



UM JOGO DO VELHO E DO NOVO NO RITUAL PEDAGÓGICO DO PROUCA

Maristela Cury Sarian¹

Introdução

Este trabalho objetiva apresentar a análise de uma atividade de língua portuguesa tomada como realizada durante a Fase I do PROUCA – Programa Um Computador por Aluno², denominada *Monteiro Lobato e as novas tecnologias*³. Para dar visibilidade a nosso gesto interpretativo, por meio do qual interessa-nos compreender como o Programa significa o ensino da língua portuguesa nessa política pública, lançaremos, para esse material, a pergunta que segue: o que há de velho, de novo, do mesmo ou do diferente?

Monteiro Lobato e as novas tecnologias⁴

A atividade é iniciada da seguinte maneira:

1ª aula:

A professora realizou o **levantamento dos conhecimentos prévios**⁵, 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 à ancoragem teórica que sustenta o Programa, de cunho lógico-biológico, cognitivo, nomeada como “construtivista”, na medida em que no ritual de sala de

¹ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). *E-mail*: maristelasarian@unemat.br

² Programa do governo federal que objetiva levar laptops educacionais para as salas de aulas de escolas públicas de ensino fundamental no país, sob a discursividade da melhoria do ensino-aprendizagem, a inclusão digital e a inserção do sujeito na cadeia produtiva.

³ O material está disponível na página do Programa na internet (www.prouca.gov.br), link pré-piloto, endereço no qual estão também disponíveis outras atividades dadas como realizadas na Fase I do Programa, também denominada “pré-piloto” ou “teste”.

⁴ A análise na íntegra desta atividade está publicada na tese de doutorado de Sarian (2012), *A injunção ao novo e a repetição do velho*: um olhar discursivo ao programa Um Computador por Aluno (PROUCA), defendida no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP.

⁵ Todos os grifos são nossos.

aula se parte dos “conhecimentos prévios” dos alunos nesse gesto de solicitar o que os alunos sabem sobre Monteiro Lobato; gesto este 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**

As respostas “a”, “b”, “c” e “e” reiteram o mesmo, na medida em que são atravessadas pelos sentidos já lá estabilizados sobre Monteiro Lobato, ao passo que, em “d”, há uma resposta que aponta para o diferente - “criou o *site* do sítio”. Contudo, são respostas colocadas em suspenso. Vejamos:

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.

Essas perguntas dirigidas pela professora, “autoridade em sala de aula” (ORLANDI, 2009), que ensina algo (R) aos alunos (B) na escola (X), 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 - e “ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.20). Assim, 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, à medida que 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, 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, 2006, 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, 2009), mais especificamente, no que tange aos procedimentos adotados pelo locutor, “como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2007, 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, 2008, 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).

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, 2008, 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, 2004), 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, 2010, p.16).

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**⁶.

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 (ORLANDI, 2004a); 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 midiaticização do discurso da ciência na escola” (ORLANDI, 2004b, 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).

⁶ A literatura portuguesa e a história são mencionadas apenas nesta parte da atividade.

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 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.

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. 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, 2001), 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.

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.

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. Efeito do caráter redutor e regulador que atravessa as situações de linguagem em uma dada conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2008), conformando o sujeito e o conhecimento a determinados sentidos, institucionalizando uns e silenciando outros.

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, 2008, 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. O laptop é significado como um instrumento tomado na dimensão utilitária, na transparência que a significa como uma ferramenta: 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.

Considerações Finais

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.

Compreensões que vão ao encontro das colocações de Lagazzi (2003), que 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).

Referências Bibliográficas

CASTELLANOS PFEIFFER, C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p.27-39.

_____. 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.

_____. Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito. **Relatos**, n.7, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html#bem_dizer>. Acesso em: 25.ago.2011.

_____. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 185p. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

GALLO, S. M. L. **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.

LAGAZZI, S. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, PPGL UFS, n.27, p.67-71, 2003.

ORLANDI, E. P. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Revista Animus**, v.17, p.11-22, 2010.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5.ed. Campinas: Pontes, 2009.

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

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 4.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2008.

SILVA, M. V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p.141-161.

_____. **Cultura e oralidade**. 2006. Disponível em:
<<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 11.abr.2011.