e do construcionismo como paradigmas de ensino legítimos por serem tomados na evidência de contemplarem o perfil de professor e de aluno necessário a ser formado na sociedade brasileira de hoje: uma forma de dizer projetada imaginariamente, significada na empiria.

Sabemos que, por meio do efeito ideológico, apaga-se o político e silencia-se a divisão dos sentidos. É desse modo que essa teoria circula na literatura dominante sobre educação e produz um efeito de credibilidade, o que apaga a historicidade constitutiva dos processos de circulação da ciência e dos saberes na escola. Fazer circular essas metodologias na escola, legitimadas na literatura dominante sobre educação, vem dizer do processo de reprodução de conhecimentos já estabilizados, produzidos na instância da universidade e que adentram na escola, fazendo reverberar na legislação educacional e na discursividade do PROUCA.

Nesse processo de institucionalização, apagam-se as relações de força que tornaram essa metodologia dominante, por meio de um processo político de luta por sentidos; silenciam-se, sobretudo, os processos de constituição da historicidade da ciência, de seus métodos e da criação de paradigmas; apaga-se, enfim, a adoção de uma metodologia como uma prática política, na medida em que a proposta é apresentada como transparente, tomando-a como a chave para o bom êxito da formação dos professores e dos alunos: “o objeto de uma ciência não é o objeto empírico, mas uma construção” (p.15), afirma Henry (2010), baseando-se em Pêcheux, quando trata da ciência enquanto prática ideológica.

Com Pêcheux também aprendemos que não há objetividade na ciência e o efeito de neutralidade por ela pretendido não passa de um mito. Para o autor, “a objetividade científica é indissociável de uma *tomada de posição* materialista, para a qual não há *jamaís* equivalência entre várias formulações, e que não espera *jamaís* que a ‘experiência’ sirva para exhibir a ‘boa’ problemática” (PÊCHEUX, 2009, p.181, grifos do autor). Essa visão implica no questionamento da legitimidade do discurso da ciência, que, na visão do autor, é inexistente:

Não há “discurso da ciência” (nem mesmo, a rigor, “discurso de uma ciência”) porque todo discurso é discurso de um sujeito – não, obviamente, no sentido behaviorista de “comportamento discursivo de um indivíduo concreto”, mas entendendo que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito, ao passo que o processo de conhecimento é um “processo sem sujeito” (p.182).

Bem como nos diz Lagazzi (2007), “filiar-se a uma teoria é reconhecer-se frente a determinadas possibilidades de perguntas e de práticas científicas, em determinadas condições de produção” (p.13), o que vem dizer dos limites que constitutivos de toda e qualquer teoria: nem tudo se pode perguntar; nem tudo se pode responder. Formulações que colocam em xeque o caráter infalível do método, do acúmulo do saber e da plenitude do conhecimento, dando visibilidade a seu aspecto provisório e, sobretudo, político. No que diz respeito mais especificamente às teorias educacionais, Pêcheux (2009) explicita a sua recusa ao “mito de uma ‘pedagogia pura’, no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos, ‘livre de qualquer pressuposto (!)’ (p.202).

Feito esse percurso, a partir do qual buscamos trazer à cena os fios que entrelaçam as relações de sentidos constitutivas das condições de produção de constituição de nosso *corpus*, bem como as condições de produção que sustentam nosso objeto, ressoa em nós a compreensão de como o Estado, no modo a atribuir sentidos para o PROUCA, vai dando espaço para que o jurídico e o administrativo sobredeterminem e apaguem o que seria próprio da educação, num gesto em que não se fala do político, falando da política (ORLANDI, 2009a).

CAPÍTULO II

ESCOLA, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS

2.1 A escola na conjuntura capitalista do século XXI

Aprendemos com Orlandi (2002) que a escola constitui-se num espaço de significação e que os sujeitos da escolarização já aí significam. Enquanto instituição, a escola é “lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos” (p.250). Nesse processo de institucionalização dos sentidos, Di Renzo (2007, p.36) afirma que “a Escola não só significa pelas suas políticas, mas pelas condições nas quais elas se sustentam”.

Desse modo, para se compreender os sentidos de escola em funcionamento no PROUCA em sua relação com as redes de filiações que o constituem enquanto uma política pública de inclusão digital que se dá por meio da escola, faz-se necessário lançarmos um olhar para a história da educação praticada no Brasil. Faremos algumas paradas, de uma forma bastante breve e com alguns intervalos, em momentos específicos dessa história, num movimento não linear e, inevitavelmente, inacabado. No entanto, não objetivamos, ao traçar esse percurso, fazer uma história da educação brasileira, mas buscar pontos de ancoragem, nessa história já constituída em diferentes condições de produção, que nos auxiliem a compreender o modo de funcionamento da escolarização no Brasil do século XXI.

Assim, iniciaremos esse trajeto na colonização, condição necessária para se buscar compreender parte de nossa história, de onde seguiremos para o Império; avançaremos mais alguns séculos e aportaremos na educação praticada na década de 30 do século XX, compreendendo os estudos relativos à Escola Nova, bem como ao Período Vargas (1930-1945); de lá, passaremos aos anos 60, 70, 80, até chegar aos anos 90: momentos fortes que, no nosso entendimento, constituem-se, nesta pesquisa, como pistas para se compreender os sentidos estabilizados de educação como condição necessária para o desenvolvimento do país e do sujeito. Assim, recorreremos a autores como Silva, que fala da posição de sujeito

linguista de filiação materialista; Nunes, Cury, Frigotto, Ciavatta e Handfas, inscritos na posição de pesquisadores da história da educação; Andreotti e Brito, circunscritas na posição de historiadoras; por fim, retornamos às reflexões tomadas numa posição materialista de se conceber a escola, comparecendo autores como Orlandi, Althusser e Pêcheux.

De acordo com Cury (2008a), historicamente, a educação praticada no Brasil é significada por um movimento contraditório, em que uma “*inclusão excludente e seletiva*” (p.210, grifos do autor) foi se produzindo ao longo do tempo:

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. (p.210).

Essa contradição se mostra no modo pelo qual a escolarização brasileira se desenvolveu ao longo de nossa história, marcada fortemente por divisões ora mais, ora menos visíveis. Dizer, hoje, que a educação é direito de todos, “um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro” (p.210), é também dizer da contradição que marca o nosso processo de escolarização, na medida em que “ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições” (p.210). Esse direito à educação formal e esse universalismo no que toca ao acesso se materializam, para o autor, no “direito ao saber como um direito igualitário dentro da escola formal” (p.208) e na “natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos” (p.209).

Para dar visibilidade a esses sentidos, vejamos. A escola brasileira filia-se a um sempre já lá da formação social capitalista, tendo seu início na colonização (SILVA, 2007a). Para a autora, a escola, como uma instituição laica, gratuita e obrigatória, é uma construção do capitalismo, marcada, *ab ovo*, pela exclusão, que se dá de diferentes maneiras, de acordo com os diferentes momentos de nossa história: “o discurso da escolarização no Brasil é determinado pela formação discursiva religiosa-cristã-católica, dominada pela formação ideológica da colonização” (SILVA, 2006a, p.136). Dessa forma,

a memória da escolarização se dá, por meio da colonização, no Brasil, em condições históricas de produção nas quais tínhamos, segundo a autora,

uma economia presa ao capitalismo – um sistema de domínio externo da natureza e do homem da terra -, sustentada pelo trabalho escravo – um regime arcaico de trabalho -, forjando relações sociais completamente assimétricas, pela violência física e simbólica, pelos mecanismos de exploração e controle adotados. (p.135).

Nesse cenário é que surgem os colégios, fundados por jesuítas, instituições que servem aos propósitos capitalistas da colonização, nos quais se instala um sistema desigual, que estabelece uma divisão entre quem pode aprender e o que deve ser aprendido: “a introdução de uma cultura letrada num ambiente em que a oralidade predominava” (NUNES, 2000, p.37) não era para todos, instaurando uma divisão que será atualizada no país ao longo dos séculos. Segundo Nunes (2000), baseando-se em Wrege (1993) e Moura (1999), os colégios

nasceram da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino. (p.38).

Essa fronteira visível, a serviço do projeto colonizador, produziu, como efeito, a produção e a manutenção das

diferenças necessárias ao funcionamento de uma colônia em relação à metrópole e desenvolvia um trabalho complexo e contraditório de transformar coisas em homens e ao mesmo tempo em convertê-los e fazer com que se reconhecessem como homens, como cristãos e como escravos, agentes de um determinado tipo de produção, fundada no trabalho de homens escravizados. (SILVA, 2005, p.8).

Segundo Nunes (2000), com a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, “o ensino secundário passou a ser oferecido em aulas isoladas ou avulsas em todas as províncias, pelo menos até a regência, salvo raras iniciativas” (p.39). A autora, baseando-se em Alves (1992), relata que, no Império, o qual apresentava uma “economia agroexportadora e escravista, onde predomina a vida rural” (p.39), “a política excludente do Estado” produzia uma diferença significativa entre os ensinos primário e o secundário: o

primário destinava-se ao cumprimento de um papel dito civilizador; já o secundário voltava-se para a formação de uma elite, que estudava nos liceus, “destinados aos filhos das classes privilegiadas”, e instalados “nas capitais das províncias e do Império” (p.39). Eis a instalação do ensino dual. Dentre os chamados liceus provinciais, destacamos o Colégio Pedro II, cujos “investimentos materiais e humanos nesse colégio, tanto no Império quanto na República, se é possível sintetizar sem simplificar, foram fruto da concepção de que a força da instrução popular era efeito da cultura das classes superiores da sociedade” (p.40).

Cury (2008b) nos mostra como a textualidade jurídica da época, como a Constituição Imperial de 1824, o Decreto Imperial n. 1.318 de 1854, regulamentando a Lei n. 601, bem como a Lei Provincial n. 1 de 2/1/1837, vai institucionalizando essas divisões. No que diz respeito à Constituição, o autor afirma que no capítulo das *Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*, no artigo 179, XXXII, temos a *instrução primária gratuita* como direito desses cidadãos; porém, cidadãos brasileiros são significados como

os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos. Ora, os ingênuos são os que nasceram livres, filhos de pais livres, e naturais do país. São cidadãos ex generatione e ex jus soli. Já os libertos são aqueles alforriados que, libertando-se da escravidão, recuperaram a sua condição de homens livres. Assim, por oposição, a Constituição Imperial não reconhece os escravos como cidadãos. (p.1189, grifos do autor).

Sobre a Lei Provincial de 1837, esta explicitava, em seu artigo 3º: “São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (...)” (p.1190).

No que diz respeito ao Decreto Imperial n. 1.318 de 1854, que regulamenta a denominada Lei de Terras, a qual “compreende os índios como aptos a serem segregados em aldeamentos para efeito de civilização e de catequese, de acordo com o artigo 11 do Ato Adicional de 1834” (p.1190), Cury chama atenção para o estatuto das mulheres, “cuja concepção organicista da época as limitava a uma *cidadania passiva*”, o que faz aumentar o “universo dos não-cidadãos ou cidadãos *imperfeitos*”, uma vez que, naquela época, “o direito de voto, privativo do sexo masculino, regia-se pelo voto censitário, no caso baseado nos recursos pecuniários ou territoriais do seu possuidor” (p.1190).

Como proposta de superação dessa divisão constituída na colonização e no império, já nos anos 30 do século XX, é criado o denominado Manifesto, proposto pelos chamados Pioneiros da Educação, de 1932, textualizado como segue:

(...) **desprendendo-se dos interesses de classes**, a que ela tem servido, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um “**caráter biológico**”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado **até onde o permitam as suas aptidões naturais**, independente de razões de ordem econômica e social. (1932, p. 33, apud CURY, 2008b, p.1191, grifos nossos).

Cury afirma que

O *Manifesto* buscou combater essa dualidade de redes por meio de uma estrutura educacional sob a égide da escola pública. Com currículos e normas comuns, tendo o Estado como articulador e legislador, o sistema só se diversificaria após uma escolaridade fundamental comum e para todos. E essa diversificação deveria permitir a todos os seus concluintes o prosseguimento de estudos, mormente no ensino superior. (p.1191).

Castellanos Pfeiffer (2010) empreende uma análise discursiva a respeito desse Manifesto, na qual mostra a filiação dos princípios textualizados nesse documento à memória do sistema de formação francês, atribuído a Condorcet. Memória que se atualiza na textualidade da Constituição brasileira de 1988, mais especificamente, no que trata o artigo 208, inciso V, nos quais lemos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

Para a autora, dizer que a diferença entre os sujeitos será assegurada “até onde o permitam as suas aptidões naturais” ou “segundo a capacidade de cada um” é dizer que “aquilo que aparece como uma concessão [...] significa regularmente e de modo consistente, na afirmação da divisão e na justificação dessa divisão que fica então legitimada” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2010, p.88). Por meio de um jogo parafrástico a partir dos significantes “concessão” e “respeito às diferenças”, a autora mostra o

apagamento do político nessas formulações, à medida que concessão joga com “*benefícios, benevolência, ajuda, solidariedade, cruzada humanitária, caridade*” (p.88, grifos da autora) e respeito às diferenças engendra “dificuldades”, funcionando como “*características naturais* que devem ser saneadas com ‘generosidade e paciência’” ou como “*impossibilidades naturais* que precisam ser *superadas* para poder ser algo outro” (p.88, grifos da autora). Nesse modo de significar os sujeitos da escolarização, estabeleceu-se uma divisão entre natureza e cultura, na medida em que “alguns são naturalmente cultos e outros naturalmente naturais” (p.88), divisão que marcará a legislação educacional brasileira dos anos 30, mais especificamente, com a criação do ensino profissionalizante, distinto do científico, à qual daremos visibilidade a seguir.

Examinemos as condições de produção em funcionamento nos idos dos anos 30 do século XX. De acordo com Brito (2001)⁴⁴, o Brasil passava por uma crise econômica que buscava sua superação no desenvolvimento de uma indústria incipiente, atrelada à defesa do nacional. Segundo a autora, “todas as medidas adotadas e aquelas projetadas para o futuro do país tinham como eixo central o entendimento, pelo governo brasileiro, de que o desenvolvimento econômico era a base para a unidade e a garantia de manutenção da segurança nacional” (p.7).

O processo que desencadeou as ações desenvolvimentistas do período teve como efeito a produção de uma sociedade que, de acordo com Andreotti (2011), estruturava-se da seguinte maneira:

A sociedade brasileira apresentava uma recente **burguesia industrial** e trabalhadores da indústria, aspecto eminentemente urbano e localizado, uma oligarquia agrária e trabalhadores do campo. A **classe média** encontrava-se na nova configuração de incremento do comércio, do setor de serviços e de trabalhadores autônomos, advinda da industrialização e da urbanização, processos concomitantes porque dependentes e que abriram possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho voltado aos setores administrativos e financeiros, como também o alargamento do mercado consumidor. (p.6, grifos nossos).

⁴⁴ Os artigos de Brito e Andreotti foram extraídos do portal <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html>. Acesso em: 31.mar.2011.

Esse cenário acabou por provocar reformas educacionais, que, para a autora, objetivavam abranger as necessidades do processo de modernização da época. Andreotti cita como fatores de mudanças nos âmbitos institucionais a instalação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930; a Constituição de 1934, que estabelece a necessidade de um Plano Nacional de Educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar; e as Reformas Educacionais nos anos de 1930 e 40. As colocações de Brito (2011) também vão nessa mesma direção, quando afirma que

o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a **importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira**, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino. (p.12, grifos nossos).

Nas palavras de Andreotti (2011), “a educação escolarizada que se estruturou após 1930 já se anunciava com a República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a inserção de parte da população que se encontrava a margem do processo político republicano” (p.2). No entender da autora, tomar a escola como um projeto de ascensão e inserção social era um valor já consubstanciado no fim do século XIX, no limiar da República. Porém, essa expansão não se dá sem contradições, pois, se de um lado, na Constituição de 1934,

a educação como direito, a obrigação dos poderes públicos em prestá-la gratuita no ensino primário e obrigatoriamente nas escolas oficiais, a vinculação de percentuais dos impostos federativos para a educação escolar, a concessão do Estado para a abertura de escolas sob o regime privado e o estabelecimento de um plano nacional de educação (CURY, 2008b, p.1191).

Por outro lado, essa mesma Constituição anuncia, no artigo 150, letra e, a “limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção...” (p.1191). Para o autor,

os que obtivessem seu certificado de conclusão do primário e quisessem prosseguir seus estudos, eles deveriam prestar os conhecidos *exames de admissão*. E as vagas, além de dependerem dessa seleção, teriam de levar em conta a capacidade didática do estabelecimento. A gratuidade posterior ao primário dependeria de legislação estadual. (p.1191).

E as contradições vão se marcando de diferentes formas nessa ordem social que demandava mudanças no ensino público. Desta vez, o processo contraditório se dá no acesso à escolarização. Por um lado, ampliava-se o acesso à educação escolar a uma camada social até então fora desse processo político republicano; por outro, este se deu de acordo com a posição que essas pessoas ocupavam no sistema produtivo (ANDREOTTI, 2011), o que produziu novas divisões do ensino, bastante explícitas, ou seja, uma educação voltada para três grupos sociais bastante distintos: a elite, a classe média e a classe trabalhadora:

O **secundário** continuou a ser pensado como tendo o mesmo caráter apontado pela Reforma Francisco Campos — **formação de quadros para as funções técnico-burocráticas exigidas pela expansão do Estado, oportunidades estas abertas, principalmente, aos filhos das camadas médias urbanas**, por um lado; e **formação dos quadros dirigentes**, que se dirigiriam daí aos diferentes cursos disponíveis no ensino superior, por outro. A rede de **ensino profissionalizante**, de outra feita, procurava direcionar a formação educacional da **classe trabalhadora**, fosse esta dirigida ao ensino industrial, comercial ou agrícola (XAVIER, 1990, p. 111 et seq., apud BRITO, 2011, p.14).

De acordo com Nunes (2000), o sistema de ensino dual permaneceu no país até a promulgação da primeira LDB, de 1961, tendo passado, portanto, pelas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), as quais são compreendidas pela autora como segue:

A reforma Gustavo Capanema, em 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos, de 1931, afirmou a dualidade do ensino ao opor o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior. Dentro dessa dualidade, a função do ensino secundário, como formador dos adolescentes, era oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo. (p.40-41).

Nunes chama atenção para as condições de produção nas quais se deu a abertura de ginásios públicos no período correspondente ao “intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964” (p.46), período no qual o país passa por um processo de urbanização e industrialização, por meio de

pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas [que] obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de luta nas câmaras estaduais e municipais. (p.46).

O ensino secundário representava-se como “a oportunidade de ascensão social (p.46). É de 1961 a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases, na qual lemos, no Capítulo II, Do ensino primário, em seu artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. **Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento**” (grifos nossos).

Uma educação dita obrigatória, ao mesmo tempo que desliza para outros processos de divisão, na medida em que institui a possibilidade da formação de “classes especiais ou cursos supletivos” e explicita “quem ‘não precisa’ ser destinatário da educação escolar” (CURY, 2008b, p.1194), tal como institucionaliza o artigo 30, Parágrafo único: “Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei”:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Se, por um lado, essas pressões acarretaram na expansão do ensino secundário, com a criação de escolas em áreas até então não atendidas, por outro lado, essa expansão se deu de modo contraditório, uma vez que nem todas as regiões do país foram beneficiadas da mesma forma:

A região sudeste, em comparação com as demais regiões do país, era a mais beneficiada em termos de educação secundária. Assim é que essa região possuía, em 1960, 60% da matrícula total do ensino secundário, 56,4% do total de estabelecimentos do país, 43,76% da população total, 13,36% de matrícula média em relação à população adolescente. (NUNES, 2000, p.46).

Uma contradição que não é apagada com a obrigatoriedade advinda com o decreto 1.083 de 2/7/1962, pois, nos diz Nunes que ao mesmo tempo que “houve o aumento da

população em idade escolar no ensino secundário e se este cresceu muito, comparado com os demais ramos e níveis de ensino, uma grande parte dos adolescentes ainda permanecia fora da escola secundária, tanto na zona rural quanto nas zonas urbanas” (p.48), observa-se que “daqueles que conseguiam nele ingressar, 80% eram forçados a não prosseguir seus estudos e a exercer qualquer tipo de trabalho, a fim de aumentar os insuficientes orçamentos domésticos” (p.48).

Cury (2008b) afirma que, com a Constituição de 1967, lê-se, no artigo 168, § 3º, inciso II, “ampliava o ensino primário para 8 anos e o tornava obrigatório apenas para a faixa etária de 7 a 14 anos”, o que trouxe, como consequência, “a precarização do trabalho docente e das condições de trabalho conduziria a itinerários com evasão e repetência e a um desempenho sofrível”, na medida em que “esse é o momento em que a migração rural para os centros urbanos começava a exigir expansão da rede física e uma formação docente que considerasse o novo perfil de aluno entrante nos sistemas públicos, perfil advindo de vários segmentos das classes populares” (p.1195).

Com a Lei 5.892 de 1971, o ensino de primeiro e segundo graus no país sofreria outra reformulação, que objetivava, segundo Nunes (2000), o aumento no nível de escolaridade do trabalhador, “que, além da cultura geral básica, incluía uma educação para o trabalho” assim descrita: “do ponto de vista do currículo essa escola se encarregaria de uma educação geral fundamental, de uma sondagem vocacional e iniciação para o trabalho” (p.58).

Trein e Ciavatta (2006) apontam para a necessidade de se pensar nas condições de produção em que a formação desse trabalhador se dá, o que nos leva a compreender, com os autores, que

a formação do sujeito trabalhador não se faz desvinculada das condições materiais e históricas que conformam o modo de produção capitalista, seu estágio de desenvolvimento, as relações sociais de produção que o caracterizam e a formação humana necessária às mudanças na base técnica da produção. (p.113).

Em tempos de um capitalismo mundializado, vemos reverberar sentidos para a educação na formação de um trabalhador que “maximize a produtividade” (FRIGOTTO;

CIAVATTA, 2006, p.62). Para tanto, “polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo” (p.62) são sentidos para o sujeito que passam a circular como evidentes em nossa formação social. Esse sujeito, significado como um “cidadão produtivo”,

no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia – o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (p.63).

As colocações dos autores vão na direção das afirmações de Handfas (2006), que nos diz:

Na esteira das transformações ocorridas nos processos de produção, predominou um discurso sobre a urgência na formação de um “novo” tipo de trabalhador, autônomo e coletivo. Esse discurso apresentava como um de seus pressupostos a idéia de que a introdução de novas tecnologias nos processos de produção, assim como suas novas formas de organização, trariam a necessidade de incorporar novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo maior qualificação da força de trabalho. (p.221).

Sentidos contraditórios que marcam a escolarização nas relações de produção capitalistas. Para Sousa (1996, apud HANDFAS, 2005, p.224), “a mesma política neoliberal que acarretou um desemprego massivo proclame a urgência de ações pedagógicas com o objetivo de favorecer o reingresso no mercado da mão-de-obra expulsa dos processos produtivos”. Uma contradição que também se mostra no que tange à ocupação dos postos de trabalho, reduzidos; há pesquisas que mostram que “o crescimento do desemprego se deu justamente entre os trabalhadores mais escolarizados” (HANDFAS, 2005, p.228), o que é atribuído, pelos estudiosos da educação, à “progressiva substituição do padrão taylorista-fordista de produção pelo padrão de produção flexível” (PAIVA, 1998, apud TREIN; CIAVATTA, 2006, p.101). Para Trein e Ciavatta, há outros fatores que interferem na disputa por uma vaga no mercado de trabalho: “além da sólida formação geral e contato com outras culturas, também a posição na escala social serve de parâmetro para disputar uma vaga no mercado” (p.101). Pistas que vêm dizer da impossibilidade de se

estabelecer uma relação direta entre a escolarização e a colocação profissional na configuração atual do capitalismo.

Esse olhar para o passado nos permite estabelecer as filiações de sentido do ensino praticado em nossos dias, no qual, em se tratando de ensino fundamental, “90% desse ensino está nas mãos do Estado”, o que não significa que “podemos afirmar que está irrestritamente generalizado” (NUNES, 2000, p.58). Compreendemos que os processos de escolarização que vimos colocando em evidência nos dão elementos para afirmar que a educação no Brasil, ao ser instituída por sistemas de ensino sustentados em divisões, produziu, como efeito, ao longo do tempo, a escola “para pobre”, que não é a mesma escola “para rico”. Sentidos que compreendemos como uma memória para as divisões que ressoam em nosso sistema de ensino de hoje, o que nos leva a compreender o que Orlandi (2004c) diz a respeito da “escola, como instituição, significa dentro do processo de verticalização” (p.150).

Olhar para nossa história nos permite observar, como regularidade nesse funcionamento histórico, as mudanças nos princípios que regem a educação do país de acordo com as condições históricas de produção na qual o ensino emerge: de uma economia escravocrata voltada para o mercado externo, passando pelo período desenvolvimentista e chegando o neoliberalismo, marcado pela mundialização, vemos funcionar, como efeito de uma política educacional capitalista, desde o seu início, que se pauta pelo ensino da escrita e pelo sentido de propriedade⁴⁵, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho, o que produz novas formas de identificação e controle do cidadão e de suas relações, novas formas de inclusão-exclusão, novos processos de individualização (SILVA, 2007a); injunções que, naturalizadas, produzem o sentido para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor.

Do ponto de vista da legislação educacional, o ensino, em especial, o fundamental, hoje praticado no Brasil, assegura o ensino a “todos”, na medida em que a força da lei o diz

⁴⁵ Anotação tomada durante a arguição da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva, durante o exame geral de qualificação de tese.

obrigatório, o que produz, na textualidade jurídica, o apagamento de fronteiras visíveis de um ensino explicitamente dividido em classes: processo de produção de igualdade entre os sujeitos, como próprio do direito burguês. Relembrando mais uma vez Pêcheux (1990, p.10), “a particularidade da revolução burguesa foi a de tender a absorver as diferenças rompendo as barreiras”. Cury (2008b) aponta que, com a Constituição de 1988,

a educação se torna o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional (art. 205-214). (p.1195).

Lemos, na LDB (1996), no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu Art. 4º: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Ainda que, nessa discursividade jurídica, se afirme que a educação é garantida “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, lembra-nos Chauí (2000, p.37), que, “neste país, a educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos”.

No processo de escolarização, por meio de um efeito de evidência, a escola funciona sob o imaginário de “modo de integração social” (ORLANDI, 2002, p.254), efeito que também produz o imaginário de escola como aquela que cuida do aluno, ao mesmo tempo que projeta uma formação imaginária na qual o acesso ao “mesmo” conhecimento é para todos, garantindo, também imaginariamente, as “mesmas” oportunidades de qualificação também para todos: manutenção da unidade. Sentido naturalizado pelo funcionamento da ideologia capitalista burguesa, que produz a evidência de “somos todos iguais perante a lei”, enunciada na Constituição de (1891), de acordo com Silva (1998); funcionamento que homogeneiza, estabiliza e circunscreve o sujeito no âmbito da igualdade, o que é próprio do sujeito urbano escolarizado (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001a). De acordo com Castellanos Pfeiffer, “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos

sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade” (p.29). Sentidos que reverberam em outras discursividades institucionais, como aquelas que circulam em propostas como “Todos pela educação”, “Todo aluno na escola”⁴⁶ que, guardadas as suas especificações, têm seu funcionamento naturalizado pela ideologia capitalista, que, ao produzir o efeito de evidência para a escola, a torna indispensável:

Uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos ‘pais’ (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes ‘libertárias’. (ALTHUSSER, 2010, p.80).

Assim, o sentido que circula em nossa sociedade é a concepção de escola como uma instituição que diminui e até apaga as diferenças, “como um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade. Relações de sociabilidade normalmente pensadas, a partir do fim do século XVIII, como relações calcadas na idéia de igualdade, direitos iguais, direitos burgueses” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001a, p.29), ideais da Revolução Francesa presentes na proposta de Condorcet. Uma visão, prossegue a autora, calcada na evidência, numa estreita relação entre escola e república, escola e preparação para a disputa por lugares sociais, o que também observamos nas colocações de Boto (2003):

A premissa que referenciava o plano de educação dos legisladores franceses trazia a marca da escola única e universal como o grande emblema de regeneração e de emancipação do povo pela revolução. Tratava-se de dar conteúdo simbólico às subjetividades revolucionárias, as quais haviam lançado à luz a bandeira da equidade; pela igualdade das oportunidades sociais. Tal intuito deveria consubstanciar-se na organização de políticas públicas; muito especialmente das políticas públicas da escolarização. (p.744).

⁴⁶ Na análise que Orlandi (2004c) faz deste enunciado, a autora compreende que o que está em jogo é a quantidade, à medida que ao dizer “Todo aluno na escola” se apagam as relações de contiguidade em funcionamento na escola, “que coloca em cima a elite e embaixo a massa – também escolarizada – cuja função é sustentar a verticalidade, aceitando-a ou não” (p.153).

Porém, essa proposta continuou a produzir as assimetrias no plano educacional. Nunes (2000), baseando-se em Braga (1999), afirma que o ensino secundário era voltado para os que apenas estudavam, ou seja, para aqueles que não precisavam trabalhar para pagarem seus estudos; em termos curriculares, as disciplinas contempladas eram matemática, história natural, química, noções de moral, ciências sociais e comércio.

Nos dias de hoje, vemos os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoando na escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação no ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas, ou seja, a qualificação estabelece uma relação com o processo de reprodução da força de trabalho (SILVA, 2007a): uma forma de se dizer da produção e da manutenção das diferenças entre os sujeitos necessárias ao capitalismo e atualizadas à sociedade de hoje, por uma qualificação pautada pelo digital. Continua a autora:

A Escola integra e qualifica os excluídos pela desqualificação da força de trabalho, construindo um discurso em que as condições materiais de existência se transformam em necessidades singulares dos indivíduos e em que as diferenças sociais justificam-se como diferenças de capacidade. (p.153).

É desse modo que vemos atualizada a memória da educação voltada para o trabalho na sociedade capitalista e mundializada de nossos dias, na circulação do sentido de ensino voltado para uma qualificação a ser posta no mercado, um ensino voltado para o trabalho, para atender as novas questões exigidas pelo próprio sistema econômico do século XXI. As propostas do Estado para a educação, ao se voltarem para o trabalho, “exigência de educação posta pela mundialização como única saída para conquistar e manter um emprego” (SILVA, 2007a, p.150), é um sentido bastante naturalizado nas políticas públicas de educação, não apenas no PROUCA, mas também em outros projetos e programas de modo mais abrangente.

Esses sentidos são também atualizados nos discursos são formulados no sentido de convocar a escola a atender novas exigências da atualidade, funcionando um imaginário

social de que esta que deve dar conta de “tudo”. Vista em descompasso com o que se passa no mundo, estaria a escola 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 o momento, a produzir referências novas para alunos e professores (SILVA, 2010).

Isso porque, no capitalismo, a qualificação funciona como um pré-requisito para conferir ao sujeito o estatuto de empregabilidade, uma posição possível ao sujeito que “se habilita” (DIAS, 2010, p.62) às exigências para a ocupação dos postos de trabalho. Assim, 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, da necessidade de pertencimento, por parte desse sujeito, de fazer parte de uma lógica tomada como essencial. Mais uma exigência da sociedade capitalista de hoje, que, conforme Silva (2007b),

ocorre um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, com a crescente incorporação da ciência e tecnologia, em busca de competitividade; as redes de comunicação interligam o mundo da produção e das relações sociais e individuais; a microeletrônica vai demandando um trabalhador que domine a ciência e as tecnologias incorporadas aos equipamentos, aos instrumentos do mundo do trabalho. Qualidade e competitividade são as palavras de ordem. (p.4-5).

No nosso entendimento, o processo de escolarização é uma das instâncias nas quais essas questões tomam corpo, uma vez que à escola capitalista, em nosso caso específico, a brasileira, é atribuído o papel de *lócus*, no qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho, o que, numa formação imaginária, projeta a escola, na sociedade capitalista, como uma instituição chave nas relações de produção:

Desde a Antiguidade, observamos no Ocidente um longo processo de institucionalização em que a Escola, mesmo não tendo permanecido

idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para avaliar todas as demais formas de educação, produz novas relações entre trabalho e educação, e terá peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista. (SILVA, 2011, p.171).

Discursividade que aloca na escola a formação de sujeitos cada vez mais competitivos para atuarem nesse mercado, que, por sua vez, não garante o emprego para todos. A qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito. No dizer de Guilhon de Albuquerque (2010), o efeito da qualificação seria o de “tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção” (p.12).

Isso nos permite compreender que em nossa sociedade funciona uma lógica de mercado; a própria força de trabalho, para Lagazzi (2010, p.77), “se constitui em mercadoria”. O processo de escolarização daria condição a uma espécie de “comercialização do homem”⁴⁷, específica da forma sujeito capitalista: aprimora-se o produto que será ofertado ao mercado de trabalho. É a escola – e isso também vale para a universidade - funcionando como o meio para a qualificação de uma força de trabalho para ser vendida no mercado como mercadoria, o que é somente possível de ser significado numa sociedade democrática burguesa, conformada ao funcionamento ideológico capitalista, conforme nos ensina Naves (1997):

Para que uma forma política democrática se constituísse, era necessário que o trabalhador direto estivesse completamente separado das condições materiais da produção, de tal sorte que pudesse apresentar-se no mercado como vendedor de sua força de trabalho enquanto mercadoria. Portanto, era necessário que ele se apresentasse como alguém dotado de capacidade jurídica, como um sujeito de direito capaz de exprimir a sua vontade e, assim, celebrar um contrato de compra e venda. Ao acordar com o capitalista as condições de venda de si mesmo por um tempo certo, ele realiza as determinações da liberdade e da igualdade. Da liberdade, porque só na condição de homem livre é que ele pode dispor do que é seu; da igualdade, porque ele troca valores equivalentes em condição de reciprocidade de face ao outro; da propriedade, porque ele comercializa aquilo que é seu, aquilo de que pode dispor. (p.59-60).

⁴⁷ Anotação tomada durante a disciplina de Sociologia I, ofertada no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCH) da UNICAMP, ministrada pelo Prof. Dr. Márcio Naves, em 2011.2.

Por essa razão é que esse sujeito urbano contemporâneo, presente nas cidades, “precisa” ser um alfabetizado digital: é preciso qualificar sua força de trabalho, por meio do domínio da tecnologia digital, para ser disponibilizada em uma sociedade afetada por esse modo de significação. É o digital afetando a cidade, significando-a, cidade esta tomada na lógica do “e-urbano”, filiando a cidade à sua forma material, diferentemente de “cidade digital”, que reduz o espaço aos “aspectos administrativos, infraestruturais, de gestão da informação, consensuais do urbano”, o que acaba por silenciar “os sujeitos e suas relações políticas: o conflito, o litígio, os afetos” (DIAS, 2011a, p.30). Se, em outros momentos da nossa história, o sujeito era significado como cidadão na medida em que saía da condição de analfabeto - a alfabetização escolar objetivava “colocar uma prótese no indivíduo, torná-lo um outro” (SILVA, 1996, p.156), hoje se coloca a questão de alfabetizar o sujeito do ponto de vista digital, também visando a esse processo de transformação em nome do novo, da inovação. A mudança, a passagem da condição de analfabeto digital para o alfabetizado digital hoje se dá por meio do domínio de competências e habilidades específicas, adquiridas por meio de uma espécie de “alfabetização para as novas tecnologias”, uma “competência, que é básica na SocInfo” (DIAS, 2010, p.63) que, no caso do PROUCA, seriam propiciadas pela escola.

A partir dessas considerações, é possível concebermos a escola como uma instituição, como um espaço tensionado, de disputas por sentidos, e não como “organização viva, aprendente e geradora de conhecimento” (ALMEIDA; PRADO, 2011, p.39), concepção asséptica e destituída de história, própria do chamado construtivismo, que significa a base epistemológica do PROUCA. Nessa perspectiva, a finalidade da escola seria “proporcionar a formação de cidadãos com autonomia e conhecimento do mundo para viverem dignamente na sociedade” (p.37). Sobre essa questão da cidadania como um vir a ser fruto da escolarização, nos diz Orlandi (2008a):

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 – e com ela a ciência que nela se representa – 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. Argumento sempre disponível para as políticas que se dizem “sobre” o social no Brasil, ao longo de sua história, desde que se constitui como um país independente em que, pelos foros da constituição formal, nascemos sim já-cidadãos. (p.159).

Numa perspectiva materialista, concebemos a escola como

instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Dá-se, ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas. (SILVA, 2007a, p.148).

Consideramos que a escola, enquanto um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), “que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras” (ALTHUSSER, 2010, p.71), tem por finalidade produzir e reproduzir a existência material da ideologia conveniente, a própria “*qualificação* da força de trabalho é condição necessária à reprodução de forças produtivas” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.9). Nesse sentido, há de se dar visibilidade ao fato de que professores e alunos, ao serem tratados como forças de trabalho (SILVA, 2007a), produz, como implicação, pelo próprio efeito da ideologia, a “*assignação de um lugar na produção*, lugar que só pode ser aquele para cada ator e que, portanto, deve ser reconhecido como necessário pelos atores em jogo” (GUILHON ALBUQUERQUE, 2010, p.8). Isso tem como efeito “o reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter *natural* do lugar determinado para cada ator social na produção” (p.8). É o que o autor chama de sujeição, “mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o *seu lugar*” (p.8), o que se configura nas práticas, e não nas ideias. Cabe lembrar que, na AD que praticamos, trabalhamos com a noção de sujeito e de posição-sujeito. O sujeito não é concebido enquanto lugar social,

enquanto agente, mas como uma posição entre outras, o que é da ordem do simbólico e do inconsciente.

Como bem nos lembra Althusser (1979), “é na ideologia (como lugar das lutas políticas) que os homens *tomam consciência* do seu lugar no mundo e na história” (p.206, grifos do autor). Ao nos inscrevermos na perspectiva da Análise de Discurso, compreendemos que a dominação simbólica se dá por meio do processo de identificação, que inscreve o sujeito em uma determinada formação ideológica. Aí está a sua eficácia: ser capturado pela ideologia significa que algo faz sentido para o sujeito; em outras palavras, quando a coerção simbólica, visível ou não, faz sentido ao dominado. Porém, sabemos, com Pêcheux (2009), que a ideologia é um ritual com falhas, ou, em suas palavras, “não há ritual sem falhas” (p.277), concepção que dá abertura para o processo de resistência desse sujeito, para a abertura de um trabalho possibilitado pelo simbólico: “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (p.281). Em outro ponto do Anexo III, o autor estabelece um distanciamento em relação a Althusser no que concerne aos Aparelhos Ideológicos de Estado: a luta ideológica de classes é por Pêcheux compreendida como “um processo de reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constitui” (p.274). Em um texto de 1982, Pêcheux salienta essa questão ao afirmar que “reprodução nunca significou repetição do mesmo” (p.115).

Isso nos permite compreender que é por meio do simbólico que outros processos de identificação podem ocorrer, outras formas de significação no e para o sujeito, como suporte desse simbólico, em outras condições de produção possíveis de realização: eis o efeito da falha, da ruptura no ritual e da possibilidade de irrupção do político! A esse respeito, Pêcheux faz uma colocação belíssima, que também aponta para certo deslocamento das proposições de Althusser:

As proposições de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, que procuram dar continuidade a determinadas colocações de Gramsci a respeito do conceito de hegemonia e da proximidade invisível do Estado no cotidiano, formam uma ajuda valiosa nessa direção, se ela for interpretada de tal forma que **os processos de reprodução ideológicos também sejam abordados como local de resistência múltipla. Um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico**

continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções. (p.115, destaques do autor, grifos nossos).

Pensando na reprodução-transformação em sua relação com a escola e com o ensino, compreendemos que a sala de aula pode ser o espaço em que diferentes modos de identificação no e para o sujeito podem se produzir, quando esta é tomada como “espaço de movimento dos sentidos” (BOLOGNINI; PFEIFFER; LAGAZZI, 2009, p.7). Conceber assim a sala de aula não significa apagar os sentidos decorrentes de seu aspecto institucional, o que lhe confere o *lócus*, por excelência, da circulação de certos saberes, institucionalizados, que produzem o efeito de autorizar e de desautorizar os sujeitos da escolarização, mas é compreender, enquanto possibilidade, em outras condições de produção, que o trabalho em sala de aula pode acolher outros sentidos, ainda que as conformações do sistema de ensino do qual fazemos parte estejam funcionando, próprias do discurso pedagógico, materializadas nas políticas públicas. Isso vai ao encontro das afirmações de Bolognini (2009, p.45) sobre o fazer do professor: “a sala de aula pode se constituir o lugar privilegiado para o encontro entre diversas possibilidades de efeito de sentido para os objetos simbólicos ali apresentados”, o que a autora chama de “criar as condições, em sala de aula, do aparecimento da sétima nota” (p.45).

2.2 O PROUCA e as políticas públicas: um discurso sobre a inclusão

Afirmamos, com Castellanos Pfeiffer (2002), que o sentido posto para a escolarização no Brasil, ao tomá-la historicamente, é o da falta:

A meu ver existe um **discurso fundador que define nossa educação pela falta**, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante [...] É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pela *era uma vez* sua presença. (p.81, grifos nossos).

Nessa discursividade, própria do discurso pedagógico e estabilizada na sociedade brasileira, constituída por uma série de apagamentos (SILVA, 2007a), em que “há, sempre, o pressuposto do ‘despreparado’ para deixar de lado as contradições econômico-sociais que

produziram esses referentes, deixando de lado as questões entre poder e saber que se estabelecem nas instituições disciplinares como a escola” (SILVA, 2007a, p.158), contradições que, no dizer de Silva, são tratadas como oposição, como mais um efeito desse apagamento.

Compreendemos a proposição do PROUCA, enquanto política pública, como parte do processo de estabilização de sentidos que significam a inclusão digital como a saída para a superação dessa falta, desse fracasso sempre já lá que atravessa os sujeitos da escolarização: professores e alunos ao longo do tempo. Sentidos que cristalizam mesmo essa possibilidade, que, quando realizada, o Estado formará os bons sujeitos do capitalismo.

De acordo com Orlandi e Rodríguez-Alcalá (2004), as políticas públicas atuais, inscritas nas sociedades ditas democráticas, sustentam-se numa lógica consensual, visando à “constituição de uma ‘maioria’ através do maior índice possível de ‘participação’ dos ‘excluídos’ e das ‘minorias sociais’ nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer etc” (p.11). As autoras também compreendem que

a produção do *consenso*, apoiada na prática da *opinião pública*, é considerada um ideal para solucionar satisfatoriamente os conflitos sociais, pela instituição de um *nós* coletivo sobre o qual desenhar políticas que atendam às *aspirações* e *sentimentos compartilhados* pelos indivíduos e grupos que integram a sociedade. (p.11).

Sentidos que produzem como efeito a redução das políticas públicas “a um problema administrativo de *gestão*, de *gerenciamento* da ‘coisa pública’, que não se situaria na ‘esfera política’, mas no ‘campo dos negócios’” (p.18).

Nesta mesma direção, que busca analisar discursivamente o funcionamento dessas políticas, Castellanos Pfeiffer (2010, p.86) afirma que as políticas públicas produzem como efeito a evidência de serem “instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado”, no sentido de constituir “uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos”. No dizer de Werneck Viana (2008, p.4), esse tipo de funcionamento converteu-se em soluções para um mundo despolidizado. Prossegue a autora:

Entendidas como ações de natureza técnica, formuladas por especialistas – em saúde, educação, pobreza, tributação – e, pois, supostamente **consensuais**, dispensam a política. Eletrificação rural, urbanização de favelas, computadores nas escolas, programas de transferência de renda, eis as **soluções** que governos devem implementar, de preferência em parceria com **entes privados**, para alcançar as metas que definem o **sucesso dos gestores**. (p.4, grifos nossos).

Baseados no consenso e significados como soluções, no âmbito das políticas públicas de ensino em nosso país, vemos novos projetos e novos programas sendo propostos ao longo do tempo. Nesses projetos e programas, encontramos ações que são significadas, no discurso institucional do Estado, como um modo de se “resolver os problemas da educação”, problemas normalmente tomados enquanto falta de qualidade. Ou seja, ações que permitiriam alcançar os patamares supostamente desejáveis para a educação pelo Estado brasileiro, sustentadas na tão propalada qualidade. É assim que vemos o funcionamento das proposições que visam a levar a informática nas escolas, ou melhor, na sala de aula, tal como propõe o PROUCA. Com essa prática, os discursos formulados nos materiais que constituem nosso *corpus* estabilizam o sentido de que ao disponibilizar os meios necessários, do ponto de vista do acesso à máquina e do domínio da ferramenta, se produz um ensino de qualidade, ao mesmo tempo que a barreira social é passível de ser transposta e a assim designada *condição de excluídos digitais* será superada.

Dias (2010) compreende as políticas públicas de inclusão digital como uma forma de “administração da vida do sujeito, pelo Estado” (p.49), como parte da lógica do consenso que funciona nas políticas públicas, o “consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação dos sujeitos, o que permitirá ao governo exercer o poder regulador sem tensão” (p.50). De acordo com a autora, é próprio do funcionamento do consenso “de que é preciso ‘incluir’ para gerar a igualdade. O contra-senso que aí funciona é o de que ao mesmo tempo que se redivide se busca incluir” (p.50). Coloca-se, assim,

o sujeito sob controle do Estado, pois ‘incluir’ já traz em si o sentido da domesticação, da separação entre os que sabem e os que não sabem, os que ficam dentro e dos que ficam fora (dos muros da cidade de fibra ótica. Enfim, o discurso da inclusão pressupõe, ele mesmo, a exclusão. (p.50).

O PROUCA é fruto de uma política pública de inclusão digital que tem suas bases assentadas no acesso, por meio da escola, ao espaço digital. Sustenta-se no efeito de pré-construído de que apenas uma pequena parcela da população brasileira tem acesso residencial à internet. Na textualidade de nosso *corpus*, é proposto como um “projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil⁴⁸”, como mostram os recortes a seguir:

A popularização do uso do laptop entre as **crianças** por meio do UCA trará, a médio e longo prazo, impacto **não apenas** no nível de **qualidade do ensino, mas também** na **economia**, no setor **produtivo**, na **saúde** e na **prestação de serviços públicos**. Irá **acelerar o processo de inserção do Brasil na Sociedade do Conhecimento**, que já caminha em ritmo acelerado. (CADERNO, p.10, grifos nossos).

Atentemo-nos para a formulação “**não apenas** no nível de **qualidade do ensino, mas também** na **economia**, no setor **produtivo**, na **saúde** e na **prestação de serviços públicos**”. Esse modo de enunciar, marcado por enumerações que produzem o efeito de hierarquização desses significantes, podem referir, à primeira vista, à “qualidade de ensino” como sendo a prioridade do PROUCA, ao mesmo tempo que já sinalizam a relação do projeto com os interesses do capitalismo na menção à “economia” e “setor produtivo”, por exemplo. Vemos, nessa discursividade, um modo de significar o “adensamento na cadeira produtiva”, um dos supostos objetivos do Programa. Sentidos opacos e, portanto, produtivos para nossa reflexão. Para colocar em questão esses sentidos, vejamos os recortes a seguir:

A disseminação do laptop educacional com acesso à Internet pode ser uma poderosa ferramenta de **inclusão digital** e **melhoria da qualidade da educação**. O governo também enxergou nessa estratégia uma **possibilidade de inserção da indústria brasileira no processo** e, para tanto, resolveu testá-la em algumas unidades de ensino. (CADERNO, 2008, p.15).

O governo federal propõe, com o Projeto UCA, uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas, balizada pela necessidade de:

⁴⁸ Disponível em <<http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>>.

melhoria da qualidade da educação;
inclusão digital;
inserção da cadeia produtiva brasileira **no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos**. (PRINCÍPIOS, 2007, p.9, grifos nossos)

Podemos dizer, assim, que o tripé que constitui os objetivos do Programa – melhoria do ensino aprendizagem, inclusão digital e inserção na cadeia produtiva - funciona no efeito de evidência que produz uma relação direta entre a qualificação do sujeito, propiciada pela escola, e a movimentação da economia, por meio da colocação profissional para esse sujeito, numa sociedade global, competitiva, pautada pela tecnologia digital, ao mesmo tempo que se vê como desejável a inserção das empresas nesse processo⁴⁹, o que aponta para um sentido mercadológico em curso, o qual faz significar o PROUCA como parte de uma política econômica neoliberal na qual o Brasil se insere. Sentidos que vão ao encontro da compreensão de Dias⁵⁰ a respeito da entrada dos laptops na escola, vista como uma questão político-econômico-pedagógica.

Observamos também, nos recortes do *Caderno* e dos *Princípios*, a atualização de uma memória ancorada em sentidos em postos na textualidade institucional da Constituição de 1988, conforme já apontado, da qual destacamos um trecho do § 4º, em que se lê: “A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País”, memória em funcionamento quando se toma a doação e a compra de equipamentos de empresas, bem como a participação dessas empresas na oferta de capacitação aos professores da escola e na própria constituição dos membros da Fundação Pensamento Digital. Sentidos que nos levam a compreender que fica silenciado, nessa discursividade sobre o impacto do emprego do laptop, o sentido de que essa impação não se dá “apenas no nível de qualidade do ensino, mas *principalmente* na **economia**, no setor **produtivo**, na saúde e na prestação de serviços públicos”⁵¹.

⁴⁹ Conforme anunciamos no Capítulo I deste trabalho, a entrada das empresas no PROUCA se deu na Fase I, na qual os equipamentos distribuídos às escolas foram doados por fabricantes: a Intel, a Encore, além da ONG OLPC. Posteriormente, já na Fase II, na qual se expande o Programa para diversas escolas localizadas em diversas regiões do país, os computadores recebidos por essa clientela foi da marca Positivo, empresa brasileira vencedora do pregão eletrônico.

⁵⁰ Contribuição da autora durante o exame de qualificação de tese.

⁵¹ Contribuição da autora durante o exame geral de qualificação de tese.

A fim de desestabilizar esses sentidos, iniciemos com aqueles que significam a inclusão digital em nosso material, a partir do qual se entrelaçam os sentidos de inserção da cadeia produtiva, o que nos dará vestígios para colocarmos em evidência, no Capítulo III, como a discursividade institucional do Programa significa a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Do latim *inclusio, onis*, encerramento, prisão, de acordo com Saraiva (2006), o discurso da inclusão, efeito de um gesto de interpretação, não é novo (DIAS, 2010). É certo que a roupagem do digital é tecida quando emerge a chamada *Sociedade da Informação*; porém, não podemos perder de vista o que nos diz a autora:

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

Inclusão e exclusão, tal como significados no PROUCA, ou seja, numa relação de oposição, são significantes tomados no efeito de evidência que constrói a necessidade de se desmoronar as barreiras supostamente visíveis entre os dois mundos: o mundo do incluído digital, aquele que mobiliza a internet para suas ações cotidianas e que, portanto, pertence à lógica da informatização da sociedade capitalista, significada como a *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, e o mundo do excluído digital, aquele que, para o sujeito nele pertencer, deve fazer parte da esfera do digital, que se apresenta externa a ele: disjunções visíveis, trabalhadas na oposição, na qual se projeta um sentido para esse sujeito: o excluído se constitui pela falta. Significar assim a inclusão e a exclusão digital faz funcionar um imaginário da possibilidade de emergência de um “‘terceiro mundo’ invisível”, um “trás-mundo onde a separação se anula” (PÊCHEUX, 1990, p.10), um mundo terceiro construído na escola a partir da entrada desses laptops na sala de aula. Nesse movimento, que busca apagar a oposição inclusão *versus* exclusão por meio da escolarização, ao mesmo tempo que nega as condições nas quais se constituiu não só o

processo de escolarização no Brasil, mas também o modo de constituição do sujeito na contemporaneidade, afetado pelo digital de tal modo que essa afetação independe de acessar ou não a internet dentro ou fora de casa. Tratar a inclusão e a exclusão em termos de oposição, e não como contradição, compreendida por Marx como “o novo nasce dentro do velho”, reformulada por Lenin como “o um que se divide em dois”, o que Pêcheux vai nomear como “*a contradição de dois mundos em um só*” (PÊCHEUX, 1977, p.190, grifos do autor), instala o equívoco que sustenta o funcionamento das políticas públicas enquanto um mecanismo para o preenchimento da falta que significa a educação em nosso país.

Ao tomarmos a relação inclusão-exclusão na ordem da dialética, e não da oposição, relação esta que, numa perspectiva materialista, não se dá num movimento de síntese⁵², quando se fala em inclusão, também se fala em exclusão, uma vez que o que funciona, nessa relação, é o mesmo pré-construído: o do apagamento das diferenças, o da negação do político: “falar de inclusão digital vem, antes de tudo, reforçar o lugar da exclusão, do excluído. Vem dizer da exclusão” (DIAS, 2010, p.71). No entanto, vemos que o funcionamento dessas políticas vai na direção de produzir “a ilusão de fazer parte da sociedade em construção, a *Sociedade da Informação*, individualizando-o na forma do ‘todos’, num processo sócio-histórico mundializado” (p.71). Como parte desse efeito, prossegue a autora,

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

É nesse sentido que Dias compreende o funcionamento do discurso da inclusão digital, a partir da análise que faz dos Telecentros, como um “ajustamento da política pública à política da economia mundial” (p.49); nesse sentido, prossegue a autora, a “igualdade não é e não pode ser um objetivo” (p.47).

⁵² Anotação tomada durante a disciplina da Profa. Dra. Suzy Lagazzi em 2011.2.

Desse modo, ao trazer a questão da inclusão digital para o âmbito da escolarização, o Estado, uma instância produtora de sentidos, projeta uma posição para esse sujeito na escola, que se dá no lugar da universalização das relações jurídicas que estruturam essa sociedade, fazendo funcionar o “imaginário da igualdade que apaga a diferença no mesmo” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.173). Eis o funcionamento da “tirania da igualdade” da qual nos fala a autora, noção que deslizou “para a ordem do administrativo no movimento de sobreposição deste sobre a ordem do político”, restrita à “ordem da administração”, “apagando a diversidade”: o ideal de “um mesmo sujeito” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001a, p.32). O universal apaga a particularidade, como próprio da revolução burguesa: “ela universalizou as relações jurídicas no momento em que se universalizava a circulação do dinheiro, das mercadorias... e dos trabalhadores livres” (PÊCHEUX, 1990, p.10).

Apaga-se, assim, o político, pois “a lógica consensual estabelece, nesse sentido, formas diferentes de reconhecimento da alteridade, que segregam a diversidade (desigualdade) social e apagam o político, impedindo que ele seja elaborado” (ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004, p.18). Vemos, aqui, mais uma vez, o funcionamento do consenso de que faz parte as políticas públicas, “que pressupõe a inclusão de todas as partes e de seus problemas e proíbe a subjetivação política dos excluídos” (p.13), prosseguem as autoras. Ainda de acordo com Rodríguez-Alcalá e Orlandi, o papel atribuído pelas políticas públicas seria o de “tentar ‘juntá-los’ posteriormente” (p.17).

Vemos esse funcionamento em formulações em nosso material que apontam para o efeito de unidade necessária à superação das diferenças, tomando os sujeitos da escola em diversos planos, como os sociais e regionais:

Estudantes e professores de diferentes **estratos sociais, regiões e localidades, etnias, gêneros e competências cognitivas** terão acesso a recursos das TIC de modo a elevar a qualidade do processo educacional na rede pública de ensino. (PROJETO PILOTO UCA - PROJETO BASE, 2007, p.9, grifos nossos)⁵³.

⁵³ O recorte foi extraído do então Projeto Piloto UCA, disponível no <http://portal.enlaces.cl/portales/tp5fdaa5dc4n55/documentos/200712171646020.Projeto_Base_umcomputadorporaluno_UCA.pdf>. Acesso em: 02.et.2009

Como se destacou neste relatório, **as regiões Norte e Nordeste do País** estão **muito atrás das demais regiões brasileiras** quando o tema é o acesso às TICs. É fundamental que as políticas públicas atentem para esta situação e **atuem de forma a reduzir as brechas e distâncias entre os mais ricos e os mais pobres**. (CADERNO, 2008, p.174).

Essa discursividade da superação das diferenças entre os sujeitos “mais ricos e os mais pobres” e as regiões “muito atrás”, distantes daquelas “muito a frente”, na qual não se coloca em questão os processos pelos quais se constituíram e se mantiveram esses sentidos, numa relação de apagamentos e sobreposições, tal como já apontamos em outros pontos desta tese, é também formulada na “Apresentação” do *Caderno*, assinada pelo relator Paulo Henrique Lustosa: “O objetivo maior desta Casa é assegurar o foco no cidadão, a melhoria na qualidade do ensino e o **combate às injustiças sociais e às disparidades regionais e distributivas** em nosso país” (p.11), bem como no recorte a seguir:

Além dos **argumentos morais**, considera-se que as **modernas economias** não podem suportar a **desvantagem comparativa de parcelas significativas da população com baixa escolaridade e excluídas digitalmente**. **A exclusão reduz a capacidade dos indivíduos** não só de se beneficiarem do progresso dos países, mas também **de contribuírem produtivamente para sua construção**. (CADERNO, 2008, p.26).

Formulações como “o combate às injustiças sociais”, “disparidades distributivas”, “argumentos morais” e “desvantagem comparativa” funcionam como um viés militante da política pública, tomada como uma ação solidária, benevolente, que desliza para o assistencialismo. Os efeitos de sentido produzidos por esses discursos apagam, por meio da inserção dos computadores nas escolas, as diferenças sociais, as desigualdades produzidas pela divisão no social da sociedade capitalista, enfim, o real da história; busca-se, nesse movimento, a anulação das diferenças, num processo em que estas são reconhecidas, para serem deixadas de fora⁵⁴. Sentidos que se constituem na evidência de que essa política, significada como desejável por “todos”, à medida que for implantada, será possível produzir uma profunda e definitiva mudança na formação social a partir da inserção da

⁵⁴ Anotação tomada durante a disciplina ministrada pela Profa. Dra. Suzy Lagazzi em 2011.1

internet na rede escolar, alterando significativamente as condições materiais de existência desses alunos. Sentidos como esses se devem ao efeito de pré-construído de que, ao se viver em democracia social, sustentada pelos ideais da liberdade, da igualdade e da equidade: “todos somos iguais perante a lei”. Dentro dessa discursividade, afirma Araújo (2011), que

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

Esses discursos sustentam-se no princípio de que a democracia produz a igualdade, em que os iguais serão tratados como iguais e os diferentes, como diferentes, num movimento em que o desigual trabalha em sua relação com o igual, já que o sentido de desigualdade se faz a partir daquele de igualdade: o diferente é ruim. Eis o funcionamento das relações jurídicas, num movimento que se pretende universal, próprio do funcionamento do logicismo, ao mesmo tempo que se negam as diferenças, principalmente aquelas instaladas pelo econômico: é para “todos”. Conforme argumenta Lagazzi (1988), “a justiça sustenta-se, pois, por esse engodo teórico, uma vez que a desigualdade entre os homens, marcada pelo modo de produção, não se desfaz em nenhum outro lugar” (p.41). Ainda segundo a autora, o Estado-capitalista funda-se na divergência entre “proprietários” e “não-proprietários”, trazendo como efeito a constituição de direitos e deveres conflitantes e antagônicos, no sentido de que “os interesses e direitos/deveres de uns não são os interesses e direitos/deveres de outros” (p.16), embora funcione sob a evidência de “ser a expressão de um poder impessoal acima dos interesses de classe, uma real autoridade *pública*” (NAVES, 1997, p.60, grifos do autor). Compreendemos, assim, que o modo pelo qual se constitui o Estado capitalista, fortemente marcado pelo capital, em sua versão mundializada, não permite que esse “estado de igualdade” se instale. Nas palavras de

Lagazzi (1988), “pensar uma sociedade sem desigualdade, onde as relações de poder possam se dar como não-coercitivas, é pensar uma sociedade *sem Estado*” (p.16).

No entanto, vemos que o PROUCA, enquanto uma política pública significada, na discursividade do Estado, como sendo de inclusão digital, não toma esse sujeito em sua diferença constitutiva, em sua singularidade, bem como não se discute a determinação dos modos e das relações de produção capitalistas na geração e na manutenção de diferenças. No entanto, nos lembra Lagazzi, que “o reverso da desigualdade não é, pois, a igualdade que massifica, mas a *possibilidade da diferença*” (grifos da autora, p.42), colocações que também vão na mesma direção daquelas formuladas por Castellanos Pfeiffer (2001a): “O estado, na esfera do político, deve tomar todos os indivíduos como iguais, mas o gerenciamento de suas políticas públicas têm de levar em conta a diversidade constitutiva dos sujeitos” (p.32). Dizeres que vão ao encontro da compreensão de Lagazzi (2010, p.83): “uma política pública consequente não pode ser uma política endereçada a todos e a qualquer um”. Entretanto, o Estado-capitalista, pelo seu próprio modo de funcionamento, só possibilita uma esfera - que não seja a da tensão - “permeada por direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas” (LAGAZZI, 1988, p.21), o que a autora denomina de *juridismo*, que também se efetiva em opiniões, crenças, regras e padrões comportamentais estabelecidos socialmente:

Se por um lado constatamos a tentativa do Estado em abafar as diferenças e particularidades dos indivíduos, na busca do cidadão comum, mediano, completamente absorvido pela ‘massa’, observamos, por outro lado, a permanência da *hierarquia de poder entre as pessoas*, uma hierarquia de *autoridade*, constitutiva do próprio Estado. (p.21).

Nessa perspectiva, compreendemos que “a democracia, como forma de Estado fundada no reconhecimento da liberdade e da igualdade formal entre os indivíduos, que, na qualidade de cidadãos, conformam o Estado segundo a vontade majoritária expressa nas eleições, só é possível nas condições de uma sociedade mercantil-capitalista” (NAVES, 1997, p.59), que, por sua vez, pauta-se pelo funcionamento da desigualdade, pois funciona sob a ideologia capitalista burguesa. Para Naves, “as formas políticas democráticas e o modo de produção capitalistas permitem, portanto, identificar a natureza de classe burguesa da democracia” (p.61). Nesse modo de funcionamento da sociedade capitalista de hoje,

o desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão de uma crise conjuntural, porque a forma contemporânea do **capitalismo**, ao contrário de sua formação clássica, **não opera por inclusão** de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, **mas por exclusão**. Essa exclusão se faz não só pela introdução da automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão-de-obra que se torna desqualificada e obsoleta muito rapidamente em decorrência da velocidade das mudanças tecnológicas. (CHAUÍ, 2000, p.29, grifos nossos).

Compreendemos que não se estabelece uma relação de causa e consequência entre a qualificação do sujeito e a promoção de uma sociedade mais “justa” e menos desigual, pois compreendemos que a desigualdade é necessária para o “bom” funcionamento do capitalismo. Uma vez silenciados esses sentidos em nosso material, imputa-se, no recorte do *Caderno* em tela, uma dupla atribuição de responsabilidade individual aos sujeitos considerados excluídos do mundo digital: esse sujeito é culpabilizado não apenas por não poder usufruir dos chamados “benefícios do progresso” por não “contribuírem produtivamente para sua construção”, nessa sociedade de consumo, na qual o sujeito é colocado na injunção a consumir, ao mesmo tempo que diz da possibilidade de que o sujeito “ascenda socialmente”, por meio de seu esforço. Nessas formulações, vemos reverberar o funcionamento do processo de individuação, pelo Estado, no qual se produz a forma-sujeito de direito, aquele significado como “seu próprio proprietário” (ORLANDI, 2007a, p.51), o que produz o efeito de que permanecer ou sair de determinada condição social, aqui considerada de “inutilidade social” (DIAS, 2010, p.62), depende de sua vontade individual.

Como efeito desse apagamento, as políticas públicas, formuladas no lugar do Estado, dão relevo à qualificação do trabalhador, no qual o efeito produzido pelo PROUCA é bastante semelhante a outros programas de inclusão digital propostos pelo Estado brasileiro, como o Programa Nacional de Banda Larga (PNBD), analisado por Dias (2011a), a partir do qual afirma:

O governo cumpre sua função de manter o sujeito no jogo econômico, apto a exercer sua cidadania, pois é dever do Estado, para que o liberalismo funcione, tornar esse sujeito apto a jogar [...]. Mantendo o

sujeito no jogo econômico, instruindo-o sobre as regras do jogo, mas sem dar a ele a real chance de jogar. (p.25).

Efeito do capitalismo, que se sustenta por uma suposta igualdade: qualquer um pode chegar a qualquer lugar⁵⁵. Sentidos nos quais se silenciam as condições de produção que sustentam a colocação profissional na sociedade capitalista, na qual a qualificação é vista como elemento essencial para o sujeito se colocar na condição de procurar um posto no mercado de trabalho em transformação, o que demanda a adaptação desse sujeito às exigências desse mercado: delineia-se, assim, um perfil de trabalhador a ser formado pela escola tomado como esperado e indispensável a nossa formação social.

Porém, na discursividade do PROUCA, ao se apagar toda a historicidade, todo o processo contraditório no qual se deu a escolarização no Brasil, desloca-se a questão da qualificação e da manutenção do emprego para outro lugar, até na própria tecnologia, pela presença ou pela falta, tomada empiricamente:

Com frequência, **o advento das tecnologias digitais intensificou as divisões já existentes nas sociedades ao invés de reduzi-las**. Desse modo, **aqueles** que são pobres, desempregados, com menor grau de escolaridade, integrantes de minorias, ou de alguma forma **excluídos socialmente, acabaram se tornando também excluídos digitalmente**. (CADERNO, 2008, p.25).

Efeitos de evidência que significam as tecnologias digitais como uma das molas propulsoras da divisão social. Ao se apagar essa construção histórica das tecnologias, dá-se espaço para se estabelecer relações, que funcionam sob o efeito de pré-construídos, entre a exclusão social a exclusão digital. Segundo Castellanos Pfeiffer e Dias (2008)⁵⁶, a díade inclusão-exclusão digital é formulada a partir do deslizamento de sentidos do discurso da inclusão social para a inclusão digital,

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

⁵⁵ Anotação tomada durante a disciplina ministrada pela Profa. Dra. Suzy Lagazzi em 2011.1.

⁵⁶ 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.

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.

Essa suposta indistinção entre o social e o digital que se formula nas políticas públicas do Estado, esse realizado alhures, não rompe com a estrutura social, não provoca deslocamento, pois uma mudança na condição material de um sujeito, que não é determinada apenas pelo econômico, mas também pelo efeito de pertencimento, para acontecer - e se acontecer - se dá de forma muito mais complexa do que a instrumentalização, por meio da escola, do computador e da internet, ou de uma suposta melhoria no ensino.

Chama-nos atenção o modo pelo qual Bagatini (2011), professora de língua inglesa que atuou no Programa em Palmas, compreende o processo de inclusão-exclusão propiciada pelo digital. Pensando desse lugar e numa forma opositiva de se abordar a questão, afirma:

As inovações tecnológicas são consideradas excludentes quando primeiro se pensa naqueles que não têm acesso ao computador e à internet, que são privados de utilizar e produzir essa linguagem. E segundo, a língua inglesa, pode ser excludente se utilizada apenas para divulgar valores globalizantes. (p.93).

Neste fragmento, a inclusão está localizada, o que traz o efeito de uma redução, a dois pontos precisos: no sujeito, tomado como indivíduo, e no trabalho com a língua estrangeira como objeto empírico, significada numa relação direta com a mundialização. Haveria uma inclusão digital “consequente” se as TICs fossem “contextualizadas à prática social e aliadas ao desenvolvimento da cidadania” (p.93). Produção de evidências dos sentidos: contextualização e cidadania. E a saída é colocada numa “prática aplicativa” localizada no indivíduo, no professor: “pensando em promover a **verdadeira inclusão social**, seria impossível imaginar que os professores não se **sentissem pressionados a mudar sua prática pedagógica** visando atender aqueles que não têm oportunidade de acesso às TIC” (p.93, grifos nossos), ou seja, uma regularidade que vem dizer do processo de responsabilização a partir do qual o sujeito é significado nas políticas públicas: está no professor a responsabilidade de fazer o ensino brasileiro “dar certo”.

Formulações que apagam a historicidade da constituição das tecnologias; as tecnologias provenientes do eletrônico constituem-se na sociedade atual, uma sociedade que possibilita o advento desses instrumentais, que deles se apropria, que se significa por meio deles – mesmo e ainda que - não acessíveis a todos, ao menos, em todas as formas que assumem, porque há exterioridade; porque há o funcionamento do político; porque o funcionamento da prática técnica é ideológico. “Velhas” ou “novas”, as tecnologias, por serem histórias, sempre marcaram a vida do homem, em todos os tempos; da mesma forma a informática, a telemática, a telefonia na contemporaneidade. No caso mais específico da internet, esta

faz parte das nossas práticas diárias através dos objetos que utilizamos e que nos ligam a ela. Nosso espaço urbano se constitui cada vez mais em função desse atravessamento do digital. Os objetos digitais regem o movimento da cidade. O modo como a cidade, em seus aspectos arquitetônicos, estruturais, de planejamento urbano, político governamental, administrativo mesmo, passa a significar a partir do eletrônico (em seu formato digital). (DIAS, 2011a, p.54).

Nesse sentido, compreender o sujeito que não acessa a internet da sua casa como um excluído digital se torna bastante opaco. Conforme a autora:

A discursividade do eletrônico não deixa lugar para falarmos de excluídos digitais. Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade do e-, somos administrados por ela. A discursividade do eletrônico não está nos objetos ou no acesso a eles ou no acesso à internet, ela é um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas. (p.58).

Significar assim as tecnologias – pela presença ou pela falta – é instalar uma contradição no interior da discursividade das políticas públicas, à medida que são significadas como a causa e a consequência da exclusão social e digital: pela presença, é significada como a saída para o desenvolvimento social; pela ausência, é vista como mola propulsora da divisão social, o entrave que impede o desenvolvimento do país. Nesse processo, as questões de fundo da educação, sua contradição estruturante e as próprias injunções produzidas em uma sociedade capitalista não são discutidas e incluir o sujeito

digitalmente é discursivizado como sendo um compromisso para com os chamados menos favorecidos, num movimento no qual não se questiona sobre o modo pelo qual se dá o acesso às TICs nessas escolas.

A própria organização da sociedade capitalista atual é um elemento importante para não associarmos, de forma direta, o sujeito que domina as tecnologias digitais à sua colocação no mercado de trabalho, o que vem desestabilizar o sentido de inserção (do sujeito) na cadeia produtiva, que circula como evidente em nosso *corpus*. Na economia atual, o “mercado é o mediador e o Estado é o regente das relações sociais, políticas, de trabalho, o que não acontecia nas sociedades antigas. Portanto, se temos novos artesãos, o sentido que os determina é o do mercado (economia), regulados pelo Estado, num sistema capitalista” (DIAS, 2011c, p.48). Pontos que nos conduzem a pensar sobre o modo pelo qual “inserção na cadeia produtiva” está significada no nosso trabalho.

Como efeito das relações sociais em funcionamento na sociedade contemporânea, muito se tem falado na ocupação de lugares na sociedade (SCHALLER, 1996), em luta de lugares (GAULEJAC; LÉONETTI, 1994), o que traria como consequência, na visão desses autores, uma reorganização na estrutura social e um distanciamento ao conceito marxista de luta de classes.

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” (p.7)⁵⁷. Isso mostra, segundo o autor, que a sociedade capitalista de hoje é uma sociedade de segregação, e não de discriminação.

Em nossa compreensão, tanto a discriminação, quanto a segregação, são efeitos das relações de força em funcionamento na sociedade de hoje. A discriminação não é dissipada quando se pensa numa formação social mais contemporânea, embora concordemos com Dias (2011a) que a luta de lugares é parte da ideologia da mundialização. Não obstante, não se estabelece uma relação de substituição – da discriminação para a segregação – quando se

⁵⁷ 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”.

toma a luta de classes na relação com a luta de lugares; tomar assim a luta de classes e a luta de lugares é tomá-las numa relação de oposição, o que discordamos. A luta de classes – e pensar em classe implica considerar o que Pêcheux e Gadet (1991), retomando os Aparelhos Ideológicos de Estado, chamam de *lutas ideológicas de movimento*, compreendidas “não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.), pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações” (p.97), entendimento que abre para uma compreensão de heterogeneidade constitutiva dessas classes, que não são estanques, atualizada em formas outras de divisões. Desse modo, acreditamos que a *lutte de places* seja um efeito da *lutte de classes* ainda hoje determinante na sociedade, embora reconheçamos que, do ponto de vista da estrutura social, as injunções que afetam o mundo de hoje não são as mesmas que moviam o século XX, o que torna possível dizer, com autores como Duarte (2008), que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo, apesar de não estarmos vivendo uma sociedade radicalmente nova. Se, na atualidade, o sujeito busca o reconhecimento social (DIAS, 2011a), este reconhecimento é, a nosso ver, outra forma de se dizer da busca pela ascensão social, marcada, agora, pelo sentido de pertencimento, próprio da luta de lugares. Lembremo-nos do que nos diz Pêcheux (1977), a respeito do funcionamento da ideologia: a ideologia da classe dominante, por meio de um processo de identificação, é, também, a ideologia da classe dominada:

A burguesia e o proletariado formam-se juntos dentro do modo de produção capitalista, sob a dominação da burguesia, e, em particular, da ideologia burguesa. O proletariado não pertence, então, a um outro mundo que contém como um germe independente *sua própria ideologia*, portanto, uma essência ideológica de certa forma entravada, refutada, dominada, pronta a sair armada como Athena e a dominar, a seu tempo, o futuro. Esta é uma falsa concepção da ideologia dominada: não se trata, em realidade, somente de uma dominação que se constitui do exterior, se assim podemos dizer, como uma tampa burguesa sobre a marmitta das idéias revolucionárias, mas também, e sobretudo, de uma dominação interna, quer dizer, de uma dominação que se manifesta na própria organização interna da ideologia dominada. Isso significa simultaneamente que o processo histórico, por meio do qual a ideologia dominada tende a se organizar "sobre sua própria base" enquanto ideologia proletária, permanece paradoxalmente em contato com a

ideologia burguesa, precisamente na medida em que ela realiza sua destruição. (p.189-190).

Nesse sentido, arriscamos dizer que há uma estreita relação entre luta de classes e luta de lugares, entre discriminação e segregação, o que torna um tanto opaco dizer o que é da ordem das classes, dos lugares, do discriminar e do segregar, uma vez que o sentido posto para o sujeito nessas formações sociais é o de que, para pertencer, esse sujeito deve se adequar a uma lógica consensual de seu tempo, quer esse sujeito esteja na base da pirâmide social, quer esteja na periferia de uma sociedade dita horizontal; uma lógica sobredeterminada, nas duas instâncias, das classes ou dos lugares, pelo capitalismo, caracterizado pela “compra e venda da força de trabalho, uma relação entre proprietários dos meios de produção e o proprietário da força de trabalho” (ORLANDI, 2012a, p.216), força de trabalho por nós compreendida em sentido amplo, abrangendo, também, a produção do trabalho intelectual. Desse modo, não compreendemos a luta de lugares como um deslocamento no social, na medida em que o modo e as relações de produção em nossa sociedade permanecem os mesmos, ou seja, na esfera do capitalismo.

Martins (1997) nos dá um exemplo que nos ajuda a avançar nessa reflexão sobre a relação entre a luta de classes e a luta de lugares na sociedade capitalista de nossos dias. Para ilustrar a sua análise, o autor menciona alguns exemplos, dos quais destacamos o caso das meninas que se prostituem em Fortaleza. Segundo Martins, “na lógica fria do mercado, essas meninas estão entrando no setor de serviços sexuais do chamado pornoturismo” (p.34), uma maneira de se mostrar a falha do Estado (ORLANDI, 2012a).

Se considerarmos a prostituição como trabalho nessa lógica capitalista, esses sujeitos fazem parte, portanto, dessa lógica da venda da força de trabalho; tornam-se mercadoria a partir do momento em que vendem o corpo; ocupam um determinado lugar nessa sociedade, o da segregação; são mantidos no jogo em seus devidos lugares. Para o autor, “elas se integram economicamente, mas se desintegram moral e socialmente” (p.34). Sem entrarmos na cadeia em que o significante moral se inscreve e deixando de lado as relações de sentido que possam se estabelecer, esse exemplo nos ajuda a compreender o funcionamento da luta de classes na relação com a luta de lugares.

E é de Martins que vem outro exemplo que nos ajuda a compreender, desta feita, o funcionamento da contradição em nossa formação social tal como propõe Pêcheux (1977, 1990). Embora a sociedade atual esteja dividida, na visão de Martins, em dois mundos, metáfora compreendida pelo autor como efeito da criação “de novo no mundo [de] uma espécie de sociedade de tipo feudal”, composta por estamentos, “categorias sociais rígidas que não oferecem alternativas de saída” (p.36), em que “entre esses dois mundos abre-se uma fratura difícil de ultrapassar” (p.36), nos diz o autor: “o tênis de qualidade inferior do adolescente pobre reproduz o tênis sofisticado do adolescente rico” (p.36), formulação compreendida por Martins como uma forma de se dizer dos “estamentos dos excluídos [que] reproduz, degradadas, as formas próprias, conspícuas, do outro estamento” (p.36). No entanto, aprendemos com Pêcheux que essa divisão desses “estamentos” não se dá entre dois mundos separados por barreiras visíveis, mas num só mundo, em que as barreiras, invisíveis, produzem seus efeitos, como já afirmamos em outro ponto desta tese. Para Martins, esses exemplos, bem como outros citados em seu texto, funcionam como argumentos para a sua tese de que não há excluídos, mas existência de uma “inclusão precária e instável, marginal” (p.26), o que nós compreendemos como o funcionamento da contradição, uma memória do marxismo-leninismo atualizada na reflexão de Pêcheux. Pensando a questão da ocupação dos lugares na relação com o sujeito escolarizado, compreendemos ser produtivo perguntar: que efeitos a inclusão digital produzirá, para o sujeito urbano escolarizado, no que diz respeito à ocupação de lugares, nessa sociedade?

Questões que nos levam a pensar que ocupar o centro ou o topo da pirâmide em nossa sociedade não depende das ações do sujeito, do teatro da sua consciência, o que contribui para desestabilizar a imagem do sujeito aluno construída, imaginariamente, nesse Programa: o de uma inclusão digital atrelada à inserção na cadeia produtiva. Questões que nos levam a pensar em outras formas de relação, compreendidas como laço social, com o Estado. Lembramo-nos aqui das palavras de Althusser (1979, p.208): “um povo que explora um ao outro não poderia ser livre”. Assim, compreendemos que uma forma de Estado que serve para dominar não serve para libertar⁵⁸, o que é silenciado pelo efeito de

⁵⁸ Anotação tomada durante a disciplina do Prof. Dr. Márcio Naves, no IFCH/UNICAMP, em 2011.2.

uma memória institucional que congela, administra e fecha sentidos em nosso material na relação qualificação, trabalho e ascensão profissional.

Sentidos apagados, sentidos não historicizados nas políticas públicas de Estado; uma vez silenciados, abre-se espaço para que reverberem sentidos, em programas e projetos educacionais, para que se enuncie a “solução” para educação sempre pensada, localizada mesmo, em aspectos disjuntivos, em substituições de práticas, de métodos, de instrumentos, tomados na transparência, numa tentativa ininterrupta de conter a tensão e apagar a contradição. Um gesto que não produz o efeito de mudança sempre já lá anunciado e supostamente pretendido de ser alcançado. Muda-se para não mudar, porque não se promove a “revolução”: não há outros processos, outros lugares de identificação em funcionamento. Diante dessas condições, o sentido que fica é o de que não há saída, uma vez que o processo de identificação ideológico, produzido pelo institucional, ao qual o sujeito é submetido, produz efeitos tão contundentes que o ritual parece não ter espaço para falhar. Porém, aprendemos com Orlandi (2002) que o caminho “é a restituição do político como mediador. Que permite ao sujeito se ocupar de um espaço histórico materialmente constituído e que significa” (p.255). Essa afirmação nos leva a compreender que é na prática de uma educação politicamente significada que reside a possibilidade de um deslocamento efetivo, qualquer que seja o recurso utilizado em sala de aula: o giz, o papel, o computador, que ora se configura como o desktop no laboratório de informática, ora o laptop na sala de aula, ora o *tablet* nas mãos dos alunos e professores, ou a internet com ou sem fio. E é na criação e na manutenção de espaços de autorização, que garantam a autoria, na sala de aula, que o irrealizado poderá irromper, qualquer que seja a disposição das carteiras e o tipo de lousa utilizado. Conforme afirma Lagazzi (2003),

a sala de aula deve ser um ponto de encontro, de confronto, de intersecção, de interlocução, simbolicamente constituído. Empiricamente não importa se ela se atualiza numa sala convencional ou num espaço aberto [...] A sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados. (p.70).

Na medida em que a textualidade do PROUCA significa o laptop com internet em sala de aula como inovação em termos de políticas públicas no país, somos demandadas a

compreender o modo pelo qual a internet é significada no Programa, objeto do item a seguir.

2.3 O imaginário de internet em circulação

Compreendemos o laptop e a internet em funcionamento no PROUCA em três dimensões: a) na dimensão técnica; b) enquanto mídia; c) e enquanto uma instituição funcionando em outra instituição.

No que diz respeito à dimensão técnica, tal como proposta por Herbert (1966), a máquina é um produto de uma prática técnica, que visa à elaboração de um produto, direcionado a alguém e para atender a uma demanda da sociedade em um determinado período de sua história, demanda que não se restringe apenas à produção desse objeto, mas também à maneira pela qual esse objeto será consumido. Para o autor, a prática técnica

vem preencher um desejo, uma falta, uma demanda que se define fora da própria técnica. O lugar onde se define a falta que indicará sua função em relação a esta técnica particular *não é* esta técnica, mas o todo organizado da própria prática social, quer dizer, em primeiro lugar, o modo de produção. (p.29).

Estabelecemos uma relação entre as colocações de Herbert e a relação que Auroux (1998) propõe entre a técnica e o tecido social. Para Auroux, “a existência desses instrumentos se situa não fora das sociedades e em seu lugar, mas em sua própria trama, na constituição de um só tecido indissolivelmente tecnossocial” (p.321). Das afirmações dos autores, compreendemos o funcionamento desta técnica enquanto prática e, enquanto tal, como objeto ideológico.

Na dimensão institucional, enquanto mídia, fruto de um “processo histórico de naturalização das instituições e dos sentidos [...] de forma a torná-los ‘evidentes’, legítimos e necessários” (MARIANI, 1999, p.51), vemos os instrumentos funcionando em outro espaço institucional, o escolar (SILVA, 2001). A esse respeito, Mariani nos diz:

É, ela mesma, uma instituição atravessada pelas suas contradições, que deve assumir certos compromissos seja em relação aos seus embasamentos teóricos, seja em relação ao que se encontra ao seu redor, como por exemplo as transformações tecnológicas corporificadas pelas

mídias, que se renovam. Trata-se, pois, a escola e a imprensa, de duas diferentes instituições, inseridas cada uma em um determinado conjunto de relações. (p.274).

Uma das formas pelas quais a escola se deixa dizer pela mídia (ORLANDI, 2001), consequência da “mídiatização do discurso da ciência *na* Escola”, enquanto “artefato pedagógico” (p.160). Isso produz, como efeito, o funcionamento da mídia como um instrumento que ocupa o lugar do conhecimento, pois marcada pela evidência de suprir uma falta: a dificuldade da escola de cumprir sua missão de ensinar” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001b, p.41), mídia esta tomada como “espaço do consenso” (p.46) e, portanto, de “autorização” (p.47).

Um instrumento que hoje faz parte do contexto escolar, “um instrumento de outro campo”, sendo, por isso, necessário “ressignificá-lo em nosso campo” (ORLANDI, 2011c, p.44), não nos esquecendo do que nos ensina Paul Henry (2010): “os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões” (p.38). Como bem nos lembra Pêcheux (1966, p.53), “o problema do uso/mau-uso dos instrumentos [...] remete à questão da *reprodução metódica do objeto*, que somente permitirá fornecer à teoria o elemento refletor necessário à sua estabilização”. Interessa-nos, portanto, refletir sobre os processos de significação desse instrumento nesse espaço de ensino. Estariam o computador e a internet colocando que sentidos em circulação? Como esse equipamento está sendo (re)apropriado no espaço escolar?

Para compreendermos os funcionamentos desses sentidos que vão na necessidade de se colocar a mídia na sala de aula, perguntamo-nos pelo imaginário de mídia e de internet que circula no PROUCA. Iniciemos com os recortes a seguir:

Em pouco mais de uma década, a Internet impôs **novas formas de interatividade** entre as pessoas e tornou-se ferramenta imprescindível à **aquisição e troca de conhecimento**. Em todo o mundo, os computadores portáteis trouxeram a informática para as residências. A velha combinação escola e computador ganhou uma nova extensão, e a televisão sofre hoje a concorrência direta dos PCs. **A navegação nos sites e o uso dos recursos multimídia revolucionam as velhas práticas de ensino baseadas no giz e no papel**. (CADERNO, 2008, p.9).

A utilização dos laptops conectados à Internet permite a constituição de **múltiplas comunidades de aprendizagem**, que, interligadas em rede, favorecem a **interculturalidade**, o **trabalho cooperativo e colaborativo** e a **autoria e co-autoria entre estudantes e professores na construção do conhecimento**, resultantes da quebra de hierarquia e linearidade nas relações. O objetivo é contrapor-se ao modelo tradicional de educação, ampliando a relevância e a contextualização do processo educacional. (CADERNO, 2008, p.16).

Vemos funcionar uma imagem de Internet filiada a uma perspectiva interacional; nessa discursividade, a rede promove relações fluidas, em que não há disputas, hierarquias, relações de força. É como se houvesse uma injunção à colaboração, à troca, à interlocução permanente. Enfim, há uma idealização, que supervaloriza esse construto técnico, já que é visto como algo revolucionário, novo, em nome do que se devem abandonar as velhas práticas de ensino que, historicamente, não deram certo... Nesse jogo do que é “velho” em contraposição ao que é “novo”, instala-se o apagamento da memória, da história. O que seria da ordem do velho? E do novo? Numa perspectiva de oposições, o novo de hoje é o velho de amanhã. No surgimento de novas máquinas, perguntamo-nos pelas práticas; instala-se uma contradição: novas técnicas propiciadas pelo instrumental; velhas práticas filiadas ao institucional. O que o novo aí significa? A internet seria, por sua existência empírica, propulsora de acontecimentos discursivos? Para Gallo (2011), “ela só pode ser assim considerada quando, além de uma nova textualidade, há também uma discursividade nova” (p.267).

A internet é desenhada como um terreno livre e democrático, em que “tudo” está lá, em que “tudo” se pode guardar, o que apenas se dá imaginariamente. Segundo Romão (2004, apud ROMÃO; ROMÃO, 2009, p.91), é apenas pela representação imaginária que se pode “estar em permanente estado de trânsito, deslocar-se sem medida, entrar em qualquer lugar, atravessar qualquer passagem (até as mais apertadas) e ganhar espaços sempre novos e outros sem censura”. Nas palavras de Romão (2005/2006), na internet

alguns criam espaços para instalar sua voz, seus ditos e suas leituras, em blogs, listas de discussão, homepages, páginas eletrônicas etc, e outros apenas acessam-nas; [...]alguns podem entrar em determinados arquivos eletronicamente organizados, porque são pagantes, e outros ficam do lado de fora, visto que não possuem cartão nem crédito; [...] certos

navegadores conseguem fazer valer a máxima de que a rede eletrônica permite o deslocamento pela aldeia planetária e a submersão em culturas outras, escrevendo e lendo em língua estrangeira, e outros não conhecem [...] as mínimas noções de informática, ficando fora do circuito de conexões. (p.12).

Conforme afirma Mittmann (2008, p.125), “o ciberespaço é lugar de ilusão do Todo, já que diferentes posições ali se encontram manifestas”. Faz parte do senso comum a comparação da internet a “uma grande biblioteca” (MÁXIMO, 2003), apagando-se os sentidos de que aí circulam materiais incompletos, deturpados, inverídicos, já que a rede é enaltecida como uma grande fonte confiável para pesquisas. E, mais do que isso: os modos de circulação dos discursos são silenciados, vistos como algo transparente. Essa naturalização dos sentidos, efeito da ideologia, silencia as relações de força e os mecanismos de regulação presentes em todo dizer, através das formações discursivas, que selecionam o que pode e deve ser dito num determinado momento na história. Acreditar que “tudo” está disponível na internet é negar, dentre outras coisas, o caráter dinâmico das informações e do conhecimento e acreditar na possibilidade ingênua de que tudo pode se dizer no território nada livre da rede⁵⁹.

Em Gallo (2004), encontramos uma expansão da noção de arquivo, tal como proposta por Pêcheux (2010), para o arquivo encontrado na internet, como parte de uma “prática discursiva, instaurada pela Internet, [que] funda uma memória ‘nova’, um novo ‘arquivo’ a ser consultado, essencialmente diferente daquele disponível nas bibliotecas tradicionais” (p.48), o que nos parece bastante produtiva para pensarmos o modo de constituição dessas discursividades que circulam na rede em seu caráter material. Para a autora, o arquivo digital seria o “campo de documentos pertinentes e disponíveis, na Internet, sobre uma questão” (p.48), colocando, de saída, uma distinção entre os modos de constituição dos materiais impressos e eletrônicos, trazidas pelas próprias condições de produção das chamadas novas tecnologias, ao mesmo tempo que nos chama a atenção para o que está em funcionamento em todo e qualquer tipo de material em circulação, seja no modo impresso, seja no eletrônico: sua historicidade constitutiva.

⁵⁹ Voltaremos a esse ponto quando analisaremos as atividades realizadas pelas atividades do pré-piloto.

Num trabalho posterior, a autora cita como exemplo dessa seleção de arquivos que circulam na rede o mecanismo de busca *Google*, que “já recorta o arquivo (no sentido pècheuxtiano do termo) de certo modo, levando o leitor a determinados espaços discursivos e não outros” (GALLO, 2011, p.263). Sobre essa questão, Dias (2011a), baseando-se em Pariser (2011), nos relata que buscadores como o *Google* possuem um mecanismo de filtragem dos resultados denominado “filtro-bolha”. Nesse tipo de funcionamento, “não é o sujeito que decide o que entra no filtro-bolha, e mais, ele não vê o que fica de fora” (p.40). Porém, o efeito produzido pelos *sites* de busca é a ilusão da completude, que se materializa por meio de uma quantidade significativa de páginas selecionadas pelo buscador que são apresentadas a esse sujeito, funcionando como um “leque de opções” para a pesquisa que se empreende. Sentidos que não são qualquer um:

Mesmo que a rede abrigue uma pluralidade de idéias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos. Não basta as idéias estarem lá depositadas, é preciso que elas circulem, que elas tomem corpo, que elas reverberem. Isto é, que elas entrem na *ordem do discurso* e não fiquem apenas “à deriva na superfície das águas”. (MELO, 2005, p.137, grifos da autora).

No entanto, justamente pelo fato de a internet, hoje, fazer parte da vida de muitos brasileiros, é que o sentido de arquivo acaba sendo naturalizado, tanto no que diz respeito à sua leitura, quanto a seu modo de constituição e circulação: “nossa relação com o arquivo já faz parte de uma prática cotidiana que se dá na evidência dos sentidos” (DIAS, 2005, p.41). Ao se apagar a forma material do arquivo, se produz a ilusão do “todo”, do “tudo” e navegar nos mares e oceanos “ilimitados” da rede passa a ser tomado na evidência. Por outro lado, não se pode negar o caráter dinâmico e veloz da constituição do arquivo na internet. A autora, ao tratar de *sites*, *blogs* e *home pages* assim os descreve:

São arquivos que podem ser alimentados diariamente e que se caracterizam pela fluidez, pela possibilidade de sempre ser outro. São arquivos que se constituem de modo aberto, passíveis de desconstrução, e cuja natureza define-se pela própria estrutura fluida e não-linear da Internet, pela estrutura em teia. (p.45).

E é nesse espaço que se abre para possibilidades outras de e no trajeto de leitura e de produção de sentidos que compreendemos a particularidade dos arquivos que circulam no

ambiente virtual, espaço esse entendido, com Dias, como um “espaço discursivo” (p.47), produto de condições de produção específicas que fazem com que o sujeito construa com o espaço, com o tempo, com a máquina formas outras de se relacionar com tudo isso, com ele e com o outro. Essa é uma forma de (se) dizer das consequências que as TICs trazem para o sujeito. Trata-se de pensar o modo de constituição desses textos tomados numa dimensão técnico-histórica: por um lado, nos recursos que essa técnica pode apresentar, tal como sons, vídeos, imagens, cores, bem como na radicalização de uma leitura não linear a partir dos *links*, o que não é uma particularidade da leitura na internet, uma vez que esta pode acontecer a partir de outros suportes textuais, como o bom e velho livro que se encontra nas nossas estantes; por outro lado, é necessário nos perguntar o que, de posse desses recursos, que se filiam a uma memória, é possível trazer, efetivamente, de novo.

Dessa forma é que colocamos em questão a ideia de novo, de novidade, tão comumente associada às TICs. Questionamos a associação direta entre o surgimento do novo e o apagamento do velho, gesto que silencia a memória e a história na constituição dos instrumentos, reforça a ideia da obsolescência, reduz os instrumentos ao nível da técnica utilitária e do consumo de uma mercadoria. É inegável que a potencialidade de recursos que a internet nos traz é imensa, mas há de se pensar que há muito do velho no novo. Dias (2008) estabelece uma relação entre o *e-mail* e a carta, mostrando que, no funcionamento do correio eletrônico, a memória em questão é a do correio convencional. Por essa razão, interessa-nos perguntar pelo sentido de novo nas práticas escolares apresentadas no *site*. Iniciemos nossas reflexões dando visibilidade às formações imaginárias de internet postas em circulação no PROUCA, em relação ao que foi possível ser feito da internet na sala de aula.

2.4 O jogo da fluidez na administração dos sentidos

Chama-nos atenção o modo pelo qual é estabelecido, na discursividade do Estado, o modo de utilização da internet nas escolas, de modo a garantir os “usos relevantes” da rede, que se opõe a “usos irrelevantes”. A recorrência dessas expressões, em diversas partes do *Caderno*, nos é bastante significativa para perguntarmos pelo sentido de língua e de

tecnologia em funcionamento num material que as circunscrevem no âmbito do uso, o que nos dará elementos para compreender os efeitos de sentido que esse modo de significar a língua produz nas atividades praticadas com o laptop, objeto do próximo capítulo. Pontos que vêm dizer da estreita relação entre “a ciência, a tecnologia e a administração” (ORLANDI, 2004c, p.132), produzindo efeitos no modo pelo qual o computador e a internet estão sendo significados no Programa na sua relação com a escola; uma relação entre tecnologia, Estado e conhecimento.

“Usos relevantes” são discursivizados como segue:

Aqueles que efetivamente agregam valor, ajudam na produção e disseminação de conhecimentos e estimulam o desenvolvimento pessoal e social – é de fundamental importância para o sucesso do programa Um Computador por Aluno. (CADERNO, 2008, p.163).

Trazemos, também, um texto disponível em nota de rodapé, no qual também encontramos a explicação para a expressão acima destacada, que se opõe a “usos irrelevantes” das TICs:

De forma geral, a literatura pesquisada relaciona o “**uso relevante**” das tecnologias ao acesso dos alunos a **conteúdos digitais que sejam pertinentes aos temas tratados em sala de aula, bem como ao conjunto de atividades propostas pelos professores**. Também é possível relacioná-lo com **atividades que estimulem o pensamento crítico e reflexivo; formulação, reformulação e solução de problemas; busca, interpretação e avaliação de informações; processos colaborativos de construção de conhecimento**, entre outras. Na **contramão** desse cenário estão aqueles considerados **usos irrelevantes** das TICs digitais, como **sítios de relacionamento, mensagens instantâneas e jogos não-educativos**. (p.36).

Iniciemos nossa análise pela palavra “usos” e suas filiações de sentido. Quando se toma essa palavra em sua relação com a concepção de língua, vemos em funcionamento a filiação a uma memória discursiva na qual se constitui a Pragmática, em que a língua é tomada “como instrumento para realizar algo, ou para manifestar intenções” por um sujeito compreendido como “uma relação entre interlocutores considerados como usuários” (GUIMARÃES, 2005, p.124): língua como instrumento de comunicação, colocada em

funcionamento pela ação de um sujeito significado enquanto indivíduo, memória que a refere ao “esquema elementar da comunicação”, constitutivo de “emissor, receptor, código, referente e mensagem” criticado por Orlandi (2007a, p.20-21). De acordo com esse esquema, em que “o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente” (p.21), a língua é significada como um canal em que se transmite informações de forma linear, “como se a mensagem fosse resultante de um processo assim serializado” (p.21).

Lembra-nos Pêcheux (2009) que a língua serve para comunicar e para não-comunicar, pois se constitui numa “unidade dividida e contraditória da comunicação/não-comunicação” (p.25). Diz-nos Pêcheux e Gadet (1991), a propósito da publicação de *La langue introuvable*: “buscamos questionar a posição estratégica do mestre da língua que busca controlar um mundo de enunciados por meio de seu processo de enunciação. Contra o narcisismo da comunicação bem-sucedida, tentamos afirmar o valor político e histórico da falha” (p.105). A crítica de Pêcheux (1984) à Pragmática reside naquilo que se estabilizou como o “projeto empirista”, no qual as “teorias comunicacionais” supõem a “interação entre emissores e receptores como espaço de produção do sentido do enunciado” (p.154). Sobre a questão da interação, afirma Orlandi (2004c):

Nós não somos apenas animais em interação, somos sujeitos vivendo espaços históricos sociais. Se fôssemos apenas animais em interação, todas essas relações tanto da máquina como da interatividade seriam suficientes, e não o são, porque a interatividade só é significativa na medida em que nós somos sujeitos dentro de uma história e da sociedade. Somos seres simbólicos e históricos; nos significamos ideologicamente. (p.130-131).

Compreendemos, também, a relação comunicação-não-comunicação em jogo na língua tal como propõe Orlandi (2007b), em *As formas do silêncio*, em que a autora desenvolve uma reflexão pensada na relação do silêncio enquanto

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b1) silêncio

constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em certa conjuntura) (p.24).

Compreensões que tomam a língua em sua materialidade significante, inscrita na história, sujeita à falha e ao equívoco, filiada a memórias, em que os sentidos, divididos, se estabelecem sempre em relação a, sentidos que encontram suporte em um sujeito que é, antes, posição dentre outras. No entanto, em nosso material, a memória que circula e se atualiza no âmbito dos usos autorizados para o computador é a concepção de língua como instrumento de comunicação, uma concepção des-historicizada, que se filia à memória discursiva de uma legislação educacional brasileira, como a lei 5.692/71, a LDB de 1971, em que lemos, no artigo 4º, título III, § 2º: “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Uma legislação que, em seu funcionamento, institui a “legitimação de sistemas de poder no campo da educação, por se constituírem como representação dos poderes de Estado, no fortalecimento de sua unidade territorial e unicidade de idéias” (DI RENZO, 2011, p.489). Produz-se, com a mudança no nome da língua, de Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão”, a institucionalização de certo conhecimento sobre a língua, de filiação pragmática, focado no uso, na ação praticada por usuários, conhecimento este que vai determinar o ensino de língua portuguesa no país, na medida em que “os instrumentais vão disciplinando práticas de língua, constituindo uma memória do que seja saber a língua” (p.489).

Destacamos, da LDB 71, os artigos nos quais há a explicitação do modo pelo qual a língua deve ser ensinada, ou seja, com a utilização de instrumentos, “rádio”, “televisão”, “correspondência” e “outros meios de comunicação”:

Art. 25, § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme

dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação dêste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

A LDB de 71 dá aberturas para a circulação de conteúdos inscritos no trabalho com as chamadas “outras linguagens” na escola, para a entrada em cena da interdisciplinaridade, para o fortalecimento do ensino do “português através de textos”, num movimento que, paradoxalmente, dilui o trabalho com a língua. Esse movimento é fortemente marcado pela mudança do nome da disciplina “língua portuguesa” para “comunicação e expressão” e do lugar do professor que, a partir daquele momento, é visto como um comunicador, comunicador este que desenvolve sua prática sob o manto do regime militar. Observamos, então, o trabalho de uma contradição que nos leva a perguntar: o que pode ser comunicado, dito nessa sociedade supracomunicante? Um movimento contraditório que vai trabalhando o apagamento da língua mesmo após a restituição do nome da disciplina para “língua portuguesa”, em 1986.

Em nossos materiais, vemos esses sentidos fazendo sentido nas formulações “usos relevantes” e “usos irrelevantes”, efeito de um discurso pedagógico inscrito na ideologia na comunicação, que, ao atravessar esse *corpus*, reverbera não apenas nesses recortes que analisamos, mas também nas chamadas experiências realizadas com o laptop, objeto de análise do capítulo a seguir.

Ao olharmos para o significante “uso” em sua relação sintagmática, em sua predicação, ou seja, ao se enunciar sobre os “usos” num processo de determinação – “usos relevantes” -, que se dá por oposição a “usos irrelevantes”, o que produz o efeito de categorização do que é da ordem da relevância e da irrelevância, efeito de um gesto de interpretação, vemos reverberar, como efeito de um processo de instrumentalização da língua na qual se dá a constituição de um sujeito enquanto indivíduo, origem de um dizer que busca a univocidade dos sentidos, movimento que apaga o real da história e o real da língua. Dito de outro modo, o sentido de tecnologia digital como instrumentalização se dá

na relação com a compreensão de língua enquanto instrumento de comunicação. Sentidos que fazem ressoar um gesto de administração dos sentidos no que tange aos sentidos que o Estado atribui sobre o que seja “relevante” ou “irrelevante” para se levar às escolas, o que vem dizer sobre os modos legitimados, portanto, autorizados institucionalmente, para a apropriação do laptop pelos sujeitos da escolarização na relação a ser estabelecida entre professores, alunos e tecnologia: efeito do caráter autoritário do PROUCA, como próprio das políticas públicas, que se formulam na tentativa de gerir práticas, na contenção de sentidos e no cerceamento de sujeitos, determinando o que está ou não autorizado, permitido e legitimado para o professor e o para o aluno se apropriarem na sala de aula. Bem como nos lembra Castellanos Pfeiffer (2005, p.34), “toda legitimação implica em apagamentos”.

Ainda sobre a significação dos usos, encontramos a seguinte formulação:

Os **conceitos**, porém, são **fluidos**. Um mensageiro instantâneo pode desempenhar papel pedagógico **relevante** se inserido, por exemplo, num **projeto de aprendizagem com comunidades distantes da região onde está determinada escola**. Se é usado apenas como **recompensa ou ocupação** para o espaço vago de uma aula, obviamente desempenhará outro papel. (CADERNO, 2008, p.36).

Dizer “os conceitos, *porém*, são fluidos” não vem dizer da fluidez dos conceitos, uma vez que nessa formulação não há espaço para que o sentido de “os conceitos *são* fluidos” seja significado, na medida em que continua funcionando, como efeito de pré-construído, o efeito de prescrição das formulações que categorizam o que é da ordem da relevância e da irrelevância, por meio do processo da exemplificação – “Um mensageiro instantâneo pode desempenhar papel pedagógico **relevante** se inserido, por exemplo, num **projeto de aprendizagem com comunidades distantes da região onde está determinada escola**”. O exemplo funciona, aqui, como efeito de fechamento dos sentidos, ainda que a formulação seja construída, do ponto de vista da sintaxe, com o emprego da conjunção adversativa “porém”, o que, do ponto de vista normativo, estabeleceria uma relação na qual os sentidos se dariam em direções opostas, como se fosse produzido um efeito que atenuasse as assertivas expressas nos recortes acima. Nesse processo de administração dos sentidos, a partir do momento em que há o estabelecimento de condições para que os “usos

irrelevantes” se tornem “usos relevantes”, não há espaço para se trabalhar com a fluidez, com o equívoco, com a abertura para que outros sentidos façam sentido: o sentido não pode ser outro.

Nessa tentativa de se estancar os sentidos, à medida que se determina, nessa discursividade, o que é da ordem do relevante e do irrelevante, como forma de silenciar a contradição em funcionamento nesse jogo do que é ou não relevante para do uso da internet na escola, há aí uma relação direta entre informação, conhecimento e aprendizagem. Existe um sentido prévio, estabelecido *a priori*, do que seja cada item dentro desse conjunto do que é ou não relevante. No que toca à relação informação-conhecimento, Dias (2009a) afirma que a sociedade contemporânea é determinada pelos sentidos de conhecimento e de informação, daí a emergência de formulações como *Sociedade do Conhecimento*, *Sociedade da Informação*, “Novas tecnologias da Informação e Comunicação”, sentidos que se sobrepõem e se confundem no discurso das novas tecnologias, como se significassem a mesma coisa, pelo próprio efeito da ideologia, havendo o apagamento da materialidade dessas palavras. No entanto, segundo Dias, “a informação é a matéria-prima da construção do conhecimento, mas não é o conhecimento, portanto, não pode substituí-lo” (p.18), ou seja, “o sentido de um é constitutivo do sentido do outro, mas não é mesmo sentido” (p.20), porque filiados a formações discursivas distintas. O conhecimento seria da ordem do material e, enquanto tal, “é um processo de significação e, sendo processo, não pode ser estancado” (p.19); já a informação é da ordem do empírico, continua a autora.

Contudo, no PROUCA, compreendemos que o conhecimento é tratado enquanto conteúdo, enquanto modo de operar com as ferramentas da rede, e a informação enquanto novidade e verdade, passível de acúmulo, o que, para os proponentes do Programa, garantiria o aprendizado, compreendido como parte do processo de mercantilização do conhecimento: “este é um modo comum de se tratar o efeito de informação científica, no circuito da mera informação” (ORLANDI, 2004c, p.143). O conhecimento, na *Sociedade da Informação*, é o “elemento estruturante de base do sistema capitalista contemporâneo” (ORLANDI, 2010a, p.19), e não é, aqui, tomado como discursos (ORLANDI, 2010a). Assim sendo, a informação é significada, segundo Dias (2010), como “um bem de mais alto valor”, condição que, em nosso tempo, “torna o sujeito apto a competir no mercado” (p.60).

Compreendemos que o funcionamento dos *sites* de busca contribui para produzir esse efeito de organização da informação, que se apresenta de forma rápida e inequívoca para o seu consumo: ao digitar o que se procura e teclar em *enter*, deparamo-nos, em poucos segundos, com um “cardápio” pronto, farto, disponível, acessível de opções, enfim, o próprio modo de estruturação desse tipo de *site* traz como efeito a ideia de completude de informações e conhecimentos: efeito da memória metálica, da qual nos fala Orlandi (2010b):

Não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação - produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o “quanto mais, melhor”. (p.9).

O efeito da memória metálica, ao funcionar apagando a historicidade do processo de constituição da mídia, produz sentidos naturalizados que a tomam como um “instrumento que pode ser trabalhado em diferentes linhas de atuação: meio de informação, de denúncia, de aprofundamento da cultura, do conhecimento científico e de idéias críticas sobre o mundo que nos rodeia” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001b, p.43). É o que Orlandi (2004c, p.46) chama de “evidências sem história”, já que as mídias “aparecem como se não tivessem uma memória, destituídas do saber discursivo que as institui”.

Schmitt (2006) analisa os efeitos que a memória metálica produz no *site* de busca *Google*, colocando em evidência o processo de administração e de congelamento dos sentidos e o apagamento do caráter material da língua, dando visibilidade a uma concepção instrumental, que expressa a relação língua-mundo:

O termo de busca, um significante, remete a um conjunto de textos, tornando-os presentes. O momento da demanda, o qual consiste na busca pela significação, ou seja, o percurso de um espaço *a* para um *b* na busca pelos resultados *x*, *y*, *z*, *n*, é praticamente coincidente [...] à constituição da significação do termo de busca. [...] estabelecer-se-ia uma relação de equivalência entre linguagem e mundo e linguagem e memória [...] O

domínio de significações possíveis é ‘congelado’ em um mesmo espaço e tempo, como se houvesse uma confluência entre a memória dos sentidos e o processo de significação. Os dados de arquivo do *site* de busca correspondem aos dados apresentados ao usuário [...]. Não se daria espaço para o movimento de sentidos, para a emergência de uma outra possibilidade de significação. (p.49).

Sentidos fragmentados; sentidos administrados; sentidos possíveis. Sentidos controlados pelo Estado: “os governados só conhecem aquilo que pelo próprio governo lhes é dado a conhecer” (DIAS, 2011a, p.36). Sentidos que dão vazão a compreensões de tecnologia digital como uma prática técnica destituída de uma prática política: computador e internet tomados na transparência, o que sustenta os sentidos do que é ou não relevante para o ensino. Instala-se aqui uma contradição que coloca em evidência a fragilidade e a falibilidade do Programa, no sentido de que a internet, significada como o elemento que falta, não dará conta de preencher esse vazio com a inserção da tecnologia na sala de aula. É próprio das políticas públicas que a busca pelo preenchimento dessa falta, ao ser atualizada, sempre se desloca para um novo projeto ou novo programa, e não traz a “tão almejada solução” para os problemas do ensino, uma vez que não se colocam em questão as contradições que atravessam o sistema educacional em nosso país. No caso do PROUCA, a questão é centrada na ferramenta, na máquina, em seu uso instrumental e utilitário (DIAS, 2011c), nas respostas prontas que a internet poderia trazer, e não numa prática de ensino politicamente significada⁶⁰.

Contrariamente à discursividade que reverbera no Programa, há estudos que colocam em xeque a correlação entre o uso das novas tecnologias e um melhor desempenho na sala de aula. Estudos que não se inscrevem na perspectiva discursiva, mas que nos ajudam a pensar nos efeitos que o modo de apropriação das chamadas novas tecnologias podem trazer para os sujeitos escolarizados. Dwyer et al (2007) valem-se dos resultados apresentados pelas pesquisas do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica - nos níveis fundamental e médio para argumentar que

os resultados demonstram que para os alunos de todas as séries e para todas as classes sociais o uso *intenso* do computador diminui o

⁶⁰ Voltaremos a essa questão quando da análise das atividades disponíveis no *site* do PROUCA.

desempenho escolar. Para alunos da 4ª série, das classes sociais mais pobres, mesmo o uso *moderado* do computador piora o desempenho nos exames de português e matemática. (p.1303).

Em outro ponto do trabalho, afirmam que “alunos que usam computador raramente têm notas significativamente melhores que os outros alunos; que alunos que usam o computador sempre têm notas semelhantes aos que usam quase sempre, e alunos que usam o computador sempre têm notas menores que todos os outros” (p.1318). Vestígios que colocam em evidência que o aprendizado não se dá por interação, como já nos disse Pêcheux (2008), e sim por filiação.

Para que um resultado, tomado como satisfatório, se estabeleça na escola, não basta mudar a tecnologia, se as perguntas feitas, por meio delas, continuarem as mesmas do livro didático, por exemplo, ou seja, a inserção das tecnologias digitais na escola não pode ser dissociada do modo pelo qual ela é apropriada pelos sujeitos da escolarização. Tomar os resultados da inserção da tecnologia na escola numa relação que desconsidera os modos de apropriação desse instrumento é atribuir ao instrumento um sentido que não lhe cabe: o de mudar a relação do sujeito como o conhecimento, no caso em análise, por meio da interação homem-máquina. Para Orlandi (2008b, p.36-37), “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”.

No entanto, por meio do efeito de uma memória institucional, que congela e estabiliza sentidos em determinada direção, o que circula e o que acaba por se cristalizar no âmbito educacional e, mais especificamente, em nosso material, é o imaginário de internet como o “elemento-chave” desse momento em que se encontra a educação, na qual se desenha um perfil de trabalhador determinado, que, dentre outras especificações, precisa dominar as tecnologias digitais.

Nesse jogo tensionado de sentidos imaginários, que projetam os sentidos possíveis – administrados - para o laptop e a internet -, somos levadas a dirigir nosso olhar mais atentamente para as atividades que tomam a língua portuguesa como foco. Essa entrada nos permite pensar sobre a significação de língua e de tecnologia nessas práticas; possibilita-nos o exame do processo de identificação desses sujeitos da escolarização; dá visibilidade

aos sentidos em circulação nos documentos tomados na relação com os sentidos em evidência nas atividades propostas. Com esse gesto, objetivamos compreender os modos de apropriação das tecnologias nas atividades de língua portuguesa de escolas participantes da Fase I do Programa.

Com vistas a buscar desnaturalizar o que se configurou como os sentidos de melhoria da qualidade de ensino nesse Programa, iniciamos o Capítulo III.

CAPÍTULO III

O RITUAL PEDAGÓGICO: UM JOGO ENTRE O VELHO E O NOVO

3.1 A descrição da página do Programa na internet

Quando clicamos em “Pré-Piloto”, encontramos os “experimentos”, os quais estamos chamando de atividades, organizados em itens, separados por escolas, conforme mostra a figura a seguir:


[Página Inicial](#)
[O Projeto](#)
[Critérios de Escolha](#)
[Escolas beneficiadas](#)
[Pré-piloto](#)
[Projeto Piloto](#)
[Suporte Técnico](#)
[Contato](#)

Pré-piloto

Durante o ano de 2007 foram iniciados experimentos do UCA em cinco escolas brasileiras, visando avaliar o uso de equipamentos portáteis pelos alunos em sala de aula. A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) fez várias sondagens a estados e municípios buscando adesão dos mesmos. Inicialmente foram pré-selecionadas dez escolas e, destas, cinco foram escolhidas.

Para a fase dos experimentos, chamados de pré-pilotos, três fabricantes de equipamentos doaram ao Governo Federal três modelos de laptops: A Intel doou o modelo Classmate para as escolas de Palmas/TO e Pirai/RJ. A OLPC doou o modelo XO para as escolas de Porto Alegre/RS e São Paulo/SP. A empresa Indiana Encore doou o modelo Mobilis para escola de Brasília/DF.

As escolas selecionadas foram:



Escola: Escola Municipal Emami Bruno
Localização: São Paulo/SP
Modelo: XO (OLPC)
Lições aprendidas: [Experiências Educacionais São Paulo](#)
Relatórios: [Contexto da escola](#) | [Infraestrutura](#) | [Gestão da escola](#)
Estudos de caso: [Estudo 1](#) | [Estudo 2](#) | [Estudo 3](#)




Escola: Escola Estadual Luciana de Abreu
Localização: Porto Alegre/RS
Modelo: XO (OLPC)
Lições aprendidas: [Lições aprendidas - LEC](#)
Relatórios: [Contexto da escola](#) | [Infraestrutura](#) | [Gestão da escola](#)
Estudos de caso: [Estudo 1](#) | [Estudo 2](#) | [Estudo 3](#)

Escola: Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday
Localização: Palmas/TO
Modelo: ClassMate PC (Intel)
Link: <http://domalanoopalmas.blogspot.com/>
Lições aprendidas: <http://www.uca.gov.br/uc>
Relatórios: [Contexto da escola](#) | [Infraestrutura](#) | [Gestão da escola](#)
Estudos de caso: [Estudo 1](#) | [Estudo 2](#) | [Estudo 3](#)

Escola: CIEP Municipal Profª Resa Conceição Guedes
Localização: Pirai/RJ
Modelo: ClassMate PC (Intel)
Link: http://www.piradigital.net.br/experiencia_uca_pirai/
Relatórios: [Contexto da escola](#) | [Infraestrutura](#) | [Gestão da escola](#)
Estudos de caso: [Estudo 1](#) | [Estudo 2](#) | [Estudo 3](#)

Escola: Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto
Localização: Brasília/DF
Modelo: Mobilis (Encore)
Link: [Blog do Projeto UCA - DF](#)

Relatórios de sistematização

Síntese das avaliações dos experimentos UCA iniciais  Texto completo	Orientações a gestores para o plano de expansão  Texto completo	Guia de implementação, monitoramento e avaliação  Texto completo
--	---	---

[UCA](#)
[Página Inicial](#)
[O Projeto](#)
[Critérios de Escolha](#)
[Escolas beneficiadas](#)
[Pré-piloto](#)
[Projeto Piloto](#)
[Suporte Técnico](#)
[Contato](#)

Figura 2: Página “Pré-Piloto”.

Fonte: Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp>>. Acesso em: 15.set.2011.

Podemos observar que os conteúdos dos *links* disponíveis para consulta são bastante heterogêneos, não apenas no que diz respeito à tipologia do material disponível (atividades, relatórios, *blogs*) e à natureza do material encontrado (imagens - fotografias e vídeos), mas também quanto à autoria atribuída aos materiais produzidos, bem como – e, principalmente –, para o que nos interessa, a forma pela qual as atividades são apresentadas e como se constituem. Ao lançarmos nosso olhar para o modo de apresentação dessas atividades através do *link* “Lições aprendidas”, vimos que estas se constituem em estruturas

semelhantes a planos de aula, relatos, artigos, que também podemos relacionar a relatórios, além de notícias, acompanhadas de imagens e vídeos. Estruturas que, do ponto de vista discursivo, nos vêm dizer das filiações epistemológicas sobre as quais se sustentam o trabalho com a língua, com o ensino e com as tecnologias nessas atividades.

Chamam-nos também atenção as especificidades desse modo de organização, que, em meio a algumas diferenças, encontramos um funcionamento bastante semelhante entre as experiências relatadas: a intervenção dos professores das universidades, ora mais, ora menos explícita, como já afirmamos em outro ponto desta tese, na autoria desses arquivos, o que nos conduz a pensar sobre o funcionamento da figura do porta-voz analisada por Pêcheux (1990), como um modo de silenciar sujeitos e sentidos: não se fala do lugar do outro. Diz-nos o autor:

O porta-voz, ao mesmo tempo ator visível e testemunha ocular do acontecimento: o efeito que ele exerce falando “em nome de...” é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior. (p.17).

Os professores da universidade têm autorização a dizer. A voz é dada ao professor da escola em pontos específicos das atividades, como nas avaliações, nos resultados, nos vídeos, pontos em que se relata o “sucesso” na realização desses experimentos. A voz aparece para referendar o discurso sobre o Programa: testemunho consensual homogêneo. Divisões e apagamentos no processo de dizer: administração dos sentidos.

Instala-se, na textualização das atividades, um discurso sobre, compreendido por Mariani (1996) da seguinte forma:

Os discursos sobre são os que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento

singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (p.64).

Ainda a esse respeito, prossegue a autora: “um efeito imediato do *falar sobre* é tornar objeto aquilo sobre o que se fala” (p.63). Para o que nos interessa, vemos essas atividades transformadas num objeto didático, que se filia à memória de um discurso pedagógico, a partir do momento em que apresentam uma estrutura própria de um didatismo, produzindo um efeito de modelo, de receita, de como se deu uma estratégia bem-sucedida na qual o laptop foi utilizado. Professores e alunos falados nessas propostas. A estrutura, naturalizada, é tomada na evidência.

Tal como apresentaremos com mais detalhamento nos itens que seguem, quando da descrição de cada escola participante desta fase do Programa, veremos que “Caso”, “Relato de Práticas”, “Experiência” e “Experiências” são as nomeações que as atividades receberam nas escolas de São Paulo, Porto Alegre, Pirai e Palmas, respectivamente, que, colocadas em relação com a estrutura das atividades que nomeiam, fazem emergir sintomas de uma filiação epistemológica ao sociologismo. De acordo com Pêcheux e Gadet (1977), “o sociologismo efetua uma *descrição*, fazendo um estudo empirista dos dados” (p.297), ao mesmo tempo que “a tendência sociologista recalca a política falando ou acreditando falar dela” (p.301).

As atividades, segmentadas em “objetivos”, “contextos”, “conteúdos de aprendizagem”, “desafios”, “resultados”, “depoimentos”, “intencionalidade”, “limites e soluções”, “sugestão de indicadores para valoração”, “dinâmica”, “interlocutores e desdobramentos” fazem também ressoar a pragmática significando a língua e o ensino pautado pela tecnologia, na medida em que vemos o sentido de ação reverberando nesse modo de significar essa prática.

A língua é significada como código, como instrumento de comunicação, e o ensino é instrumentalizado por meio de um plano que se constitui como um “passo a passo” para o professor e se apresenta como pronto para ser executado; para a Pragmática, o exterior é um fora à língua, contrariamente à Análise de Discurso, em que o exterior é estruturante.

De acordo com Indursky (2006, p.49), o texto, nessa perspectiva pragmática, mais especificamente, na lingüística textual, é visto como “uma unidade pragmático-discursiva, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções (referências e relações) que se encontram marcadas no corpo do texto”. As atividades, textualizadas como uma unidade fechada, composta de unidades menores que compõem esse todo, nos remete ao que Indursky denomina de uma “abordagem psicolingüística da leitura, em que o texto é portador de instruções e o leitor deve decodificá-las para realizar a leitura do texto e alcançar o ‘sentido textual’” (p.49).

No que diz respeito mais especificamente à nomeação das atividades, “Caso” remete a uma memória discursiva da metodologia dos “estudos de caso”. Trata-se de um método de pesquisa empírico, descritivo, de cunho qualitativo-interpretativo, utilizado em diversas áreas do conhecimento, como nas Ciências Sociais, e, nos estudos da linguagem, sobretudo na Linguística Aplicada (LA). Menezes, Silva e Gomes (2009), ao catalogarem as metodologias de pesquisa mais utilizadas na área da LA, tomando as publicações em periódicos como objeto, chamam atenção para a quantidade de trabalhos desenvolvidos por meio dessa metodologia: “O método mais frequente é o *Estudo de caso* com 183 artigos (26,5% dos artigos)” (p.44, grifo dos autores), o que, para os autores, se constitui num diferencial da pesquisa brasileira em relação aos estudos desenvolvidos em outros países: “no Brasil, destaca-se o *estudo de caso*, o que pode indicar uma diferença na concepção de pesquisa brasileira, que demonstra afastar-se dos modelos experimentais” (p.45, grifo dos autores).

Observamos que, para Menezes, Silva e Gomes, o estudo de caso não estabelece relação com estudos experimentais; porém, vemos que a base epistemológica empirista sustenta tanto os estudo de caso quanto os experimentos: “Relato de Práticas”, “Experiência” e “Experiências” dão visibilidade a esses sentidos, filiados à psicologia social, objeto de crítica de Michel Pêcheux em vários de seus trabalhos, tal como colocaremos em evidência nas análises das atividades. Iniciemos pelo gesto de descrição.

3.1.1 Escola Ernani Bruno – São Paulo

Na escola “Ernani Bruno”, de São Paulo, as atividades são acompanhadas de um número, de um a dez, também estruturada na forma de *links*, cujo trajeto de leitura, à semelhança de um plano de ensino ou de um plano de aula convencional, demanda uma leitura linear.

Do ponto de vista da sistematização desses casos, encontramos, em todos eles, uma regularidade no aspecto estrutural; as atividades são apresentadas por meio dos seguintes itens: “apresentação”; “objetivos”; “contexto”; “processo”, no qual se abre também o item “desafios”; “resultados”; “depoimentos”, no qual é apresentado um vídeo em que a professora responsável por cada uma das turmas relata suas considerações sobre a atividade; “avaliação” e “saiba mais”, em que é apresentada uma lista de referenciais bibliográficos.

Na figura a seguir, podemos visualizar a estrutura do *link* o qual suporta a atividade:

Experiências Educacionais São Paulo



Caso 1 Caso 2 Caso 3 Caso 4 Caso 5 Caso 6 Caso 7 Caso 8 Caso 9 Caso 10

Aprendendo História da África



Foto do laptop na página da África na Wikipedia

Apresentação

Esta foi uma atividade de aprendizagem envolvendo história da África e os aportes culturais africano, desenvolvida durante as aulas de Geografia do Ensino Fundamental II.

Objetivos

- Desmistificar a ideia de que na África só há fome e doenças;
- Compreender como foram formadas as fronteiras artificiais no continente africano e um pouco de sua religiosidade;
- Comparar os modos de vida africano e brasileiro;
- Estimular investigação e reflexão sobre o tema preconceito racial;
- Refletir sobre o tema preconceito (racial, social).



Figura 3: Apresentação da estrutura das atividades realizadas na escola Ernani Bruno.

Fonte: Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso1/apresentacao.html>. Acesso em: 15.set.2011.

Desses Casos, os de número 5, 6, 8 e 10 estabelecem uma relação direta com a língua portuguesa como objeto de estudo. Assim, temos:

- ✓ **Caso 5:** Fábulas animadas – 3º ano ensino fundamental I (2010); há a menção de que as atividades realizadas pelos alunos seriam postadas em um blog; porém, não há, no relato da atividade, o fornecimento do endereço desse blog;

- ✓ **Caso 6:** Monteiro Lobato e as novas tecnologias – 2º ano ensino fundamental I (2007); trabalho com o gênero fábula;
- ✓ **Caso 8:** Uso de laptop no reforço escolar – alunos não alfabetizados do 5º ano (2010);
- ✓ **Caso 10:** Atividades de letramento com uso de laptops de baixo custo e Tecnologias da Informação e da Comunicação – 2º ano ensino fundamental I (2009); elaboração de propaganda. Encontramos um *link* que dá acesso a um blog em que as atividades realizadas durante esse período teriam sido postadas; porém, nas pesquisas que fizemos na internet, não localizamos a atividade relativa a esse Caso.

Em cada um desses Casos, vemos que não há a apresentação da atividade propriamente dita, ou seja, em vez da produção dos alunos, que não está disponível no *site*, o que encontramos é um relato sobre o que supostamente foi realizado como atividade, em forma de “sequência didática”. Enfim, não é apresentado nenhum material produzido nessas aulas com o uso do computador, que, nesta escola, foi o modelo XO, da OLPC.

3.1.2 Escola Luciana de Abreu – Porto Alegre

As atividades estão disponíveis no *link* Relatos de Práticas, parte do item “Lições Aprendidas LEC”. Estas fazem parte de projetos educacionais que foram desenvolvidas com a participação do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, sob a coordenação da professora Léa Fagundes, como mostra a figura que segue:

1	Agência de Notícias
2	Alfabetização
3	Amadís
4	Criação de regras e mudanças no ambiente da sala
5	Envolvimento das famílias na escola
6	Formação dos monitores
7	Formação dos professores
8	Livro da 4ª série
9	Projeto de Aprendizagem
10	Programação em Squeak

© Copyright 2010, Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Figura 4: Relação das atividades realizadas na escola Luciana de Abreu.

Fonte: Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/indice.html>>. Acesso em: 15.set.2011.

Cada um desses números, dispostos na coluna da esquerda da figura, corresponde a uma atividade realizada, no total de dez. As atividades de ensino de língua portuguesa são as três seguintes:

- ✓ Agência de notícias; alunos de sétima série;
- ✓ Alfabetização; alunos do primeiro ano do ensino de nove anos;
- ✓ Livro da 4ª série; alunos da quarta série.

Do ponto de vista da estrutura, as atividades são apresentadas em itens, demandando, aqui também, uma leitura linear: “natureza da atividade”; “objetivo”; “contexto”; “descrição de processos”; “conteúdo da aprendizagem”; “resultado” e “sugestão de indicadores para valoração”. Quanto ao modelo do computador empregado, o XO, da OLPC, foi o utilizado.

3.1.3 Escola Dom Alano Marie Du Noday – Palmas

Observamos que a autoria atribuída às atividades, denominadas “Experiência”, vincula a produção dos materiais a professores ligados à PUC-SP. São apresentadas em forma semelhante a um plano de aula e são acompanhadas de um vídeo disponível no YouTube, no qual professoras relatam os resultados positivos possibilitados pelo computador ClassMate PC.

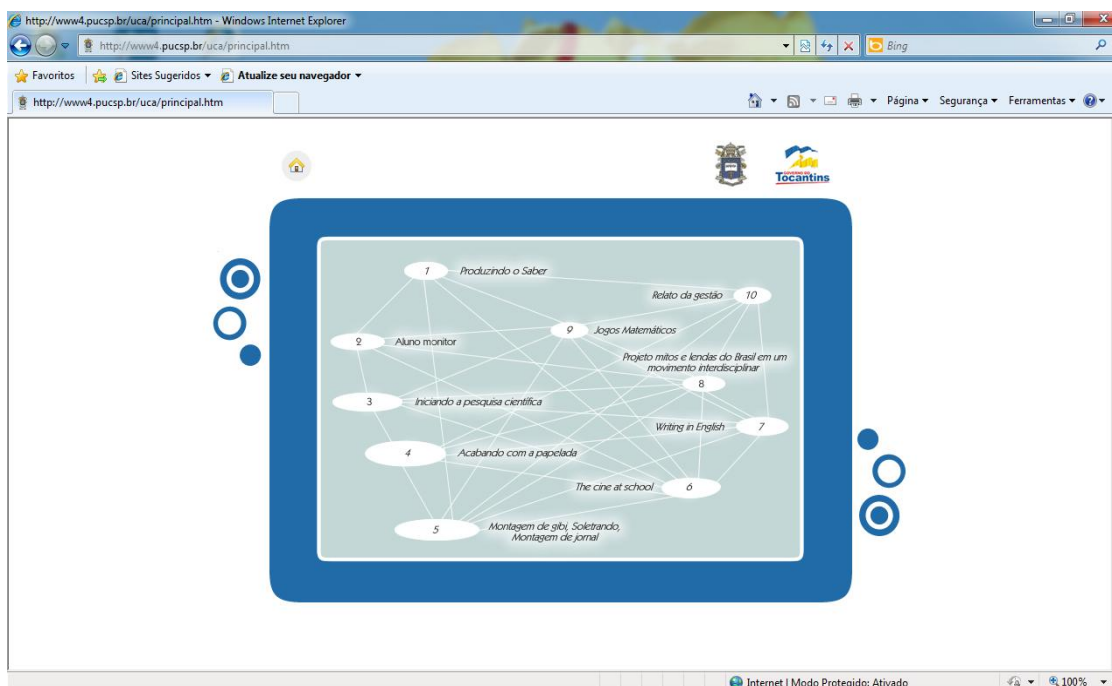


Figura 5: Relação das atividades realizadas na escola.

Fonte: Disponível em: <http://www4.pucsp.br/uca/principal.htm>. Acesso em: 15.set.2011.

Dentre as atividades disponibilizadas no *link*, as de ensino-aprendizagem de língua portuguesa são:

- ✓ Acabando com a papelada; turmas de alunos do 1º e 9º ano dos períodos noturnos, vespertino e matutino;
- ✓ Montagem de gibi, Soletrando, Montagem de jornal; alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º ano, vespertino.

Com a mesma estrutura, tal como visualizamos na figura abaixo, as atividades são estruturadas de acordo com os seguintes itens: “intencionalidade”; “dinâmica”; “limites e soluções”; “resultados”; “interlocuções e desdobramentos”.



Figura 6: Estrutura da atividade de língua portuguesa “Acabando com a papelada”.

Fonte: Disponível em: <http://www4.pucsp.br/uca/exp4_intencionalidade.htm>. Acesso em: 15.set.2011.

3.1.4 Escola Profa. Rosa Conceição Guedes – Pirai

Encontramos aqui uma estrutura diversificada das precedentes. Denominadas “Experiências”, foram relatadas em forma de textos que se assemelham a artigos ou a relatórios, nos quais se apresentam a relação dos participantes, o título do trabalho, um resumo, seguido de itens relativos ao desenvolvimento do trabalho, conclusão e referências bibliográficas, executados e coordenados por uma equipe de pesquisadores da UFRJ, UFF e do laboratório LAREDEL/CNPq, além de pesquisadores e assistentes de pesquisa. Além

disso, as temáticas são bem variadas e não versam sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mas produzem uma visão bem geral da execução do Programa na escola, que se valeu do ClassMate PC. A figura 6 traz, na parte superior da página, os artigos disponíveis para consulta.

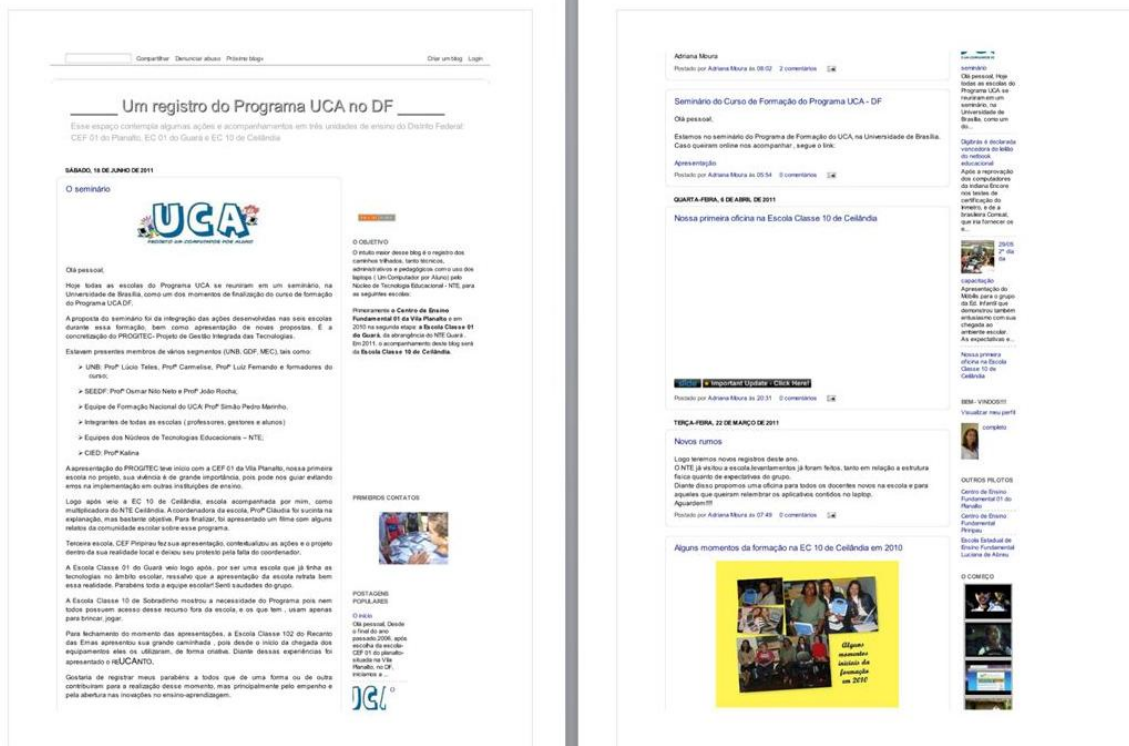


Figura 7: Layout da página da escola do Rio de Janeiro.

Fonte: Disponível em: <http://www.piraidigital.net.br/experienciaUCA_pirai/>. Acesso em: 15.set.2011.

3.1.5 Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto – Brasília

Conforme já dito, a apresentação dessa atividade no *site* difere das anteriores, pois contempla menos itens que as demais, além de trazer um item distinto, denominado *Link*, que dá acesso ao *Blog* do Projeto UCA DF, composto de notícias e informações gerais sobre o PROUCA, bem como de imagens e comentários sobre a experiência. Porém, no blog não são mostradas as atividades realizadas nesta fase, nas quais o Mobilis, da Encore, foi utilizado.



A Figura 8 ilustra o que descrevemos acima.

Figura 8: Parte do blog relativo às experiências realizadas pela escola de Brasília.

Fonte: Disponível em: <<http://projeto-uca-df.blogspot.com>>. Acesso em: 15.set.2011.

3.2 A constituição do recorte das atividades

Antes de apresentarmos as análises das atividades, julgamos importante dizer o modo pelo qual estabelecemos o recorte desse material, noção proposta por Orlandi (1984) e retomada por Lagazzi (2009) como um gesto que busca “compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (p.67).

Uma vez que se impunha a necessidade de se fazer uma triagem das atividades disponíveis no *site*, foram várias as tentativas de entrada nesse material. Primeiramente, veio a dificuldade na elaboração da pergunta que orientaria nosso gesto primeiro, o de seleção, pergunta que foi sendo esboçada aos poucos, à medida que as compreensões sobre o material vinham avançando, no decorrer da escrita dessa tese. Porém, mesmo depois de estabelecida, “quais os efeitos de sentidos produzidos para língua, ensino e tecnologia

nessas práticas de língua portuguesa mediadas pelo laptop? não me deu uma chave, de imediato, para abrir fissuras, furos num material que, para mim, se apresentava disponível, porém, não acessível, na página do programa na internet.

Pensamos, num primeiro momento, em estabelecer esse recorte elegendo uma prática de linguagem determinada: observaríamos, por exemplo, como a questão da alfabetização, ou da leitura, ou da produção de texto foi abordada em todas as escolas participantes da Fase I, uma vez que o trabalho com a língua recai sobre o discurso escrito; a partir daí, traçaríamos alguns eixos, de acordo com as regularidades encontradas no material, que se mostrassem produtivas para dar visibilidade a nosso gesto analítico, momento no qual o texto é remetido a “um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura” (ORLANDI, 2007a, p.63). Entretanto, ao lançarmos um olhar mais atento para esses materiais, observamos pontos que atravessavam as práticas de linguagem como um todo: textualizações que reverberavam o ordinário dos sentidos; regularidades que se mostram nesses gestos de dizer. Observamos que havia, nesse bojo, poucas atividades nas quais se mostravam os trabalhos dos alunos supostamente realizados, o que colocava em evidência uma contradição no que toca ao funcionamento da internet, sobre a qual discorremos no capítulo anterior: sob o imaginário de que tudo nos mostra, a rede não nos dá tudo a conhecer.

Desse modo, nosso critério de escolha se pautou na seleção de atividades nas quais as questões de ensino, de língua e de tecnologia apresentaram-se, na relação com o institucional, com o social e o político, de forma mais significativa, embora, em todas elas, víssemos o atravessamento desses discursos produzindo efeitos. Isso significa que não compreendemos essas regiões de sentido de forma independente entre si, pois estão imbricadas umas nas outras, como podemos observar na textualização de cada atividade apresentada, na íntegra, nos anexos, e mesmo no *site* do programa.

Produzindo condições para darmos visibilidade a esses sentidos, chegamos, então, a três atividades, cujas temáticas giram em torno: a) do reforço escolar (escola Ernani Bruno, São Paulo); b) dos gêneros (escola Ernani Bruno, São Paulo); c) da metodologia de projetos

de aprendizagem e do trabalho com um ambiente virtual de aprendizagem (escola Luciana de Abreu, Porto Alegre). Atividades de escrita que, conforme Castellanos Pfeiffer (2011a, p.235), adquirem o estatuto de “lugar de visibilidade de eficácia e capacidade tomadas como características próprias do homem”; atividades que se dão no “espaço discursivo da escolarização” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2005, p.27), “o lugar do *dizer escolarizado*” (p.31, grifos da autora).

Cumpre-nos dizer que, embora os vídeos façam parte das atividades selecionadas, no que diz respeito, especificamente, à escola Ernani Bruno, não os tomamos como objeto específico de análise, na medida em que funcionam, conforme já dito, para referendar o êxito do Programa. Além disso, entendemos que, para nos debruçarmos sobre esse material, faz-se necessário articular um dispositivo teórico-analítico próprio, o que ultrapassa os objetivos desta pesquisa. No entanto, quando da análise do Caso 8, fomos levadas a colher informações sobre o caso em tela em seu respectivo vídeo, pois éramos demandadas a procurar elementos não explicitados no relato da atividade.

Conforme já dito no início deste trabalho, compreendemos as atividades divulgadas como realizadas durante a Fase I do PROUCA enquanto efeito do processo de institucionalização de saberes na escola, o que remete à relação produção do conhecimento científico produzido na universidade, que se dá em condições de produção específicas, e sua transmissão, por meio do processo de escolarização, também determinadas por uma exterioridade constitutiva. Ou seja, nesse jogo do que entra na escola e como nela circula, não é possível dissociar as relações produzidas entre conhecimento, Estado e sociedade, o que produz efeitos no modo pelo qual os saberes se transformam em conteúdos a serem ministrados na escola, ainda que circulem sob o efeito de evidência, como já afirmamos em outros pontos do trabalho. Lembra-nos Silva (2007a), a respeito da relação constituída na escola, entre língua, conhecimento e instituição:

Ensinar-aprender uma língua escrita na Escola é, basicamente, adquirir uma competência lingüística escrita e um saber sobre uma língua nacional em que se entrecruzam relações também complexas entre conhecimentos científicos e saberes institucionais em um espaço-tempo determinado. (p.141).

Desse modo, compreendemos que os sentidos em circulação nas atividades propostas são afetados por uma política praticada por um Estado que legisla, para o que nos interessa, sobre questões de ensino, de língua e de tecnologia, parafraseando Silva (2007a). Estabelecemos uma relação entre os sentidos que circulam nos documentos e aqueles produzidos nas atividades, o que nos conduziu a analisar os imaginários que aí funcionam e que produzem sentidos, que dizem respeito a certos saberes sobre a educação, a língua e a tecnologia, determinados pelo que está autorizado (ou não) a ser trabalhado na escola. Desse modo, compreendemos as atividades como um sintoma do modo pelo qual a língua, o ensino e a tecnologia são significados pelas políticas públicas do Estado.

Falar de uma política de ensino de língua mediada pela tecnologia digital, parafraseando Guimarães (2003b), quando trata da política científica, é dizer que há controle sobre aquilo que se deve ou não ensinar, ao lado de um critério valorativo, arbitrando sobre o que é mais ou menos necessário ser ensinado. Isso nos leva a perguntar, em termos de efeito, se os conteúdos tratados no Programa e, sobretudo, o modo de apropriação desses conteúdos, pelos sujeitos da escolarização, mantêm e reproduzem um saber já cristalizado, autorizado, legitimado pelo Estado ou se há, nessas práticas, transformações, deslocamentos de sentidos. Dito de outro modo, o que há de velho, de novo, do mesmo ou do diferente nestas atividades?

3.2.1 Atividade 1: Uso de laptop no reforço escolar

A memória discursiva do chamado reforço escolar tem sua ancoragem, do ponto de vista da legislação educacional, mais especificamente, nas Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1971 e de 1996. Instala-se, por meio dessas leis, a obrigatoriedade, assegurada pela legislação, de aulas de recuperação nas escolas do país.

A recuperação é significada, nessas textualidades jurídicas, como uns dos instrumentos para “verificação da aprendizagem” dos sujeitos na escola, condição necessária da qual depende a sua aprovação de uma série a outra – nos dias de hoje, de um ano a outro. Na LDB de 1971, vemos, no art.14: “A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, **a cargo dos estabelecimentos**, compreendendo a avaliação do

aproveitamento e a apuração da assiduidade” (grifos nossos). No que diz respeito ao “aluno de aproveitamento insuficiente”, vemos, no § 2º desse artigo: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”.

No que tange à LDB de 1996, no art. 12, inciso V, atribui-se ao professor a responsabilidade de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”; no art. 13, lemos: “Os docentes incumbir-se-ão de”: IV “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Em documentos mais recentes, como o PNE de 2001, vemos essa memória discursiva da recuperação em funcionamento, atualizada numa discursividade afetada pelo neoliberalismo e pela mundialização, na qual se explicita, em “Objetivos e Metas” para o Ensino Fundamental:

3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em **50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão**, por meio de **programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso**, garantindo efetiva aprendizagem. (grifos nossos).

Retomando as duas LDBs, verificamos que além da mudança na atribuição de competências para a oferta da recuperação na passagem de uma LDB a outra, qual seja, do estabelecimento escolar para o professor, chama-nos atenção o modo pelo qual a recuperação é textualizada nas duas leis. Na LDB de 1971, lemos, no art.11, §1º:

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão **entre os períodos letivos regulares** para, além de outras atividades, proporcionar **estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente** e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (grifos nossos).

Na LDB de 1996, art.24, inciso V, alínea “e”, encontramos a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, **de preferência paralelos ao período letivo**, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (grifos nossos). Observamos que, na passagem de uma textualidade jurídica a outra, as formulações se diferenciam: na LDB de 1971, a recuperação acontece “**entre os**

períodos letivos regulares” (grifos nossos), ao passo que, na LDB de 1996, a recuperação, nomeada “estudos de recuperação”, ocorrem “**paralelos** ao período letivo”. Daí a nomeação de recuperação paralela.

No que diz respeito ao processo da chamada aquisição de escrita, objeto desta atividade, sabemos que, em nossa formação social, é na escola que se dá o aprendizado formal da língua nacional, que “deriva do domínio do Estado, a produção do saber, a produção de um saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p.21) – e a legislação brasileira nos lembra, para não nos esquecermos, de que é o estabelecimento escolar o *locus* autorizado, em nossa tradição, para que o ensino se dê. Na LDB de 1961, encontramos os seguintes dizeres:

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

Desse modo, o processo de aquisição da língua escrita se processa, formalmente, na escola, embora em nossa tradição os sujeitos sejam por ela afetados antes mesmo da alfabetização, pois, numa sociedade letrada como a nossa, a escrita é estruturante (ORLANDI, 2002). Assim, em nossa formação social, o sujeito é sempre já lá circunscrito no domínio da escolarização, compreendido como um “processo que independe da presença empírica do sujeito na escola. Nossa sociedade é marcada pela escolarização, isto é, todo e qualquer sujeito é dito pela escolarização (pela falta ou pela presença da escolaridade, pela adequação ou inadequação aos padrões escolares)” (CASTELANNOS PFEIFFER, 2000, p.22). Uma memória que atualiza a contradição que constitui o processo de escolarização no Brasil, que se deu por meio de um sistema dual, desigual, excludente e contraditório; uma memória que vem dizer dos diferentes modos a partir dos quais a escolarização afeta os sujeitos da escolarização, na medida em que são instituídos lugares distintos para esse sujeito ocupar o espaço da e na escola, marcados por oposições: de um lado, aqueles que estão dentro ou fora da escola - “falta” e “presença” da escolaridade são significantes que dão visibilidade a esses sentidos -, ao passo que “adequação” e “inadequação” aos padrões

escolares são dizeres que instituem a divisão entre os sujeitos na escola, os “bons” alunos e os “maus” alunos, os alunos de “sucesso” e os alunos de “fracasso” (BAQUERO, 2001), lugar de ancoragem para o sujeito da prática do reforço escolar.

Para dar visibilidade ao modo de constituição desse sujeito na relação com o objeto ensinado na escola, a escrita alfabética, damos início à análise, observando os recortes que seguem, extraídos da atividade “Caso 8”, nomeada “Uso de laptop no reforço escolar”, realizada na escola de São Paulo. Todos os grifos, não apenas desta, mas de todas as demais atividades, são nossos.

A situação de sala aula era a seguinte, descrita na “Apresentação”:

Em 2010 os professores do 4º ano/5º ano do Ciclo I passaram a utilizar os laptops educacionais durante **as aulas de reforço escolar oferecidas aos alunos que apresentaram defasagens de aprendizagem.**

“Reforço escolar”, também nomeado, nesta atividade, de “recuperação paralela”, tal como veremos em outros recortes desta atividade, são nomeações que inscrevem o sujeito, imaginariamente, no lugar de um “sujeito fracassado” (SILVA, 2006a, p.133), projeção que o significa na posição do reprovado, do incapaz, do desigual, do mau aluno, do aluno que apresenta problema, do aluno que não aprende, do aluno deficitário. Sentidos atribuídos a esse sujeito por meio de uma formação imaginária que o inscreve numa condição, filiada à ordem da “medicalização” e da “patologização” (SILVA, 2006a, p.133), ou seja, na ordem da regeneração, tomada como necessária, para que esse sujeito ascenda à condição da qual precisa ser retirado, aquela do aluno de uma sala de reforço: “as aulas de reforço escolar oferecidas aos alunos **que** apresentaram defasagens de aprendizagem”.

Bem como nos diz Pêcheux (2009, p.25): ““Todos os homens são iguais, mas há alguns que o são mais que outros”!”. Dessa forma, essa atividade coloca em evidência a impossibilidade de se trabalhar, em nosso modo de organização escolar, com a diferença na diferença; este é um sentido que não se coloca, pois a diferença, ao ser reconhecida, é trabalhada no sentido de ser absorvida; não há, portanto, espaço para o trabalho com o diferente numa prática pedagógica em que a unidade sobrepõe-se à diversidade. Para Mariani (1998), ainda no século XXI, nossa sociedade é afetada pelos efeitos de uma sociedade disciplinar, expressão tomada de Foucault (2009), na qual, segundo a autora, “se

definem, regularizam, homogeneízam e normalizam formas de agir e de dizer/ler/escrever” (p.113), modos nos quais se sustenta o sentido de escola enquanto uma instituição significada como “parte da vigilância-controle normalizante, e tem como resultado final a visibilidade e exclusão das diferenças” (p.113).

O reforço e a recuperação paralela colocam em evidência também a condição da qual esse sujeito não saiu ao ter acesso à escola: a condição sempre já lá de analfabeto (SILVA, 1996). Vejamos o recorte que segue, extraído de “Contexto”:

As professoras responsáveis pela **recuperação paralela**, [sic] relataram que havia um **número grande de alunos ainda não alfabetizados e por isso apresentavam dificuldades em sala de aula para acompanhar as atividades propostas para a turma**. Alguns destes alunos já haviam sido **reprovados** em anos anteriores por **não terem conseguido atingir os objetivos propostos para o ciclo**.

A alfabetização é significada como o elemento que falta ao sujeito da escolarização; no caso do sujeito dessa atividade, a escrita alfabética apresentada por esse sujeito, ao se mostrar, falha, uma vez que é significada como um “mal dizer”: uma memória discursiva da retórica que aqui se atualiza: “havia um número grande de alunos ainda não alfabetizados e **por isso** apresentavam dificuldades em sala de aula para acompanhar as atividades propostas para a turma”.

Esse sujeito faltante é individualizado, pela instituição escolar, na injunção ao aprender e ao saber: “não se vai à escola só para aprender o que não se sabe, preencher um vazio, para se ensinar-aprender a usar uma técnica cultural – a escrita alfabética – mas, também, para suprir uma falta, mudar um estado, uma condição” (SILVA, 1996, p.156), uma injunção que, por meio do funcionamento ideológico, apaga a memória discursiva da colonização, memória que nos constitui, significada pela formação discursiva religiosa católica, a qual funciona sob a injunção da textualidade escrita. Na colonização se deu o encontro, o conflito e o confronto contraditórios de línguas de oralidade com línguas de escrita do Brasil do século XVI, um espaço-tempo em que a língua geral, também denominada tupi jesuítico, serve a esse projeto civilizador-evangelizador (SILVA, 2006a), no qual se buscou o

estabelecimento de uma língua não só de comunicação, mas de tradução – *aculturar também é sinônimo de traduzir* (BOSI, 1999) -, capaz de

superar as divisões entre falantes, de produzir um efeito de unidade no plano das idéias universalizantes da doutrina cristã-católica: um efeito sujeito. Uma língua indígena escrita-falada a-histórica, destinada a reunir as atividades simbólicas, as memórias discursivas, em um espaço plurilíngüe, no momento da fundação de um Brasil, encarnando a mensagem da Letra em todas as línguas, traduzindo o espírito por meio das letras. (p.138).

Indícios que constituem a memória da alfabetização em nosso país, uma memória discursiva que se filia ao modo pelo qual se deu – e ainda se dá – o ingresso e a permanência do sujeito na escola nos dias de hoje: “em nosso país esta ação [a alfabetização] não se deu, não se propagou para toda a população” (SILVA, 1996, p.155), nos diz a autora. Memória silenciada que abre fissuras para que outros sentidos circulem como dominantes.

Como já apontamos em outras partes do trabalho, a base epistemológica do Programa sustenta-se no *aprender a aprender*, que tem Perrenoud, Coll como alguns dos expoentes (DUARTE, 2008), no construtivismo, teoria desenvolvida por Jean Piaget, e no construcionismo, termo cunhado por Seymour Papert, que, guardadas as especificidades de cada proposta, sobre as quais já discorreremos em outro ponto desta tese, sustentam-se no mesmo efeito de pré-construído: o da responsabilização do indivíduo por sua própria aprendizagem. Desse modo, esse aluno, inscrito na posição de sujeito fracassado, é significado como aquele que deve se tirar da condição na qual se colocou. Tem-se, aqui, uma projeção para esse sujeito das aulas de reforço estabelecida na relação com o sujeito alfabetizado, um imaginário que faz lembrar os sentidos “[d]aquilo que ele não tem – a escrita alfabética – e [...]aquilo que não é – leitor e escritor” (SILVA, 1996, p.160); sentidos que fazem significar esse sujeito, posto na condição de alfabetizado como um devir, de modo dividido, pois “o sujeito que sabe e o sujeito que não sabe [estão] sempre presentes no mesmo indivíduo” (p.161).

Compreendemos a responsabilização atribuída ao indivíduo por sua aprendizagem como um efeito do processo de “individualização do sujeito que colocam no indivíduo a responsabilidade pelo dito (pela capacidade de dizer bem dito)” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.167), e, por extensão, a culpa quando do seu “mau dizer”. Esse processo de interpelação produzido pelo Estado, pela instituição escolar, que se dá na

instância do aprender e do saber, concorre para produzir, no sujeito, o sentido de origem de seu fracasso. Sentidos que produzem a evidência de que o aprender é da ordem do individual, do volitivo, uma vez que a escola, para todos, “deixa de ser legitimamente de alguns para ser oficialmente de todos. Não aprende quem não consegue, quem não tem capacidade, já que todos têm acesso a este conhecimento e a responsabilidade é individual” (CASTELLANOS PFEIFER, 2000, p.167), sobretudo porque o Estado assegura e a escola garante as condições – as aulas de recuperação paralela - para que aluno ascenda à condição dos mais iguais, tomadas como necessárias e suficientes, sem se perguntar pelos processos que constroem essa condição.

Uma das maneiras de se dizer das “formas burguesas da política na prática pedagógica” (PÊCHEUX, 2009, p.203), o “*realismo metafísico*” (p.203) e o “*empirismo lógico*” (p.204), em que “a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação” (p.204), o que silencia o processo de ensino-aprendizagem como resultante de um processo de identificação produzido nos sujeitos. Neste texto, Pêcheux apresenta um exemplo belíssimo formulado por Paul Henry, a respeito da “impossibilidade de se ensinar às crianças a matemática sob a forma do enunciado axiomatizado da teoria dos conjuntos” (p.205). Segundo Henry, “é, pois, necessário reinscrever essa enunciação sob a forma de discurso sobre o mundo físico, isto é, restabelecer aí um sujeito, no lugar do qual a criança pode imaginariamente se colocar por identificação” (p.205). Dizeres que deslocam a visão empírica do processo de ensino-aprendizagem em funcionamento na atividade e nos permite redimensionar a compreensão de como se dá esse processo: nem da ordem universal, nem da individual, mas da ordem do particular, da ordem da interpelação, portanto, da identificação.

Dizer que a aprendizagem é de responsabilidade do sujeito é também apagar o processo que institui não apenas o acesso e a permanência do sujeito na escola em nossa formação social, mas também a entrada e a circulação de uma determinada língua na escola. Falar de ensino de língua nas nossas escolas é falar do ensino da língua nacional, da língua portuguesa do e no Brasil, memória discursiva do ensino da língua escrita praticado no país, ainda que, imaginariamente, a língua dada como trabalhada no espaço escolar seja a língua materna do sujeito (CASTELLANOS PFEIFFER, 2005). Como nos ensina a

autora, há um efeito de coincidência, produzido na e pela escola, entre a língua nacional e a língua materna, propiciado pelo processo de gramatização, a partir do qual se relaciona a “conformação da língua nacional em sua relação com o espaço escolarizado” (p.28). Compreendemos que é desse confronto, silenciado, entre a língua materna apresentada pelo aluno e a língua nacional ensinada na escola que se produz a necessidade equívoca da recuperação para resolver o “problema” da reprovação; uma forma de se dizer do silenciamento da contradição que sustenta o trabalho com a língua nacional na escola.

Ao se tomar a língua como uma unidade imaginária pelo Estado, se produz o que o próprio Estado nomeia de “crise”. A esse respeito, podemos citar os documentos institucionais produzidos nas décadas de 70 e 80 analisados por Silva (2005), em que a autora traz para a discussão o que se instituiu, nesses materiais, como a “crise do português e do ensino de português” (p.3), materializada em formulações como “crise de uma língua” (p.3), conforme o “Relatório do Grupo de Trabalho” de 1976. Para Silva, “a crise de uma língua, enquanto representação imaginária de uma unidade linguística homogênea de um grupo social, de um Estado nacional, é recorrente no pensamento sobre a linguagem” (p.3), o que coloca em cena a

tensão sempre constante entre a unidade linguística, necessária social e politicamente, e a diversidade constitutiva das línguas; a mutabilidade e imutabilidade dos signos; as noções de continuidade e descontinuidade histórica em língua; a dialética entre transformação e tradição; as concepções de língua e as relações que entre elas se estabelecem nos processos de aquisição e de aprendizado; as políticas públicas de língua e de escolarização de uma língua nacional, dentre outras. (p.3-4).

Falamos e não falamos a mesma língua (ORLANDI, 2009a), o que vem dizer da circulação, no espaço escolar, de outras línguas que circulam fora desse espaço; um dos modos de dizer do processo de democratização do ensino, conforme já apontamos em outro ponto desta tese, no qual o acesso à escolarização, na década de 1970, adquire estatuto especial:

Sabemos que a partir de meados de 1970, um maior número de brasileiros começa a ter acesso à Escola Fundamental [...]. Com isso, a **reprovação** – o fracasso – (e não mais o acesso) começa a ganhar espaço nas discussões e a tornar-se, pouco a pouco, o **maior problema a ser administrado**, considerado seu custo financeiro. (SILVA, 2005, p.7, grifos nossos).

Nesse processo de se nomear a reprovação como um problema a ser resolvido, legitima-se a escolarização da língua portuguesa como língua comum a todos os brasileiros⁶¹, gesto que apaga as outras línguas e que também vem dizer do modo pelo qual se dá a entrada e a circulação dos conteúdos na escola, tal como mencionamos neste trabalho. Como efeito desse silenciamento, não nos é dado a conhecer, nesta atividade, os processos que instituíram a reprovação, e essa memória do fracasso, construída sócio-historicamente por meio de discursividades políticas, jurídicas, psicológicas, linguísticas e pedagógicas (BAQUERO, 2001), que, embora significadas por meio das especificidades de cada campo do saber e localizadas, de acordo com a autora, ora no aluno, no professor, na metodologia ora na escola, tocam-se e encontram-se no ponto em que tomam o fracasso “no lugar de causa, e não de consequência” de um “processo histórico amplo e instituinte do funcionamento da nossa sociedade brasileira” (p.27); memória que vai se atualizando, em nossos materiais, no modo pelo qual esse sujeito aluno do ano 2000 é ainda significado como um “*vir a ser aprendiz*” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.21), aquele que não sabe e que precisa aprender a língua a qual a escola ensina, tomada em sua dimensão consensual: efeito de certa maneira de se significar o ensino de língua escrita nesse Programa, na comunicação e expressão, e, portanto, na evidência dos sentidos que sustenta os gestos de fragmentação dos sujeitos, dos saberes e dos sentidos.

Na medida em que esses sentidos são apagados, vai se estabelecendo uma relação que condiciona a aprovação do sujeito aluno à conclusão de seu processo de alfabetização, tomada na evidência de ser pleno, uma vez que “não terem conseguido atingir os objetivos propostos para o ciclo”, como vimos em “Contexto”, funciona como argumento para a reprovação desses sujeitos. Vemos circular, nesse recorte, uma significação para o ensino fracionado, no qual o objeto se dispersa, como se o saber sobre a língua escrita ensinada na escola, que, como dissemos, a língua nacional, língua esta autorizada a circular nesse espaço institucional e pensada na relação do Brasil enquanto um país colonizado, se fechasse em etapas pré-estabelecidas, como se o aprendizado se desse por acúmulo, da

⁶¹ Anotação tomada durante o curso da Profa. Dra. Mariza Vieira, no IEL/UNICAMP, em 2012.1.

parte de um indivíduo, consciente, que sabe o que faz com a língua escrita que lhe é apresentada, e não por apropriação, pelo sujeito, de um objeto sócio-histórico e simbólico, que lhe afeta de diferentes formas (SILVA, 2000), o que vai ao encontro das colocações de Castellanos Pfeiffer (2000, p.99): “O sujeito de linguagem não *adquire* uma língua, ele se inscreve nela no instante mesmo em que a língua é tomada por ele”. Não se trata, portanto, de um processo da ordem do apreensível, pois se caracteriza pela incompletude; nem do linear, pois não é passível de quantificação; tampouco do lógico, mas do móvel.

Porém, uma vez silenciado o modo de constituição e de circulação dessa língua imaginária na escola, “línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas imaginárias” (ORLANDI, 2009a, p.18), instituem-se sentidos para esse sujeito seja colocado na sala de reforço em “*condição de*”, “embrião de algo a ser”, circunscrito numa “epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo: evolutivo” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.21), e não em “*posição de*” (p.21), como se fosse possível pensar no ensino da língua escrita como algo que, para todos os sujeitos, se processasse da mesma forma e condicionado a etapas: mais um efeito do funcionamento da ideologia jurídica que atravessa as instâncias das relações institucionais, colocando em funcionamento o efeito de pré-construído de somos todos iguais, sentido que “apaga a diversidade, cobrando o aceite e a adaptação a uma igualdade imposta” (p.28).

Lembra-nos Pêcheux (2009), numa crítica ao funcionamento da pedagogia, “da não-existência de qualquer *começo* pedagógico (não-existência que é mascarada por certas ‘evidências’, como a do ingresso das crianças na escola)” (p.203), o “que faz com que só se possa falar do começo uma vez que se tenha ‘começado’ – quando, na verdade, cada sujeito já começou desde sempre” (p.203). Uma vez silenciado esse sentido, abre-se para a busca do desejo de completude, ainda que imaginária, mas que constitutiva da escrita, silenciando a materialidade do sujeito e do sentido (SILVA, 1998).

Isso faz com que reverberem sentidos, para e na escola, que atribuem à escrita “um lugar de reprodução de saber tido como dado”, como bem nos lembra Silva (1988, p.157), com filiações a uma concepção instrumental de língua tomada como código, voltada para a

comunicação, sobre a qual as bases epistemológicas autorizadas a circular neste Programa se sustentam, o que produz, como efeito, a compreensão de uma escrita naturalizada, transparente, objetiva, uma “escrita como evidência” (p.159), o que faz com que a escola trate a

possibilidade de aprender a ler e a escrever como uma coisa óbvia: a de fornecer ao aluno um instrumento que opera sustentado por uma propriedade combinatória de composição de unidades significantes através de regras de correspondência entre grafema e fonema e de composição de fonemas, sílabas e frases. (p.163).

De acordo com Souza e Payer (2011), uma prática de ensino de língua passa por “compreender os modos de identificação da criança-aprendiz com a língua (escrita) como sujeito que já se encontra em um processo de inscrição nas instâncias da língua materna e passa – ou não, conforme os impasses – à instância da língua nacional escrita no processo de alfabetização” (p.49), processos que, na atividade em análise, são silenciados. Interdições que não permitem significar a reprovação como efeito de um processo de identificação que se dá por resistência: “o aluno que não repete as práticas discursivas escolares ou que as repete de modo ‘gauche’ pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples de sentidos que não são inscritos na sua prática discursiva” (MARIANI, 1998, p.107). No entanto, na medida em que a escola oferece aulas de reforço a seus alunos, não há espaço, nesta atividade, para a circulação do sentido de escola como o lugar do não aprendido: “no imaginário constitutivo da educação escolar é impossível não aprender” (BARBAI, 2011, p.4). Não aprender é um não-sentido, um sentido interditado – e a institucionalização jurídica da recuperação, paralela ou não, diz dessa impossibilidade de significação. Compreendemos, então, a atividade de reforço como uma maneira de suturar a falta que significa os sujeitos marcados na injunção ao aprender e ao saber, ainda que não se questione de que ordem seja o aprender e o saber.

Como efeito do apagamento do processo de ensino-aprendizagem como um modo de identificação, ou, como diz Pêcheux (2009, p.202), por “apropriação subjetiva dos conhecimentos”, reverbera o sentido de responsabilização do sujeito por sua aprendizagem, conforme apontamos, e a dificuldade do sujeito produzida pelo batimento língua materna-

língua nacional, ao ser apagada, é deslocada para o plano individual e para o plano psicológico, sentidos que encontram brechas para que possam reverberar. Encontramos, em vários pontos do “Caso 8”, formulações que nos conduzem a associar a concepção de ensino em funcionamento no Programa a essa região de sentidos. Em “Objetivos”, vemos:

Garantir maior **envolvimento dos alunos** durante a realização das atividades e **fortalecimento da auto-estima** com relação ao próprio processo de aprendizagem;

Conhecer mais sobre o uso do laptop e **apoiar os colegas** durante as aulas.

Em “Processo”, temos:

Diagnóstico realizado pelas professoras, em que foi observado que grande parte dos alunos apresentava **defasagem de aprendizagem**, principalmente com relação à alfabetização e **baixa autoestima**.

No item “Desafios”, encontramos:

Lidar com as **defasagens de aprendizagem e baixa autoestima** dos alunos no início;

Já em “Resultados”:

Maior **envolvimento dos alunos** durante a realização das atividades;

Envolvimento da coordenação, Poie e outras professoras que passaram a perceber os resultados por meio dos relatos dos alunos e da professora que iniciou a proposta;

Alunos com **defasagem de aprendizagem** passaram a **aprender mais** sobre as TIC e **ajudar** os colegas durante as atividades regulares;

Envolvimento das famílias ao terem acesso às produções das crianças quando levavam o laptop para casa e durante a socialização da atividades na própria escola;

Aumento da **confiança dos pais na escola** ao conhecerem mais a respeito do trabalho.

A recorrência de formulações concernentes ao “envolvimento”, quer seja dos alunos, dos professores, quer seja da coordenação ou das famílias, formuladas em “o

aumento da confiança dos pais na escola”, aliada à ênfase na “auto” e na “baixa autoestima dos alunos”, que, nesse caso, precisa ser fortalecida, associadas à importância que se dá ao “apoiar os colegas” que se encontram em “defasagem de aprendizagem”, são sentidos que localizam as questões de aprendizagem no aspecto emotivo, psicológico do sujeito. Aprender passa, portanto, pela instância de uma escolha individual, conforme vimos apontando, e de um ensino “agradável”. O computador entra, portanto, como um elemento para pesquisas, uma vez que é “utilizado mais a título de pesquisa”, conforme a formulação da professora constante no vídeo que compõe esta atividade; uma ação por nós significada como envolvente e fortalecedora, o que nos leva a pensar no efeito de pré-construído de que o aprendizado convencional não é um processo prazeroso; assim, este aluno, colocado na condição de fracassado, necessita de motivação para aprender e o computador entra, assim, como o elemento para preencher esta falta. Não se coloca em questão os processos que levaram o aluno à reprovação, pois se olha para o conteúdo, para o resultado tomado como insatisfatório, sem uma reflexão prévia dos processos (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001b).

Gadet et al (1982) nos dão um exemplo belíssimo, do qual nos apropriamos para colocar em xeque o estabelecimento dessa relação unívoca, direta, entre a dimensão emocional do sujeito e a eficácia imaginária do processo de aprendizagem. Tomando a questão pelo viés psicanalítico, dizem os autores, com vistas a uma exemplificação: “no caso da psicanálise daquela criança que tinha dificuldades em aritmética, que não sabia contar porque não podia contar com quem fosse, que ninguém podia contar com ela e que ela não contava para ninguém” (p.57). É o “desligamento do afetivo”, do qual nos falam Gadet, Haroche, Henry e Pêcheux, que é deixado de lado na teoria piagetiana. Numa crítica à psicologia social, afirmam: “para esta, afetivo e cognitivo, inicialmente intrincados na atividade simbólica, devem necessariamente se disjuntar para que tenha lugar o acesso à lógica e à linguagem” (p.63). Essa colocação dos autores passa pela crítica que fazem à concepção de simbólico de Piaget, que, segundo Gadet et al, não está essencialmente ligada à linguagem: “pelo viés do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental, da mímica gestual, etc., *a função simbólica é a condição geral da constituição das operações lógicas elementares*” (p.63), uma “precondição [sic] para o acesso à linguagem” (p.63), o

que, segundo os autores, “acaba por terminar no mesmo lance do reducionismo neo-positivista do behaviorismo” (p.63):

É hoje insustentável reduzir o simbólico a um pressuposto genético da lógica e da linguagem. Ele entra numa relação específica com o real e o imaginário, determinando a subjetividade como efeito da interpelação de que o sujeito é o lugar, pelo viés da identificação. É exatamente o que se contorna quando se considera a linguagem como o produto de uma atividade lógico-formal à base do bio-psicológico. (p.64).

Outro ponto importante da crítica a Piaget diz respeito ao aspecto “evolutivo” da teoria:

A convicção fundamental de Piaget, é que, da actínia até o homem do século XX, a auto-regulação dos comportamentos caminhou, resolvendo infalivelmente desequilíbrios e conflitos, em um processo universal de ‘ultrapassagem’ – onde a inteligência se realiza e se exterioriza através de suas próprias construções; desse modo, os dispositivos de inteligência artificial seriam evidentemente a forma mais acabada disso. (p.67).

Na visão materialista, a aprendizagem não se vincula a questões de ordem lógica, efeito da inscrição de Piaget a certa concepção de simbólico, tal como enunciamos, mas a um processo de apropriação, de identificação, como já dito; a aprendizagem também passa pela dimensão simbólica do sujeito e da linguagem, que leva em conta “os vínculos entre inconsciente, língua e subjetividade” (p.62), o que rejeita todo e qualquer automatismo. Porém, o que reverbera na atividade, como efeito de se significar o sujeito como indivíduo, e o aprendido, como um produto da ação de um sujeito, passível de acúmulo, é formulado como segue, em “Avaliação”:

Os alunos envolvidos no projeto apresentaram **maior interesse** pelas atividades de leitura e escrita, **inclusive nas aulas em que os laptops não eram utilizados;**

Melhoria na escrita e leitura dos alunos;

Maior fluência digital dos alunos com relação ao uso das TIC.

Um reforço escolar que “deu certo”, ainda que não se coloque em questão, pois tomadas na evidência, o que se chama de “melhoria na escrita e leitura” e “maior fluência digital dos alunos”. Fomos levadas, então, a assistir novamente ao vídeo que acompanha a atividade, no qual a leitura é significada, no depoimento da professora gravado nesse vídeo,

como “simples e lenta”. Como, então, de simples e lenta, essa leitura passou a ser? E a escrita? Pode-se pensar o trabalho com a leitura desvinculado da escrita? Nessa série de silenciamentos, chama-nos também atenção, nesse recorte, a noção de “fluência digital”. Vejamos o sentido de fluência trazido nesta formulação:

Para ser fluente em uma língua, você precisa saber articular uma idéia complexa ou contar uma estória, em outras palavras, você precisa saber “fazer coisas” com essa língua. Fazendo a analogia, ser **digitalmente fluente** envolve não apenas saber como **usar ferramentas tecnológicas**, mas também saber **como construir coisas significativas** com essas ferramentas. (PAPERT; RESNICK, 1995 apud VOELCKER; FAGUNDES; SEIDEL, 2008, p.3).

O significante “fluência” é aqui tomado numa relação direta com a fluência em uma língua estrangeira. Uma noção tomada como determinante para todo e qualquer tipo de aprendizado, em qualquer esfera da vida humana:

Fluência em uma língua não tem apenas um grande valor em tarefas do dia a dia, mas também exerce um **efeito catalisador na aprendizagem.** **Quando o sujeito aprende a ler e escrever ele se coloca em uma posição bem melhor para aprender muitas outras coisas. O mesmo acontece com a fluência digital.** (VOELCKER; FAGUNDES; SEIDEL, 2008, p.3).

Uma noção que apaga a história do sujeito e sua relação de apropriação com a língua (nacional e estrangeira) na relação com o conhecimento. Uma noção tomada na abstração, que vai ao encontro do paradigma de ensino que sustenta essas práticas, na qual se reitera a “busca de novos recursos para ajudar o aluno a aprender” (VOELCKER; FAGUNDES; SEIDEL, 2008, p.2). Vemos funcionar, aqui também, uma concepção de língua inscrita na Pragmática, significada como instrumento de comunicação, na qual um sujeito, tomado como indivíduo, pode utilizá-la para as tarefas do cotidiano.

Nesse cenário, somos conduzidas a refletir sobre o que, nessa atividade, foi instituído como dificuldade. Vejamos:

Lidar com as **defasagens de aprendizagem e baixa autoestima** dos alunos no início;

Dificuldade de expressão dos alunos no início do projeto;

Baixa conexão dificultava algumas atividades de pesquisa;

Receio das professoras, no início, em lidar com um laptop para cada aluno. (grifos nossos).

A forma pela qual é textualizada a dificuldade, inscrita no viés comportamental, em que as questões de ordem emocional desempenhariam um papel determinante entre os sujeitos na condução da aprendizagem, significa esse processo como uma etapa de fácil e rápida resolução, da ordem individual, psicológica, que sobredetermina e silencia tudo o que poderia consistir no trabalho com a língua, aliada às questões de ordem técnica, como os problemas de conectividade. Como efeito de se pensar o ensino focado na ação, o conhecimento é significado numa relação interacional entre professores e alunos, e a língua, na dimensão comunicacional – os alunos apresentavam “dificuldade de expressão” -, o que faz atualizar não apenas a memória da concepção de língua como instrumento de comunicação, mas também a memória de uma tradição racionalista (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995), na qual “saber se expressar pela linguagem verbal equivale a ter conhecimento, a pensar” (p.7).

Temos insistido, com Pêcheux (2008), que a aprendizagem não se dá por interação, na medida em que “as coisas-a-saber” se processam “sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma ‘interação’, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os sujeitos não são ‘máquinas de aprender’” (p.54). Para Orlandi (2002, p.233), “é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita”. Uma posição que, tal como descrita nesta atividade, não encontrou espaço para ser significada.

3.2.2 Atividade 2: Monteiro Lobato e as novas tecnologias

A pesquisa desenhada no Brasil sobre os gêneros filia-se à leitura que circulou, no Ocidente, do trabalho de Mikhail Bakhtin. Segundo Sériot (2008), as traduções francesa e norte-americana do artigo intitulado *Rečevye žanry* (doravante *RŽ*) estabeleceu a noção de gênero discursivo, de modo a estabilizá-la. A crítica de Sériot vai na direção de

problematizar as traduções francesa e norte-americana dos termos, que produziram, como efeito, um equívoco teórico: “destas palavras que se deve partir, e interrogá-las inicialmente, antes de qualquer discussão sobre as diferentes exegeses” (p.80).

Sériot arrisca a propor “gêneros da fala” [genres de la parole]” como a tradução mais adequada para *Rečevye žanry*, ao mesmo tempo que chama atenção para os efeitos que essa terminologia, se assim tivesse sido traduzida, poderia ter trazido para os estudos bakhtinianos: “sem dúvida uma direção totalmente diversa que teria sido seguida, uma outra filiação dos termos e dos conceitos que teria sido referida” (p.80). O autor ressalta o aspecto político da tradução, silenciado, uma vez que não se colocou em questão, da parte do editor francês, a tradução também do título, traduzido como “O problema dos gêneros do discurso” (p.80), como se o texto tivesse sido redigido originalmente em francês. Não se atentou, portanto, para a

questão de saber se “Problema *rečevyx žanrov*” pode e deve ser traduzido por “gêneros do discurso”, como se o problema da escolha da tradução não se colocasse, como se se tratasse de uma simples operação de transcodificação, árdua com certeza, mas unívoca no final da operação. (p.80).

Segundo o autor, a obra de Bakhtin chega à França e aos Estados Unidos em versões que mantiveram os cortes censurados na Rússia e os acréscimos permitidos pelos editores, ainda que incompletos:

A censura de Bočarov suprime uma informação fundamental: os “gêneros secundários (ideológicos)” (p.161) tornam-se na tradução francesa os “gêneros secundários” (p.267). É o próprio estatuto da noção de ideologia em Bakhtin que está modificada. (p.81).

Sobre a tradução norte-americana, nos diz: “o tradutor americano de *RŽ* explica que ‘speech genres’ é uma ‘boa escolha’ (McGee, 1986, p. VII), sem outra explicação, reservando ‘discourse’ para traduzir ‘slovo’ e ‘speech’ para ‘rec’. Este simples exemplo mostra a que ponto há tantas interpretações da terminologia de Bakhtin quanto há traduções” (p.80), além de “tantos Bakhtins quantos países de recepção” (p.77). No que toca ao modo pelo qual a intelectualidade francesa se apropriou dos termos, tomados na evidência de que a tradução da obra poderia ser somente esta, Sériot apresenta uma citação na qual traz a compreensão de Julia Kristeva sobre o assunto: “Em seu artigo de 1969, J.

Kristeva escreve: “[Bakhtin] trabalha atualmente em um novo livro que trata dos gêneros do discurso’ (1978, p.82)” (p.80).

As colocações de Sériot nos levam a compreender que a concepção de gênero discursivo, tal como chegou ao Brasil, já é, de saída, um equívoco, que se apresenta, basicamente, de duas formas, no trabalho de pesquisadores brasileiros: a) numa relação de indistinção, de equivalência, entre as nomeações gêneros discursivos e gêneros textuais; b) numa relação de distinção, de delimitação do que é da ordem do textual e do discursivo. Vemos esses dois movimentos tensionados reverberarem no trabalho de Rojo (2000, 2005), que nos diz: “os gêneros *discursivos* ou *textuais* são tomados como *objetos de ensino* nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos *textos* a serem trabalhados como *unidades de ensino*” (ROJO, 2000, p.34, grifos da autora). Numa pesquisa posterior, datada de 2005, há um esforço em estabelecer diferenças entre as perspectivas que tomam os gêneros nas dimensões textual e discursiva. No que diz respeito ao gênero textual, afirma: “parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente *textual*, quando se trata da materialidade lingüística do texto” (p.189, grifos da autora). O que configura o trabalho com os gêneros discursivos é assim descrito pela autora:

Aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos - , e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (p.199, grifos da autora).

Mais do que essas tentativas de delimitações, vemos que é mais produtivo, para o nosso trabalho, pensar nos aspectos epistemológicos e, sobretudo, como esses aspectos afetam a compreensão do que seja o trabalhar a língua, em sua relação com um sujeito, inscrito numa prática social: quer seja da ordem do textual, quer seja do discursivo, o que vemos funcionar, em ambas as nomeações, é a memória discursiva do sociologismo, o que vai ao encontro da compreensão de Sériot a respeito da consequência epistemológica que a tradução de “gêneros do discurso” para “gêneros da fala” teria provocado na circulação dos estudos bakhtinianos no Ocidente. Como efeito desse silenciamento, a determinação “discurso”, ou “discursivo”, sobre o substantivo “gênero”, pode produzir o apagamento da

filiação bakhtiniana ao “dialogismo sociologista” (ORLANDI, 2005, p.44). Isso produz, como efeito, no trabalho de pesquisadores brasileiros, a tentativa de aproximação epistemológica não só entre Bakhtin e Pêcheux, mas também com Foucault, os “*três Michéis*” (GREGOLIN, 2010, p.35). Sobre essas propostas que buscam um diálogo epistemológico entre Bakhtin e Pêcheux, nos diz Orlandi (2005, p.45): “o estatuto (a natureza) da noção de língua em sua relação com o que é discurso que faz a diferença entre a Análise de Discurso e a posição bakhtiniana”, o que produz, como efeito, diferentes formas de se pensar a língua e o social nas perspectivas do teórico russo e do filósofo francês, implicando também em formas distintas de se pensar o sujeito. No que diz respeito à língua, afirma Orlandi: a “crítica de Pêcheux a Voloshinov, a que não vê na língua sua autonomia relativa, a que não lhe reconhece sua ordem própria” (p.44); no que tange ao social, Bakhtin fala de uma posição sociologista, de um “social não apreendido pela história” (p.44-45); no que concerne ao sujeito, este é visto como um “sujeito psicológico (o das intenções), daí a interação como fato psicossocial” (p.45). Não há, pois, possibilidade de diálogo entre dialogismo e materialismo: não se fala da mesma língua, do mesmo social, do mesmo sujeito. A partir dessas tomadas de posição, vejamos os efeitos que a noção de gênero, tal como circula no Brasil, produziu em nosso material de análise.

Em *Estética da criação verbal* (1992), encontramos a definição de gênero, acompanhada da distinção entre gêneros discursivos primários e secundários, que leva em conta um suposto grau de complexidade envolvido na composição de cada gênero.

O gênero primário seria um gênero estruturalmente simples, como “réplicas de diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc” (p.325), e o gênero secundário, mais complexo, seriam os textos literários, “compostos de diversos gêneros primários transformados” (p.325). É enfatizado o caráter transformador do processo de absorção e transmutação do gênero primário em sua passagem para gênero secundário, que não se daria por meio de uma passagem automática ou de uma espécie de colagem, uma vez que haveria uma transformação do estatuto desses enunciados, do ordinário para o literário:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica

particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (p.281).

Trata-se, portanto, de um trabalho que, da forma pela qual circulou nas publicações de Bakhtin no Brasil, aponta para o conteúdo, já que se privilegia o “significado cotidiano”; uma compreensão que recai sobre a estrutura, pois se trabalha com a “forma”, que apresenta regularidades no plano de composição, ainda que com contornos, dentro de certos limites, móveis: “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p.279). Esse modo de apropriação da teoria dos gêneros não permite a mobilidade necessária para que um fechamento – da estrutura e do sentido – não se dê (e fechar sentidos é abrir-se à lógica)⁶².

Iniciemos, pois, a análise da atividade. Vejamos as formulações que seguem, extraídas dos “Objetivos”:

Desenvolver habilidades de **pesquisa e análise de informações**;

Conhecer o **gênero biografia** e suas **características** a partir da biografia de Monteiro Lobato;

Escrever uma biografia **respeitando as características deste gênero textual**.

“Conhecer o gênero biografia e suas características a partir da biografia de Monteiro Lobato” e “Escrever respeitando as características deste gênero textual” são indícios de que não há abertura para um trabalho sobre os diferentes modos de funcionamento desses textos. O que vemos produzindo efeitos é uma relação direta entre a função e o funcionamento de um texto (ORLANDI, 2009b), na qual não há espaço para o trabalho da estrutura na sua relação com o acontecimento, ou seja, um trabalho em que a estrutura não é

⁶² Anotação realizada durante a aula da Profa. Dra. Suzy Lagazzi em 2011.2

pensada enquanto sistema, mas como suporte para os sentidos, inscrita em determinadas condições de produção: “todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (PÊCHEUX, 2008, p.53).

Numa publicação póstuma, de 1984, no qual o autor explicita sua filiação ao materialismo histórico e sua recusa às tradições racionalistas e empiristas, Pêcheux tece críticas em relação à “sociologia do saber” – “que pressupõe precisamente a existência evidente dos objetos de saber” (p.152) -, a “poetológica” – “que localizaria imediatamente no espaço poético os processos que nos concernem seria, evidentemente, demasiado restritiva, e pesada em pressupostos” (p.152) –, como também aos gêneros. Quanto a esse último, questiona:

Há mesmo lugar para se perguntar se uma teoria (implícita ou explícita dos gêneros) – quer ela se inscreva nas formas clássicas (epopéia, drama, romance, correspondência, conversa...) ou mais “modernas” (discurso científico, técnico, ideológico, político, estético... como eu mesmo estou fazendo nesse momento) – não exige também ser posta em questão. (p.152).

Uma teoria que, no ensino praticado no Brasil, circula como evidente nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como os PCNs de Língua Portuguesa (1997), voltados para o primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª série), em que trabalhar a língua portuguesa na escola é trabalhar o gênero discursivo, “proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”, conforme nos diz a nota de rodapé de número 9, página 23. Uma forma de se dizer da “disciplinarização de um campo do saber, ligado ao mundo científico – o da invenção, da produção – ao mundo da transmissão, em que a Escola ocupa lugar central” (SILVA, 2005, p.4). A disciplinarização produz, como efeito, a didatização de teorias, que, ao entrarem nos manuais ou nos instrumentos de ensino, produz um discurso consensual, na medida em que apaga as especificidades do objeto e as fronteiras entre as disciplinas. Como efeito desse silenciamento, constrói-se um

objeto próprio, que se apresenta como autônomo, convocado a circular no ensino de língua portuguesa⁶³. E, ao se apresentar como um objeto autônomo, apaga-se o processo de constituição desse objeto em sua relação com sua entrada na escola, que, no caso dos gêneros, silencia a sua relação com os estudos literários e sua filiação à retórica.

Zoppi-Fontana (2006) estabelece uma relação entre a retórica de Aristóteles, na qual se estabeleceu três gêneros distintos, o deliberativo, o epidíctico e o judiciário, produzindo, como efeito, “regras normativas de estruturação dos textos conforme os gêneros” (p.191), e o surgimento das tipologias textuais, descritivas e normativas, no século XX, “aliando à tradição retórica, as reflexões desenvolvidas no campo da análise da conversação, da gramática textual e dos estudos literários” (p.191). Ainda segundo a autora, no Brasil, “esta reflexão se desenvolveu a partir, sobretudo, de autores como Bakhtin (1987, 2003) e Todorov (1980) e, mais recentemente, Mainguenu (1997, 2002)” (p.191). Trata-se, para Zoppi-Fontana, de uma “deriva ‘textualizante’ da disciplina retórica” (p.191), que traz, nessa memória do bem-dizer, a “construção das categorias de certo e errado, do bem e do mal, ‘exteriores’ à própria língua” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.115), uma memória que se atualiza no modo de apropriação da teoria dos gêneros tal como circula nos PCNs, de forma autorizada, portanto, sentido que circula como evidente.

Para Silva (2007a),

Os PCNs, produzidos na década de 1990 e resultantes de condições de produção específicas, evidenciam movimentos econômicos e sociais de um tempo que demandava, obrigava mesmo, **o Estado a assumir a questão da língua como uma questão do Estado**, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial e das sociedades organizadas pela tecnologia e pela informação e, ao mesmo tempo, enfrentar velhos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo e a universalização da educação fundamental, decorrentes de uma organização econômica, social e política determinada pela posse da terra e pela escravidão. (p.149-150, grifos nossos).

Os gêneros entram nos PCNs por meio da Linguística, como efeito do processo de modernização do Estado, no qual as relações entre o Estado e a universidade são estreitadas, consolidadas, atualizadas na elaboração de diretrizes curriculares:

⁶³ Trecho adaptado das anotações realizadas a partir das colocações da Profa. Dra. Mariza Vieira durante o exame de qualificação de tese.

A Lingüística passa a ocupar um lugar central, em detrimento da chamada gramática tradicional, como garantia de uma real renovação do ensino do Português, com uma representação marcada pela identificação com a cientificidade, com a neutralidade. Essa representação é ainda marcada pelo pressuposto da Lingüística como um campo intelectual homogêneo, pelo amálgama de conceitos, de teorias, às vezes, opostas e contraditórias (SILVA, 2005, p.2).

De acordo com os Parâmetros, os gêneros devem ser abordados em consonância com os “valores, normas e atitudes que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam” (p.71), ou seja, os sentidos postos para os gêneros são filiados a uma memória discursiva em que o ensino, significado em determinada direção, produz efeitos no modo pelo qual os saberes são didatizados, e “em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da **diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita**” (p.71, grifos nossos), sob a rubrica “Conteúdos gerais do ciclo”. Discursividades administradas que produzem um efeito de prescrição, de normatização, que autorizam o que pode e deve, ou não, ser ensinado, ser dito na escola: fechamento de sentidos, ainda que não assumidos, ainda que negados: “embora não se tenha, neste documento, estabelecido **exatamente** quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente” (p.71, grifos nossos). Ainda no mesmo parágrafo, observamos o direcionamento de sentidos que o documento dá ao para o trabalho do professor, que cabe se mover dentro de certos limites, na medida em que é dito o que seria “mais” ou “menos” adequado para cada ciclo:

Alguns textos — como os de **enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo**, ou os **normativos, previstos para o segundo** — são mais **adequados em situações de leitura feita pelo professor**. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, **o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor**. (p.71).

“Gênero fábula” conforma-se ao que solicita os PCNs de Língua Portuguesa (1997) para o ensino fundamental primeiro e segundo ciclos: “contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas” (p.82). Nesse processo de

seleção dos conteúdos, “fixam-se as definições e excluem-se os fatos”, “estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema”, “diluí seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem” (ORLANDI, 2009b, p.30): efeito do discurso pedagógico que constitui os PCNs enquanto um instrumento de ensino: “O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (p.28).

Como esses dizeres institucionalizados se atualizam ao longo dessa atividade? Vejamos. A professora parte de um “levantamento dos conhecimentos prévios” dos alunos sobre Monteiro Lobato, solicitando uma escrita que caminhasse na direção das seguintes formulações: “o que sabemos sobre Monteiro Lobato” e “escreva o que vocês sabem sobre o escritor Monteiro Lobato”, como vemos em “Processo”, na “1ª aula”:

Processo

1ª Aula

A professora realizou o **levantamento dos conhecimentos prévios**, por meio de questões e atividades escritas.

1. Questões:

O que sabemos sobre Monteiro Lobato?

O que queremos saber sobre Monteiro Lobato?

Desenvolvimento: atividade de escrita (em dupla)

2. Atividades propostas

Atividade 1: Escreva o que vocês sabem sobre o escritor Monteiro Lobato

Formulações que dão visibilidade, apesar de não explicitadas nesta atividade, mas que já apontamos em outros pontos deste trabalho, à ancoragem à teoria de cunho lógico-biológico, cognitivo, portanto, defendida por autores como Jean Piaget, na medida em que se parte dos “conhecimentos prévios” dos alunos nesse gesto de solicitar o que os alunos sabem sobre o autor; gesto que produziu as seguintes formulações:

Respostas das crianças:

Ele é do Sítio do Pica pau Amarelo.

- a. **Ele tem a ver com o dia do livro.**
- b. Ele criou o saci.
- c. A Emília.
- d. **Criou o *site* do sítio.**
- e. Ele criou todos os personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
- f. ... **outros**

Respostas que reiteram o mesmo, na medida em que são atravessadas pelos sentidos já estabilizados sobre Monteiro Lobato – respostas “a”, “b”, “c” e “e” -, ao passo que, em “d”, há uma resposta que aponta para o diferente - “criou o *site* do sítio”; contudo, são respostas colocadas em suspenso. Nessas perguntas dirigidas pela professora, “autoridade em sala de aula” (ORLANDI, 2009b), que ensina algo (R) aos alunos (B) na escola (X), perguntas que jogam com o que o aluno sabe e o que a ele é dado a conhecer, numa relação de (poder) saber, não se autoriza o gesto interpretativo do sujeito aluno; a voz “dada” às crianças não é ouvida: “ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.20), e as perguntas funcionam como perguntas retóricas, esvaziadas de sentido, parte do ritual de sala de aula. Autorizam-se as informações encontradas na internet, uma vez que a pesquisa na rede, no *site* www.lobato.com.br, entra como o elemento que faltava para que o trabalho com a escrita fosse iniciado: “escreva o que vocês gostariam de saber sobre Monteiro Lobato”, constituinte do trabalho da primeira aula, produziu as respostas seguintes:

Atividade 2: Escreva o que vocês gostariam de saber sobre o escritor Monteiro Lobato

Respostas:

- a. Ele tem parentes vivos?
- b. Como é o nome dele completo?
- c. Como ele era quando era criança?
- d. Quais as brincadeiras que ele gostava?
- e. Quantos livros ele fez?

- f. Ele desenhava?
- g.

As respostas a essa pergunta passam a ser possíveis com o digitar “biografia” – “A professora entregou os laptops para as crianças em dupla e pediu que digitassem no **site de busca a palavra biografia**” – e com o digitar “biografia de Monteiro Lobato (leitura)” nesse portal: “Foi solicitado que os alunos digitassem, no mesmo **site de busca**, as palavras **“biografia de Lobato (leitura)”**. Uma pesquisa que se dá num *site* de notícias, num *site* de jornal, filiado ao grupo Globo, uma empresa da mídia dominante, um Aparelho Ideológico de Estado, o que traz à tona a questão do jornal, enquanto mídia, e enquanto efeito do processo de divulgação científica na relação com a sala de aula. Para Orlandi (2010a), “essa forma de discurso pode ser o modo de introduzir o aluno na produção científica, que, a partir daí, fará seus diferentes trajetos em diferentes níveis de conhecimento e especialização” (p.18), o que nos leva a perguntar: que efeitos um *site* aberto pode provocar numa sala de aula composta de crianças de ensino fundamental? Segundo Castellanos Pfeiffer (2000, p.58), um trabalho no qual se considera o jornal “enquanto instrumento pedagógico” abre possibilidades para se considerar “as diferentes materialidades discursivas que conformam diferentes sentidos e portanto diferentes lugares para os sujeitos”. Nesse sentido, perguntamos: como está sendo significado esse trabalho de pesquisa no *site* da globo.com? Observemos:

2ª aula

2. Os alunos leram e discutiram a respeito dos resultados encontrados;

1. **A professora explicou para a [sic] crianças o significado do termo biografia**, a partir das **respostas citadas** pelas crianças;
2. Ao final, a professora pediu para que **comentassem** com a turma sobre a leitura realizada.

Quais os sentidos possíveis para a leitura, a discussão de textos e a constituição do efeito leitor - postos numa atividade que “dá voz” às crianças – “os alunos leram e discutiram a respeito dos resultados encontrados” –, mas uma voz silenciada, pois não nos é

dada a conhecer -, e a palavra final - “A professora explicou para a [sic] crianças o significado do termo biografia” - é dada pela professora, “um significado que só um sujeito letrado pode dar”? (SILVA, 2006b, p.3), um significado colado à palavra, efeito do funcionamento da língua como código, como se o sentido não pudesse ser outro? Uma palavra que se aprende na escola, com sentido atribuído pelo sujeito que sabe: “submissão ao outro” (p.4), nos diz Silva; reversibilidade estancada pelo discurso autoritário (ORLANDI, 2009b), mais especificamente, no que tange aos procedimentos adotados pelo locutor, “como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2007a, p.86). Nesse gesto de apagamento do político, o que significa partir do conhecimento prévio dos alunos, um conhecimento que, apesar de “suposto”, é imediatamente “recusado, ou seja, desvalorizado”? (ORLANDI, 2008b, p.39). Para a autora, esse gesto remete à formação de um imaginário no qual o sujeito aluno é uma tabula rasa: “o que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar um conhecimento prévio, que o aluno tem, sem explicitar essa utilização” (p.39).

O que as crianças sabem e o que gostariam de saber a respeito de Monteiro Lobato, de acordo com o que propõe a atividade, é sobreposto, pelo gesto da professora, aos conteúdos encontrados na internet, conteúdos conformados ao que a professora compreende ir ao encontro do sentido de biografia, tomado na evidência da unidade do sentido, o que faz reverberar a relação palavra-coisa, sintoma do esquecimento número 2 do qual nos fala Pêcheux (2009), que *“cobre exatamente o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, e que é aí, precisamente, que se apóia sua ‘liberdade’ de sujeito-falante”* (p.164, grifos do autor), e que Orlandi (2007a) explicita ao dizer que

produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim. (p.35).

Esse modo de compreender o que seja biografia pela professora determina os fatos de linguagem a serem considerados no trabalho desenvolvido com o computador, esse

instrumento significado como aquele em que tudo se pode arquivar. Vejamos quais sentidos foram autorizados a fazer parte da produção textual desses sujeitos:

3ª e 4ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de 5 alunos e entregou **fichas com as seguintes palavras**:
 - NOME COMPLETO
 - NASCIMENTO
 - COMO FOI SUA INFÂNCIA
 - PERSONAGENS QUE CRIOU
 - ONDE ESTUDOU
2. Após a formação dos grupos, a professora realizou a leitura da biografia de Monteiro Lobato (leitura compartilhada) e pediu que os alunos **reproduzissem e completassem a ficha no computador com base no que foi lido**.

Compreendemos que o sentido posto para leitura dos textos oferecidos pela internet filia-se a uma concepção de “aprendizagem formal” (ORLANDI, 2008b, p.7), na qual se processa uma “leitura imediatista” (p.36), “leitura como decodificação” (p.37), com vistas à “apreensão de um sentido” (p.37); uma leitura reduzida à busca de um conteúdo, própria da prática escolar que toma os textos provenientes do eletrônico como um produto para rápido consumo, e não como uma versão da ciência dentre tantas possíveis (ORLANDI, 2004c), na qual há “supressões, adições, substituições operadas na reformulação como parte do modo como estas manifestações se constroem no discurso segundo uma imagem da atividade enunciativa de que ele é produto” (ORLANDI, 2010a, p.16). Sobre o modo de funcionamento da divulgação científica, prossegue a autora:

O jornalista, ou, enfim, o divulgador, seja ele quem for – que está operando com uma máquina, com uma tecnologia de linguagem, com o jornal, com a mídia etc. – lê algo em um discurso e diz em outro, isto é, produz um duplo movimento de interpretação. Certamente algo vai se passar nesse jogo de interpretação. Vai haver uma interpretação de uma ordem do discurso que deve produzir um lugar de interpretação em outra ordem de discurso. (ORLANDI, 2004c, p.134).

Prática que reduz o trabalho com o conhecimento ao nível da informação, sobredeterminando-o, apagando o processo de sua constituição, ao mesmo tempo que produz um imaginário de língua como instrumento para comunicação – “comunicação e expressão” -, tal como anunciada nos “Resultados”:

Trabalhar habilidades de: **pesquisa** em livros e na Internet, de **leitura** de imagens e textos, de apreciação artística e de **redação** de textos. Assim, os estudantes puderam **ampliar** seus conhecimentos sobre **pesquisa, comunicação e expressão, e Literatura Portuguesa e História**⁶⁴.

Estratégias que não abrem para um trabalho de atribuição de sentidos, para esse sujeito aluno, inscrito na posição de leitor, ao que é dado pela rede. Não há um trabalho de apropriação da leitura, mas de apreensão do que lhe é apresentado, efeito da relação que se estabelece entre a professora, os alunos e o laptop, que se dá na evidência da completude, também imaginária, do instrumento, da internet, que “só deveria comparecer nos instrumentos que a tem como efeito necessário para seu funcionamento, não no modo como nos relacionamos com estes instrumentos” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2005, p.35). O *site* é tomado na neutralidade e na transparência, num processo de apagamento de uma memória discursiva, em que da circulação dos sentidos é retirado o aspecto material, dando lugar aos efeitos da memória metálica; transporte, e não transferência de sentidos: “a mídia é lugar de interpretação, ela rege a interpretação para imobilizá-la” (ORLANDI, 2004a, p.16). Pensar o jornal na sua constituição e, sobretudo, na sua circulação por meio da internet, na escola, nos faz pensar no funcionamento de um processo tensionado que se atualiza nessa atividade, em que, de um lado, “há uma didatização do discurso da ciência fora da escola, por outro, há a mediatização do discurso da ciência na escola” (ORLANDI, 2004c, p.145), que “passa a ser compreendida como lugar de divulgação de conhecimento, e não como um lugar em que se trabalha essa relação com o conhecimento” (p.144), nos diz Orlandi.

Como efeito dessas determinações, vemos produzido, nesta atividade, um trabalho de escrita com vistas à reprodução de informações, o qual “demorou um tempo além do

⁶⁴ A literatura portuguesa e a história são mencionadas apenas nesta parte da atividade.

previsto, pois as crianças ainda não tinham aprendido a criar tabelas no computador” e teve por objetivo “salvar um arquivo, criar uma tabela, ler um texto no *site*, como a biografia de Monteiro, por exemplo, encontrada no *site*: www.lobato.com.br, e extrair dele informações para complementar ou ilustrar seu trabalho”, percurso no qual se teve “problemas burocráticos envolvendo o uso dos laptops”, pontos que levaram ao impedimento da conclusão da atividade, conforme localizamos no “depoimento da professora”:

Em relação ao trabalho desta sequência com o uso do laptop, senti um **grande interesse das crianças, tivemos várias dificuldades**, pois algumas crianças que faziam parte do grupo ainda não tinham **conhecimento de alguns recursos da máquina, como salvar um arquivo, criar uma tabela, ler um texto no *site***, como a biografia de Monteiro, por exemplo, encontrada no *site*: www.lobato.com.br, e **extrair dele informações para complementar ou ilustrar seu trabalho**, no caso citado aqui, as fichas com itens próprios do gênero literário biografia. **Não foi possível continuar a sequência didática, pois foi necessário parar por conta de problemas burocráticos envolvendo o uso dos laptops.**

Entretanto, havia planos de dar continuidade ao trabalho, pois tínhamos planejado **confeccionar os personagens com material de sucata**, produzindo uma descrição dos personagens, onde as crianças apresentariam em forma de **vídeo** para as crianças da 1ª série...bem, **aí não seria mais uma sequência em si e sim um projeto.**

De que lugar essa professora fala? Como se dá sua relação com esse instrumento? Vemos a imobilização desse sujeito diante das dificuldades que surgiram ao longo das aulas como um efeito do processo de desautorização que o toma no modo que o constitui como docente, que o submete a um ritual de linguagem, a um modelo, tutelado, direcionado por outrem – os proponentes do PROUCA. O protocolo falha e os referenciais para o desenvolvimento da atividade são perdidos: não se sabe como dar continuidade a esse trabalho, porque “projeto” não está contemplado nesse planejamento, não é possível de ser desenvolvido: sintoma de que esse sujeito não inscreve seus sentidos de professora de língua portuguesa na história; inscreve-os no lugar da repetição, da reprodução, inscreve-se no *não-lugar* (CASTELLANOS PFEIFFER, 2005). Inscrição que não oportuniza a criação de condições para que a função-autor irrompa: “criar condições de inscrição histórica não significa ser dito pelos sentidos legitimados, significa legitimar sentidos mesmos/outros,

legitimando mesmas/outras formas possíveis de o sujeito se dizer sujeito, de se fazer seu processo de identificação” (p.33), nos diz a autora.

Esse sujeito, circunscrito na posição de uma professora, já está, antes, significado por um modo de ocupação do espaço escolar, um espaço de administração dos sentidos (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001a), “lugares determinados ‘autor(izam)’ determinados sujeitos escolares a ocuparem uma já dada posição discursiva de autoria que se constitui em um simulacro do funcionamento da posição-autor” (p.30). Lugares que desautorizam esse sujeito a inscrever seu dizer na história; lugares que não permitem a “assunção da autoria” (GALLO, 1989, p.114):

Não basta estar na língua para se estar autorizado a falar e ser significado como autor daquilo que fala. É preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos para se produzir a visibilidade de sua ocupação: seja estar na língua autorizada, seja no espaço autorizado. (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001a, p.32).

Como o processo de identificação da professora não autoriza a escuta de outros sentidos, é o trabalho com a reprodução do mesmo, de forma a não abrir espaço para o diferente, que se cristaliza nesse ensino de língua. Assim, o modo pelo qual a atividade é trabalhada fica restrito à repetição formal, uma “técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza, só organiza” (ORLANDI, 1998, p.14), funcionamento que também observamos no modo pelo qual a obra literária de Monteiro Lobato é utilizada, no qual a literatura é tomada como um pretexto:

5ª aula

1. A professora apresentou os **livros de Monteiro Lobato** (acervo da sala de leitura);
2. As crianças folhearam e leram os livros **com a missão de encontrar mais informações para acrescentarem às fichas**, que foram salvas no laptop, cujo arquivo foi denominado "monteiro lobato".

Uma concepção de ensino-aprendizagem de língua reduzida ao âmbito do conteúdo, da informação encontrada nos livros, no que é localizado na internet, enfim, num produto que, ao ser tomado como pronto, é significado como completo e disponível para ser consumido. O conhecimento não é visto enquanto um processo. Ao mobilizar esse banco de

dados, composto de arquivos disponíveis e pertinentes sobre uma questão, o lugar de inscrição da professora não permite considerar que nem tudo pode e deve ser dito nos livros e também na internet. É na evidência dos sentidos que está se construindo a “pesquisa em livros e na Internet, de leitura de imagens e textos, de apreciação artística e de redação de textos” nessa sala de aula. É esta a autoria possível de ser praticada por meio dessa atividade: “negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001c)⁶⁵, uma interdição que afeta professora e alunos enquanto sujeitos a e sujeitos da escolarização; uma autoria que se constitui enquanto simulacro, que “consiste no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas um modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.20): efeito das instâncias em que se inscreve esse sujeito, numa relação de determinação, as quais o autorizam a dizer na repetição sem história.

Essa homogeneização de sujeitos e de sentidos vai se edificando à medida que a atividade se desenvolve, a cada aula ministrada. Compreendemos o modo pelo qual a obra de Monteiro Lobato foi empregada, uma literatura infanto-juvenil considerada como pertencente ao cânone literário, como mais um componente do processo de sedimentação e divisão de saberes, bem como de estabilização de sentidos que se cristalizam em outros lugares e que são levados para a escola. Não se pergunta pelos processos que consolidaram esses sentidos; não se pergunta pelos gestos de interpretação. A própria inserção da literatura na escola é tomada como um sentido naturalizado, e não como efeito de um processo administrado que toma as “coisas-a-saber” em matéria de ensino:

A literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, e que só se tornou uma necessidade (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de PERRAULT, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (LAJOLO, 1988, p.32-33).

⁶⁵Extraído de *Relatos*, n.7, disponível em <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html#bem_dizer>, sem numeração de página. Acesso em: 25.ago.2011.

Tomar o trabalho com a literatura na transparência produz, como efeito, a atribuição, para a escola, do “papel de avalista e fiadora do que é literatura” (LAJOLO, 2001, apud MARTINS, 2006, p.96), ao mesmo tempo que há uma redução, uma fragmentação, uma escolarização do texto literário, tomado como um pretexto (MARTINS, 2006), no caso, para o trabalho de busca por figuras de personagens; novamente, o conteúdo em questão:

6ª e 7ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de três alunos e solicitou que escolhessem dentre os livros, de Monteiro, a **figura de um personagem**;
2. Após o grupo decidir o personagem, foram instruídos a **tirar foto com a câmera do laptop, inseri-la no arquivo "monteiro lobato"**, incluindo também o nome do personagem.

Um cenário que (con)forma a produção dos sujeitos e dos sentidos, que não possibilita a passagem de um discurso a outro (GALLO, 1989), neste caso, do discurso autoritário ao discurso lúdico. Uma filiação à memória em funcionamento dos PCNs (1997) para o primeiro e segundo ciclos, agora, no trabalho com a língua escrita propriamente dita: “escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a **escrita alfabética** e preocupando-se com a **forma ortográfica**” (p.68, grifos nossos):

8ª aula

A professora pediu para que os alunos, em trio fizessem uma **revisão do texto** montado nas aulas anteriores, observando os **aspectos ortográficos**.

O movimento permitido aos alunos circunscreve-se no âmbito gramatical, normativo, higienizador do ensino da língua, tomado na evidência das regras que devem ser seguidas: “A questão da norma nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do ‘ser’, mas do ‘dever ser’” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2001c) Sentidos estabilizados. Isso se deve, de acordo com a autora, às “práticas discursivas que se dão no interior do processo de gramatização da língua nacional do Brasil e implicam, entre outros efeitos, no apagamento de outras línguas no gesto mesmo

de estabilizar e construir uma unidade para a língua nacional”. Não há espaço para se “desnaturalizar a normatividade da língua” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.29). Como efeito das relações de força que determinaram, ao longo da história, a constituição da ortografia oficial da língua brasileira, tem-se, nesta atividade, um trabalho fragmentado, setorizado com a língua, que produz a divisão entre forma e sentido, ao mesmo tempo que apaga possibilidades outras dessa ortografia ser significada, uma vez que é tomada na trivialidade.

É esse saber sobre a língua, essa língua nacional, sobreposta num exercício com os gêneros, que pode e deve ser ensinada e aprendida, ou seja, (re)produzida nessa escola selecionada para a avaliação do PROUCA: política de língua de Estado. Efeito do caráter redutor e regulador que atravessa as situações de linguagem em uma dada conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2008b), conformando o sujeito e o conhecimento a determinados sentidos, institucionalizando uns e silenciando outros. Um movimento contido no qual a língua, reduzida no âmbito da intencionalidade, produz sentidos de língua como instrumento de comunicação, no qual a aplicação de estratégias garante seu bom uso. Vemos aproximações entre a forma de se trabalhar o gênero em sua relação com a retórica:

A retórica pois se constitui em uma dupla direção: ela diz sobre as regras de conduta da língua e do social em um só tempo, legitimamente. O movimento de sentidos que reduz a retórica a um conjunto de preceitos fechados para alcançar um dizer convencível, é um movimento em que ao mesmo tempo que se interioriza na língua a moral discutida na sociedade (interiorização que cobra do sujeito uma língua moral), exterioriza da língua, aparta da língua, sua constitutividade histórico-social e a reduz a um conjunto de regras arbitrárias. (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.168).

Uma atividade que poderia trazer o laptop como uma possibilidade para que esse aluno pudesse ser afetado por outras linguagens (e delas se apropriar): “a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico [...] Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam” (ORLANDI, 2008b, p.40). Ainda que tenha havido o convívio, numa mesma sala de aula, de diferentes instrumentos – a lousa, o texto literário, a imagem estampada na fotografia -, todos à disposição da professora e dos alunos, não há uma articulação, uma apropriação, um relacionamento com

esses instrumentos – a interrupção da atividade coloca em evidência esses sentidos contornados. O laptop, como já afirmamos em outros pontos desse trabalho, é significado como um instrumento tomado na dimensão utilitária: o velho no novo.

Condições que não alteram a produção da leitura e do texto nessa sala; os processos de significação dessa atividade não são afetados pela presença da internet, uma vez que é tomada na transparência que a significa como uma ferramenta. A forma pela qual a atividade se dá não permite que outros sentidos, além daqueles já institucionalizados para o PROUCA, façam sentido. A professora não desloca “da posição de detentora de um saber, para a posição de coordenadora de um saber coletivo” (GALLO, 1989, p.96), um gesto em que é apagado “o lugar político do professor, de sua prática profissional, de seu lugar de construção do conhecimento” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2003, p.41), e os alunos não têm a possibilidade de vivenciarem um processo outro de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: à medida que se assume a posição de professor enquanto um profissional “(na sua inscrição na ordem do político e não apagado como um missionário) pressupõe estar na administração desse confronto entre os limites do sistema formal da língua e os limites das possibilidades históricas do dizer de cada sujeito” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.52).

Compreensões que vão ao encontro das colocações de Lagazzi (2006), quando retoma o trabalho de Castellanos Pfeiffer (2000), chamando atenção para a questão autoral praticada 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” (p.98). Lagazzi nos convida a refletir sobre o exercício de uma prática docente em que outras vozes possam ecoar e produzir outros sentidos: “a sala de aula não convida à apropriação, à autoria. Ela é configurada em fronteiras que tendem à imobilidade. Mas vale a pena buscar as falhas nesse ritual” (LAGAZZI, 2003, p.70). Assim encerramos esse Caso.

3.2.3 Atividade 3: Livro da quarta série

As atividades realizadas na escola Luciana de Abreu, de Porto Alegre, inscrevem-se num trabalho desenvolvido, desde 2007, com a equipe do LEC – Laboratório de Estudos

Cognitivos -, ligado à UFRGS. O trabalho do Laboratório, voltado para o ensino mediado pelo computador, inscreve-se em uma memória filiada ao fracasso escolar. Encontramos um relato que ainda em 1981 o Laboratório começou a utilizar o computador “para o estudo dos problemas de aprendizagem de crianças em escolas marginais-urbanas” (FAGUNDES et al, 199-, p.9)⁶⁶; uma memória que se atualiza no trabalho com a escola Luciana de Abreu. Vejamos a relação do LEC com essa escola em tela:

Pesquisadores do LEC, incluindo as autoras, **trabalharam em conjunto com professores e alunos na orientação do uso dos laptops e adoção da metodologia de projetos de aprendizagem**. Foram desenvolvidas oficinas para exploração do **Squeak E-toys** com **alunos de 3^{as}, 4^{as} e 6^{as} séries**. Inicialmente exploraram-se os recursos de **desenhos e animações de objetos**. Posteriormente foi enfatizado o uso do **recurso livro**, um editor de apresentações disponível no Squeak E-toys. Este recurso mostrou-se de **grande utilidade** no contexto das crianças, que passaram a utilizá-lo para **estruturar as informações sobre seus projetos e construir apresentações organizadas por slides, com possibilidade de inserção de texto, imagem, objetos programáveis, vídeos, sons**, enfim **todos os recursos do ambiente Squeak E-Toys**. (VOELCKER; FAGUNDES; SEIDEL, 2008, p.8, grifos nossos).

Como marca de uma regularidade que significa o PROUCA, a capacitação dirigida pelos professores da universidade aos professores da escola pública retorna, nesta atividade, sob a “orientação do uso dos laptops e adoção da metodologia de projetos de aprendizagem”. Um trabalho dirigido, que dá visibilidade às relações de força em funcionamento no processo de execução do Programa; uma relação administrada, que direciona o modo de apropriação dos instrumentos, na medida em que estabelece o que pode e deve ser realizado com os laptops; uma forma de mostrar a falha desse sujeito professor da escola pública, interpelado pelas noções de saber e de aprender:

O professor falha por não estar no mesmo ponto (rapidez em acumular) das transformações e falha por não querer investir em seu aperfeiçoamento. É seu dever investir (mesmo financeiramente) em seu aperfeiçoamento (isso se passa de modo absolutamente evidente). (CASTELLANOS PFEIFFER, 2003, p.41).

⁶⁶ No documento, não há menção ao ano da publicação. No entanto, por se tratar de um material produzido à época da presidência de Fernando Henrique Cardoso, indicamos a década, conforme determinam as normas da ABNT para esse tipo de caso.

Para darmos visibilidade ao trabalho com a língua por meio do ambiente virtual de aprendizagem, a fim de compreender os efeitos de sentido que o modo de apropriação desse instrumento produz na relação com o ensino de língua portuguesa, elegemos, para análise, a atividade denominada “Livro da quarta série”. Encontramos, em Fagundes et al (199-), pontos importantes que vêm dizer sobre o sentido que aqui se dá à adoção de uma metodologia. Vejamos:

A grande maioria das **metodologias educacionais**, e de suas tecnologias, que atualmente são ensinadas nos cursos de formação de professores, mostram-se **ineficientes para ajudar o aluno a aprender e desenvolver novos talentos. Não se sabe ajudá-lo a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta.** (p.13, grifos nossos).

Ao se atribuir um sentido valorativo às metodologias em circulação nos cursos de formação de professores, o que estendemos para as metodologias empregadas no ensino de modo geral, a escolha do método é significada, além de necessária, como o elemento que vai determinar os efeitos de “eficiência” ou “ineficiência” produzidos na sala de aula. Nessa discursividade, instaura-se uma relação de oposição no interior dessas metodologias, em que o projeto por aprendizagem, ao ser significado como o método que ajuda “**a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta**”, é colocado em contraposição àqueles que “mostram-se **ineficientes para ajudar o aluno a aprender e desenvolver novos talentos**”. É, desse modo, que a metodologia é legitimada como o elemento-chave de uma prática bem sucedida, pois tomada na transparência, aquela que vai colaborar para o preenchimento da falta que significa o ensino no Brasil.

Como sabemos, para que um sentido circule como um sentido evidente, outros sentidos são apagados. Desse modo, centrar as questões concernentes ao ensino-aprendizagem na metodologia é silenciar não apenas o processo de constituição do objeto da ciência como uma prática política e ideológica, mas também o modo de circulação dos conteúdos autorizados à transmissão na escola, ou seja, o que se institui como as “coisas-a-

saber”, no espaço escolar. É, ainda, tomar o método de modo contraditório, uma vez que os problemas, bem como as soluções para as questões que se colocam em torno da educação, têm nele o ponto nodal. Redução na qual sustenta a relação metodologia e capacitação do professor como os pontos-chave para uma prática tomada como bem sucedida, a qual silencia as condições de produção que emolduram a prática de sala de aula. Lembra-nos Castellanos Pfeiffer (1995), “o problema é **ideológico**, e não **metodológico**” (p.130, grifos da autora).

O recorte em análise deixa vestígios que significam a metodologia de projetos de aprendizagem como a saída para uma formação tomada como necessária ao aluno de hoje, na qual o aluno deve “alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta”. Nessa direção, o trabalho baseado na criação e na resolução de problemas funciona como argumento para a adoção dessa metodologia, que desenvolve “a competência para formular e equacionar problemas” (FAGUNDES et al, 199-, p.16). Ainda a esse respeito, nos diz a autora: “Quem consegue formular com clareza um problema, a ser resolvido, começa a aprender a definir as direções de sua atividade” (p.16).

Apresentamos, ainda, recortes que tomam os sentidos na direção de que é pelo emprego de uma metodologia que se forma um bom aluno:

A situação de projeto de aprendizagem pode favorecer especialmente a aprendizagem de **cooperação**, com **trocias recíprocas** e **respeito mútuo**. Isto quer dizer que a prioridade **não é o conteúdo em si**, formal e descontextualizado. A proposta é **aprender conteúdos**, por meio de procedimentos que desenvolvam a própria **capacidade de continuar aprendendo**, num processo construtivo e simultâneo de questionar-se, **encontrar certezas** e **reconstruí-las em novas certezas**. (FAGUNDES et al, 199-, p.24, grifos nossos).

O aluno é concebido como agente-autor, vivenciando um processo semelhante ao da investigação científica, ao formular perguntas, buscar respostas e elaborar teorias explicativas para temas de seu interesse. **O professor, por sua vez, alia à função de especialista os papéis de orientador, articulador e ativador da aprendizagem do aluno**. (SCHÄFER; SPERBS; FAGUNDES, 2011, p.1227).

Observamos, nesses recortes, pistas que projetam o imaginário de aluno em funcionamento nessa política pública, o bom sujeito do capitalismo: um sujeito conformado aos imperativos de uma sociedade mundializada, significada pelos sentidos de competitividade, de atualização, sentidos que se constituem como determinantes para a criação e a manutenção do estatuto de empregabilidade dos sujeitos no mundo do trabalho, no qual ter conhecimento de informática é tomado como essencial nessa “lógica da concorrência” (DIAS, 2010, p.62). Assim, o sujeito, para nela se estabelecer, tem de se adaptar a mudanças constantes, o que lhe demanda ser flexível, autônomo, pró-ativo; um sujeito significado pelo agir. Sentidos que produzem a evidência de que o aluno, esse sujeito de direito, constituído como sujeito de conhecimento (ORLANDI, 2008a), controla o processo de apropriação dos conhecimentos transmitidos na escola. Como nos lembra a autora, “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída. Quanto mais certezas, menos possibilidades de falhas: não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona” (p.104).

Esse modo de significar o sujeito vai ao encontro dos pressupostos teórico-metodológicos do construtivismo, aqui compreendido como

o salto necessário se constitui em passar de uma **visão empirista de treino e prática – controle e manipulação das mudanças de comportamento do aprendiz** –, que tem orientado a prática pedagógica, para uma **visão construtivista de solução de problemas – favorecimento da interatividade, da autonomia em formular questões, em buscar informações contextualizadas, da comprovação experimental e da análise crítica**. (FAGUNDES et al, 199-, p.13, grifos nossos).

“Controle” e “manipulação das mudanças de comportamento do aprendiz” se dá numa oposição a “solução de problemas”, “interatividade”, “autonomia”, “informações contextualizadas”, “comprovação experimental” e “análise crítica”. O construtivismo é significado por uma abordagem em que não se tolhe a “liberdade” individual, sentido apagado por “controle” e “manipulação”, significados como negativos para o bom desempenho do aluno, dando lugar, por meio de um processo de substituição, a sentidos que se abrem na direção de um trabalho de “emancipação” e “autonomia” do sujeito de

direito, significado como um sujeito livre de determinações sócio-históricas. No entanto, aprendemos com Orlandi (2008a) que antes que o sujeito possa dizer “eu falo”, algo se fala antes e independentemente.

Nesse modo de compreender o ensino-aprendizagem baseado na interatividade e na autonomia, estabelece-se uma divisão entre o aprender sozinho e o aprender pela mediação do professor, o que, para Duarte (2008), diz respeito ao aspecto valorativo que toma a teoria do *aprender a aprender*, cuja base epistemológica também significa, para o autor, “o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc” (p.6), na medida em que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (p.8), ou seja, esse conhecimento supostamente produzido de modo individual seria “mais importante que o conhecimento já produzido socialmente” (p.9).

Essa forma de significar o construtivismo por Fagundes nos faz pensar no que Gadet et al (1982) afirmam, em se tratando da psicolinguística: há “uma concepção muito restritiva oscilando entre o comportamentalismo e o cognitivismo” (p.59), oscilação que dá visibilidade ao funcionamento do logicismo, na medida em que “as determinações jurídico-políticas inscritas no funcionamento do aparelho do Estado [apresentam-se] como se se tratasse de propriedades psicológicas e morais inerentes a uma ‘natureza humana’ universal e eterna” (PÊCHEUX; GADET, 1977, p.307), bem como do sociologismo, compreendido, pelos autores, como “uma psicossociologia das relações inter-individuais (status, papel, prestígio, atitude, motivação...)” (p.307). Esse “paradoxo”, assim denominado por Gadet et al (1982), “se explica pelo fato de que a linguagem sempre constituiu ao mesmo tempo um interesse crucial e um ponto de fuga para a psicologia experimental” (p.59), o que associamos ao recorte a seguir:

A abordagem construtivista, sob uma **perspectiva genética**, propõe aprender tanto sobre o **universo físico**, quanto sobre o **universo social**. Mas é fundamental ativar a mente e a **consciência espiritual** para aprender muito mais sobre seu mundo interior e subjetivo. (FAGUNDES et al, 199-, p.20).

Tanto o logicismo quanto o sociologismo são formas de denegação política, ainda que “toda teoria, podemos dizer, é política” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p.152). No entanto, essa negação não se processa da mesma forma, conforme já comentamos nesta tese: “a tendência logicista nega a política falando aparentemente de outra coisa, enquanto a tendência sociologista recalca a política falando ou acreditando falar dela” (PÊCHEUX; GADET, 1977, p.301). Desse modo, para que uma prática política outra seja trazida à tona, compreendemos, com os autores franceses, que é preciso mudar de terreno, de modo a trabalhar a e na contradição; significa também “lutar teórica e praticamente contra as diferentes formas do humanismo, aí compreendida a forma do sujeito de direito, e a subjetividade moral-psicológica que o cobre” (p.307). É necessário que se possa pensar na “determinação histórica e o político como próprios do processo de significação do dizer (no qual constitui o sujeito)” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006, p.151), ou seja, mais do que substituições de palavras em cujas práticas os contrários se engendram (SILVA, 1998), trazer o político à tona para o âmbito educacional é produzir uma prática política outra, na qual irrompa uma prática científica assentada em bases que não apaguem, por exemplo, os processos que constituem a escolarização no Brasil, um processo estruturado e sustentado pelo capitalismo, significado por divisões, exclusões e contradições, no qual se silenciam os efeitos produzidos por um sistema escolar que institucionalizou, historicamente, não apenas o acesso dos sujeitos à escola, como também a natureza do ensino que cabe a esses sujeitos, ajustada, a cada tempo, e de modo desigual, aos moldes da qualificação demandada pelo mercado de trabalho.

Mudar de terreno passa, também, pelo modo de significar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário considerá-lo como efeito de um processo de identificação, como uma “apropriação subjetiva dos conhecimentos”, ou seja, ensinar e aprender, embora se constitua de uma prática entre sujeitos, não passa por uma relação localizada no professor-aluno, aluno-aluno, ou, ainda, na adoção de uma metodologia ou de recursos, digitais ou não, o que produz um deslocamento no modo de pensar o ensino como “uma reconstrução dos conhecimentos na ‘atividade’ do sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.202), próprio do construtivismo piagetiano, o que também vemos funcionar no construcionismo papertiano. Continua Pêcheux: “contrariamente a Piaget, insistamos que ‘atividade’ não é a

mesma coisa que ‘prática’; a prática não pode ser a prática de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas” (p.202).

Para avançar nessa reflexão, voltemos nosso olhar para a prática de elaboração do livro. Iniciemos com o recorte seguinte, extraído de “Natureza da atividade”:

Em 2007, no final do primeiro ano letivo do Projeto UCA, as **duas turmas de quarta série** da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu **planejaram a edição de um livro. Decidiram documentar a experiência redigindo depoimentos a respeito do que representava o laptop e o projeto para elas.** Neste registro, relatamos seu percurso desde o lançamento da **idéia por uma das professoras** até o **lançamento oficial do livro na própria escola.** (grifos nossos).

A leitura e a escrita, na escola, são constitutivas de um processo no qual o professor, inscrito numa posição de autoridade referendada pelo sistema escolar, autoriza o aluno a ler e a escrever (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995). É desse modo que compreendemos, com Gallo (1989), que escrever um livro legitima a prática da escrita enquanto um lugar já autorizado em nossa tradição para o estabelecimento da autoria na escola. De acordo com a autora, “o autor, enquanto efeito de sentido, é concebido imaginariamente pelo aluno como uma figura ‘sempre-já-lá’, no texto legítimo, livro que ele tenta representar” (p.115). Ao se produzir um livro, o efeito que se tem é o de um “sujeito sempre já autor” (p.120). Uma vez que esse gesto de escrita instaura uma prática legitimada em nossa tradição escolar, interessa-nos compreender como a autoria é significada nesta atividade; em outras palavras, na produção desse livro, como essa prática autoral é estabelecida?

No recorte acima destacado, extraído de “Natureza da atividade”, embora a iniciativa da proposição dessa atividade tenha sido da professora, gesto que “autoriza o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros” (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995, p.120), esse movimento é sobredeterminado por formulações que atribuem ao aluno o direcionamento da atividade: as duas turmas da quarta série “planejaram a edição de um livro” e “decidiram documentar a experiência”. Os sentidos postos nessas formulações apagam as relações de força em funcionamento no espaço escolar, na medida em que silenciam “as exigências, os limites, as restrições que o funcionamento escolar [...] impõe a alunos e a professores” (LAGAZZI, 2006, p.96), fazendo circular o sentido de uma prática

significada pelos sentidos de autonomia, independência e liberdade individual, o que vai ao encontro dos pressupostos metodológicos em funcionamento nessa atividade; sentidos que comparecem no recorte a seguir, como está dito em “Descrição de Processos”, o qual vem dizer dos recursos permitidos pela plataforma, tomados como variados:

Os alunos puderam utilizar os recursos que **julgassem mais convenientes** para escrever o texto. Alguns procuraram **escrever no laptop**, usando o **editor de textos, o editor de imagens**; outros usaram recursos de apresentação do **Squeak Etoys** ou o próprio **diário** que cada um possuía no Ambiente Virtual de Aprendizagem (**AMADIS**). Após a finalização do texto, eles deixavam o mesmo a disposição no AMADIS, na área de arquivos compartilhados.

É por meio do funcionamento ideológico que se instala o sentido de escolha como da ordem da liberdade individual – e a “ideologia é interpretação de sentidos em certa direção” (ORLANDI, 1994, p.57). É também pelo efeito ideológico que as “determinações históricas [...] aparecem como evidências empíricas” (p.57). Lembremo-nos que “pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história” (p.57). Compreendemos, aqui, o funcionamento do que Pêcheux (2009) nomeia de esquecimento número 1, “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (p.162), o que Orlandi (2007a) vai explicitar dizendo que

por esse esquecimento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. (p.35).

Assim, optar, dentre as possibilidades oferecidas pelo laptop, por quais recursos dele se valer, é dizer da impossibilidade de se pensar em escolhas livres de determinações. O que se apresenta como escolha é, antes, determinado por uma rede de filiações já lá estabelecidas por quem está autorizado a dirigir os sentidos para o funcionamento do PROUCA, cujos efeitos reverberam, por exemplo, nas possibilidades autorizadas pela “assessoria sobre quais recursos do laptop poderiam ser utilizados neste projeto”, como observamos em “Descrição dos Processos”, o que compreendemos como um gesto de

administração dos sentidos que institui o que deve ou não ser utilizado nesta atividade. Uma memória que atualiza os usos relevantes e irrelevantes da internet na dimensão da língua como instrumento de comunicação e na compreensão do laptop enquanto uma ferramenta, conforme já analisamos; um gesto que se conforma às condições de produção nas quais a atividade se realiza: a do espaço escolar, um espaço administrado de circulação dos sentidos.

Desse modo, escrever sobre algo que é significado como da ordem do experimentado, uma filiação construtivista, atualizada na formulação “redigindo depoimentos a respeito do que representava o laptop e o projeto para elas”, não se constitui em uma entrada, *a priori*, para a criação e a manutenção de espaços de uma autoria inscrita na repetição histórica na escola, “formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva” (ORLANDI, 1998, p.14). Vemos, no modo pelo qual essa atividade se textualiza, uma forma de atualização do processo autoritário instituído pelo discurso pedagógico (ORLANDI, 2009b): para além do direcionamento da proposta dado pela professora – “lançamento da ideia por uma das professoras” -, a temática do livro gira em torno do Programa, o que produz um efeito de circularidade, ou seja, o laptop é utilizado para dar visibilidade, para referendar o PROUCA e seus proponentes: “lançamento oficial do livro na própria escola” e “preparar uma surpresa até para a própria coordenadora do projeto, professora Léa Fagundes” são formulações que põem em circulação esses sentidos. Lembremo-nos de que o nome de Léa Fagundes já é anunciado nas Portarias e aqui reiterado: gesto de citação, “uma forma e representação que funciona legitimando-se pela reafirmação” (LAGAZZI, 2007, p.13).

Se, por um lado, publicar um livro institui um lugar para quem escreve, o qual “remete o sujeito ao reconhecimento (ou ausência de reconhecimento) de um seu lugar de construção dos sentidos, do conhecimento” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2002, p.10), no qual o efeito autor, ainda de acordo com a autora, se dá mais fortemente, por outro lado, na elaboração deste livro, instaura-se um processo contraditório, no qual se dá na tensão entre um “sujeito- sempre-já autor (e que como tal sabe escrever um livro)” e um “sujeito que ainda não assumiu a autoria” (GALLO, 1989, p.120), porque inscreve seu dizer numa discursividade atravessada pela repetição de sentidos institucionalizados, sentidos

possíveis, pelos sentidos que podem e devem ser ditos nessas condições de produção: é assim que o planejamento da edição de um livro e a decisão de registrar os depoimentos são significados nesta atividade; é este o lugar autorizado para o sujeito ocupar nessa sala de aula.

No que diz respeito ao trabalho com a língua, vejamos como se deu o processo de escrita. Em “Descrição de Processos”, observamos:

A partir de **texto livre** de cada um dos alunos sobre o projeto, foram trabalhadas questões como **produção e revisão da escrita, utilizando tanto o material tradicional (lápiz, caneta, caderno, papel em geral) quanto editor de texto, de imagens, fotos e softwares de autoria (Squeak Etoys).** (grifos nossos).

Assim como na atividade que analisamos anteriormente (atividade 2), nesta também se faz menção à convivência de diferentes instrumentos de escrita - “lápiz”, “caneta”, “caderno”, “papel em geral”, ao lado de “editor de texto”, “de imagem”, “fotos” e “software de autoria” -, materialidades que, no entendimento de Lagazzi (2006, p.99), “se colocam sob a demanda da textualização”, e, no caso em análise, significam a elaboração desse texto discursivizado como “livre”. Ao longo da descrição da atividade não se mostra, por meio de imagens, nem é relatada, na textualização que a apresenta, a forma pela qual se deu esse relacionamento entre os diferentes instrumentos, provenientes de diferentes momentos das revoluções tecnolinguísticas da escrita (AUROUX, 1998).

Esse apagamento nos leva a compreender que os diferentes modos pelos quais o sujeito se relaciona com a escrita em suas diferentes materialidades, quando escreve, quando tecla e quando digita (DIAS, 2009b), como também as diferentes memórias em funcionamento em cada um desses gestos (DIAS, 2008), ao serem silenciados, fazem significar a escrita, manuscrita ou no computador, como uma tecnologia naturalizada, tomada na evidência, destituída de historicidade, qualquer que seja a materialidade de sua constituição, e não como uma tecnologia significante, à medida que é discursivizada como “novos recursos para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, competências, talentos, valores de crianças e jovens” (VOELCKER; FAGUNDES, SEIDEL, 2008, p.2). No que diz respeito mais especificamente à escrita no computador,

lembra-nos Orlandi (2004c): “pensar as novas tecnologias da linguagem é pensar novas tecnologias de escrita” (p.131). Quais efeitos a relação manuscrito-eletrônico aqui produz?

O *Squeak Etoys* é significado, nesse recorte, como um software de autoria, na medida em que “permite ao usuário criar muitos tipos de objetos: apresentações, textos, livros, vídeos, sons, etc” (SCHÄFER; SPERBS; FAGUNDES, 2011, p.1228), ao mesmo tempo que é silenciado o modo pelo qual esse recurso foi utilizado na elaboração do livro. De acordo com as autoras, foi desenvolvido por Alan Kay, tido como o precursor do computador portátil, e filiado à memória de sistemas como LOGO, PARCSmalltalk, Hypercard, StarLOGO e às propostas de Papert, nome associado ao aprendizado construcionista. Desse modo, compreendemos a entrada desse software no Programa como efeito desse processo de determinações que afeta o PROUCA, na medida em que estabelece filiações não apenas com a ONG Fundação Pensamento Digital, mas também com a OLPC e com o BID, relação que culminou na organização do *Squeakfest Brasil*, por parte da Fundação Pensamento Digital:

A primeira edição da conferência internacional dedicada ao estudo do ambiente realizada fora dos Estados Unidos, que reuniu, além de pesquisadores brasileiros, representantes da equipe de desenvolvimento do *Squeak Etoys* e educadores que lideram comunidades internacionais de uso do ambiente, sobretudo no Uruguai, nos Estados Unidos e na Alemanha. (SCHÄFER; SPERBS; FAGUNDES, 2011, p.1227).

Tal como anunciamos no Capítulo I desta tese, no *site* da Fundação, encontramos uma série de informações disponíveis em *links* sobre esses softwares, também denominados de ambientes de simulação, criados a partir de uma linguagem denominada *Squeak*, a qual derivou o *Squeak Etoys*, no qual “a criança cria modelos a partir de conceitos e constrói seu conhecimento a partir do que ela produz”. Softwares que não exigem, como pré-requisito para sua utilização, conhecimentos sobre programação, o que é tomado como um ponto positivo para se trabalhar com o ensino de crianças. Segundo Schäfer, Sperbs e Fagundes (2011), “a ideia que norteia o programa é a de que seja o mais aberto possível, com o maior número de ferramentas disponíveis para o usuário, não apenas para acesso, como também para programação” (p.1228), o que silencia as determinações em funcionamento na entrada e na circulação desse software no PROUCA.

O *Squeak Etoys* é constitutivo do ambiente virtual de aprendizagem AMADIS, também nomeado como plataforma, o que nos leva a direcionar nossa atenção para o modo de funcionamento dessa tecnologia. Observamos que o modo de utilização do ambiente sobrepõe-se ao trabalho do sujeito aluno com a língua, na medida em que é dado relevo à composição do ambiente virtual de aprendizagem, ao mesmo tempo que não nos é dado a conhecer o livro produzido pelos alunos. O que é posto em evidência, por meio de imagens, é a descrição do ambiente, que, segundo Bittencourt et al (2006), foi criado para dar suporte ao trabalho com a metodologia projetos de aprendizagem. Para uma compreensão mais detalhada sobre o modo de utilização dessa plataforma, localizamos, na atividade denominada “Amadis”⁶⁷, as informações que seguem:

O ambiente AMADIS teve por objetivo servir como **repositório das ações** desenvolvidas pela equipe de professores e alunos da Escola Estadual Luciana de Abreu, assessorada pelos pesquisadores do Laboratório de Estudos Cognitivos - LEC/UFRGS. Sendo assim, propiciou o registro e a publicação de: **projetos de aprendizagem de autoria do corpo docente [sic]; intervenções pedagógicas dos orientadores dos referidos projetos; oficinas especializadas desenvolvidas pelos professores; propostas interdisciplinares geradas e desenvolvidas pela equipe; discussão sobre o uso inovador e criativo da tecnologia e sobre o modelo teórico de reestruturação curricular.** Tais registros foram viabilizados através dos seguintes recursos tecnológicos que constam no Amadis: Diário, Wiki e envio de mensagens curtas. (grifos nossos).

Nessa discursividade, a AMADIS é uma ferramenta que é significada como aquela em que tudo se pode arquivar, uma vez que é discursivizada como “repositório de ações”. Vejamos o modo pelo qual a plataforma é descrita, a partir do que trazem os “Objetivos”, da atividade “Amadis”:

O usuário conta com uma página pessoal, no menu à esquerda da página, que abriga sua produção por meio das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente, quais sejam: Webfólio, Diário, Biblioteca, Amigos, projetos e Comunidades. Já na barra superior da página, são apresentados os tópicos gerais de estruturação e localização do ambiente.

⁶⁷ Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/3/1.html>>. Acesso em: 15.out.2011.

A atividade “Livro da quarta série” apresenta algumas imagens por meio das quais é possível visualizar o funcionamento descrito por esse recorte. A imagem abaixo dá visibilidade a essa descrição:



Figura 9: AMADIS – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Fonte: Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_2.html>. Acesso em: 15.set.2011.

Após criar ou selecionar uma “Comunidade”, o passo seguinte é encontrar o nome do aluno que pertencia à turma escolhida, tal como se vê na Figura 10:



Figura 10: Relação dos nomes dos alunos participantes do projeto.

Fonte: Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_3.html>. Acesso em: 15.set.2011.

Na Figura 11, podemos visualizar o webfólio, local de armazenamento das produções dos alunos; na Figura 12, a relação dos integrantes da comunidade é apresentada:



Figura 11: Apresentação do webfólio.

Fonte: Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_4.html>. Acesso em: 15.set.2011.



Figura 12: Relação dos integrantes do projeto.

Fonte: Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_4.html>. Acesso em: 15.set.2011.

A Figura 13 mostra o local de armazenamento do livro, local de onde foi retirado para publicação impressa:



Figura 13: Local de armazenamento do livro.

Fonte: Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_5.html>. Acesso em: 15.set.2011.

No entanto, a produção dos alunos, que não nos é dada a conhecer, foi socializada numa noite de autógrafos promovida pela escola, como vemos em “Resultados”:

A atividade proposta pelas professoras da quarta série culminou num grande acontecimento, em que estavam reunidos a **direção da escola, professores, pais, alunos, pesquisadores do projeto, representantes da Secretaria da Educação e o próprio editor do livro**. Isso resultou num aumento da autoestima da comunidade como um todo. **No livro, os alunos relataram com propriedade como estavam utilizando o laptop e o que significava o projeto UCA para eles.** (grifos nossos).

Após sucessivas pesquisas na rede na busca pela localização desse livro, encontramos, em dois artigos científicos distintos, assinados, respectivamente, por Schäfer e Fagundes (2008) e Bittencourt et al (2011), um texto atribuído a uma das alunas participantes do projeto “Livro da quarta série”, o qual apresentamos a seguir:

NOSSA SESSÃO DE AUTÓGRAFOS:



Agora além de pesquisadora eu sou escritora!!!!!!!!!!!!

A sessão de autógrafos foi muito legal, porque eu e a G. tivemos que falar lá na frente fazendo os agradecimentos para o público. Na hora de falar eu fiquei muito nervosa e errei algumas palavras. Também foi legal porque nós vendemos quase todos os livros, só sobraram três. A minha mão ficou doendo de tanto autografar livros e mais livros. Eu fiquei muito surpresa, porque achei que viriam menos pessoas, e vieram muitas.

Figura 14: Relato sobre a atividade Livro da quarta série.

Fonte: Bittencourt et al (2011).

No relato, coloca-se em evidência uma prática consoante, além de usual, aos rituais escolares, aquela de “falar lá na frente”. A exposição do sujeito ao público faz a língua fluir, a sair da normatividade – “na hora de falar eu fiquei muito nervosa e errei algumas palavras”; a fluidez, porém, é contida, à medida que comparece, nesse dizer, a memória da norma considerada culta da língua, inscrita na instância que prescreve o certo e o errado, a que faz lembrar à aluna que cometeu o que a gramática normativa atribuiu como erro. Sentido que atualiza as divisões que significam a língua e seu ensino em nossa tradição, filiada à relação unidade *versus* diversidade, relação que diz da constituição do processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil, ao mesmo tempo que faz lembrar a memória da escrita na constituição da forma sujeito brasileiro, aquele “que não conhece bem a sua língua”, imaginariamente construída como “mal-dita, mal-escrita” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2002, p.13).

No texto em análise, chama-nos atenção a imagem que representa a mão que dói ao repetir, inúmeras vezes, o gesto da assinatura manual – “a minha mão ficou doendo de tanto autografar livros e mais livros”. A mão, aqui representada na imagem, não é a mão de uma criança de quarta série, mas a mão de um adulto, sintoma que nos leva a refletir sobre o modo de constituição da autoria neste projeto. Há uma firmeza no gesto da dedicatória

projetada na mão adulta que incide naquilo que se espera enquanto fim, e não enquanto processo do aluno na escola. Ao dizer “agora além de pesquisadora eu sou escritora”, a aluna se projeta, neste fragmento, com um acréscimo: além de X, sou Y agora. O que vem ser acrescido? Que agora é este? O que já estava lá? Vejamos:

No que diz respeito à “pesquisadora”, essa formulação atualiza uma discursividade em circulação em nosso arquivo, a qual vem dizer do PROUCA enquanto um Programa que também objetiva a pesquisa. Destacamos formulações constantes da textualidade da ONG presidida por Léa Fagundes, cujo histórico, em projetos educacionais, significa a Fundação Pensamento Digital como tendo “atuação destacada em pesquisa e inovação no âmbito da informática na educação”, o que produz o efeito de sentido de credibilidade, a partir do qual não se coloca, portanto, nenhum questionamento. No que diz respeito ao PROUCA, está formulado que “a Fundação apóia e participa do Projeto-Piloto UCA - Um Computador por Aluno, pesquisando o uso do laptop educacional por aluno na rede pública de educação”. Por meio de um processo de identificação, há uma projeção da pesquisa como estando funcionando na escola por meio do projeto – a aluna já é pesquisadora-, pois se identifica com esse sentido, à medida que nela se produz um efeito de pertencimento, de participação em uma pesquisa, o que vem dizer do imaginário em funcionamento, por parte dessa aluna, do que seja o pesquisador, o pesquisar e a pesquisa.

As análises que fizemos anteriormente mostraram que aquilo que é próprio da pesquisa – expor-se, perguntar-se, enfrentar o material – é insistentemente negado. Há um dizer que se diz enquanto pesquisa – por exemplo, “vamos pesquisar a biografia de Monteiro Lobato” –, mas a prática da pesquisa não é construída, apenas é simulada. O interessante é que a projeção funciona em um dizer sobre: sou pesquisadora. Há um agora que permite o acréscimo. Esse agora se marca pelo lançamento do livro. Interessante notar: é o lançamento que temporaliza o ser escritora, e não a formulação do livro.

Como escritora de um livro, ainda que se coloque nessa posição – e a assinatura vem legitimar o lugar da autoria -, nem no artigo do qual esse relato foi extraído, nem tampouco no relato da aluna, se dá a ver o livro produzido e, sobretudo, não se diz sobre o processo de constituição do texto. Assim, não se dá visibilidade para o que Lagazzi (2006) compreende como ponto fundamental para o aprendizado da autoria: uma “prática em

concomitância” (p.93), na qual “o autor se constitui à medida que o texto se configura” (p.93).

Desse modo, compreendemos que esse relato coloca em evidência o processo de constituição da escritura nessa atividade, inscrito no “simulacro da autoria”, na “repetição sem história” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.29), pois, ao não se fazer conhecer a voz desse sujeito aluno, “este sujeito que é insistentemente calado, sob a forma da exigência de que diga” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2011b, p.3)⁶⁸, escrever é aqui significado como um gesto no qual se convoca o olhar do outro para que haja um reconhecimento desse sujeito como aquele que bem diz e diz o que pode ser dito; um modo de se dar visibilidade à impossibilidade dada a esse sujeito aluno de historicizar o seu dizer; sintoma que põe à mostra a projeção do bom sujeito do capitalismo, aquele que tem sua produção enformada aos moldes do que a escola considera o bem dizer.

No processo de elaboração desse livro, no qual se silenciam os diferentes modos pelos quais os alunos se relacionam com a escrita, com a tecnologia digital e com o Programa, circula o sentido de uma atividade bem sucedida, uma regularidade em nosso material, que aponta para um resultado satisfatório, significado pela quantidade de conteúdos ministrados, pelo acúmulo, portanto, o que compreendemos como uma tentativa de se apreender o real; conteúdos inscritos numa perspectiva pragmática de língua, língua como código, língua como instrumento de comunicação, ao mesmo tempo que o aprender é significado como reter, para não dizer, decorar, reproduzir informações, sob a roupagem do construir conhecimento:

Observaram-se assim:
Utilização de **múltiplas mídias**;
Contexto de **letramento**;
Diferentes formas de produção textual;
Retenção na memória de muitas experiências de aprendizagem que estão relatadas nos textos.

⁶⁸ “Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela”. Trabalho enviado via e-mail, pela autora (CASTELLANOS PFEIFFER 2011b), apresentado durante a Jornada Internacional “Discurso, sujeito e sentido”, no período de 13 a 14 de setembro de 2011, no Instituto de Estudos da Linguagem IEL/UNICAMP.

Outra marca de regularidade observada nessa e nas demais atividades que analisamos é a inexistência de um espaço para vozes dissonantes; não há espaço para que outros sentidos, senão aqueles legitimados para circulação no Programa, façam sentido. A aluna tem seu dizer autorizado a circular – e, não nos esqueçamos, num espaço particular, o de circulação de artigos científicos referentes ao PROUCA -, porque “seu dito” conforma-se aos sentidos passíveis de circulação nessas condições de produção, prática que apaga o político e que nos leva a compreender que, nessa atividade, reverbera um discurso sobre a elaboração do livro, e não um discurso do aluno a respeito dessa produção. Esse modo de apropriação do laptop e de seus recursos, ou seja, das tecnologias significadas como “novas”, reproduz, nesta atividade, “velhas” práticas, aquelas que de há muito circulam em nosso ensino, ainda que sejam discursivizadas como sendo da ordem da “interação”, “cooperação”, “autonomia”, “escolha” e “liberdade”, significantes associados a métodos de ensino ditos inovadores. É desse modo que compreendemos que os sentidos, já lá estabilizados, não se movimentaram nesse trabalho com o ensino, a língua e a tecnologia; nada se desestabilizou; o sentido mudou de terreno; não se autorizou aos alunos se constituírem Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela perspectiva discursiva, ao dizer, o sujeito se inscreve na língua e na história. Essa inscrição se dá por meio da posição de que fala esse sujeito, das filiações de sentido que essa posição permite estabelecer, remetendo esse dizer a diferentes regiões de sentido. Sabemos, também, que não podemos desvincular a posição sujeito e os sentidos daí decorrentes das condições de produção que os sustentam. Foi dessa perspectiva que falamos e foi com esse olhar que buscamos compreender os sentidos em funcionamento em nosso material.

Desse modo, vimos, ao longo desta pesquisa, a maneira pela qual o Estado discursiviza o PROUCA em nosso arquivo, qual seja, no âmbito da inovação, da atualização e da modernização, enfim, na produção de uma discursividade sustentada pela ideia de novo, à medida que leva, para a escola pública, o laptop com internet. Procuramos mostrar, no decorrer deste trabalho, que para que esses sentidos circulassem como evidentes na textualidade de nosso *corpus*, tantos outros foram apagados. Nosso movimento analítico foi, portanto, desestabilizar os efeitos de evidência em circulação no arquivo que constituímos.

Com esse gesto, foi possível compreender que essa discursividade do novo, tal como textualizada, não instaura sentidos de ruptura, não aponta para o alhures, à medida que o significante novo é significado por sentidos do já estabilizado, sustentados em discursos que colocam em evidência o modo de funcionamento do Estado brasileiro em nossa sociedade. Isso nos permite dizer que o que é significado como novo, neste Programa, inscreve-se na discursividade do velho.

Trabalhar com o PROUCA me levou a compreender a impossibilidade de se desconsiderar, quando se toma como objeto de análise uma política pública que se discursiviza como sendo de ensino, o modo de funcionamento do Estado numa sociedade capitalista e mundializada como a nossa, mais especificamente, no que diz respeito à produção e à circulação do conhecimento na escola. É no domínio do Estado que se autoriza a elaboração, para o que nos concerne, das questões de ensino, de língua e de tecnologia: o Estado é a instituição que dirige e administra esses sentidos, legitimando o

conhecimento a adentrar no espaço escolar, na medida em que determina quem pode e deve dizer que conhecimento é esse a ser transmitido. Sentidos que compreendemos a partir dos trabalhos de Silva (2005), que também vão ao encontro do que formula Lagazzi (2007), a respeito da relação entre “produção científica, produção de um saber e legitimação desse saber, o que se faz institucionalmente, por uma relação de autoria, com a circulação de nomes de autores, de disciplinas e áreas de pesquisa, ou seja, uma questão de representação” (p.17), o que chama para a cena a impossibilidade de se dissociar as imbricadas relações construídas historicamente entre conhecimento, Estado sociedade.

Dar visibilidade aos efeitos produzidos por essas relações em nosso material permitiu-nos colocar em evidência, a partir do funcionamento da autoria de nosso arquivo, uma divisão já estabilizada no social e, portanto, naturalizada, qual seja, a divisão social do trabalho da leitura (PÊCHEUX, 2010); divisão que reverbera na relação universidade x escola, na qual se toma como evidente o processo de elaboração do Programa pelos professores universitários, ao passo que se toma como natural o processo de execução do Programa pelos professores da escola pública, o que compreendemos como efeito do funcionamento das relações de força em nossa sociedade e das condições de produção nas quais esse Programa se dá: uma forma de se atualizar, também, a divisão do trabalho intelectual e manual em nossa sociedade⁶⁹.

Como efeito desse processo de estabilização inscrito no domínio do saber e do poder, destacamos a forma pela qual a capacitação do professor da escola pública é significada em nosso arquivo, pois tomada como necessária para o êxito do Programa, processo que produz como efeito a desautorização do professor da escola mediante as proposições institucionais de como deve ser o uso do computador e da internet na sala de aula, retirando-lhes o direito à inscrição de uma autoria na repetição histórica, ao mesmo tempo que o responsabiliza pela sua capacitação, o que compreendemos como efeito do caráter autoritário que atravessa essa política pública, desde a constituição de nosso *corpus*, passando pelo seu modo de funcionamento.

⁶⁹ Contribuição da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva quando de sua arguição, durante a defesa desta tese.

Ao olhar para as condições de produção desse Programa, vemos comparecer sentidos filiados a uma memória discursiva a partir da qual se atualizam sentidos da educação praticada no país, mais especificamente, o financiamento do Programa por uma instituição bancária estrangeira, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em estreita relação com a ONG brasileira, Fundação Pensamento Digital; instituições que vão dirigir os sentidos para essa educação pautada pelo digital, apoiada em pressupostos metodológicos que vão produzir efeitos no modo de se compreender o estatuto dessa metodologia no PROUCA.

Discursivizadas como propostas que se deslocam de metodologias autoritárias e elaboradas por sujeitos que se inscrevem na posição do escolarizado, instalam um discurso que reifica o sentido de autoritário que na textualidade da metodologia se diz apagar, ao mesmo tempo que legitima certas teorias como fundamentais para o êxito de uma prática de ensino, filiadas aos sentidos do já dado; gestos que dão visibilidade ao funcionamento ideológico, ao produzirem o efeito que a base epistemológica “só pode ser essa” e que a compreensão de ensino-aprendizagem “só pode ser um”, instaurando a impossibilidade de reversibilidade.

Esses sentidos que se formam em torno da base epistemológica, atravessada pela ideologia da mundialização, produzem seus efeitos no modo pelo qual a educação é compreendida no Programa, ou seja, como aquela que deve preparar o sujeito para se adaptar a um mercado de trabalho que não garante o emprego para todos, daí a necessidade, tomada como evidente, de o sujeito ser significado como aquele que deve atender aos imperativos dessa formação social, na conjuntura da chamada *Sociedade da Informação e do Conhecimento*, no qual o domínio da tecnologia digital adquire especial estatuto. No entanto, não são colocados em causa os processos que produziram esses sentidos para a sociedade mundializada de hoje, ancorados no modo e nas relações de produção capitalistas, a partir dos quais as diferenças produzidas, instaladas pelo econômico, são negadas pelo jurídico; um jurídico estruturante do capitalismo, que ao lado do administrativo, apaga, mais uma vez, o político.

Considerando que essas questões atravessam o processo de escolarização, procuramos desestabilizar os sentidos de escola que circulam em nossa sociedade

capitalista, como aqueles que tomam a escolarização como condição necessária para a qualificação do sujeito na relação com a inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se estabelece uma relação direta entre o grau de escolaridade e a ascensão social. Sentidos que significam a escolarização como mediadora para que a ascensão da condição social do sujeito aconteça, escolarização adquirida em uma escola que deve dar conta de uma série de aspectos da formação humana, inclusive, da formação tecnológica desses sujeitos, o que nos levou a visitar o modo pelo qual se constituiu o processo educacional no país. Trajeto que nos fez compreender que esse processo é marcado, ao longo do tempo, até os nossos dias, por uma “educação de classe” (ORLANDI, 2008b, p.36), ainda que, imaginariamente, a escola seja significada, na textualidade educacional em circulação em nosso país, atualmente, como uma escola para todos.

Para avançarmos nessa reflexão, fomos levados a analisar os sentidos que sustentam o modo de funcionamento do Programa enquanto política pública. Por meio da análise, foi possível compreender o funcionamento do PROUCA como uma injunção ao preenchimento de uma falta, construída historicamente, para a escolarização no Brasil (CASTELLANOS PFEIFFER, 2002). Dessa forma, vemos reverberar, na discursividade institucional do Programa, o sentido de política pública como um mecanismo que busca suturar essa falta, uma memória em funcionamento em nosso processo educacional, e que, no programa em análise, localiza-se na tecnologia digital, o elemento faltante para que essa fissura imaginariamente se feche.

Uma política que apaga o político, à medida que é discursivizada se baseando no consenso de que ao se levar para a sala de aula o laptop com internet, promove-se a inclusão digital de sujeitos que supostamente vivem à margem de uma sociedade que sabemos ser constitutivamente significada pelo digital, ao mesmo tempo que se imagina possibilitar, com esse gesto, a melhoria do ensino-aprendizagem, tomada como um devir, bem como a colocação desse sujeito aluno no mercado de trabalho.

Compreendemos essa política pública, a partir dos sentidos postos nessa discursividade institucional, como uma ação reduzida ao domínio jurídico-administrativo, além do econômico -, pois compreendemos o PROUCA filiado a uma concepção de educação neoliberal. Dessa forma, não se abre para a possibilidade de se tomar o Programa

e os efeitos produzidos aos sujeitos a quem se dirige a partir do processo tenso e contraditório no qual se constituiu a escolarização no Brasil. Na proposição de políticas públicas sustentadas não no dissenso, mas no consenso, é interdita a possibilidade de dar visibilidade ao modo de funcionamento do PROUCA enquanto uma prática político-ideológica constituída por injunções que tomam os sujeitos da escolarização na sociedade capitalista de hoje. Compreendemos, com Orlandi (2002, p.255), que, ao se pensar sobre as questões de ensino – e aqui estendemos para as políticas públicas de ensino -, “não se deve reduzir à racionalização ou racionalidade do sistema, mas sim explicitar essa relação, por um trabalho que deve dar visibilidade a ela”. Em vez disso, vemos o PROUCA ser significado como um Programa que objetiva a superação dos chamados problemas da educação, no sentido de resolvê-los, com a implantação de uma política instrumentalizada com a tecnologia digital, gesto no qual se apagam, e não se trabalham, as contradições constitutivas de nosso sistema de ensino, construídas socio-historicamente.

Sabemos que sujeito e sentido se constituem ao tempo. Assim, compreendemos que a maneira de significar o sujeito projetada em nosso arquivo o inscreve no âmbito do indivíduo, à medida que o significa como um sujeito epistêmico, consciente, intencional, visão na qual se apaga sua incompletude constitutiva (PÊCHEUX, 1999). Como efeito desse processo de significação em funcionamento, atribui-se aos professores a responsabilidade do sucesso ou do fracasso da implantação do PROUCA; aos alunos, imputa-se o comprometimento com sua aprendizagem. Desse modo, o sentido evidente é o de que as questões do cotidiano da prática escolar passam a ser localizadas no indivíduo em sua relação, tomada abstratamente, com os conteúdos de aprendizagem, aliados a uma ferramenta eficaz.

Sentidos próprios da ideologia capitalista, que interpela o indivíduo em sujeito ao mesmo tempo livre e responsável. Vemos o atravessamento do logicismo produzindo efeitos nesse modo de significar professores e alunos, à medida que não são tomados em sua diferença constitutiva, em sua singularidade, mas numa suposta igualdade, significada como “unidade uniforme e não multiforme” (ORLANDI, 2002, p.247): memória de nossa constituição republicana, à medida que esse sujeito é afetado por uma “necessidade universal de um mundo ‘semanticamente normal’, isto é, normatizado” (p.34). Efeito da

“lógica disjuntiva” que rege a nossa sociedade capitalista, o que traz como consequência uma “imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”, que atravessa a “gestão cotidiana da existência”, passando pelas “‘grandes decisões’ da vida social e afetiva” (PÊCHEUX, 2008, p.33).

Ao darmos visibilidade, nas atividades, ao modo pelo qual o laptop foi apropriado nas aulas de língua portuguesa, para além dos limites da configuração e da conectividade, foi possível compreender que, sob a discursividade de uma internet vista como livre, os sentidos em funcionamento apontam para um gesto de administração de sentidos para a utilização da rede, ao mesmo tempo que inscreve a tecnologia no domínio do uso. Nesse funcionamento, ao se apagar a historicidade constitutiva desses instrumentos, naturaliza-se o funcionamento da memória metálica (ORLANDI, 2010a), que, ao se dar por adição, acúmulo, quantidade, produz os efeitos de sobreposição da informação encontrada na rede ao conhecimento a ser produzido na sala de aula.

Sentidos que nos levam a compreender que a maneira pela qual a internet foi autorizada a significar neste Programa conduz à produção de um funcionamento do que Gallo (2011) compreende como acontecimentos enunciativos, “a partir de enunciados originados fora dela e para ela transportados” (p.259), o que produz como efeito, segundo a autora, “a permanência da memória institucional” (p.269), pois o modo de apropriação desse instrumento, nas atividades, não abriu caminhos para a instauração de acontecimentos discursivos, compreendidos pela autora como “os espaços estabilizados [que] se desestabilizam de um modo particular” (p.261).

O modo de apropriação do computador produz efeitos no modo pelo qual ensino e língua são significados nessas práticas. O sentido de língua em funcionamento nesse arquivo a circunscreve também no âmbito do uso, filiado a uma memória já lá da legislação educacional, atualizada na discursividade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como instrumento de comunicação, filiada a uma concepção sociologista de linguagem. Logicismo e sociologismo em funcionamento em nosso arquivo, noções que mantêm “o simbólico fora do alcance do político” (ORLANDI, 2009a, p.161), numa relação de contradição, de dominância de sentidos, e não de oposição em sentido estreito (PÊCHEUX; GADET, 1977). Nessa direção é que faz sentido, para nós, a formulação de Dias (2008), à

medida que esse gesto de tomar o ensino da língua em sua dimensão instrumental “pedagogiza a escrita na internet” (p.38), gesto que toma o instrumento no domínio do utilitário, significando, a tecnologia, na “obsolescência dos instrumentos, máquinas e também dos modos de trabalhar e produzir conhecimento” (DIAS, 2011c, p.51).

É desse modo que compreendemos que, na discursividade institucional do PROUCA, reverbera o batimento novas técnicas-velhas práticas. Para além da circulação dos sentidos já estabilizados, o modo de apropriação desses conhecimentos não permitiu a irrupção de uma prática política outra, politicamente significada, o que nos leva a afirmar que, sob a discursividade do diferente, esse Programa instala o mesmo, ou, ainda, nessa injunção ao novo, repete-se o velho, deslocado com a chegada as TICs.

Temos, ainda, algo a dizer sobre o atravessamento ideológico constitutivo do Programa, mais especificamente, no que diz respeito à sua nomeação. Em “Um computador por aluno” reverbera o sentido de propriedade, responsabilidade e liberdade que constitui o sujeito de direito em nossa formação social capitalista: essa formulação diz da posse do computador, tomado como objeto empírico, da parte do sujeito aluno, que, por sua vez, tem o direito de manuseá-lo, até levá-lo para casa, devendo, por essas razões, responsabilizar-se pelo uso do equipamento.

Aprendemos, com Orlandi (2004c), que “a educação implica em percurso” (p.156). Nesse sentido é que compreendemos que a fim de que uma prática política outra, em termos de educação, seja possível, há de se abrir e de se manter espaços de autorização para o sujeito da escolarização – professor e aluno - inscrever o seu dizer na língua e na história, o que significa a “construção de um lugar para se dizer na relação com um dizer legitimado, normatizado” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2002, p.14). É preciso, pois, criar condições, na escola, para que se abra uma passagem nesse processo de identificação com os sentidos, para que, da repetição empírica, se possa chegar à repetição histórica; que se busque, nessas práticas, a produtividade, e não a criatividade (ORLANDI, 1998). É assim que compreendemos o processo de construção do conhecimento na escola mediado pela escrita em suas diferentes materialidades: “a escrita pode ser a tecnologia pela qual uma escola diferente pode fazer a diferença, ou seja, a escrita entra como tecnologia do trabalho de re-significação política do espaço urbano produzida na escola” (ORLANDI, 2002, p.254). É

também desse modo que entendemos, com Castellanos Pfeiffer, o processo de identificação no qual se produz a transformação, a resistência. Um sentido que, em nosso material, não foi significado.

Ao chegarmos ao momento de produzir o efeito de fecho (GALLO, 1989) para este trabalho, quero dizer, ainda, que escrever esta tese produziu, em mim, muitos efeitos. Espero que, em nossos trabalhos futuros, possamos lançar olhares, a partir desta pesquisa, para outros horizontes, como aqueles que tomam o computador no âmbito do contra-uso, por exemplo; gestos que possam significar a língua, o ensino e as tecnologias digitais na sala de aula como um espaço discursivo autorizado para o movimento e o deslocamento de sujeitos e de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação e Tecnologias**, v.1, n.1, 2008, p.23-36. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19/11>>. Acesso em: 25.mai.2011.

ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola. In: _____. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p.34-48.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

_____. **A favor de Marx**. 2.ed. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ANDREOTTI, A. L. O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html>. Acesso em: 04abr2011.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.31-48, 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279/pdf_68>. Acesso em: 25.mai.2011.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

AZEVEDO, J. M. L de. **A educação como política pública**. 2.ed.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

BAGATINI, F. M. A integração das tecnologias da informação e comunicação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira – inglês. In: ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 92-101.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BAQUERO, F. G. **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social**. 2001. 128p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília.

BARBAI, M. Ideologia e inconsciente: educar é possível? Texto apresentado no ENELIN 2011, na Mesa-Redonda “Língua, Discurso e Psicanálise”. Disponível em: <www.cienciasdalinguagem.net/enelin/anais/texts/95.pdf>. Acesso em: 25.maio.2012.

BARBOSA FILHO, F. R. **A escrita urbana nos (des)limites do (im)possível**. 2012. 104p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. **A análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p.145-152.

BITTENCOURT et al. Ambientes virtuais de aprendizagem na modalidade 1:1: um estudo de caso sobre o AMADIS na Fase I do Programa UCA. **Novas tecnologias na educação**, CINTED-UFRGS, n.2, v.9, p.1-11. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/25078/14769>>. Acesso em: 13.jun.2012.

_____. Criando uma plataforma para Projetos de Aprendizagem: desafios e reflexões no desenvolvimento do AMADIS. **Novas tecnologias na educação**, CINTED-UFRGS, n.1, v.4, _____, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13021/000580945.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23.jan.2012.

BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Série Discurso e Ensino.

BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11.abr.2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 21.ed. Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações. Brasília-DF: 2003.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 05.abr.2011

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 04.abr.2011.

_____. **Lei nº 12.249/2010, de 10 de junho de 2010**. Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: <<http://>>

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=261443>>. Acesso em: 12.abr.2011.

_____. **Decreto nº 7.243, de 26 de julho 2010.** Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: <http://http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm>. Acesso em: 19.mar.2012.

_____. **Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002.** Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10520.htm>. Acesso em: 12.jun.2012.

_____. **Ata de Registro de Preços nº 72/2010.** Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fn.de.gov.br%2Findex.php%2Ffrock-registro-de-precos%2Flaptops%2F5228-ata72proucaepropostapositivo%2Fdownload&ei=9qcNUKy3DcuO0QGn2eDgAw&usg=A FQjCNF9QyhT4SmyTSucNGkhHG2-nzck4Q>> Acesso em: 12.jun.2012.

_____. **Resolução/fnde/cd/nº 17 de 10 de junho de 2010.** Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/res017_10062010.pdf>. Acesso em: 28.dez.2011.

_____. **Manual de adesão ao Prouca.** Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf>. Acesso em: 28.dez.2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa (1ª a 4ª série). Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 15.jan.2012.

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 11.abr.2012.

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29.maio.2012.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> LDB 1996>. Acesso em: 11.abr.2011

_____. **Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar**. MEC/SEED Um computador por aluno, 2007.

BRITO, S. H. A. de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas.html>. Acesso em: 04.abr.2011.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. Abralin, Gel e Anpoll: espaços de institucionalização da lingüística. In: ALMEIDA, E.; PAROLIN, M. I. (Orgs.). **Fronteiras de sentidos e sujeito nacionais**. Campinas: RG, 2012. p.135-148.

_____. Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade discursiva. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011a. p.231-242.

_____. Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela. Trabalho apresentado na mesa-redonda Língua e Instituição na Jornada Internacional Sujeito, Discurso e Sentidos, promovida pelo Labeurb/Unicamp em 13 de setembro de 2011b.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p. 85-99.

_____. A linguística nas associações: um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política lingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.19-33.

_____. Educação a distância, mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: política, ciência, divulgação. Campinas: Pontes, 2003. p.31-42. v.2.

_____. Sentido para sujeito e línguas nacionais. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.7, p.71-93, 2002.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Pontes: 2001a. p.29-33.

_____. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: Estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001b. p.41-58. v.1.

_____. Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito. **Relatos**, n.7, 2001c. Disponível em: < http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html#bem_dizer>. Acesso em: 25.ago.2011.

_____. **Que autor é este?** 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

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

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de.; PAOLI, M. C. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p.27-51.

CHISS, J. L.; PUECH, C. De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques: le tournant des années 60 et ses suites. **Langue Française**, v.117, n.1, p.6-21, 1998. Disponível em: <<http://www.persee.fr>>. Acesso em: 23.abr.2012.

CORNILS, P. Um computador por aluno. Quando? Onde? Como? **Rede**, Bit Social, ano 7, n.74, p.10-17, outubro 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008a.

_____. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1187-1209, 2008b.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

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.

DI RENZO, A. Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas lingüísticas dos manuais de ensino. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil**: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: RG, 2011. p.483-496.

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

DIAS, C. P. Cidade, cultura e corpo: a velocidade do mundo. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.10, 2011a.

_____. Espaço, tecnologia e informação: uma leitura da cidade. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011b. p.259-272.

_____. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (Orgs.). **Linguagem, acontecimento, discurso**. Campinas: RG, 2011c. p.45-60.

_____. Imagens e metáforas do mundo. **Rua** [on line], v.2, n.15, p.15-28, 2009a.

_____. A escrita como tecnologia de linguagem. In: SCHERER, A.; PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento**, Santa Maria, p.8-17, v.1, 2009b. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_morfeoshow&task=view&gallery=2&Itemid=463>. Acesso em: 28.set.2010.

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

_____. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à sede de sentidos. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M.R.de. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 41-56.

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

DWYER, T. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1303-1328, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em: 13.jul.2011.

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, 2003. p.219-242.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008. p.5-16.

FAGUNDES, L. da C. et al. **Aprendizes do futuro**: as inovações começaram. MEC/SEED/PROINFO. Coleção Informática para mudança na educação, 199-. Disponível

em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>>. Acesso em: 09.ago.2011.

FEDATTO, C. P. Uma história de leitura do Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 47-53.

_____. **Margens do sujeito no espaço urbano**. 2007. 94p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, A. C. F. **A lingüística entre os nomes da linguagem uma reflexão na história das idéias lingüísticas no Brasil**. 2009. 249p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**, 1999. p.111-120. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/index.html>>. Acesso em: 19.maio.2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p.55-70.

GADET, F. et al (1982). Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em psicologia. Tradução Pedro de Souza. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2011a. p.55-71.

GALLO, S. L. A internet como acontecimento. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e história na/da análise do discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.255-269.

_____. Plágio na internet. In: MORELLO, R. (Org.). **Giros na cidade: materialidade do espaço**. Campinas: LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, 2004. p. 47-55.

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

GAULEJAC, Vincent de.; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des places**. Paris: Desclée de Bouver, 1994.

GREGOLIN, M. do R. V. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.33-52.

GUILHON DE ALBUQUERQUE. Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p.7-51.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 3.ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. **Revista Letras**, n. 26, p.53-62, 2003a. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 27.jun.2012.

_____. Política científica e produção de conhecimento no Brasil (uma aliança tecnológica?). In: _____. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**: política, ciência, divulgação. Campinas: Pontes, 2003b. p.193-200. v.2.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. O conhecimento sobre a linguagem. In: PFEIFFER, C.; NUNES, J. H. (Org.). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p.143-157.

HANDFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p.221-236.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2010. p.11-38.

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

_____. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**, n.1, p. 63-89, 1995.

HÖFLING, E. de. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p.159-170, 2000.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.33-80.

IPEA. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – Relatório nacional de acompanhamento. Brasília: Ipea, 2004.

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

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009. p.67-78.

_____. O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.11-18.

_____. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.81-103.

_____. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_6.pdf>. Acesso em: 09.ago.2011.

_____. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LAJOLO, M. **A formação do professor e a literatura infanto-juvenil**. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988. p.29-34. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf>. Acesso em: 16.jan.2012.

MARIANI, B. S. C. Discurso e instituição: a imprensa. **Rua**, Campinas, n.5, p.47-61, 1999.

_____. As leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p.105-126.

_____. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. 1996. 256p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.83-102.

MARTINS, J. de. S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: _____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.p.25-38.

MELO, C. T. V. de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.135-143.

MIRANDA, L. C. de et al. Laptops educacionais de baixo custo: prospectos e desafios. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 18, 2007. Workshop em Informática na Educação.

NAVARRO, J. C. et al. **The One Laptop per Child Initiative: a framework for Latin America and the IDB**.

NAVES, M. B. Stalinismo e capitalismo: a disciplina do açoite. **Outubro**, São Paulo, v. 2, p. 75-87, 1998.

_____. Democracia e dominação de classe burguesa. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 4, p. 61-68, 1997.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.35-60, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_05_CLARICE_NUNES.pdf>. Acesso em: 30.mar.2011.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p.25-46.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. A fundação de um Estado: cidade de São Salvador, Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.53, n.2, p.101-112, jul./dez. 2011b. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/issue/current/showToc>>. Acesso em: 23.fev.2012.

_____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências: sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011c. p.37-54.

_____. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Revista Animus**, v.17, p.11-22, 2010a. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/animus/article/view/2373/2458>> acesso 29.05.2012>. Acesso em: 29.maio.2012.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Rua** [online], n.16, v.2, p.5-17, 2010b.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5.ed. Campinas: Pontes, 2009b.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008a.

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

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007b.

_____. M. Bakhtin e M. Pêcheux: no risco do conteudismo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p.39-46.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de significação. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.8, p.25-27, 2004b.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004c.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: _____. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas: Pontes, 2003a. p.7-20.

_____. O discurso do futuro: um outro discurso. **MultiCiência**, v.1, p.1-7, 2003b. Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/intro_01.htm>. Acesso em: 12.fev.2009.

_____. Prefácio. In: _____. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3.ed. Campinas: Pontes, 2003c. p.7-9.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, n.4, p.9-19, 1998.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.53-59, 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>>. Acesso em: 24.maio.2012.

ORLANDI, E. P.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico (CAeL). **Escritos**, Campinas, n. 8, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, p.11-23, 2004.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas no Brasil**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas-SP: Pontes; Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2001. p.21-38.

PÊCHEUX, M. (1966). Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. Tradução de Mariza Vieira da Silva e Laura A. Perrella Parisi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.21-54.

_____. (1977). Remontemos de Foucault a Spinoza. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2.ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p.177-192.

_____. (1978). As massas populares são um objeto inanimado? Tradução de Suzy Lagazzi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.251-273.

_____. (1979). Foi “propaganda” mesmo que você disse? Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.73-92.

_____. Ouverture du colloque. In: CONEIN, B.; COURTINE, J. J.; GADET, F.; MARANDIN, J. M.; PÊCHEUX, M. **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lilles, 1981. p.15-18.

_____. (1982). Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução Carmen Zink. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.107-119.

_____. (1984). Metáfora e interdiscurso. Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.151-161.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

_____. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. **Escritos**, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.4, p.7-16, 1999.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p.7-24, 1990.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. (1977). Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Tradução de Eni P. Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.295-310.

_____. (1991). A língua inatingível. Tradução de Sérgio Augusto Freire de Souza. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011a. p.93-105.

_____. A formação das línguas nacionais. In: _____. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. p.35-39.

_____. Direito continental europeu e direito anglo-saxão. In: _____. **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. p.189-192.

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

_____. De areia e de silício: as tramas do discurso no livro eletrônico. **Espetáculo**, Madrid, Revista de Estudios Literários, n.31, 2005/2006.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

SARAIVA, F. R. dos S. **Novíssimo dicionário latino-português**. 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2006.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – esp., p.1231-1255, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 04.abr.2011.

SCHALLER, Jean-Jacques. **Le projet est un combat...** Pour une mobilisation de tous les acteurs, 1996.

SCHÄFER, P. B.; FAGUNDES, L. da. C. Escrita, oralidade e compreensão: uma reflexão sobre Projetos de Aprendizagem desenvolvidos na modalidade Um Computador por Aluno. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.21, n.2, p.65-81, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25470/000718418.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13.jun.12.

SCHÄFER, P. B.; SPERB, B. F. ; FAGUNDES, L. da. C. Squeak Etoys na modalidade 1 para 1: programação e autoria multimídia no desenvolvimento da conceitualização. XXII SBIE - XVII WIE, 2011, Aracaju-SE, p.1226-1235. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/WIE-Trilha1/92924_1.pdf> Acesso em: 13.jun.2012.

SCHMITT, M. **Da incompletude da linguagem na materialidade metálica**. 2006. 85p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria.

SÉRIOT, P. Generalizar o único: gêneros, tipos e esferas em Bakhtin. Tradução de Eni Orlandi. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.21, p.75-102, 2008. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao21/revista_linguas_21.pdf>. Acesso em: 22.mar.2012.

SILVA, M. V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas: RG, 2011. p.165-180.

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

_____. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a. p.141-161.

_____. História das idéias lingüísticas: o Estado, as instituições, as políticas. Texto apresentado na X Jornada de História das Ideias Linguísticas realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em agosto de 2007b. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

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

_____. Cultura e oralidade. 2006b. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 11.abr.2011.

_____. A disciplinarização da lingüística: Ciência e Estado. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. Língua e história: processos de individualização do sujeito, 2002. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. Alfabetização: sujeito e autoria. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias lingüísticas**: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001. p. 139-153.

_____. Espaços urbanos – espaços da escrita. **Escritos**, Campinas, LABEUB/NUDECRI/UNICAMP, n.5, p.23-29, 1999.

_____. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p.151-162.

SILVA, T. D. da. Os manuais da imprensa no Brasil: da redação à circulação pública. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias lingüísticas**: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001. p. 273-307.

SILVA, J. R. **A LDB de 1961**: língua e educação na configuração nacional: um percurso na história. 2010. 177p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

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

SOUZA, C. M. V. N. de; PAYER, M. O. Processos de identificação com a língua na alfabetização: uma relação contraditória. In: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (Orgs.). **Língua, escola e mídia**: em(ter)laçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo – RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2001. p.48-70.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p.97-116.

VALENTE, J. A.; MARTINS, M. C. O Programa Um Computador por Aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à Unicamp. **Geminis**, ano 2, n.1, p.116-136, 2011. Disponível em: < <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/43/40> acesso>. Acesso em: 25.mai.2011a.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B. de.; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011. p.20-33.

_____. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: _____. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**, 1999. p.131-142. Disponível em: < <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/index.html>>. Acesso em: 19.mai.2012.

VIANA WERNECK, L. O papel da sociedade e da política hoje na conformação da atuação do Estado: breves anotações para cercar o tema sob um prisma bi-focal. **Seminário O Papel da Sociedade e da Política Hoje na Conformação da Atuação do Estado**, Fundap em 27 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.fundap.sp.gov.br/debatesfundap/pdf/quinto_seminario/Exposi%C3%A7%C3%A3o_da_Professora_Maria_Lucia_Werneck_Vianna.pdf Acesso em: 04.abr.2011.

VOELCKER, M. D. **Autoria, cooperação e aprendizagem em comunidade virtual construída e protagonizada por educadores e aprendizes de telecentros**: uma possibilidade a partir da Pedagogia de Projetos de Aprendizagem ligada ao ambiente AMADIS. 2006. 194p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000559874&loc=2006&l=c4d701e06e995df7>>. Acesso em: 14.jun.2011.

VOELCKER, M. D.; FAGUNDES, L. da. C.; SEIDEL, S. Fluência Digital e Ambientes de Autoria Multimídia. Novas tecnologias na educação, **CINTED-UFRGS**, v.6, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.pensamentodigital.org.br/files/renote_fluencia.pdf>. Acesso em: 20.jan.2012.

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

UM COMPUTADOR POR ALUNO: PROJETO BASE. MEC/SEED, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Retórica e argumentação. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.179-210.

_____. Arquivo jurídico e exterioridade: a construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p.93-115.

_____. Ordem jurídica, ordem política e a (des)ordem nas ruas. **Discurso y Sociedad**, Madrid, v.1, n.1, 1999, p.105-122.

ANEXO A

“CASO 8 USO DE LAPTOP NO REFORÇO ESCOLAR”, ESCOLA ERNANI BRUNO

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/apresentacao.html

APRESENTAÇÃO

Em 2010 os professores do 4º ano/5º ano do Ciclo I passaram a utilizar os laptops educacionais durante as aulas de reforço escolar oferecidas aos alunos que apresentaram defasagens de aprendizagem. Esta experiência possibilitou maior envolvimento dos alunos e avanços no processo de aprendizagem por meio das atividades utilizando as TIC.

Além do reforço escolar os alunos também puderam levar os laptops para casa para a realização de atividades extras, contando também com o apoio das famílias.

OBJETIVOS

- Garantir maior envolvimento dos alunos durante a realização das atividades e fortalecimento da auto-estima com relação ao próprio processo de aprendizagem;
- Utilizar as TIC para a resolução de desafios, abordando competências esperadas para o ciclo;
- Ampliar habilidades de leitura e escrita dos alunos envolvidos nas aulas de reforço escolar;
- Conhecer mais sobre o uso do laptop e apoiar os colegas durante as aulas.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html

CONTEXTO

As professoras responsáveis pela recuperação paralela, relataram que havia um número grande de alunos ainda não alfabetizados e por isso apresentavam dificuldades em sala de aula para acompanhar as atividades propostas para a turma. Alguns destes alunos já haviam sido reprovados em anos anteriores por não terem conseguido atingir os objetivos propostos para o ciclo.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/processo.html

PROCESSO

Dentre as etapas para a realização deste projeto, destacamos:

1. Diagnóstico realizado pelas professoras, em que foi observado que grande parte dos alunos apresentava defasagem de aprendizagem, principalmente com relação à alfabetização e baixa autoestima;

2. Elaboração de uma proposta para reforço escolar inserindo atividades lúdicas e desafiadoras;
3. Conversa com o Poie da escola e coordenação para discutir possibilidades de trabalho e busca de apoio para uso dos laptops;
4. Preparação para melhor uso dos laptops por meio de participação nos encontros de formação continuada e exploração dos recursos ao levar o laptop para casa;
5. Troca de experiências com outras professoras do ciclo e busca de apoio com os alunos monitores;
6. Realização de atividades diversas de acordo com as necessidades dos alunos. Pesquisas, atividades para casa utilizando a Internet, produção de textos, trabalho com imagens (biografia), discussões a respeito de vídeos pesquisados;
7. Socialização das aprendizagens e produções entre os alunos;
8. Apoio dos alunos que participavam das atividades de recuperação paralela durante as aulas no horário regular;
9. Avaliação da experiência com os alunos.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/resultados.html

DESAFIOS

- Lidar com as defasagens de aprendizagem e baixa autoestima dos alunos no início; Dificuldade de expressão dos alunos no início do projeto;
- Baixa conexão dificultava algumas atividades de pesquisa;
- Receio das professoras, no início, em lidar com um laptop para cada aluno.

RESULTADOS

- Maior envolvimento dos alunos durante a realização das atividades;
- Envolvimento da coordenação, Poie e outras professoras que passaram a perceber os resultados por meio dos relatos dos alunos e da professora que iniciou a proposta;
- Alunos com defasagem de aprendizagem passaram a aprender mais sobre as TIC e ajudar os colegas durante as atividades regulares;
- Maior interesse e evidências de aprendizagem com relação a leitura e escrita; Envolvimento das famílias ao terem acesso as produções das crianças quando levavam o laptop para casa e durante a socialização de atividades na própria escola;
- Aumento da confiança dos pais na escola ao conhecerem mais a respeito do trabalho.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/depoimentos.html

DEPOIMENTOS

Veja o vídeo abaixo relatando a experiência.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/avaliacao.html

AVALIAÇÃO

- Os alunos envolvidos no projeto apresentaram maior interesse pelas atividades de leitura e escrita, inclusive nas aulas em que os laptops não eram utilizados;
- Melhoria na escrita e leitura dos alunos;
- Maior fluência digital dos alunos com relação ao uso das TIC.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/saiba_mais.html
SAIBA MAIS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental - Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília (1997): <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>

COLELLO, Silvia M. Gasparian (2005) **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**, FEUSP. <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

FRANCO, J.F. ; FICHEMAN, I. K. ; AQUINO, E.M.M. ; MORENO, M. ; MANGERONA, M.S. ; LOPES, R. D. (2007) **Usando Recursos Digitais como Suporte para Convergir e Construir Conhecimento. In: Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância: das concepções pessoais aos conceitos científicos**. São Paulo. Workshop de Modelos Pedagógicos em Educação a Distância SBIE, 2007, <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2007/SBIE2007/fscommand/WS1/36609.pdf>

FRANCO, J.F.; VIEIRA S. M. ; ROCHA, M. E. S. ; VENÂNCIO, V. ; YIN, H. T. ; FICHEMAN, I. K. ; LOPES, R. D. (2008) **Uma Experiência de aprendizagem Colaborativa e Interdisciplinar com suporte de Laptops de Baixo Custo e Kit de Robótica**. In: Workshop Projeto Um Computador por aluno (UCA) - Brasil: panorama, avaliação e perspectivas, 2008, Fortaleza. Anais do SBIE, 2008. <http://www.lsi.usp.br/nate/publicacoes-1/artigos-publicados-pelo-nate/JORJAOworshopuca.pdf/view>

FRANCO, J.F.; FICHEMAN, I. K.; VENÂNCIO, V.; MORENO, M.; FREITAS, M. G. S.; LEITE, A. L.; TELES, E.O. ; FRANCO, N.F. ; LOPES, R. D. (2008) **Usando Tecnologias Interativas e como Suporte para Construir e Disseminar Saberes**. In: WS3 II Workshop de Arquiteturas Pedagógicas para Suporte à Educação a distância Mediada pela Internet, 2008, Fortaleza. Anais do SBIE, 2008. <http://www.lsi.usp.br/nate/publicacoes-1/artigos-publicados-pelo-nate/Usando%20Tecnologias%20Interativas%20como%20Suporte%20para.pdf/view>

ANEXO B

“CASO 6 MONTEIRO LOBATO E AS NOVAS TECNOLOGIAS”, ESCOLA ERNANI BRUNO

**http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/apresentacao.html
APRESENTAÇÃO**

A experiência educacional relatada é uma sequência didática desenvolvida parcialmente envolvendo a aprendizagem de Língua Portuguesa, História e Artes com base na biografia de Monteiro Lobato.

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades de pesquisa e análise de informações;
- Conhecer o gênero biografia e suas características a partir da biografia de Monteiro Lobato;
- Escrever uma biografia respeitando as características deste gênero textual.

**http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/contexto.html
CONTEXTO**

A atividade educativa desenvolvida em 2007 com estudantes do segundo ano do ciclo I do Ensino Fundamental I.

**http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/processo.html
PROCESSO**

1ª Aula

A professora realizou o levantamento dos conhecimentos prévios, por meio de questões e atividades escritas.

1. Questões:

- O que sabemos sobre Monteiro Lobato?
- O que queremos saber sobre Monteiro Lobato?

Desenvolvimento: atividade de escrita (em dupla)

2. Atividades propostas

Atividade 1: Escreva o que vocês sabem sobre o escritor Monteiro Lobato

Respostas das crianças:

- a. Ele é do Sítio do Pica pau Amarelo.
- b. Ele tem a ver com o dia do livro.
- c. Ele criou o saci.
- d. A Emília.
- e. Criou o site do sítio.
- f. Ele criou todos os personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
- g. ... outros

Atividade 2: Escreva o que vocês gostariam de saber sobre o escritor Monteiro Lobato

Respostas:

- a. Ele tem parentes vivos?
- b. Como é o nome dele completo?
- c. Como ele era quando era criança?
- d. Quais as brincadeiras que ele gostava?
- e. Quantos livros ele fez?
- f. Ele desenhava?
- g.

2ª aula

1. A professora entregou os laptops para as crianças em dupla e pediu que digitassem no site de busca a palavra biografia;
2. Os alunos leram e discutiram a respeito dos resultados encontrados;
3. A professora explicou para a crianças o significado do termo biografia, a partir das respostas citadas pelas crianças;
4. Foi solicitado que os alunos digitassem, no mesmo site de busca, as palavras "biografia de Lobato (leitura)";
5. Ao final, a professora pediu para que comentassem com a turma sobre a leitura realizada.

3ª e 4ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de 5 alunos e entregou fichas com as seguintes palavras:
 - NOME COMPLETO
 - NASCIMENTO
 - COMO FOI SUA INFÂNCIA
 - PERSONAGENS QUE CRIOU
 - ONDE ESTUDOU

2. Após a formação dos grupos, a professora realizou a leitura da biografia de Monteiro Lobato (leitura compartilhada) e pediu que os alunos reproduzissem e completassem a ficha no computador com base no que foi lido.

Observação: A atividade demorou um tempo além do previsto, pois as crianças ainda não tinham aprendido a criar tabelas no computador.

5ª aula

1. A professora apresentou os livros de Monteiro Lobato (acervo da sala de leitura);
2. As crianças folhearam e leram os livros com a missão de encontrar mais informações para acrescentarem às fichas, que foram salvas no laptop, cujo arquivo foi denominado "monteiro lobato".

6ª e 7ª aulas

1. A professora dividiu a classe em grupos de três alunos e solicitou que escolhessem dentre os livros, de Monteiro, a figura de um personagem;
2. Após o grupo decidir o personagem, foram instruídos a tirar foto com a câmera do laptop, inseri-la no arquivo "monteiro lobato", incluindo também o nome do personagem.

8ª aula

A professora pediu para que os alunos, em trio fizessem uma revisão do texto montado nas aulas anteriores, observando os aspectos ortográficos.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/resultados.html

RESULTADOS

DESAFIOS

- A [sic] Tempo de duração das aulas não era suficiente, por isso foi necessário flexibilizá-los;
- Pouca familiarização dos alunos com os recursos, sendo que a alternativa de trabalhar com os alunos monitores e o desenvolvimento de estratégias colaborativas de modo que os alunos pudessem ajudar uns aos outros contribuiu bastante com o sucesso do trabalho.

RESULTADOS

Esta atividade propiciou aos estudantes trabalhar habilidades de: pesquisa em livros e na Internet, de leitura de imagens e textos, de apreciação artística e de redação de textos.

Assim, os estudantes puderam ampliar seus conhecimentos sobre pesquisa, comunicação e expressão, e Literatura Portuguesa e História;

O desenvolvimento de tais conhecimentos aconteceu com o suporte de livros pesquisados na biblioteca da escola e das novas tecnologias presentes nos laptops e nos computadores da sala de informática;

O trabalho da professora com os alunos resultou na produção individual de textos digitais ilustrados por imagens dos personagens de Monteiro Lobato no laptop.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/depoimentos.html

DEPOIMENTOS

Acompanhe o depoimento da professora:

"Em relação ao trabalho desta sequência com o uso do laptop, senti um grande interesse das crianças, tivemos várias dificuldades, pois algumas crianças que faziam parte do grupo ainda não tinham conhecimento de alguns recursos da máquina, como salvar um arquivo, criar uma tabela, ler um texto no site, como a biografia de Monteiro, por exemplo, encontrada no site: www.lobato.com.br, e extrair dele informações para complementar ou ilustrar seu trabalho, no caso citado aqui, as fichas com itens próprios do gênero literário biografia.

Não foi possível continuar a sequência didática, pois foi necessário parar por conta de problemas burocráticos envolvendo o uso dos laptops. Entretanto havia planos de dar continuidade ao trabalho, pois tínhamos planejado confeccionar os personagens com material de sucata, produzindo uma descrição dos personagens, onde as crianças apresentariam em forma de vídeo para as crianças da 1ª série...bem, aí não seria mais uma sequência em si e sim um projeto."

Veja o vídeo abaixo sobre a experiência de usar os laptops todos os dias em sala de aula.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/avaliacao.html

AVALIAÇÃO

Dentre os aspectos observados na avaliação da experiência, foram destacados:

- Conhecimentos a respeito do gênero biografia que os alunos tinham antes, durante e após a realização das atividades;
- Uso das características do gênero biografia nas produções dos alunos;
- Envolvimento e interesse pelas atividades de pesquisa e leitura da biografia e produções de Monteiro Lobato.

http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso6/saiba_mais.html

SAIBA MAIS

COLELLO, Silvia M. Gasparian (2005) **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**, FEUSP. <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental - Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília (1997): <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília : MEC/SEF, (1997). 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte, Brasil. Secretaria de Educação Fundamental Brasil. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pcn_l.php?t=001

Roschel, R. (s/d) Monteiro Lobato, <http://almanaque.folha.uol.com.br/monteirolobato.htm>

Sítio do pica pau amarelo Taubaté (2010): <http://www.museumonteirolobato.com.br/>

Sítio do Pica Pau Amarelo (2005): http://obviousmag.org/archives/2005/03/sitio_do_pica_p_1.html

ANEXO C

“LIVRO DA QUARTA SÉRIE”, ESCOLA LUCIANA DE ABREU

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/1.html>

NATUREZA DA ATIVIDADE

Em 2007, no final do primeiro ano letivo do Projeto UCA, as duas turmas de quarta série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu planejaram a edição de um livro. Decidiram documentar a experiência redigindo depoimentos a respeito do que representava o laptop e o projeto para elas. Neste registro, relatamos seu percurso desde o lançamento da idéia por uma das professoras até o lançamento oficial [sic] do livro na própria escola.

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/2.html>

OBJETIVO

Apontar atividades passíveis de serem elaboradas com alunos e que utilizem as várias possibilidades com o laptop.

Mostrar:

- Como uma professora promoveu uma atividade que contribuiu para uma integração, aumentando a autoestima de alunos, pais, professores e da própria escola;
- Como o laptop foi utilizado neste projeto e quais recursos, tanto do laptop quanto do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AMADIS), foram aplicados pelos alunos;
- A estratégia utilizada pelos professores para viabilizar tal projeto;
- Quais conteúdos foram possíveis fontes de trabalho neste projeto;

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/3.html>

CONTEXTO

No segundo semestre de 2007, a escola estava praticamente saturada pelos laptops, pois faltavam apenas uma ou duas turmas para recebê-los.

A equipe do Laboratório de Estudos Cognitivos - LEC/UFRGS dava suporte técnico e pedagógico escola.

As quartas séries foram as primeiras turmas a receberem o laptop (o próximo lote de laptops só chegaria em agosto). Em vista disso, receberam uma atenção especial, sentindo-se motivadas para buscar novas produções ainda não experimentadas. Uma das professoras, acompanhando esse clima, queria fazer algo diferente e desafiador [sic]. A partir de um folheto em que constava a possibilidade de publicação de livros por alunos de uma forma perfeitamente acessível, procurou auxílio para verificar [sic] com a editora a viabilidade de se fazer um livro dos alunos contando sua experiência com o Projeto UCA.

Para tornar o desafio [sic] mais instigante, procuraram preparar uma surpresa até para a

própria coordenadora do projeto, professora Léa Fagundes. A idéia era apresentar-lhe o livro apenas quando estivesse pronto.

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4.html>

DESCRIÇÃO DE PROCESSOS

A primeira etapa do processo consistiu em uma reunião em que uma das professoras apresentou a idéia e pediu que um membro do Laboratório de Estudos Cognitivos - LEC/UFRGS entrasse em contato com a editora para verificar a viabilidade financeira e técnica para a realização do projeto.

O passo seguinte foi uma assessoria sobre quais recursos do laptop poderiam ser utilizados neste projeto e onde os alunos disponibilizaram os arquivos para a montagem do protótipo final do livro.

A seguir, foi elaborada uma estratégia para que o projeto coresse [sic] em sigilo, a fim de não o descobrissem antes da publicação.

As professoras procuraram trabalhar o texto com os alunos de forma que o mesmo fosse fiel ao sentimento que cada um trazia sobre o projeto.

Os alunos puderam utilizar os recursos que julgassem mais convenientes para escrever o texto. Alguns procuraram escrever no laptop, usando o editor de textos, o editor de imagens; outros usaram recursos de apresentação do Squeak Etoys ou o próprio diário que cada um possuía no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AMADIS). Após a finalização do texto, eles deixavam o mesmo a disposição no AMADIS, na área de arquivos compartilhados.

Ao conectar-se ao AMADIS, o membro do LEC responsável pela mediação com os alunos procurava as comunidades às quais as duas turmas pertenciam:

http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_2.html

O projeto apontou uma gorma [sic] de desenvolver uma atividade que fosse ao mesmo tempo desafiante e que envolvesse a utilização dos recursos tecnológicos para tal. Como consequência, tivemos a integração final de toda a comunidade, formada por alunos, professores, pais e pesquisadores.

A partir de texto livre de cada um dos alunos sobre o projeto, foram trabalhadas questões como produção e revisão da escrita, utilizando tanto o material tradicional (lápiz, caneta, caderno, papel em geral) quanto editor de texto, de imagens, fotos e softwares de autoria (Squeak Etoys).

http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_3.html

A seguir, procurava encontrar o nome do aluno que pertencia à turma escolhida:

http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_4.html

Ao encontrar o aluno, a etapa seguinte era dirigir-se ao Webfólio, onde era possível acessar toda a sua produção: armazenamento

http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_5.html

Na área de arquivos compartilhados, podia-se encontrar o arquivo com a produção textual do aluno:

http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/4_6.html

Dali, os textos eram retirados e encaminhados para a editora responsável pela publicação.

Para a apresentação do livro, foi marcada uma noite de autógrafos, em que os próprios familiares estiveram presentes e auxiliaram nos preparativos para o evento.

As imagens a respeito deste tema foram publicadas numa galeria online que pode ser acessada pelo endereço:

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/5.html>

CONTEÚDO DA APRENDIZAGEM

O projeto apontou uma forma de desenvolver uma atividade que fosse ao mesmo tempo desafiante e que envolvesse a utilização dos recursos tecnológicos para tal. Como consequência, tivemos a integração na de toda a comunidade, formada por alunos, professores, pais e pesquisadores.

A partir de texto livre de cada um dos alunos sobre o projeto, foram trabalhadas questões como produção e revisão da escrita, utilizando tanto o material tradicional (lápiz, caneta, caderno, papel em geral) quanto editor de texto, de imagens, fotos e softwares de autoria (Squeak Etoys).

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/6.html>

RESULTADO

A atividade proposta pelas professoras da quarta série culminou num grande acontecimento, em que estavam reunidos a direção da escola, professores, pais, alunos, pesquisadores do projeto, representantes da Secretaria da Educação e o próprio editor do livro.

Isso resultou num aumento da autoestima da comunidade como um todo.

No livro, os alunos relataram com propriedade como estavam utilizando o laptop e o que significava o projeto UCA para eles.

<http://www6.ufrgs.br/psicologia/lec/bid-uca/8/7.html>

SUGESTÃO DE INDICADORES PARA VALORAÇÃO

No projeto do livro, pudemos notar que as professoras buscaram utilizar uma forma inovadora de aprendizagem, estimulando a integração dos diversos recursos ao alcance do

aluno, desde o tradicional lápis, a caneta, o papel, o caderno, passando pelo laptop e por seus softwares (editor de texto, câmera fotográfica, Squeak Etoys, editor de imagens), até a disponibilização no ambiente virtual de aprendizagem AMADIS.

Observaram-se assim:

λ Utilização de múltiplas mídias;

λ Contexto de letramento;

λ Diferentes formas de produção textual;

λ Retenção na memória de muitas experiências de aprendizagem que estão relatadas nos textos.