

# Memória e tecnologia: efeitos de sentido no ensino de língua na escola

(Memory and technology: effects of meaning in language teaching in school)

Maristela Cury Sarian<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Curso de Letras– Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

maristelasarian@unemat.br

**Abstract:** The purpose of this study, under the scope of Discourse Analysis, is to give visibility to the discourse production of “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA) as a digital inclusion public policy in elementary education in order to shed some light on the work of the metal memory compared with the institutional memory as for the use of the so-called TICs in Portuguese language teaching in school in the globalization era, mostly on the effects of meaning produced by institutionalization processes of technology in school with emphasis on how the internet implies subjects and meanings in this Program.

**Keywords:** discourse analysis; digital inclusion; teaching; Portuguese language.

**Resumo:** Este trabalho se inscreve na perspectiva da Análise de Discurso e tem por objetivo dar visibilidade à discursividade do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) enquanto uma política pública de inclusão digital na educação básica, a fim de colocar em evidência o funcionamento da memória metálica na relação com a memória institucional no que diz respeito ao uso das chamadas TICs no ensino de língua portuguesa na escola em tempos de globalização, sobretudo aos efeitos de sentido produzidos pelos processos de institucionalização da tecnologia na escola, com ênfase no modo de como a internet significa sujeitos e sentidos nesse Programa.

**Palavras-chave:** análise de discurso; inclusão digital; ensino; língua portuguesa.

## Considerações iniciais

O PROUCA (Programa Um Computador por Aluno), enquanto uma política pública de inclusão digital, foi institucionalizado pela Lei de sua criação, a 12.249/2010, de 10 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a), e pelo Decreto 7.243, de 26 de julho 2010 (BRASIL, 2010b). É parte de uma política de inclusão digital mais ampla voltada à educação básica, cujas bases se sustentam no PROINFO (Programa Informática na Educação).

Esse programa tem por objetivo equipar as salas de aula de escolas da rede pública de ensino básico com um *laptop* educacional com internet, visando à melhoria do ensino aprendizagem, à inclusão digital e à inserção (do sujeito e das empresas) na cadeia produtiva brasileira, como vemos no recorte a seguir, extraído de um dos documentos que mobilizamos para nossa pesquisa:

O governo federal propõe, com o Projeto UCA, uma nova forma de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas, balizada pela necessidade de:  
melhoria da qualidade da educação;  
inclusão digital;  
inserção da cadeia produtiva brasileira *no processo de fabricação e manutenção dos equipamentos*. (BRASIL, 2007, p. 9, grifos nossos)

O Programa foi organizado, inicialmente, em duas grandes fases, Fase I e Fase II. A Fase I, denominada pré-piloto, teve por objetivo distribuir gratuitamente *laptops* doados por fabricantes em cinco escolas – uma em cada Estado – de São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins, Porto Alegre e o Distrito Federal:

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>)

No que concerne à Fase II, denominada piloto, esta visou à distribuição de computadores por 300 escolas espalhadas pelo país:

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 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>)<sup>1</sup>

O Programa tem suas bases assentadas no acesso, por meio da escola, ao espaço digital e sustenta-se no efeito de pré-construído de que apenas uma pequena parcela da população brasileira tem acesso residencial à internet. Funciona no efeito de evidência que produz uma relação direta entre a qualificação do sujeito aluno, propiciada pela escola, e a movimentação da economia, por meio da colocação profissional desse sujeito. Sentidos mercadológicos que nos levam a compreender que a entrada dos laptops na escola é uma questão político-econômico-pedagógica, parte de uma política econômica neoliberal ampla, na qual o Brasil se insere.

Observamos, aqui, o funcionamento de uma memória discursiva da educação brasileira voltada para o trabalho, atualizada na sociedade capitalista e mundializada de nossos dias, na circulação do sentido de ensino voltado para uma qualificação a ser posta num mercado de trabalho, para atender as novas questões exigidas pelo próprio sistema econômico do século XXI.

Aprendemos, com linguistas, historiadores, historiadores da educação e filósofos, que o processo de escolarização no Brasil produziu e manteve, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios, marcados, ao longo do tempo, e até os nossos dias, por uma “educação de classe” (ORLANDI, 2008, p. 36), conformando os sujeitos escolarizados de modo a formar trabalhadores ajustados, a cada tempo (SILVA, 2007), a uma lógica de mercado, ainda que, imaginariamente, a escola seja significada, na discursividade educacional em circulação em nosso país, atualmente, como uma escola para todos. Divisões ora mais, ora menos visíveis, que ressoam e

<sup>1</sup> 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: 6 fev. 2012).

produzem efeitos em nosso sistema de ensino de hoje, o que nos leva a compreender o que Orlandi (2004, p. 150) diz a respeito da escola, que, “como uma instituição, significa dentro do processo de verticalização”.

Nas palavras de Cury (2008, p. 210, grifos do autor), historicamente, a educação praticada no Brasil é significada por um movimento contraditório, em que uma “*inclusão excludente e seletiva*” 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.

Essa contradição se mostra no modo pelo qual a escolarização brasileira se desenvolveu ao longo de nossa história. Dizer, hoje, que a educação é direito de todos, “um princípio e uma norma do ordenamento jurídico brasileiro” (CURY, 2008, 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” (CURY, 2008, 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” (CURY, 2008, p. 208) e na “natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos” (p. 209).

A escola brasileira filia-se a um *sempre já-lá* da formação social capitalista, tendo seu início na colonização (SILVA, 2007). 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, 2006, p. 136). Dessa forma, a memória da escolarização se dá, por meio da colonização, no Brasil, em condições históricas de produção nas quais tínhamos

[...] 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. (SILVA, 2006, p. 135)

Os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoam na escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação da clientela no que tange ao ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas em curso. Vemos funcionar, nesse processo, como efeito de uma política educacional capitalista, um ajustamento do sujeito aos mecanismos de poder que atingem os campos da divisão social do trabalho, o que produz novos processos de individualização desse sujeito; injunções que, naturalizadas, produzem o sentido para o sujeito de que a escolarização é a condição para se chegar a uma vida melhor, estabelecendo-se uma relação direta entre o grau de escolaridade e a ascensão social; sentidos contraditórios que silenciam a produção e a manutenção das diferenças entre os sujeitos necessárias ao capitalismo e que marcam os

sentidos de escolarização nas relações de produção capitalistas em nosso país, conjuntura na qual o Prouca emerge e na qual significa.

Em tempos de um capitalismo mundializado, para a educação na formação do trabalhador, circula o sentido de que este “maximize a produtividade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 62). Para tanto, “polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo” são sentidos para o sujeito que passam a circular como evidentes em nossa formação social. Esse sujeito é, agora, 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. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 63)

As colocações dos autores vão na direção das afirmações de Handfas (2006, p. 221), 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.

Atualizam-se, aqui, sentidos contraditórios, que marcam a escolarização nas relações de produção capitalistas. Para Souza (1996, p. 10<sup>2</sup>, apud HANDFAS, 2005, p. 224), “a mesma política neoliberal que acarretou um desemprego massivo proclama a urgência de ações pedagógicas com o objetivo de favorecer o reingresso no mercado da mão-de-obra expulsa dos processos produtivos”. Essa contradição também se mostra no que tange à ocupação dos postos de trabalho, cada vez mais 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<sup>3</sup>, apud TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 101). Para Trein e Ciavatta (2006, p. 101), 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”. Essas pistas vêm dizer da impossibilidade de se estabelecer uma relação direta entre a escolarização e a colocação profissional na configuração atual do capitalismo.

Na conjuntura capitalista, a qualificação estabelece, portanto, uma relação com o processo de reprodução da força de trabalho. 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. No PROUCA, é atri-

<sup>2</sup> SOUZA, D. B. de. Globalização: a mão invisível do mercado mundializada nos bolsões da desigualdade social. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 3-10, maio/ago. 1996.

<sup>3</sup> PAIVA, Vanilda. Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 8-21, dez. 1998.

buída à escola a formação de sujeitos cada vez mais competitivos, na qual o sujeito deve adquirir competências e habilidades para serem utilizadas no mercado de trabalho que, por sua vez, não garante o emprego para todos. A qualificação adquirida na escola responderia, então, ao estatuto de empregabilidade desse sujeito, numa sociedade que funciona pela lógica de mercado e que significa a força de trabalho como mercadoria, o que é somente possível numa sociedade democrática burguesa, conformada ao funcionamento ideológico capitalista (NAVES, 1997).

Nessas condições de produção, esse sujeito urbano contemporâneo, presente nas cidades, é submetido à injeção da qualificação da sua força de trabalho por meio do domínio da tecnologia digital. 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) e que, no caso do PROUCA, seriam propiciadas pela escola:

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

É nessa rede de sentidos que emerge a discursividade do PROUCA, em que o significante *inclusão* é significado numa relação de oposição ao significante *exclusão*, o que produz o efeito de evidência da necessidade de se desmoronarem as barreiras supostamente visíveis entre 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, 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 nas quais 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 construído na escola a partir da entrada desses *laptops* na sala de aula. Nesse movimento, busca-se apagar a oposição inclusão *versus* exclusão por meio da escolarização, ao mesmo tempo em que são negadas 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 inescapavelmente pelo digital, tendo acesso ou não à internet, dentro ou fora de casa. Como nos ensina Dias (2011, p. 30), o digital afeta a cidade, significando-a na lógica do “e-urbano”, filiando a cidade à sua forma material, o que afeta o modo de constituição dos sujeitos nesse espaço.

Tratar a inclusão e a exclusão em termos de oposição, e não como contradição, compreendida por Marx como “o novo [que] 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, 2011 [1977], p. 190, grifos do autor), instala o equívoco que atualiza o funcionamento da memória do “discurso fundador que define nossa educação pela falta” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2002, p. 81), à medida que compreendemos o funcionamento das políticas públicas enquanto um mecanismo para o preenchimento dessa falta *sempre já-lá*, “uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2010, p. 86) produzindo efeitos no modo de significar o PROUCA.

Ao tomarmos a relação inclusão-exclusão na ordem da dialética materialista, e não da oposição, isto é, numa perspectiva em que a dialética não se dá num movimento de síntese, 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.

Ter acesso ao *laptop* com internet na sala de aula produz, na discursividade institucional do PROUCA, o efeito de integração social àqueles que são tomados como estando socialmente dispersos no espaço urbano. Ao produzir esse efeito, produz-se, também, o sentido evidente de que a desigualdade social, embora estruturante de nossa formação social capitalista, é dissipada. Uma maneira de se buscar apagar o sentido que circula sobre a divisão no social produzida em nossa formação capitalista, para reverberar o sentido de que, por meio da escolarização, tomada 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 esses sujeitos permanecem em seus devidos lugares na organização desse social, de acordo com a condição que lhes cabe. Como bem nos lembra Pêcheux (2009, p. 25), “todos os homens são iguais, mas há alguns que o são mais que outros”.

## **A entrada das tecnologias digitais na escola**

A entrada das chamadas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) na escola não é nova. Na Lei n.º 5.692/71, a LDB de 1971, lemos, no artigo 25, § 2.º, a explicitação do modo pelo qual a língua deve ser ensinada com a utilização de instrumentos como o rádio, a televisão e outros meios de comunicação. Instrumentos de outros campos que funcionam em outro espaço institucional, o escolar (SILVA, 2001) e que precisam ser significados em nosso campo (ORLANDI, 2011), o do ensino e o da linguagem.

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. (BRASIL, 1971, p. 6)

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. (BRASIL, 1971, p. 10)

*Parágrafo único.* As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, 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. (BRASIL, 1971, p. 10)

Verificamos, na textualização da lei, que a legislação institui a circulação de conteúdos inscritos no trabalho com as chamadas “outras linguagens” na escola, ao mesmo tempo em que entra em cena a interdisciplinaridade, num movimento que dilui o trabalho com a língua. Fala-se, então, em comunicação, e o professor, naquele momento, é visto como um comunicador, que desenvolve seu trabalho sob o manto do regime militar, uma contradição que nos leva a perguntar: o que pode ser dito?

As mídias vão sendo, assim, institucionalizadas, por meio de um “processo histórico de naturalização das instituições e dos sentidos [...] de forma a torná-los ‘evidentes’, legítimos e necessários” (MARIANI, 1999, p. 51).

Na escola, segundo Castelanos Pfeiffer (2001, p. 46-47), a mídia vindo sendo tomada como “espaço do consenso” e de “autorização”, efeito da memória metálica que, 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, 2001, p. 43). É o que Orlandi (2004, 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”. Significar assim as mídias e, para que o nos concerne, o computador com internet, reforça a ideia da obsolescência programada (DIAS, 2011), reduz os instrumentos ao nível da técnica utilitária e do consumo de uma mercadoria: sentidos que dão vazão a compreensões de tecnologia digital como uma prática técnica destituída de uma prática política, como nos ensina Thomas Herbert, em 1966, sob o heterônimo de Michel Pêcheux.

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. Dwyer *et al.* (2007, p. 1303) 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 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.

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” (DWYER *et al.* (2007, p. 1318). Esses sentidos colocam em evidência que o aprendizado não se dá por interação, e sim por filiação, como já nos disse Pêcheux (2009).

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 também 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, conforme já dito.

Compreendemos que não basta mudar a tecnologia, se as perguntas feitas, por meio delas, continuarem as mesmas do livro didático, compreendido como um instrumento de ensino que, em geral, administra e estabiliza sentidos em determinada direção; ou seja, a inserção das tecnologias digitais na escola não pode ser dissociada do modo pelo qual ela é apropriada pelos sujeitos da escolarização. Para Orlandi (2008, 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”. Desconsiderar o modo de apropriação dos sujeitos da escolarização – professores e alunos – no que concerne às tecnologias digitais faz significá-las em seu uso instrumental e utilitário, e não numa prática de ensino politicamente significada.

### **Considerações finais**

Trazer o político à tona para o âmbito educacional significa produzir uma prática política outra, na qual irrompa uma prática científica assentada em bases que não apaguem 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.

Aprendemos, com Orlandi (2004, p. 156), que “a educação implica em percurso”. Nesse trajeto, é necessário que se abram e se mantenham 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 também desse modo que entendemos, com Castellanos Pfeiffer, o processo de identificação no qual se produz a transformação, a resistência.

Para finalizar, fico com as palavras de Paul Henry (2010, p. 38): “Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões”.

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 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.

\_\_\_\_\_. *Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar.* MEC/SEED Um computador por aluno, 2007.

\_\_\_\_\_. *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. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.249/2010*. Dispõe sobre o Programa Um Computador por Aluno e dá outras providências. 2010b. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/noticiasLei12249.jsp>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

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

\_\_\_\_\_. Sentido para sujeito e línguas nacionais. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 7, p. 71-93, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: Estado, mídia, sociedade*. Campinas, SP: Pontes, 2001b. p. 41-58. v. 1.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DIAS, C. O discurso da “inovação” no processo de significação de “mudança” na sociedade da informação. In: ZATTAR, N.; DALLA PRIA, A.; MORALIS, E. G. (Org.). *Linguagem, acontecimento, discurso*. Campinas, SP: RG, 2011. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas, SP: RG, 2010. p. 43-73.

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.

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, DF: 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, SP: 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, SP: Pontes, 2011. p. 21-53.

MARIANI, B. S. C. Discurso e instituição: a imprensa. *Rua*, Campinas, n. 5, p. 47-61, 1999.

NAVES, M. B. Democracia e dominação de classe burguesa. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 4, p. 61-68, 1997.

ORLANDI, E. P. 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. (Org.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011c. p. 37-54.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. 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, SP: Pedro e João Editores, 2011 [1977]. p. 177-192.

- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009
- \_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990.
- SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.
- \_\_\_\_\_. 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, SP: Claraluz, 2006. p. 133-140.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Pontes/ Editora da Unemat: Campinas, SP/Cáceres, MT, 2001. p. 139-153.
- \_\_\_\_\_. O dicionário e o processo de identificação do sujeito. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Língua cidadania: o português no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 151-162.
- TREIN, E.; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 97-116.