

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E AQUISIÇÃO
DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA: A DISCURSIVIDADE
DA RECUPERAÇÃO PARALELA
E O USO DAS TICS***

Maristela Cury Sarian**

Resumo: *este trabalho, inscrito na perspectiva da Análise de Discurso proposta por Pêcheux e Orlandi, apresenta a análise da atividade de língua portuguesa “Uso de laptop no reforço escolar”, realizada numa escola pública da cidade de São Paulo, extraída da página do Programa Um Computador por Aluno — PROUCA, a fim de dar visibilidade: às filiações de sentido das nomeações reforço escolar e recuperação paralela produzidas em nossa sociedade; ao modo pelo qual o sujeito não alfabetizado é individualizado nessa discursividade; à memória da alfabetização em nossa formação social e à tensão língua imaginária e língua fluida nessa política de inclusão.*

Palavras-chave: *Alfabetização. Reforço. Inclusão digital.*

A fim de apresentar uma análise na perspectiva discursiva de uma atividade de língua portuguesa denominada “Uso de laptop no reforço escolar”, considerada como realizada em uma das escolas participantes do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA -, disponível na página do Programa na internet¹, nomeada como Caso 8², recortamos, dessa atividade, fatos de linguagem que nos permitiram pensar no processo de produção e transmissão de saberes na escola, via processo de disciplinarização (CHISS; PUECH, 1998; SILVA, 2005), ou das coisas-a-saber, conforme nomeia Pêcheux (2008).

* Recebido em: 11.12.2017. Aprovado em: 05.08.2018.

** Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação e Linguagem do campus universitário de Cáceres. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras - PROFLETRAS - Unidade Cáceres. *E-mail:* maristelasarian@unemat.br

Nessa direção, para dar visibilidade a nosso gesto interpretativo, por meio do qual nos interessa compreender como o Programa significa o processo de aquisição de língua portuguesa para sujeitos não alfabetizados, daremos visibilidade às filiações de sentido que as nomeações reforço escolar e recuperação paralela, ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996, produzem nessa atividade para os sujeitos da escolarização.

Colocaremos em evidência o modo pelo qual o sujeito não alfabetizado é individualizado nessa discursividade e, para tanto, daremos relevo à memória da alfabetização em nossa formação social, que produz efeitos na entrada e na circulação da língua portuguesa na escola e se atualiza na tensão língua imaginária e língua fluida nessa política de inclusão.

A DISCURSIVIDADE DO REFORÇO ESCOLAR E DA RECUPERAÇÃO PARALELA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Iniciemos nossa reflexão sobre as nomeações *reforço escolar* e *recuperação paralela*, a fim de se dar visibilidade às filiações de sentido e aos efeitos produzidos por essas designações na atividade selecionada.

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 1961, 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 um 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) (BRASIL, 1971, p. 5). 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” (BRASIL, 1971, p. 5).

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” (BRASIL, 1996, p.12). 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) (BRASIL, 2001, p. 60, grifos nossos).

Retomando as duas Leis de Diretrizes e Bases, 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 professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (grifos nossos) (BRASIL, 1971, p. 5, 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) (BRASIL, 1996, p.15). 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”, ao passo que, na LDB de 1996, a recuperação, nomeada “estudos de recuperação”, ocorrem “**paralelos** ao período letivo” (BRASIL, 1996, p.15). 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 ensino ocorra. 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 (BRASIL, 1961, p. 2).

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:

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) (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 (CURY, 2008; SILVA, 2007); 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 di-

visão 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 da atividade propriamente dita.

CASO 8 “USO DE LAPTOP NO REFORÇO ESCOLAR”

Para dar visibilidade a nosso gesto interpretativo, mobilizaremos alguns recortes da atividade³, tomando como parâmetro a noção de recorte proposta por Lagazzi (2009, p. 67), como um gesto que busca “compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes”.

Do ponto de vista da estrutura, a atividade é organizada 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. É segmentada em “objetivos”, “contextos”, “conteúdos de aprendizagem”, “desafios”, “resultados”, “depoimentos”, “intencionalidade”, “limites e soluções”, “sugestão de indicadores para valoração”, “dinâmica”, “interlocutores” e “desdobramentos”; nomeações que vêm dizer da concepção de língua, sujeito, ensino e tecnologias digitais em funcionamento na atividade.

Iniciemos pela “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 (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).

“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), 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 são a esse sujeito por meio de formações imagi-

nárias, entendidas como aquelas que “permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2007, p. 40), e que o inscrevem numa condição filiada à ordem da “medicalização” e da “patologização” (SILVA, 2006a). Ou seja, inscrevem o sujeito 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 em que são oferecidas aulas aos supostos defasados na 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, 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” (MARIANI, 1998, 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”.

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 (grifos nossos)* (Disponível em <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).

A alfabetização é significada como o elemento que falta ao sujeito da escolarização. No caso do sujeito dessa atividade, a escrita alfa-

bética apresentada por esse sujeito, ao se mostrar, falha, uma vez que é significada como um “mal dizer”: uma atualização da memória discursiva da retórica, que coloca em funcionamento a “construção das categorias de certo e errado, do bem e do mal, ‘exteriores’ à própria língua” (PFEIFFER, 2000, p. 115): “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, marcado pela falta, 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, 2006b, p. 138), 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 ideias 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 (grifos da autora).

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). Memória silenciada que abre fissuras para que outros sentidos circulem como dominantes.

Em Sarian (2012), mostramos que a base epistemológica do Programa sustenta-se no *aprender a aprender*, expoentes — que, de acordo com Duarte (2008), é filiada ao construtivismo, teoria desenvolvida por Jean Piaget, e no construcionismo, termo cunhado por Seymour Papert, que, guardadas as especificidades de cada proposta, 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 [...] [d]aquilo que não é – leitor e escritor” (SILVA, 1996, p. 160); sentidos que fazem significar esse sujeito, posto na condição de alfabetizado como um *dever*, de modo dividido, pois “o sujeito que sabe e o sujeito que não sabe [estão] sempre presentes no mesmo indivíduo” (SILVA, 1996, 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)” (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” (FEIFFER, 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*” (ibidem, p. 203, grifos do autor) e o “*empirismo lógico*” (PÊCHEUX, 2009, p. 204, grifos do autor), em que “a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação” (PÊCHEUX, 2009, p. 204), o que silencia o processo de

ensino-aprendizagem como resultante de um processo de identificação produzido nos sujeitos. 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” (PÊCHEUX, 2009, 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” (PÊCHEUX, 2009, 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, que convoca a 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 (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” (PFEIFFER, 2005, 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.

O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA ESCRITA EM FUNCIONAMENTO

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 do século XX analisados por Silva (2005, p. 3), em que a autora traz para a discussão o que se instituiu, nesses materiais, como a “crise

do português e do ensino de português”, materializada em formulações como “crise de uma língua”, 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”, 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 (SILVA, 2005, p. 3-4).

Falamos e não falamos a mesma língua (ORLANDI, 2009), o que vem dizer da circulação, no espaço escolar, de outras línguas existentes fora desse espaço; um dos modos de dizer do processo de democratização do ensino, 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 brasileiros, gesto que apaga as outras línguas em funcionamento e que também vem dizer do modo pelo qual se dá a entrada e a circulação dos conteúdos na escola. 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, p. 27), 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”; 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*” (PFEIFFER, 2000, p. 21, grifos da autora), aquele que não sabe e que precisa aprender a língua a qual a escola ensina, tomada em sua dimensão consensual.

Compreendemos esses sentidos como um efeito do modo de ser significado o ensino de língua escrita nesse Programa, na comunicação e expressão, de filiação 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 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 (2007, p. 20-1). 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” (ORLANDI, 2007, 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” (ORLANDI, 2007, p. 21). Em outras palavras, 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 na seção “Contexto”, funciona como argumento para a reprovação desses sujeitos. Vemos circular, nesse recorte, uma significação para o ensino tomado como 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 está 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 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 ideias de Pfeiffer (2000, p. 99, grifos da autora): “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, 2009, 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” (PFEIFFER, 2000, p. 21, grifos da autora), e não em “posição de” (PFEIFFER, 2000, p. 21, grifos da autora), 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” (PFEIFFER, 2000, p. 28).

Lembra-nos Pêcheux (2009, p. 203), 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)”, 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” (PÊCHEUX, 2009, 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).

Essa naturalização 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 (1998, 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” (SILVA, 1998, 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 (SILVA, 1998, p.163).

De acordo com Souza e Payer (2011, p. 49), 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”, 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 interdito – 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-lín-

gua 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 (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).*

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**. (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).*

No item “Desafios”, encontramos:

*Lidar com as **defasagens de aprendizagem e baixa autoestima** dos alunos no início; (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).*

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 das atividades na própria escola;

Aumento da confiança dos pais na escola ao conhecerem mais a respeito do trabalho (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).

A recorrência de formulações concernentes ao “envolvimento”, quer seja dos alunos, dos professores, quer seja da coordenação ou das famílias, atualizadas 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, para suprir esta falta, 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 atividade⁴; 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 (PFEIFFER, 2001).

Gadet *et al.* (1982, p. 57) 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”. É o “desligamento do afetivo”, do qual nos falamos 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” (GADET et al., 1982, p. 63). Essa colocação dos autores passa pela crítica que fazem à concepção de simbólico de Piaget, que, segundo Gadet *et al.* (1982), 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*” (GADET et al., 1982, p. 63, grifos dos autores), uma “precondição [sic] para o acesso à linguagem” (GADET et al., 1982, p.63), o que, segundo os autores, “acaba por terminar no mesmo lance do reducionismo neo-positivista do behaviorismo” (GADET et al., 1982, 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 (GADET et al., 1982, p. 64).

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” (ibidem, 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 aprendizado, 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 (grifos nossos) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).

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, grifos nossos).

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, grifos nossos).

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 ins-

trumento 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) (Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/contexto.html>. Acesso em: 14 maio 2011).*

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 na qual “saber se expressar pela linguagem verbal equivale a ter conhecimento, a pensar” (PFEIFFER, 1995, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, queremos dizer que, na perspectiva discursiva, 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’” (PÊCHEUX, 2008, 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.

A presença da internet, nesta atividade, não afeta os processos de significação e a mídia é aqui compreendida como “lugar de divulgação de conhecimento, e não como um lugar em que se trabalha essa relação com o conhecimento” (ORLANDI, 2004, p. 144), num processo em que se “pedagogiza a escrita na internet” (DIAS, 2008, p. 38) e não se dá vazão à irrupção de outros sentidos possibilitados pela rede.

Instala-se, assim, o batimento novas técnicas / velhas práticas, o que nos leva a afirmar que sob a discursividade do diferente, essa atividade produzida durante a execução do Programa instala o mesmo, ou, ainda, nessa injeção ao novo, repete-se o velho.

HISTORY, MEMORY AND ACQUISITION OF PORTUGUESE LANGUAGE IN SCHOOL: THE DISCURSIVITY OF PARALLEL RECOVERY AND THE USE OF TICS

Abstract: *in this study, which is inserted in the perspective of Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux and Eni Orlandi, we aim to present a Portuguese language activity analysis called “Use of laptop in the after-school classes”, held in school in the city of São Paulo, extracted from an official webpage of One Computer per Student Program (PROUCA). To provide visibility to our interpretative gesture, through which we are interested in comprehend how the Program means the Portuguese language process of acquisition to non-literate individuals in the relationship with internet for use in the classroom’s laptop. We will confer visibility to meaning affiliations that both designations school tutoring and after-school classes produce in this activity for the schooling individuals. We will put in evidence the way in which the non-literate individual is individualized in this discourse and, for this purpose, we will give emphasis to the literacy memory in our social education, which produces effects in the entrance and in the circulation of Portuguese language in school and updates itself in the imaginative and fluid language tension in this inclusion policy.*

Keywords: *Literacy. Tutoring. Digital Inclusion.*

Notas

- 1 Disponível em: <<http://www.uca.gov.br>>.
- 2 Em Sarian (2012) discorreremos sobre a nomeação das atividades e os efeitos de sentido produzidos.

- 3 Em Sarian (2012) encontra-se a atividade na íntegra, mais especificamente, no Anexo A.
- 4 Disponível em: <http://nate.lsi.usp.br/projeto_uca/casos/caso8/apresentacao.html>. Acesso em: 3 mar. 2012.

Referências

BAQUERO, F. G. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. 128p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

BARBAI, M. A. Ideologia e inconsciente: educar é possível? In: ENELIN – ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4, 2011, Pouso Alegre. *Anais...* Disponível em: <www.cienciasdalinguagem.net/enelin/anais/texts/95.pdf>. Acesso em: 25 maio 2012.

BRASIL. 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° 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.

BRASIL. 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>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

BRASIL. *Plano nacional de educação*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

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.

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. P. 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.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-16.

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, 2011. p. 55-71.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

LAGAZZI, Suzy Maria. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 67-78.

- MARIANI, B. S. C. As leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 105-126.
- ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento lingüístico*. Campinas: Pontes, 2002.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção lingüística: 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, 2001. p. 21-38.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, M. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. 5 ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.
- PFEIFFER, C. R. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Orgs.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 27-39.
- PFEIFFER, C. R. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*: Estado, mídia, sociedade. Campinas: Pontes, 2001. p. 41-58, v. 1.
- PFEIFFER, C. R. *Bem dizer e retórica*: um lugar para o sujeito. 185f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. 2000.
- PFEIFFER, C. R. *Que autor é este?* 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.
- SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 141-161.
- SILVA, M. V. da. Cultura e oralidade. 2006a. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes>>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- SILVA, M. V. da. 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, 2006b. p. 133-140.
- SILVA, M. V. da. *A disciplinarização da lingüística*: Ciência e Estado. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06 mar. 2011.
- SILVA, M. V. da. Alfabetização: sujeito e autoria, 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06 mar. 2011.
- SILVA, M. V. da. *História da alfabetização no Brasil*: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1998.
- SILVA, M. V. da. 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.

SARIAN, M. C. *A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno*. 272p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

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: Universidade de Passo Fundo, 2001. p.48-70.

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.