

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA**

**PRÁTICAS DE ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, NAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**Pouso Alegre, MG,**  
**2017**

**VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA**

**PRÁTICAS DE ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, NAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Nogueira

**Pouso Alegre, MG,**

**2017**

LACERDA, Valéria Sarto Silva.

Práticas de Escrita de Alunos do Ensino Médio, nas tecnologias digitais: uma análise discursiva. UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí, 2017. 87f.

Trabalho de dissertação, (Mestrado) UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí, curso de Ciências da Linguagem, 2017.

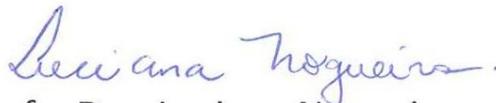
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Nogueira.

1. Língua e Ensino. 2. Língua portuguesa. 3. Tecnologias digitais. 4. Análise de Discurso. 5. Escrita.

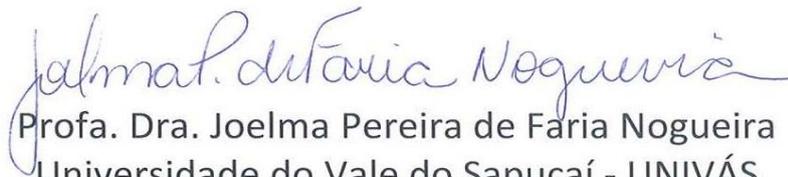
CDD: 410.

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “PRÁTICAS DE ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO, NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA” foi defendida em 25 de agosto de 2017, por **VALÉRIA SARTO SILVA LACERDA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98008705, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Luciana Nogueira  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora



Profa. Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva  
Universidade Federal de São Carlos- UFUSCAR  
Examinadora

**DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, única e exclusivamente, a DEUS!

Ser Supremo que me ofertou a oportunidade da vida, plena de inteligência, criatividade e entendimento, a fim de compreender todos os fenômenos existentes, principalmente, o mais surpreendente e fantástico: a linguagem. Sem ela, seria impossível a compreensão de todos os outros fatos.

Deus, que, na sua misericórdia infinita, deu-me a “fortaleza” necessária para superar os gigantes do luto e da depressão que rondaram dentro de mim, nos últimos quatro anos.

Deus, que me fez exercer, com Sabedoria, a “posição-sujeito” “Mãe-Pai”, fazendo-me ter discernimento e determinação, para as tomadas de decisão e apoio junto aos meus queridos Filhos.

Deus, que me acalentou nos momentos de solidão, dando-me paciência para as leituras, assim como alegria e bom-humor, para repassar aos meus colegas, durante as viagens, que foram inúmeras.

A Deus, toda a minha Fé e Gratidão!

## **AGRADECIMENTOS**

À minha saudosa MÃE, cuja presença espiritual sempre esteve comigo!

A meu PAI, pelo apoio de sempre!

Aos meus Filhos: LUIDGI, HUMBERTO e GRAZIELLI, pela compreensão das minhas ausências em momentos tão preciosos!

À CNEC/FACECA, em especial, ao Prof. ANTONIO CARLOS LUMINATTO, pelo apoio financeiro, que me oportunizou a busca dessa titulação!

Aos Colegas e Amigos da FACECA: Prof. LUMINATTO, KEILA, DANIELE, DIEGO, GUILHERME, JULIANO, CÁSSIO, MAGNA, ACÁCIO, FUZATTO, WADSON, POPÓ, PAULO, FLÁVIO CARVALHO, FLÁVIO RICETTO, FÁBIO e VALESSA, que, juntos nessa caminhada, demonstraram união, solidariedade e, sobretudo, companheirismo, nas caronas, nos grupos de estudo, nos materiais, nos trabalhos, enfim, na nossa árdua tarefa de estudos!

À Profa. Dra. ENI de LOURDES PUCCINELLI ORLANDI, que, com seu carisma, fez-me conhecer o caminho da Análise do Discurso!

À Profa. Dra. MARIA ONICE PAYER, minha primeira orientadora, que, com sua serenidade, dando-me o suporte de “largada” para a minha dissertação, mostrou-me que somos capazes de pensar muito além do que acreditamos! Prova disso foi a sua ausência, mais que justificada, por seu Pós-doutorado, na Itália!

À Profa. Dra. LUCIANA NOGUEIRA, minha segunda orientadora, que, com gentileza, ofereceu o seu apoio ao meu trabalho, fazendo-me navegar na escrita e alcançar o meu destino!

Às Professoras Dra. GRECIELY CRISTINA DA COSTA, Dra. JULIANA SANTANA CAVALLARI, Dra. DÉBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN, Dra. TELMA DOMINGUES DA SILVA, Dra. ANDREA SILVA DOMINGUES, Dra. JOELMA PEREIRA DE FARIA, além das professoras, supracitadas, que, com sabedoria, fizeram-me devorar muitas leituras, possibilitando-me um crescimento duplo – pessoal e profissional, transformando o meu pensar.

A todos, MUITO OBRIGADA!

“A linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que (...) devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida. O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanhas de cinzas”.

(João Guimarães Rosa)

## RESUMO

LACERDA, Valéria S. S., Práticas de Escrita de Alunos do Ensino Médio, 1 Tecnologias Digitais: uma Análise Discursiva. Dissertação de Mestra Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017.

A presente pesquisa, tendo como referência teórica a Análise de Discurso, aponta como objeto de investigação e análise as práticas de escrita de alunos do ensino médio, nas tecnologias digitais, em um colégio da rede privada. O estudo foi desenvolvido na cidade de Varginha, no Sul de Minas Gerais, com alunos das três séries do ensino médio. A metodologia se constitui de análises discursivas de produções escritas pelos sujeitos-alunos, inscritos em espaços discursivos e escolares bem diversos, demonstrando as variadas relações de sentido entre tecnologia, (inter)conectividade e seus modos de significação. Esses materiais de linguagem constituem o *corpus* experimental de pesquisa, produzido pelo sujeito-professor/pesquisador para fins deste trabalho, articulando o ensino e o aprendizado da língua, por meio de um processo de criação e desenvolvimento de atividades, pelo sujeito-professor, em aulas que abrangem leitura, escrita, literatura, interpretação e gramática, para sujeitos-alunos, que cursam o ensino médio. À medida que se propôs a elaboração de atividades para os alunos e a análise desse material, produziu-se um deslocamento da posição de sujeito-professor para a de sujeito-pesquisador, focalizando a materialidade discursiva nas tecnologias digitais, a partir da escrita dos sujeitos-alunos. O ciberespaço abre trilhas para a conectividade, demonstrando que a prática da linguagem é produtora de (re)significação e integradora da própria identidade, sendo uma das competências a ser conquistada pelos estudantes, a fim de se tornarem agentes de seu próprio saber. As análises apontaram que há um imaginário de que todos estão inseridos na tecnologia digital, todos têm acesso a “tudo”, todos situam-se como sujeitos da/na tecnologia. A partir desse imaginário, esta pesquisa se estruturou, com as atividades propostas, a refletir sobre formas de (re)construir e (re)conduzir o ensino, apresentando espaços que envolvam a sala de aula e as tecnologias digitais, entrelaçando os mais variados discursos existentes, transformando o universo da linguagem em uma multiplicidade de sentidos.

**Palavras-chave:** Língua e Ensino. Língua portuguesa. Tecnologias digitais. Análise de Discurso. Escrita.

## **ABSTRACT**

LACERDA, Valéria S. S., Writing Practice of High School Students, in Digital Technologies: a Discursive Analysis. Master Thesis, University of Sapucaí Valley - UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017.

The present research, having as a theoretical reference the Discourse Analysis, points as object of investigation and analysis the writing practices of high school students, in digital technologies, in a college of the private network. The study was developed in the city of Varginha, in the south of Minas Gerais, with students from the three high school grades. The methodology consists of discursive analyzes of productions written by the subject-students, inscribed in very different discursive and school spaces, demonstrating the varied relations of meaning between technology, (inter) connectivity and their modes of signification. These language materials constitute the experimental corpus of research, produced by the subject-teacher / researcher for purposes of this work, articulating the teaching and learning of the language, through a process of creation and development of activities, by the subject-teacher, in Classes that cover reading, writing, literature, interpretation and grammar, for subject-students, who attend high school. As it was proposed to elaborate activities for the students and the analysis of this material, a displacement of the position of subject-teacher to the one of subject-researcher was produced, focusing the discursive materiality in the digital technologies, from the writing of the subjects - Students. Cyberspace opens up trails for connectivity, demonstrating that the practice of language is a producer of (re) meaning and integrating one's own identity, being one of the competences to be won by the students, in order to become agents of their own knowledge. The analysis pointed out that there is an imaginary that all are inserted in digital technology, everyone has access to "everything", all are located as subjects of the technology. From this imaginary, this research was structured, with the proposed activities, to reflect on ways to (re) construct and (re) conduct teaching, presenting spaces that involve the classroom and digital technologies, interlacing the most varied discourses Existing, transforming the universe of language into a multiplicity of meanings.

**Keywords:** Language and Teaching. Portuguese language. Digital technologies. Discourse Analysis. Writing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>20</b>
<b>NOVOS OLHARES: LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1 Percursos linguísticos</b> .....	<b>20</b>
<b>1.2 A língua e a linguagem para a Análise de Discurso: nas veredas da interpretação.</b> .....	<b>24</b>
1.2.1 História e ideologia .....	27
1.2.2 Sujeito e sentido.....	29
1.2.3 Língua e Discurso .....	30
<b>1.3 Em torno do método e do corpus</b> .....	<b>33</b>
1.3.1 Procedimentos metodológicos.....	37
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>42</b>
<b>LÍNGUA, ENSINO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b> .....	<b>42</b>
2.1 A historicidade do ensino da Língua Portuguesa .....	42
2.2 Ensino e Tecnologia.....	48
2.3 Escrita, leitura, interpretação e oralidade .....	53
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>60</b>
<b>O CORPUS DE PESQUISA E AS ANÁLISES</b> .....	<b>60</b>
<b>3.1 O CORPUS</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2 Atividade de leitura e interpretação (Recorte 1)</b> .....	<b>60</b>
3.2.1 ATIVIDADE 1 – Interpretação de Gêneros Textuais .....	61
<b>3.3 Atividade de participação em fórum temático (Recorte 2)</b> .....	<b>64</b>
3.3.1 ATIVIDADE 2 – Fórum Temático sobre o “internetês” .....	64
<b>3.4 Atividade de interpretação e edição de texto no Word (Recorte 3)</b> .....	<b>67</b>
3.4.1 ATIVIDADE 3 – interpretação e edição de texto no Word .....	67
<b>3.5 Conversas entre professor-Alunos no WhatsApp (Recorte 4)</b> .....	<b>73</b>
3.5.1 ATIVIDADE 4 – Conversas sobre linguagem no WhatsApp.....	73

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resposta dos alunos - ATIVIDADE 1.....	61
Figura 2 - Enunciado da Atividade 2 .....	64
Figura 3 - Resposta do aluno C - Atividade 2.....	65
Figura 4 - Resposta do aluno D - Atividade 2.....	65
Figura 5 - Enunciado da Atividade 3 .....	68
Figura 6 - Imagens WhatsApp - A.....	73
Figura 7 - Imagens WhatsApp - B.....	74
Figura 8 - Imagens WhatsApp - C.....	74
Figura 9 - Imagens WhatsApp - D .....	75
Figura 10 - Imagens WhatsApp - E.....	75
Figura 11 - Imagens WhatsApp - F.....	76
Figura 12 - Imagens WhatsApp - G .....	76
Figura 13 - Imagens WhatsApp - H .....	77

## INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura educacional, em que o discurso da comunicação e da informação caminham lado a lado, consideramos que o ensino da língua necessita ser percebido de forma diferenciada, junto às novas tecnologias digitais. Acredita-se que os meios eletrônicos apresentam um papel interessante no universo do ensino-aprendizagem, seja de maneira individual, seja coletiva. Dessa forma, considerando as questões em torno da linguagem, temos que a interpretação, a compreensão e a prática da língua como geradora de significação e integradora da própria identidade, a relação entre diferentes textos e temas, a identificação da diversidade sociocultural, enfim, o domínio da linguagem são algumas das competências (conforme as bases curriculares nacionais) a serem conquistadas e trabalhadas pelos sujeitos-alunos, a fim de se tornarem agentes de seu próprio saber.

É fundamental que se compreenda o funcionamento da prática da linguagem, já que, como peça transformadora da realidade, ela possui propriedades particulares de significação, compreensão e produção de sentidos, constituindo as relações entre os sujeitos.

O ciberespaço abre trilhas para a (inter)conectividade, a formação e o acesso aos bancos de dados, o acesso aos mais variados temas, justamente pelo “fácil” e pronto acesso, modificando as relações de tempo e espaço, de proximidade e distância, transformando o universo da linguagem em uma multiplicidade de sentidos, com outras formas de convivência, (re)leituras, (re)significações, formas outras de compreender o mundo. Torna-se interessante e atrativo o modo como o conhecimento é (re)construído na interface da linguagem e da tecnologia digital, considerando a relação entre língua, discurso e ideologia.

Dentre as ferramentas e ambientes tecnológicos que sustentam e promovem a prática e o aprendizado da língua, temos os *fóruns de discussão*, o *e-mail*, o *Facebook*, o *WhatsApp*, e outros, que, muitas vezes, apresentam ou permitem uma prática de linguagem de uma forma específica, como o famoso “*internetês*”. Tudo isso tornam-se estratégias de aprendizagem que precisam estar associadas ao

desenvolvimento dos diferentes saberes, a fim de atender à necessidade de uma sala de aula contemporânea diversificada. A busca de inovação para o estudo da língua, no Brasil, constitui-se um fator importante para as denominadas redes de conhecimento, isto é, a junção de pessoas que interagem entre si, compartilham informações e constroem conhecimentos, a partir dessa interação.

Docentes de todos os níveis acreditam que o conhecimento da língua é fundamental na aquisição e na produção de outros conhecimentos. Assim, o aumento excessivo de temas das mais diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Educação e a Linguagem, gera algumas barreiras para a aprendizagem do sujeito-aluno na atualidade, pois parece haver muita informação e pouco conhecimento. Como pesquisadora, penso que isso se deve ao volume estrondoso de dados, que chegam até nós, gerados a cada segundo, por meio de ondas eletromagnéticas ou pulsos elétricos, em uma velocidade impressionante. Essa alta conectividade entre nós, produzida pela internet, faz com que recebamos informações dos mais variados tipos, nos mais diferentes formatos, sobre os mais diversos assuntos. Essa gama de informações nem sempre é absorvida por todos de maneira proveitosa. Dessa forma, alguns conseguem captar essas informações e transformá-las em conhecimento, enquanto outros apenas observam e acumulam tais informações.

Guimarães e Dias (2003, p. 23) abordam essa questão de “integração dessa nova forma de pensar”, conforme eles dizem, impulsionada pela realidade do espaço cibernético. Assim:

Torna-se cada vez mais necessário um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem (GUIMARÃES; DIAS, 2003, p.23).

Ainda que os autores acima estejam trabalhando a partir de outra perspectiva teórica, vale a retomada da problematização que eles trazem de que a tecnologia digital afeta, de certa forma, a “organização” (e talvez a “ordem”) da língua, no sentido proposto por Orlandi (2007, p. 45), para quem: a ordem “não é o

ordenamento imposto, nem a organização enquanto tal, mas a forma material”. E o que interessa é o funcionamento e não a classificação. Para a autora:

O que nos interessa é a ordem da língua, enquanto sistema significante material, e a da história, enquanto materialidade simbólica. Reconhecemos, desse modo, uma relação entre duas ordens: a da língua, tal como a enunciamos, e a do mundo para o homem, sob o modo da ordem institucional (social) tomada pela história. O lugar de observação é a *ordem do discurso*. (ORLANDI, 2007, P. 45)

Em termos de organização da língua, a autora afirma que:

Na análise, não é a relação entre, por exemplo, sujeito e predicado (SN e SV) que é relevante, mas o que essa organização sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (linguístico-históricos) que aí estão funcionando em termos da ordem significante. (ORLANDI, 2007, p. 46)

Dessa forma, o desafio dos meios tecnológicos digitais coloca a educação escolar, no ensino médio, diante da necessidade urgente de uma reorganização e mesmo ressignificação das práticas pedagógicas, a partir do ensino da língua e da análise de discursos diversos existentes nesse espaço escolar.

Diante disso, neste trabalho, fazemos uma caminhada pelas Ciências da Linguagem, que nos apresenta o fenômeno da linguagem nas suas mais variadas formas, em suas diversas dimensões, como de simbolismo, de referência, de valor, de ato de fala, de discurso, de significação, de expressões corporais, enfim, das diversas formas de produção de sentido.

Pela linguagem e na linguagem, as relações simbólicas permitem a comunicação ou a não-comunicação, conforme afirma Michel Pêcheux (1997): “a língua como instrumento permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação”, ou seja, denuncia a opacidade da língua, imersa em sua exterioridade. As palavras não têm um sentido encapsulado, nelas mesmas, mas apresentam uma exterioridade, que é textualizada, produzindo, assim, uma discursividade.

Tratando, então, da complexidade do que seja discurso, retomamos o que afirma Malidier (2003) a respeito do trabalho de Pêcheux com o discurso:

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento (MALDIDIER, 2003, pp. 15-16).

E, nesse caminho, pelo viés da linguagem, situa-se a Análise de Discurso (doravante AD), uma teoria que busca compreender o funcionamento e a constituição do discurso, os sentidos produzidos por ele, ou seja, a relação da materialidade da linguagem, considerando a dupla materialidade do discurso de que trata Pêcheux ([1975] 1997): linguística e histórica.

A linguagem é fundamental para a compreensão da sociedade, de um modo geral, visto que ela é constitutiva da sociedade e é mediadora da relação do homem com o meio em que vive, e essa relação não se dá de forma direta:

A Análise de Discurso procura mostrar que a relação linguagem-pensamento-mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo a termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade (ORLANDI, 2015, p. 17).

A tecnologia digital tornou-se foco da geração contemporânea, fornecendo-lhe diversos meios de apoio e os variados programas e aplicativos. Com isso, há um imaginário de que há informação em tempo real, de que há uma comunicação mais rápida, que se dá inúmeras vezes por meio de uma escrita abreviada, ou por meio de símbolos, provocando sentidos diversos, deslocando a “organização” da língua.

Esse fato pode ser melhor compreendido, a partir das reflexões da analista de discurso, Marie-Anne Paveau (2012), a partir de suas produções sobre o discurso digital. Esta autora fala em formas do discurso, o que ela denomina como “matérias tecnolinguageiras e tecnodiscursivas”, considerando que a produção linguageira e discursiva está intrinsecamente ligada às ferramentas tecnológicas (aparelhos, softwares, aplicativos, plataformas). Nesse sentido, ela trata das “formas tecnolinguageiras” como a produção de linguagem em um dispositivo de escrita digital. Então, um traço tecnolinguageiro é, para a autora, uma característica de natureza compósita (linguagem e técnica). Compreendemos, com os trabalhos desta

autora, que a “ordem” e “organização” da língua são afetadas materialmente com o digital.

Ainda, pela e na linguagem, é importante compreender como o sujeito pode se tornar agente construtor do próprio conhecimento, pela constituição e funcionamento de sua língua, e também pela política de ensino da mesma.

O ensino da língua sempre foi alvo de discussão, geralmente com o discurso de melhorar a qualidade da educação no país. A leitura e a escrita são os fios condutores desse processo, visto que se completam de forma recíproca, levando o sujeito da aprendizagem a construir a sua própria aprendizagem. Do lugar de sujeito-professora que ocupo, tenho como um saber partilhado que o leitor pontual escreve bem, assim como o escritor assíduo torna-se um bom leitor. Como consequências dessa dupla relação, considera-se que o sujeito aprende a pensar, a analisar, a compreender os mais variados discursos, ampliando o seu conhecimento e se desenvolvendo mais culturalmente.

Desse modo, após uma longa reflexão, a pergunta que nos conduziu a este trabalho foi *como ocorre o funcionamento discursivo no processo de escrita dos alunos do ensino médio nas tecnologias digitais?*

A presente pesquisa, que toma como referencial teórico a Análise de Discurso, aponta como objeto de investigação as práticas de escrita de alunos do ensino médio, nas tecnologias digitais, em um colégio da rede privada, com alunos das três séries do ensino médio. Para preservar o nome do colégio, tomaremos a denominação Colégio X, que se encontra em um universo de sete instituições da rede privada de ensino, na cidade de Varginha, no Sul de Minas Gerais.

Varginha é um centro de industrialização e comercialização da produção de café da região, e, em 2010, tornou-se Centro Administrativo da Região do Sul de Minas Gerais, por contar com diversos órgãos do governo federal e estadual, com o intuito de agilizar os procedimentos relativos a essa esfera. Encontram-se instaladas na cidade empresas de grande porte do setor automobilístico, equipamentos eletrônicos, injeção de plásticos, além de ter filiais de grandes empresas no

comércio de café mundial. Uma cidade permeada por discursos modernos, futuristas, conectados.

No sentido de trazer a reflexividade do processo de “feitura” deste trabalho acadêmico, gostaria também de trazer algo a respeito da minha história e do modo como fui fazendo o mestrado, que não se restringe, a meu ver, apenas ao texto produzido.

Nascida em janeiro de 1969, na pequena cidade de Elói Mendes, Sul de Minas Gerais, sou a caçula de quatro irmãos e já na infância, deparei-me com o equívoco da linguagem, dizendo, por repetidas vezes, “Somos seis”, em paráfrase a uma novela da época, “Éramos seis”.

A leitura e a escrita sempre fizeram parte da minha vida, desde pequenina, por grande incentivo de meus pais e familiares. Gostava muito de ganhar livros, lápis e canetas, como presentes de aniversário. Senti-me realizada quando ganhei meu primeiro quadro negro e uma caixa de giz colorido. Brincava de escolinha e minhas bonecas e bichos de pelúcia eram os meus alunos.

Graduei-me em Letras em 1989, em Varginha, distante da minha cidade a dezesseis quilômetros, e logo enfrentei o desafio de trabalhar como professora em vários estabelecimentos de ensino. Assim, em 1991, ingressei no Colégio X, onde permaneço até a presente data, acumulando crescimento profissional e pessoal.

No ano de 2014, pensando na qualidade de minhas aulas, tive a ideia de criar atividades com os alunos, de modo que servissem de complementação às estratégias de ensino da língua, na sala de aula. Daí, vieram as atividades de escrita, realizadas por eles, nos meios eletrônicos. Deslumbrada com esse material, percebi que poderia repetir tais atividades para os anos seguintes, a fim de que eu pudesse analisá-las melhor, em forma de pesquisa. E, não demorou muito, pois, em 2015, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Ciências da Linguagem, na Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, em Pouso Alegre/MG.

Tive muitas dificuldades para compreender o mundo da Análise de Discurso, uma vez que, nasci na mesma época dessa teoria e quando fiz o curso de Letras, nada se falou a respeito. Enquanto eu aprendia a caminhar pela estrada da vida, a Análise de Discurso também caminhava pela estrada da linguagem. Senti-me orgulhosa em perceber essa coincidência, também em conhecer o mundo do funcionamento discursivo.

Hoje, posso dizer que aprecio muito esse mundo, pois vivo nele e ele não me deixa ficar estagnada, pois a Análise de Discurso me fez e faz refletir sobre muitos outros universos, merecedores de questionamento, bem como mudança de pensamentos e atitudes, partilhando e (re)significando a linguagem, pensando e repensando os variados discursos que me cercam.

Voltando ao *corpus* desta pesquisa, à medida que se propõe a elaboração de atividades para os alunos e a análise desse material, percebe-se o deslocamento da posição de sujeito-professor para a de sujeito-pesquisador, focalizando a materialidade discursiva nas tecnologias digitais, a partir de questões postas pelo sujeito-pesquisador.

Segundo Payer (2015), a partir de uma nova compreensão da linguagem, o sujeito-professor pode apresentar os chamados “gestos de ensino”, deslocando-se para a posição de sujeito-pesquisador, não apenas (re)produzindo métodos de ensino, mas, procurando modos de compreender o ensino da língua.

Este modo de vincular o ensino de língua(gem) à pesquisa vem se mostrando interessante para a formação, pois o pós-graduando produz deslocamentos significativos na posição de sujeito-professor para constituir um olhar como pesquisador, promovendo diferenciações (“inovação?”) no ensino e na pesquisa.(...) A partir de nova compreensão da linguagem, esse sujeito passa a deslocar e reformular também a concepção da linguagem, a isso podemos chamar gestos de ensino (PAYER, 2015, p. 503).

Após a realização dessas atividades, veio-me a possibilidade de analisar discursivamente o espaço e o funcionamento dessa prática, por meio de uma pesquisa, que busca compreender o papel das tecnologias digitais como ferramentas de apoio no ensino da língua, em um primeiro momento, em salas de aula do ensino médio, além de analisar os processos discursivos existentes nessa

relação, propondo-se a pensar a linguagem como um fato social, inserida em um processo histórico, interligando-a com a ciência, com a política, com a tecnologia e, sobretudo, com a sociedade.

Trabalhamos com a teoria da Análise de Discurso, articulando o ensino e o aprendizado da língua, por meio de um processo de criação e desenvolvimento de atividades, pelo sujeito-professor, em aulas que abrangem leitura, escrita, literatura, interpretação e gramática, para sujeitos-alunos, que cursam o ensino médio. Analisam-se materiais de linguagem tomados de um *corpus* experimental de pesquisa, produzidos, estes materiais, por esses sujeitos-alunos, inscritos em espaços discursivos e escolares bem diversos, demonstrando as variadas relações de sentido entre tecnologia, (inter)conectividade e conhecimento. Desse modo, o *corpus* experimental de pesquisa foi produzido pelo sujeito-professora/pesquisadora, conforme o que traz Payer (2015) em seu artigo intitulado: A Aula como Espaço-Tempo de Experimentações de Língua(gem).

De nossa perspectiva, consideramos que deve haver uma certa reorganização e ressignificação dos espaços escolares em termos de sala de aula, da relação de ensino-aprendizagem, que leve em conta a tecnologia digital como fator que pode favorecer a inclusão dos participantes no processo de uma aprendizagem mútua, pela ação de estimular a linguagem, de buscar outros meios de comunicação, fazendo-se entender e procurando entender o mundo que os envolve. Apesar das tantas mudanças já ocorridas no sistema educacional brasileiro, o ambiente escolar continua anacrônico. O discente, muitas vezes, parece reter o conhecimento passivamente, enquanto o professor se faz de mediador da aprendizagem, e, em certas circunstâncias, apenas o “transmissor” desse ensino.

O modo como nos relacionamos com os recursos tecnológicos digitais depende do meio no qual estamos inseridos, das relações que vivenciamos sócio-historicamente, o que pode determinar o nosso interesse e necessidade em relação à tecnologia digital.

Assim, esta dissertação foi organizada em três capítulos, sendo o primeiro dedicado a considerações sobre a língua, a linguagem e os conceitos de sujeito,

sentido discurso, além das questões metodológicas. O segundo capítulo está centrado na relação língua e ensino e as tecnologias digitais, tratando, em determinada perspectiva, de um processo de “alfabetização digital”. O terceiro capítulo apresenta a exposição das análises dos nossos recortes, propondo-se uma forma de reorganizar e (re)significar o ensino da língua portuguesa. Esses recortes referem-se às atividades de leitura, escrita e interpretação de textos, aplicadas aos alunos, utilizando ferramentas tecnológicas, como o Whatsapp, o Word, o E-mail e o Facebook.

Ao final, as nossas considerações como forma de aprendizado no processo acadêmico de investigação.

## **CAPÍTULO I**

### **NOVOS OLHARES: LÍNGUA, LINGUAGEM E DISCURSO E AS QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, conforme apresentado na Introdução, traremos questões teóricas centrais em nossas leituras e na constituição deste texto de dissertação, a partir de uma introdução de determinadas teorias linguísticas e da Análise de Discurso, focalizando os conceitos de história, ideologia, sujeito, língua e discurso.

Na sequência, explicitaremos, de modo mais geral, os nossos procedimentos metodológicos, relacionando-os com a teoria que os embasa e a concepção de *corpus* com a qual trabalhamos.

#### **1.1 Percursos linguísticos**

A linguística não se limita ao estudo isolado de uma língua, nem a um grupo de línguas. A linguística se define no estudo científico da língua como um fenômeno natural e social, a língua como um todo. A linguística é a ciência que trata os fatos da linguagem, elemento essencial para a comunicação humana. Elemento este caracterizado pela capacidade do ser humano em produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações de linguagem. A língua é parte da cognição humana. Por isso, a linguística investiga a relação entre língua e pensamento, e suas conexões, que operam na construção da significação.

O fenômeno da linguagem sempre exerceu verdadeiro fascínio sobre os homens que, desde a Antiguidade, já formulavam sérios debates acerca de seus elementos e de sua organização. Ao longo dos anos, várias teorias passaram pela árdua tarefa de tentar explicar a origem da linguagem humana, desde a abordagem pré-histórica, na qual, supõe-se que, por necessidade de se comunicar, o homem passou a usar a linguagem com desenhos e gestos; passando pela de natureza religiosa, que inclui o relato da Torre de Babel, valendo-se da diversidade linguística; também pelo racionalismo, estudando a linguagem enquanto representação do

pensamento e concepção de que a língua obedece a princípios racionais lógicos; até os estudos de grandes pensadores, propondo diversas concepções sobre a língua e a linguagem, como Ferdinand de Saussure, Émile Benveniste, Roman Jakobson, Noam Chomsky, sobre os quais discorreremos brevemente a seguir .

Saussure, linguista e filósofo suíço, em seu Curso de Linguística Geral ([1916] 2006), considera a língua um fato social, e, a fala, um ato individual, no entanto, uma não existe sem a outra. Foi considerado o fundador do estruturalismo, fornecendo elementos para o desenvolvimento do mesmo. Para o genebrino, qualquer língua possui um sistema no qual cada elemento é definido pela relação de oposição com os outros elementos. Nesse sentido, a língua é uma estrutura.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) A língua constitui algo adquirido e convencional. (SAUSSURE, 2006, p. 37).

Já Benveniste ([1966] 1995), linguista francês, incorporou a noção de subjetividade aos estudos da linguagem, com a sua Teoria da Enunciação. Característica essa que se funda no exercício da língua, e, definida como a capacidade do locutor se propor como sujeito de sua enunciação. Segundo o autor, no processo de enunciação, ao se instituir um “eu”, necessariamente, institui-se um “tu”. Ele critica a ideia da linguagem como instrumento de comunicação, defendida por Saussure, considerando que “falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”. (...) “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. (BENVENISTE, [1966] 1995, p. 285). Para ele:

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” (BENVENISTE, [1966] 1995, p. 286).

Com a teoria da enunciação e a tese da subjetividade na linguagem, Benveniste fala do homem *na* língua. Em sua teoria, aparece já a noção de “discurso”, porém não é a mesma com que trabalhamos em análise de discurso. Para o linguista, podemos dizer que o discurso é a língua em funcionamento, a

“manifestação da língua na comunicação viva”, segundo podemos compreender de seu texto “Os níveis da análise linguística”, em que ele afirma, ao final, que “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem”. (BENVENISTE, ([1966] 1995).

Já o pensador russo Jakobson (1969), organizou um conjunto de seis fatores constitutivos do processo de comunicação, associando a cada um desses uma função diferente da linguagem. O autor declara haver uma unidade linguística a toda pessoa que fala e a toda uma comunidade, formando, assim, um código global, com subcódigos relacionados entre si e simultâneos, cada qual descrito por uma função diferente. Apresenta os seis elementos do processo de comunicação, cada um com a sua correspondente função da linguagem, a saber: emissor (emotiva), receptor (apelativa), mensagem (poética), canal (fática), código (metalinguística) e referente (referencial). A partir da teoria da comunicação, o linguista declarou que:

O intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, requer, pelo menos, dois interlocutores. Não há emissor sem receptor, exceto, é claro, quando o emissor é um doente mental ou um bêbado. Quanto ao discurso não-exteriorizado, não-pronunciado, a chamada linguagem interior, trata-se apenas de um substituto elíptico e alusivo do discurso explícito e exteriorizado. O diálogo, aliás, subentende mesmo o diálogo interior. Quando fala a um novo interlocutor, a pessoa tenta sempre deliberada ou involuntariamente, alcançar um vocabulário comum: seja para agradar ou simplesmente para ser compreendido ou, enfim para livrar-se dele, empregam-se os termos do destinatário. A propriedade privada, no domínio da linguagem, não existe: tudo é socializado (JAKOBSON, 1969, p. 47).

Com seus estudos, Jakobson propõe pensarmos uma nova significação para a linguagem, considerando o sujeito e o contexto, o sentido posto no coletivo, o papel da língua em sua múltipla relação criadora com outros sistemas de signos, apresentando-nos, assim, a semiótica, que propõe a língua como um ponto de partida para reflexões acerca da cultura e dos problemas socioculturais.

Nos anos de 1950, Noam Chomsky, linguista e cientista norte-americano, sugere novas propostas para a linguagem, afirmando que a aquisição da linguagem é uma característica da herança genética, ou seja, a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano. É uma propriedade do cérebro que contribui para o conhecimento, o domínio das ciências humanas, conforme menções já feitas na Grécia Antiga, uma delas pelo filósofo Sócrates, *apud* Campos (1987, p.16), “O

conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar esses conhecimentos inatos e adormecidos”.

Chomsky (1977, p. 34) defende que a linguagem da criança não pode ser apenas mera imitação dos adultos, explicando assim a sua teoria inatista, na qual a criança tem suas regras próprias de linguagem, que são aprimoradas no convívio com os adultos. Fala, ainda, dos termos *competência*, conhecimento do falante sobre a gramática de sua língua, e, *desempenho*, que é a utilização desse conhecimento. Desse modo:

[...] a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. (...). Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem (...), que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz “desabrochar “ o que “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza (CHOMSKY, 1977, p. 34).

Diante disso, podemos dizer que Saussure define a língua como um sistema linguístico socializado, e Chomsky a considera como um conhecimento linguístico internalizado, assim, o primeiro privilegia a língua, enquanto o segundo, o falante.

A linguística de Saussure foi o pontapé inicial para que os estudiosos desenvolvessem novas pesquisas e teorias. O estruturalismo saussuriano, seguido por Benveniste, é a suposição de que se pode estudar uma língua como uma estrutura. Jakobson contribuiu com a linguística, formulando o esquema de um dinamismo comunicativo, envolvendo os elementos da comunicação e suas funções da linguagem. O gerativismo de Chomsky demonstra a língua como uma faculdade mental natural, capaz de desenvolver uma competência linguística, atentando para a interdisciplinaridade das ciências cognitivas e, não, apenas uma resultante da interação ou do comportamento social.

A partir dos estudos desses grandes nomes, podemos observar alguns aspectos que diferenciam as teorias apresentadas por eles. No Estruturalismo, percebemos a língua como um objeto social; no Gerativismo, ela aparece como um

objeto mental e no Funcionalismo, investiga-se a relação entre forma e função no uso da língua, estudando as capacidades linguísticas e comunicativas aos contextos de produção.

A partir dessas reflexões, podemos compreender a teoria da Análise de Discurso, a qual, de determinada maneira levou muitas questões para a linguística, em suas diferentes vertentes, questionando o lugar da história, do político, da ideologia. Nessa perspectiva, a AD, bem como outras linhas de pesquisa, consolidou o diálogo da linguística com outras disciplinas, uma vez que envolveu as condições sócio-históricas de produção e o sujeito, levando em conta o simbólico.

## **1.2 A língua e a linguagem para a Análise de Discurso: nas veredas da interpretação.**

Ao final da década de 1960, o então pesquisador da *École Normale Supérieure (ENS Paris)*, Michel Pêcheux (1938-1983), apresenta suas elaborações em torno do que se chamaria a Teoria da Análise de Discurso, na França. Seus estudos apresentaram uma forma distinta ao pensar as Ciências da Linguagem. Abordagens opostas à formação hermética da linguagem e questionamentos sobre a negação da exterioridade linguística são temas relevantes, no campo dessa pesquisa, na qual a linguagem não é vista apenas como um sistema de códigos, no entanto, é pensada em sua prática, levando em conta o simbólico, e a interpretação, apreendida cientificamente.

Introduzida e desenvolvida no Brasil, no final dos anos de 1970, por Eni Orlandi, a AD emergiu em uma conjuntura de crise política e social, na qual acontecimentos relevantes marcaram a sociedade, afetando-a com transformações políticas e sociais decisivas no mundo, tais como, a denominada “guerra fria” (disputa pela hegemonia entre alguns países); movimentos liderados por categorias que se sentiam oprimidas pela sociedade da época; movimento estudantil francês; questionamentos sobre a submissão feminina, a discriminação homossexual, igualdade entre homens e mulheres, enfim, uma disciplina de entremeio, que,

inicialmente, dedicou-se à análise do discurso político, procurando desmontar, ou dar a ver, as estratégias de manipulação, conscientes ou não, nos textos.

Segundo Orlandi (2015), sempre houve diferentes formas de se abordar a linguagem. Na Linguística, essa abordagem volta-se para a língua como sistema de signos, e, na Gramática Normativa, para a normatização, ou seja, para as regras gramaticais. Dessa forma, apresenta-se a AD, que não cuida exclusivamente da língua, nem da Gramática, porém, da linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Essa mediação ocorre pelas práticas discursivas vivenciadas por cada indivíduo, que assume a posição sujeito, propiciando a ele a capacidade de significar e significar-se. Essas práticas possibilitam o deslocamento e a transformação do homem, levando-o a compreender como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. A língua para a AD é pressuposto para se estudar o discurso.

A Análise de Discurso abrange três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, constituindo-se como disciplina de entremeio, permeando tais campos do saber, indo mais além. Na interface da Linguística, observamos que a língua não é transparente, é opaca, tem sua ordem marcada por sua materialidade que lhe é própria; com o Marxismo, demarcamos a história em sua materialidade; e, com a Psicanálise, o sujeito que se coloca em sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo, é dividido. Assim, a AD é herdeira dessas três regiões do conhecimento, conforme Orlandi (2015, p. 18):

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2015, p. 18).

Quando essa teoria desponta em nosso país, provoca o olhar em diversas direções, sem deixar o foco da própria teoria, sendo relacionada à conjuntura política do Brasil, no período da ditadura militar, na época da opressão, da censura, dos vários dizeres e não-dizeres em relação à conjuntura. Em uma relação híbrida entre

o político e o teórico, aqui, no Brasil, a AD se relaciona com a linguística, com a pragmática, diferentemente da França, que se voltou para o sociologismo.

A AD não se ocupa do conteúdo do texto, mas, sim, dos modos e das dinâmicas do texto e do discurso, pela produção de sentidos ao longo da história. Não se ocupa do sentido do texto, nem do sentido do discurso, mas, sim, dos modos e das dinâmicas do texto e do discurso, por circunstância da produção de sentidos ao longo do fio da história. O discurso é a palavra em movimento, é a prática da linguagem, é a compreensão da língua fazendo sentido na história do homem (ORLANDI, 2015). Consideram-se os processos e as condições de produção de linguagem, analisando cada relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e os espaços nos quais se produz esse dizer. Assim:

ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2015, pp. 50-51).

Segundo a autora, o discurso vai além do que aquilo que “se ouve”, do que se lê. O discurso implica o lugar de onde se fala, a pessoa que fala, o que “esse lugar”, esse sujeito, representa na sociedade. A partir dessa perspectiva, podemos começar a compreender o significado do “dito”, pois tentaremos compreender também o “não-dito”, o que se ocultou, por alguma razão ou necessidade, todavia, que se revela muito do discurso.

Assim, na AD, partimos do sujeito que fala, que pertence a um tempo e espaço determinados e representa, portanto, um determinado grupo, uma classe. Esse sujeito não se encontra deslocado do mundo, dessa forma, não está “sozinho” em sua fala. Em seu discurso, estão inseridos interesses e ideologias de um ou mais grupo social do qual ele faz parte.

Percebe-se, então, que o discurso pode configurar-se como recurso estratégico para o controle social, a fim de que os sujeitos se acomodem, legitimem como verdadeiro aquilo que o discurso dominante repete, mesmo que de forma

inconsciente. Podemos compreender, assim, as contradições dos sentidos e dos sujeitos por meio do discurso.

Na AD, aspectos como a fala, a língua e a gramática são importantes, todavia, o elemento objeto de análise é o discurso, diferente do conteúdo. Enquanto este objetiva revelar o que está oculto, o primeiro se origina da ideia de curso, movimento, percurso, conforme Orlandi (2015).

O objeto de estudo dessa ciência não é mais a palavra ou a frase, mas, o discurso, que, segundo Pêcheux (1975), “é o efeito de sentidos entre locutores”. A língua é considerada na sua materialidade, na qual o discurso materializa a ideologia e o indivíduo se torna “sujeito”, interpelado pela própria ideologia.

### 1.2.1 História e ideologia

Valendo-se de que, na AD, determinados termos deixam seus possíveis conceitos à deriva, encontrando um território próprio, é relevante registrar alguns deles. Começemos por **história**, que não deve ser apenas descrita empiricamente como fato ou relato de um acontecimento cronológico, todavia, com a noção de **historicidade**, ou seja, é a história inscrita na língua, uma vez que os fatos históricos são marcados sob efeito de interpretação. Segundo Paul Henry (2010), “a história não é evolução, nem cronologia, mas, sentido”. Nesse processo da historicidade da língua, que é capaz de falha, percebemos a forma como os sujeitos e os sentidos se constituem, levando-se em conta a ideologia, compreendida como prática de produção de evidências.

O nosso imaginário não surge do nada, porém, aparece de acordo com as relações sociais inscritas e regidas na nossa história, pelas relações de poder. Na perspectiva da AD, a **ideologia** é um trabalho de memória e de esquecimento, simultaneamente. Segundo Pêcheux ([1975] 1997), há dois tipos de esquecimento: o esquecimento n. 1, o ideológico, no qual o sujeito retoma sentidos já-ditos, tem a ilusão de ser a origem do que diz; e o esquecimento n. 2, o enunciativo, que produz a impressão da realidade do pensamento, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que se diz, o que se pensa e a realidade a que se refere.

Orlandi (2015) nos fala sobre o esquecimento da seguinte maneira:

Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito (...) para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que (...) retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles (...) sentidos e sujeitos estão em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2015, p.34).

Pela AD, a noção de ideologia parte da consideração da linguagem. Trata-se de uma compreensão de que a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 44) na medida em que, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, a buscar o sentido das palavras e das coisas. Não há sentido sem interpretação, portanto, sem ideologia. E não temos como não interpretar. Portanto, não temos como fugir da presença da ideologia em nossas vidas. “Assim considerada, a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2015, p. 45). É o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história.

A ideologia vista como uma “falsa consciência”, uma construção imaginária, por Marx e Engels, *apud* Althusser (1974), é discordada por este, quando afirma:

A ideologia consiste em um sistema dotado de uma lógica e de rigor próprios de representação (imagens, mitos, idéias, conceitos etc.) que possuem existência e um papel histórico no seio de dada sociedade, sendo que, se adotada a tese anterior teríamos um desconhecimento do funcionamento mesmo da estrutura social (ALTHUSSER, 1974, p. 22).

Para Althusser, assim como para Lacan, é impossível ter acesso às “condições reais da existência”, devido ao fato de dependermos da linguagem, por isso, o imaginário existe. A função da AD, então, é trabalhar com esse imaginário, essa ocultação, buscar compreender como os sentidos são produzidos, a fim de dar condições para melhor compreender o discurso, o processo discursivo.

Ideologia é a interpretação do sentido em uma determinada direção, onde se instaura o “político” (forma de se significar na sociedade), conforme Orlandi (2015).

Ideologia e inconsciente, na análise de discurso, estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem (ORLANDI, 2015, pp. 45-46).

Dessa forma, a ideologia não se constitui como o conjunto de representações, de visão de mundo ou ocultação da realidade, contudo, como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história. A AD trabalha então com esse imaginário, buscando compreender como os sentidos são produzidos, a fim de nos dar condições para compreender o discurso, o processo discursivo.

### 1.2.2 Sujeito e sentido

Quanto ao **sujeito**, o sujeito do discurso, não é o sujeito em si, como sujeito empírico, mas tal como existe socialmente e interpelado pela ideologia, ou seja, segundo Orlandi citando Pêcheux, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. (ORLANDI, 2015 *apud* PÊCHEUX, 1975, p.15). Por isso, o sujeito do discurso não é a fonte, e, sim, as posições-sujeito ou formas-sujeito, o espaço que o sujeito ocupa para se transformar em sujeito daquilo que diz. Há um jogo das chamadas formações imaginárias que presidem todo discurso: de um lado, a imagem que o sujeito faz dele mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor, a imagem que ele faz do objeto do discurso; de outro, a imagem que o interlocutor tem de si mesmo, de quem lhe fala e do objeto do discurso. Não existe uma linearidade, o discurso é um processo.

O sujeito do discurso é sempre afetado pela memória discursiva que o constitui, havendo, dessa forma, uma ilusão do controle dos sentidos, em um espaço sócio-historicamente determinado. Segundo Althusser (1974, p. 67), “todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática e se revestir da forma-sujeito”. É uma forma de existência histórica de qualquer indivíduo, inscrito em uma sociedade.

Na Teoria Discursiva, o **sentido** apresenta-se como efeito da relação determinada pelo sujeito com a sua historicidade, registrando uma subjetivização na exterioridade da língua.

Ferreira (2003) afirma que:

O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória; assim, como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido. A Análise do Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Esta determinação histórica tanto do sentido, quanto do sujeito faz com que eles não sejam entendidos como naturais, transparentes, mas sejam pensados em sua contradição e espessura (FERREIRA, 2003, p.193).

Dessa forma, a linguagem é linguagem porque faz sentido, e só faz sentido porque se inscreve na história. Assim, a língua se determina como “materialidade linguística”, capaz de fornecer dados evidentes ou não, para a compreensão do discurso. Pensar a língua como forma material é compreender a sua opacidade, reconhecer a sua não-transparência, a sua não-univocidade, devido aos efeitos ideológicos.

Acerca da equivocidade da Língua, Pêcheux (1990) diz:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (lexico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

A partir dessa característica, que corresponde aos equívocos da língua, podemos pensar que não há real da língua, nem do sujeito, tampouco do discurso. Existem, sim, modos do real se manifestar e deslocar-se na língua, no sujeito e no discurso. Os equívocos encontram-se na busca do sentido naquilo que escapa, que está fora da língua.

### 1.2.3 Língua e Discurso

O **discurso** não se constitui como uma transmissão de informações, entretanto, estrutura-se como um processo que relaciona sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história.

Os efeitos de sentido resultam da relação de sujeitos que participam do discurso, dentro de certas circunstâncias. Entretanto, quando estamos no dispositivo ideológico da interpretação, ou seja, no cotidiano da linguagem, interpelados pela ideologia, esquecemos que precisamos da memória discursiva para a produção de sentidos. Em outras palavras: é preciso que já haja sentido para haver sentido.

Orlandi (2015, p. 67-68) afirma:

O discurso é uma dupla dispersão: por um lado o cruzamento de vários dizeres; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. Sendo então o discurso heterogêneo: “quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos; (...) quanto à natureza das linguagens; (...) quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 2015, pp. 67-68).

Pensar em discurso, na Análise de Discurso, é pensar o texto em seu funcionamento, é pensar o texto em relação às suas condições de produção, é ligá-lo à sua exterioridade.

Conforme Orlandi (2015), essa disciplina distingue-se da Hermenêutica, pois não se limita à interpretação em si, que não há verdade oculta em quaisquer textos; o que existem são gestos de interpretação que o analista deverá buscar compreender. Os sentidos do discurso dependem do sujeito que os produzem e/ou do sujeito que os interpretam, mostrando-nos como um objeto simbólico produz sentidos, repletos de significância por e para sujeitos.

Todo discurso relaciona-se com vários outros. As palavras modificam seus sentidos conforme as posições dos sujeitos que as utilizam, segundo a sua historicidade. O discurso é, portanto, a materialidade específica da ideologia, e, a **língua**, a materialidade específica do discurso, conforme Pêcheux (1975).

A língua, como objeto de investigação dos estudiosos da linguagem, sempre trouxe consigo o impasse que delimita a sua definição: a sua opacidade, a sua forma material. Segundo Ferreira (2003),

A língua na Análise do Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos (FERREIRA, 2003, p.196).

A mesma autora ainda afirma que “a língua do analista de discurso tem um funcionamento ideológico e suas formas materiais estão investidas desse funcionamento”. (FERREIRA, 2003, p. 198). Dessa forma, considerando que não há mais a dicotomia forma/conteúdo, podemos observar que, na AD, a língua é o espaço onde se manifestam os sentidos, onde se realizam os processos discursivos; ela é aceita como relativamente autônoma; considerada um processo repleto de rupturas, deslizes, brechas, por onde os sentidos transbordam. Sob a ótica discursiva, a língua é a materialidade específica do discurso; apresenta incompletude, heterogeneidade; constitui-se como processo inacabado.

Orlandi (2015, p. 20) aponta uma relação entre língua e discurso do seguinte modo:

A AD faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas - que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo - são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva, pois as sistematicidades acima referidas, não existem, como diz M. Pêcheux (1975), sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizado à maneira de uma máquina lógica. A relação é de recobrimento, não havendo, portanto, uma separação estável entre eles (ORLANDI, 2015, p. 20).

Portanto, a AD desloca a dicotomia entre língua e fala, apontada por Saussure, e propõe uma relação não-dicotômica entre língua e discurso, pois, ao separar língua e fala, separa-se, ao mesmo tempo, o que é social e o que é histórico. No discurso, o social e o histórico são considerados indissociáveis.

Pensando nessa indissociabilidade, lembramos os desafios enfrentados pelo ensinar e pelo aprender, no ensino da língua.

As tecnologias nos apresentam uma certa complexidade, pois há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo, transformando a sociedade, exigindo dela competências também complexas. Com a internet e outras tecnologias, é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, desconstruir, no sentido de explicitar, certos imaginários de que todos estão inseridos na tecnologia digital, todos têm acesso a “tudo”, todos situam-se como sujeitos da tecnologia digital. A partir disso, podemos pensar novas possibilidades de ensino de língua(gem) como forma de ressignificá-lo.

### **1.3 Em torno do método e do corpus**

A AD, sendo uma teoria que coloca em questão a interpretação, dispõe de dois métodos de trabalho, a saber: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. O dispositivo teórico apoia-se nas noções basilares da AD, já o dispositivo analítico implica interpelar, com a teoria, produções que envolvem diferentes discursos e analisar possíveis interpretações dessas produções, sendo este construído pelo pesquisador.

Atenta-nos a refletir que o sujeito da AD não é o sujeito empírico, todavia, a posição-sujeito projetada no discurso. Isso se dá a partir do jogo das formações imaginárias no discurso: as imagens que o sujeito faz dele mesmo, de seu interlocutor e do objeto do discurso. O dispositivo teórico apoia-se na própria AD, e, o analítico representa os recortes selecionados e construídos pelo analista.

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (...) e o que se espera do dispositivo do analista é que ela (a análise) se permita trabalhar não numa posição, mas, que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito da transparência da

linguagem, da liberdade dos sentidos e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2015, pp. 58-59).

O estabelecimento do *corpus* incita a posição do analista sobre a língua e seu funcionamento e a configuração dos enunciados que estarão em relação disponibilizados pelo arquivo, do modo como este é compreendido por Guilhaumou e Maldidier (1997). A constituição desse *corpus* se dá a partir da construção de um dispositivo de observação, de investigação, que permita compreender o objeto “discurso”.

Nesse sentido, o arquivo nunca é dado numa leitura imediata e também funciona pela opacidade, de modo que:

o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes. (GUILHAUMOU e MALDIDIER, 1997, p. 164).

Esta concepção de arquivo nos coloca de fato numa perspectiva de trabalho interpretativo da linguagem, porém “uma disciplina que teoriza e coloca a interpretação em questão (NOGUEIRA, 2015, p. 58).

Explorando as *condições de produção*, compreendemos que se referem ao contexto imediato da enunciação, quando no sentido estrito e, relacionadas ao contexto sócio-histórico-ideológico, quando pensadas em sentido amplo. Assim, denomina-se interdiscurso o exterior constitutivo do discurso, a constituição, a memória discursiva, e intradiscurso, a formulação, a atualização do já-dito. A AD compreende a linguagem como não transparente, já que os sentidos não estão colados às coisas, pois há a opacidade da língua, enquanto as ciências sociais acreditam que a mesma apresenta transparência, expondo seus “verdadeiros sentidos”, por meio de análises conteudistas. Daí o fato da incompletude da linguagem, valorizando o dito e o não-dito, que leva em conta a exterioridade. Como estamos trabalhando com a questão da escrita nas tecnologias digitais, é importante dizer que não só a língua é opaca, mas também a tecnologia digital num certo sentido, de modo a permitir a produção de diferentes sentidos em torno desse

objeto, considerando o imaginário que é constituído acerca do que seja e como funciona o digital.

A língua se inscreve na história para significar. A prática da leitura discursiva busca compreender a constituição do sujeito e do discurso, a partir do simbólico e do significante, mostrando outras releituras, entre elas, a paráfrase e a polissemia.

A linguagem funciona a partir da relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia. A paráfrase apresenta certos dizeres, enunciados, com os mesmos sentidos em relação a diferentes sujeitos e circunstâncias, é o retorno ao mesmo espaço dizível, à memória, é a matriz do sentido; a polissemia apresenta as mesmas palavras com sentidos diferentes em relação a diferentes sujeitos e circunstâncias, é o deslocamento dos sentidos, a ruptura dos processos de significação, é a distinção do significado em relação à exterioridade.

Nessa relação, os sentidos se constituem a partir do imaginário do próprio sujeito. É nesse espaço que se dá a produção dos sentidos de (re)significação, de transferência de sentidos, de metáfora, de referência à exterioridade.

As palavras não têm um sentido nelas mesmas, seus sentidos são derivados das formações discursivas em que elas se inscrevem. As palavras mudam de sentido de acordo com a posição de quem as empregam, conforme Pêcheux ([1975], 1997).

Pelo viés discursivo, no que diz respeito à ideologia, podemos pensar que a formação discursiva representa uma formação ideológica, isto é, uma projeção, no discurso, de uma determinada formação ideológica, em uma situação enunciativa específica; articulação entre língua e discurso; manifestação do que pode e não pode ser dito.

Orlandi (2015) nos explica que formação discursiva se define como o que, a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura, faz-se determinante o que pode e o que deve ser dito. Isso implica em dizer que os sentidos não estão predeterminados na língua, mas, encontram-se constituídos nas e pelas formações

discursivas. Os sentidos são definidos, sempre, ideologicamente, apresentando-se nas variadas regiões da memória. Sempre há ligação entre a história e a historicidade do texto. O discurso estrutura-se, então, como o espaço possível no qual se observa a relação entre língua e ideologia. Esta trabalha na produção de evidências, na constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e aí são produzidos os sentidos dos discursos. A *forma-sujeito histórica* corresponde a um sujeito, simultaneamente, livre e submisso, conforme Orlandi (2015). Ele demonstra uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, desde que se submeta à língua, para fazer uso desse dizer, esse é o processo de constituição do sujeito, denominado “assujeitamento”, em que o indivíduo torna-se “sujeito” do seu discurso, ilusoriamente autônomo, sendo interpelado pela ideologia, determinado pelas condições de produção.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada – determina o que pode e o que deve ser dito. (...) O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. (...) A palavra é sempre parte de um discurso e todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ORLANDI, 2015, p. 41).

Nessa perspectiva, a língua passa a ser vista como estrutura e acontecimento. Em sua obra, *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1997), Michel Pêcheux analisa a relação entre acontecimento e estrutura, afirmando que um mesmo acontecimento histórico pode originar enunciados diversos, construindo, assim, acontecimentos discursivos diferentes, ou seja, vários enunciados podem remeter ao mesmo fato histórico-discursivo, no entanto, não constroem as mesmas significações sobre eles.

O fenômeno de significação da linguagem é aberto, inconcluso, incompleto. Daí o fato de a linguagem poder ser permeada pelos processos da paráfrase, da polissemia, da metáfora. O texto não apresenta uma extensão limitada, definida, enfim, expressa enunciados suscetíveis a várias interpretações, segundo cada sujeito que o apresenta e que o interpreta. Na AD, a linguagem possui um vasto campo a ser explorado, atentando-se para o intradiscurso, o interdiscurso, a memória discursiva, as condições de produção, a historicidade, a ideologia, o simbólico e o político.

### 1.3.1 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho pautou-se na AD, já que essa teoria tem como foco os enunciados de um *corpus* de linguagem, inscrito em uma prática.

Courtine (1981) afirma que a AD trabalha com dois tipos de *corpus*: o *corpus* de arquivo e o *corpus* experimental. O primeiro compõe-se de textos pré-existentes, enquanto o segundo envolve documentos referentes a um determinado assunto, como materiais de resposta a entrevista ou a questionários, além de atividades produzidas pelo próprio pesquisador.

Nosso trabalho utilizou-se de um *corpus* experimental, envolvendo atividades elaboradas pela professora, a qual como pesquisadora propõe a aplicação desse material aos alunos e a investigação e análise do mesmo, na linha dos trabalhos que têm sido orientados e propostos por Payer (2015, p. 503). Nesse sentido, ela afirma que:

Tal processo se efetiva na medida em que o sujeito é encorajado a criar, em suas aulas, procedimentos que guardem espaço central ao sujeito ao trabalhar com a língua. A compreensão do funcionamento da língua(gem) com que passa a relacionar-se passa a integrar seus gestos de ensino, na aula, como gestos de leitura (PÉCHEUX, 1975) e de interpretação (ORLANDI, 1994). Esses gestos de ensino são feitos por diferentes sujeitos professores, heterogeneamente inseridos nos contextos, através de dispositivos diversificados, e nisto está o interesse [...] deste texto. (PAYER, 2015, p. 503).

Quanto ao *corpus* constituído por nós, primeiramente, foi solicitada à direção da referida escola e aos discentes participantes, a autorização para a realização desta pesquisa, assim como a análise das atividades aplicadas, a fim de que houvesse determinada seriedade e comprometimento de todas as partes. A pesquisadora acordou, assim, uma nomeação ficcional tanto da escola quanto dos alunos participantes, aqui, registrados como Colégio X e Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D, sucessivamente, para o trabalho apresentado.

Importante ressaltar que eu, como pesquisadora, me senti confortável e segura na pesquisa, visto que trabalho como docente, no Colégio X, há, aproximadamente, vinte e cinco anos. Além disso, como trabalho nas três séries do Ensino Médio, com a disciplina de Língua Portuguesa, envolvendo, muitas vezes, a Literatura e a Redação, conheço bem o alunado, principalmente, no que diz respeito à terceira série, pois já convivo com esses discentes há, quase, três anos. Essa convivência escolar aguçou o meu olhar como pesquisadora, relacionado à observação das práticas de escrita dos meus alunos, por meio das tecnologias digitais. Nesse espaço, existem efeitos imaginários de que a geração jovem domina as tecnologias, com muita facilidade e competência, no entanto, percebi pontos mencionados pelos alunos que constituirão, neste trabalho, eixos centrais para a discussão e o desenvolvimento das práticas experimentais da montagem do *corpus*.

No Colégio X, então, eu, como professora, produzi e apliquei, durante os anos de 2014 e 2015, diversas atividades, voltadas para o ensino da língua, dentre elas, exercícios gramaticais, leitura e interpretação de variados gêneros textuais, usando recursos tecnológicos como o WhatsApp, o Facebook, o Word. Tais atividades eram executadas pelos alunos no computador ou no celular, de forma que os auxiliassem no processo de aprendizagem, assim como proporcionassem a eles interesse tanto na atividade quanto no recurso utilizado.

Apresentaremos aqui, um número determinado de recortes, a fim de que não se torne um trabalho exaustivo. A escolha desses recortes se deu aleatoriamente, levando-se em conta apenas o cuidado de serem atividades diferentes, a fim de não tirar o foco da pesquisa – o uso de tecnologias digitais diversas.

As tecnologias digitais chegaram e com elas a renovação de ideias, a modernização de currículos, a transformação de uma sociedade inteira. Com isso, a escola não pode ficar imóvel em contextos sociais que passam por essa transformação, deve, de alguma maneira, incorporar essas mudanças sociais também. Daí a importância de que, como professora, eu devo buscar uma prática reflexiva e ter uma participação crítica na sociedade, para desempenhar o meu papel da melhor forma possível.

Segundo Perrenoud (1994), uma prática reflexiva inscreve-se no tempo de trabalho, como uma rotina, não uma rotina sonífera, mas uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente. Por isso, ela tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher outras opções. O mesmo autor diz que um profissional reflexivo não foge das dificuldades, dos problemas, aceita fazer parte deles. Reflete sobre a sua própria relação com o saber, as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias e o tempo que passa. O profissional reflexivo que exerce seriamente a sua atividade, com o tempo, torna-se um sujeito com participação crítica, visto que cresce interiormente com a maturidade dos anos e da própria experiência.

Assim, penso que a prática reflexiva da Professora Valéria muito influenciou o trabalho de investigação da Pesquisadora Valéria, transformando-a em um sujeito com bastante participação crítica, uma vez que reconhece o seu grande papel na sociedade: ser mediadora do ensino da língua.

Segundo Smolka (1993, p. 93), “o professor assume o papel de mediador na relação do aluno com os instrumentos tecnológicos”, não só em relação às tecnologias digitais, mas conforme a autora, também em relação aos textos, em outros processos do ensino-aprendizagem. É sua função, nesse sentido, contribuir para a integração de sentidos que o sujeito-aluno vai atribuindo no processo.

Geraldi (2003) afirma que a aula se constrói no acontecimento da sala de aula, com os alunos, considerados sujeitos de seu conhecimento. Dessa forma, na sala de aula, deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o “movimento linguístico” que caracteriza a prática de interacionismo, numa construção social, o que, para o autor, denomina-se sócio-interacionismo. Para ele, cada sujeito/aluno é produtor de suas ideias/textos, “produzindo diferenças e singularidades”, mesmo que movido por “formações discursivas”, no sentido que lhes atribui Foucault (1969).

Abreu (2014) *apud* Carvalho (2015, p. 25) afirma que “a inclusão de mais tecnologias no ambiente escolar não leva, necessariamente, a mudanças nos sujeitos e nos processos. Cria-se sem dúvida, um novo discurso”, e assim o lugar de

professor como construtor de conhecimento junto aos aprendizes sofre um apagamento e o que passamos a ter, segunda a autora, é um “gesto de processo, na certeza de haver um ritmo adequado, um caminho a seguir e, quem sabe uma sequência didática infalível para uma aprendizagem eficaz” (CARVALHO, 2015, p. 25).

Nesse processo, o aluno passa a ser sujeito da linguagem, desempenhando uma função ativa na produção do seu conhecimento, interpretando e ressignificando os sentidos aos gestos que está realizando, enquanto o professor passa a ser mediador e motivador da aprendizagem, como inscrição discursiva.

Dias (2014) cita, ao falar das (novas) tecnologias de linguagem, no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação, dois grandes eixos que, segundo a autora, se entrecruzam e são eles: a) o da produção de materiais que possam auxiliar a prática de ensino-aprendizagem, ou o que se tem comumente chamado de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) e, b) a construção de ferramentas e plataformas que visam facilitar a busca, organização e reunião desses materiais, que podem ser chamados de repositórios. O uso de ferramentas e suportes variados demonstram diferentes formas de relação social ligadas a uma tecnologia, e esta, revela a forma do conhecimento.

Assim, a montagem do *corpus* experimental com os chamados objetos digitais de aprendizagem (ODA) pela pesquisadora, na construção da prática docente por meio das atividades propostas, provoca o exercício da teoria, no processo de aprendizagem, envolvendo teoria e prática, concomitantemente. Payer (2015) afirma que este modo de vincular o ensino de língua(gem) à pesquisa mostra-se interessante para a formação docente, uma vez que produz deslocamentos significativos na posição de sujeito-professor para constituir um olhar como pesquisador, promovendo diferenciações, talvez ‘inovação’, segundo a autora, no ensino e na pesquisa.

Vale destacar aqui um dos fios condutores deste trabalho que é o reconhecimento da professora como intercessora nesse processo de aprendizagem,

procurando levar o aluno a ser sujeito do seu próprio saber, a ocupar essa posição-sujeito.

## CAPÍTULO II

### LÍNGUA, ENSINO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo, faremos uma retrospectiva em relação à historicidade do ensino da língua portuguesa, no Brasil, além de explicitar sobre o ensino e as tecnologias, percorrendo os caminhos da escrita e da leitura, além de considerações sobre a interpretação e a oralidade.

#### 2.1 A historicidade do ensino da Língua Portuguesa

Desde a época da colonização do Brasil até metade do século XVIII, nossa língua materna não passava de um dialeto falado e escrito por uma pequena parcela da população, entre comerciantes, colonos, viajantes e religiosos que aqui habitavam. Os nativos falavam uma diversidade de línguas parecidas entre si, que foram denominadas *Tupi* ou *Língua Geral*, pelos jesuítas.

Aos poucos, com a catequese dos índios, essa *Língua Geral* passou pelo processo de gramatização. Segundo Aurox (1992, p. 65), a gramatização é definida como “um processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

Pelo decreto de 1757, denominado *Diretório dos Índios*, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro da Coroa Portuguesa, expulsou os jesuítas do país e institucionalizou a Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil, apagando da memória línguas e culturas indígenas. Tal fato firmou-se como uma atitude político-ideológica em demonstração do autoritarismo de nossos colonizadores portugueses. As variedades linguísticas existentes, então, passaram a constituir um imaginário linguístico coletivo do povo daquela época.

Bethania Mariani, em sua obra “Colonização Linguística” aponta:

Ora, a imposição de uma língua única e nacional resulta da tentativa de aprisionamento do português brasileiro nas grades modelizantes da língua

imaginária. É essa abstração 'língua portuguesa vinculada a uma memória de conquistas', que o século XIX majoritariamente nos lega, através das gramáticas e dicionários; dos diferentes tratados de unificação ortográfica e do ensino nas escolas. Ainda no século XIX, apesar das manifestações de independência, ao brasileiro ainda corresponde imaginariamente, pelo menos para aqueles que são filiados à memória portuguesa, um povo bárbaro e rústico das províncias que precisa continuar sendo conquistado e permanecer aprendendo a falar e a escrever corretamente o idioma nacional de Portugal (MARIANI, 2004, pp.172-173).

O Brasil não apresenta em sua história uma tradição de leitura e escrita satisfatória, se comparado aos países europeus. Com a influência dos meios de comunicação de massa, percebe-se que a língua ensinada nas escolas é bem diferente da falada e ouvida no nosso cotidiano.

Por sua historicidade, o ensino do português, desde sua expansão, no século XIX, se pautava por uma norma padrão de tradição lusitanizante, compendiada em gramáticas normativo-pedagógicas. Assim, as variações do português ou o uso de qualquer outro código linguístico que não o português padrão era desconsiderado. Nesse prisma, Scheneider (2007) ressalta:

a trajetória da política linguística no Brasil resultou para [em] discriminação, medo, perseguição e preconceitos lingüísticos, raciais e culturais. Implantou-se no imaginário coletivo a idéia de haver línguas e, ou variedades lingüísticas legítimas e outras ilegítimas e, por extensão culturas melhores e piores, quando todas são apenas diferentes umas das outras e, por isso, reciprocamente complementares (SHENEIDER, 2007, p. 24).

Compreende-se, na história da língua portuguesa falada no Brasil, que há uma variedade de línguas que são praticadas, conforme aponta Guimarães (2005) sobre o multilinguismo, as divisões da língua e o ensino no Brasil. Para ele:

Como falantes do português no Brasil, e mesmo como professores, estamos, de algum modo, envoltos numa certeza: o Brasil tem uma língua: o português do Brasil. Não estou dizendo que não saibamos que no Brasil existem diversos povos indígenas que falam suas línguas, que o Brasil é um país que recebeu grande quantidade de imigrantes que para cá vieram com suas línguas etc. O que estou dizendo é que funcionamos, como falantes e como professores, como se o português fosse a língua do Brasil, independentemente das condições com que o português do Brasil convive na história e geografia brasileiras. (GUIMARÃES, 2005, p. 5)

O autor fala ainda de uma outra certeza com relação à língua portuguesa se a considerarmos tanto como falantes quanto como professores: “a língua portuguesa é uma e é falada por todos os brasileiros como uma língua única”. (GUIMARÃES, 2005, pp. 5-6). Tomados por essa certeza é que nos vemos na posição de, como professores, corrigir nossos alunos e nós mesmos quanto ao que escrevemos, segundo o autor. Ele insiste que não é que não devemos “interferir” nos textos dos alunos, mas o que está em questão é que o “gesto de ensino” não poderia estar determinado pela certeza a que se referiu acima. Isso se deve ao fato de que o português não é uma língua una, assim como qualquer língua, ele é dividido de diversos modos, conforme ensina Guimarães (2005). Vale dizer que essa perspectiva da divisão da língua em Guimarães é diferente do que propõe a Sociolinguística, por exemplo.

Da perspectiva discursiva, retomamos Orlandi (2002) que afirma que “há uma composição de sentidos em nossa memória linguística que funcionam simultaneamente, em movimentos simbólicos distintos, quando falamos a língua brasileira”.

Segundo essa autora, o português e o brasileiro não possuem o mesmo sentido, pois são línguas materialmente diferentes, uma vez que apresentam heterogeneidade, duplicidade, polissemia, paráfrase e metáfora no próprio exercício da língua.

A aprendizagem da língua é um instrumento de apropriação do mundo e compreende formas de relações entre os sujeitos. A língua mostra-se presente onde o homem atua: nas ruas, nas casas, na escola, na relação com outros falantes. Essa competência do falante é manifestada e materializada principalmente nos textos que são produzidos na sociedade em que vive.

Tais textos identificam-se nos mais variados discursos, determinados por diversas condições de produção, levando-nos à análise de construções ideológicas que marcam presença em cada um deles, por meio da interpretação. Essa prática possibilita ao indivíduo compreender o mundo que o cerca e a realidade em que

vive. Oportuniza-lhe conhecer outras formas do conhecimento, assim como perceber os variados discursos existentes que são praticados na sociedade.

Assim, a língua do equívoco, da possibilidade, da opacidade é a língua compreendida pela Análise de Discurso. Os sentidos dos discursos se constituem na contradição, na relação da presença e da ausência, nas diferentes formações discursivas, no questionamento do que é o dentro e o de fora da linguagem.

Já dizia o grande poeta português, Fernando Pessoa (2007, p. 77), representando o fenômeno da literatura, por suas múltiplas faces, os heterônimos: "Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos são muitos."

Para a AD, a história da língua portuguesa não é apenas uma tomada de sucessão de fatos com sentidos pré-estabelecidos, em ordem cronológica e com visão evolutiva, porém, como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010), voltando-se para a materialidade que é apreendida no discurso, enquanto objeto da ordem da língua e da ordem da história, no espaço da sua historicidade.

Importante considerar as condições de produção, isto é, o contexto sócio-histórico-ideológico em que os fios das memórias discursivas se reconfiguram e se reformulam no ensino do português no Brasil.

No período em que o país se torna independente, a língua deixa de ter uma relação com os portugueses para buscar uma relação com os brasileiros. Segundo Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas é uma indicação de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua.

Em 1826, o Parlamento Brasileiro formulou a questão da língua nacional do Brasil, e, em 1871, a história e a historicidade da língua portuguesa no Brasil teve um marco significativo – a criação do cargo de Professor de Português. Entretanto, ainda não existia curso de formação para professores, dessa forma, era o

intelectual, que dominava a retórica e a gramática, era quem lecionava o português (PFROMM NETO et al., 1974).

Com a era republicana, as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas: “[...] é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade”. (ORLANDI, 2013, p. 178).

No século XX, o processo de evolução da língua percorreu trajetos diversos, desde a exigência do Curso da Faculdade de Filosofia aos professores até a imposição de uma língua uniforme e estável, com a Reforma Capanema, em 1942.

Conforme Orlandi (2013), “[...] a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino”. (ORLANDI, 2013, p. 226). Nesse prisma de lugar de destaque à língua nacional, surge o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional, em meados do século XX (PAYER, 1999).

Os anos de 1950 foram fortemente marcados por privilegiar a formalidade da linguagem, ou seja, o uso correto da língua, o modelo de língua culta, enquanto a década de 1960, devido às transformações político-sociais do Brasil e do mundo, abriu espaço para as variantes e heterogeneidades linguísticas. No período da Ditadura Militar, o contexto é de repressão e censura; houve reformulação do ensino e a língua passou a ser instrumento de poder e autoritarismo. Em 1970, desponta a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 5.692/71, que focalizava o ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A língua era a expressão do pensamento, do falar, do escrever, da mensagem, do ler e do ouvir; a língua constituía o patrimônio e a pátria de um povo.

Nos anos 80, houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky. Abriu-se o espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. O ensino de língua passou a exigir uma visão mais crítica sobre a gramática e acarretou transformação na concepção de língua, com a Linguística Textual, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade.

Na análise do processo de nacionalização, em relação às línguas dos imigrantes, percebe-se que a memória materializada na língua é de natureza que joga com a permanência e também com o esquecimento da língua. A língua materna mostra-se silenciada, apagada. Mostra-se uma “presença-ausente”. Língua Nacional e Língua Materna encontram-se como línguas distintas, pelos efeitos de memória que afetam o processo de identificação do sujeito.

Dentre os processos, os modos e os mecanismos para se identificar a relação do sujeito com a língua, ressalta-se a *formulação*, ponto essencial para o sujeito ser capaz de elaborar a sua própria (des)identificação, de forma a atingir saber(es) para/sobre si mesmo e sobre as línguas.

Enfim, uma das marcas da sociedade contemporânea encontra-se no processo de subjetivação, isto é, no “ser” buscar-se como sujeito de si mesmo ou em contato com outros sujeitos. E a língua funciona como ferramenta de conhecimento e de identificação na relação social.

Entender os processos de identificação dos sujeitos com a(s) língua(s) permite-nos compreender as transformações subjetivas existentes em cada efeito de sentido, em cada discurso e no interdiscurso, fazendo-nos percorrer o maravilhoso caminho da linguagem.

Enfim, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil percorre meandros políticos, sociais, econômicos, culturais e científicos, marcados por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos nas práticas curriculares de saberes que se reconfiguram, se reformulam e se ressignificam a cada época.

Este breve histórico é importante para o nosso trabalho porque nosso interesse se centra justamente no ensino da língua portuguesa, mais especificamente nas práticas de escrita dos sujeitos-alunos, estudantes da língua.

## **2.2 Ensino e Tecnologia**

A palavra tecnologia tem origem grega: tekne, que significa “arte, técnica ou ofício” e logos, que significa “conjunto de saberes”. Por isso, o termo define conhecimentos, técnicas e métodos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas advindos da necessidade humana. Pensando a tecnologia como elemento modificador do meio onde vivem os homens, podemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores.

O vertiginoso avanço da tecnologia em uma sociedade em constante mudança, concomitante a um cenário sócio-político comprometido principalmente com as questões econômicas, tem exigido profundas transformações na educação. Durante décadas, a escola sempre cumpriu o seu papel social de propor às novas gerações os conhecimentos construídos a partir da história humana. Papel esse de valorizar a simples transmissão do conhecimento, por meio do professor, enquanto o aluno atuava como um mero repetidor de informações.

Contemporaneamente, quase todo o funcionamento da vida social está entrelaçado com as tecnologias – o ciberespaço, que cria situações novas de aprendizagem, além de despertar uma revisão da metodologia de trabalho, da organização didática, enfim, exigir práticas pedagógicas diferenciadas.

Nesta era digital, em termos educacionais, dois fatores são concorrentes para uma revisão ou reorganização nas práticas das instituições do conhecimento: o tempo e o espaço. Com todo esse ambiente teórico disponível e com a ascensão dos meios eletrônicos, a educação passa a ser vista de um novo ângulo. Tanto a

disposição do sujeito como a forma na qual o conhecimento se apresenta a ele, por meio das tecnologias, por exemplo, são aspectos a serem considerados. A aprendizagem se torna um processo dinâmico e interativo. Sempre há novas interpretações, efeitos outros de sentido, construções diversas que o sujeito faz do conhecimento a partir do que traz consigo, da resignificação que ele dá às diversas situações que vivencia.

Se a escola for entendida como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber, torna-se fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos seja amplamente discutida, oferecendo uma nova postura ao professor – de simples transmissor do conhecimento para mediador da construção de um conhecimento culturalmente construído e compartilhado.

Segundo Lévy (2009), com o advento do ciberespaço, o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes. Para o autor,

O termo ciberespaço especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2009, p. 17).

Esse novo espaço, repleto de informação, trouxe para o universo escolar novas possibilidades, desafios, e, também, incertezas no processo de ensino-aprendizagem. Como profissional da educação, senti-me um pouco incomodada em relação a esse novo mundo, tanto no que se refere ao modo de aprender como no modo de ensinar. Eu também carregava comigo o imaginário de que como professora, eu era transmissora de conhecimento e, de repente, me vi diante de uma outra forma de ferramenta, inovadora, capaz de me desafiar no ensino da língua.

Propus-me a rever minhas leituras e a reformular meus pré-conceitos, passando a pensar a tecnologia como uma aliada ao ensino, de forma a buscar a qualidade das minhas aulas. A leitura de grandes pensadores do século XX, na área da educação, muito influenciou nesse meu processo de mudança.

Com base nas contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Frederic Skinner, a Educação ganhou novos rumos. Tanto o primeiro quanto o segundo apontam que o processo da construção do conhecimento se realiza devido à “interação” do sujeito. Vygotsky ainda avança, dizendo que essa interação se completa no contexto histórico-cultural. Freire vai mais além, ao afirmar que quando o sujeito se apropria do conhecimento, passa a ser sujeito de sua própria história. Tal ação ocorre a partir do universo do aluno: seu vocabulário, sua comunicação com outros sujeitos, o seu mundo com a sociedade que o cerca. Professor e aluno atuam como sujeitos do ato de conhecimento, por meio do diálogo que instauram entre si, do espaço e do tempo que criam para essa troca de ideias. Skinner (1972) é um dos propositores da utilização de aparatos tecnológicos, para dar mais eficácia ao ensino. Para ele, o uso das máquinas garante o aprendizado mecanicista, que os currículos pressupõem, deixando o professor com mais tempo e preocupação para questões interpessoais, de comportamento, que, muitas vezes, interferem na aprendizagem.

Naturalmente, a professora tem uma tarefa mais importante do que a de dizer certo ou errado. As modificações propostas devem libertá-las para o exercício cabal daquela tarefa. Ficar corrigindo exercícios ou problemas de aritmética – “Certo, nove e seis são quinze; não, não, nove e sete não são dezoito”- está abaixo da dignidade de qualquer pessoa inteligente. Há trabalho mais importante a ser feito, no qual as relações da professora com o aluno não podem ser duplicadas por um aparelho mecânico. Os recursos instrumentais só virão melhorar estas relações insubstituíveis (SKINNER, 1972, p. 25).

Ainda segundo esse autor, pode-se dizer que aprendizagem é uma mudança na probabilidade da resposta, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece, ou seja, as condições de produção. O ambiente virtual ocupa um novo espaço na vida do aluno, que, por meio de ferramentas diferenciadas e dinâmicas, auxilia-o nesse desafio de descobrir e explorar novas competências cognitivas.

Voltando à perspectiva discursiva com o qual trabalhamos, temos que as palavras e expressões não existem por si só, elas mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, para retomar Pêcheux ([1975], 1997), o que significa que o seu sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são (re)produzidas.

Para Orlandi (2015), as condições de produção do discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, além da memória. Pensada em relação ao discurso, a memória é tratada como interdiscurso, disponibilizando dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. É pelo funcionamento do interdiscurso que se suprime, por assim dizer, a exterioridade como tal, para inscrevê-la no interior da textualidade. Não há começo absoluto nem ponto final para o discurso, ele tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Em termos educacionais, dois fatores são concorrentes para uma revisão, ou reorganização, nas práticas das instituições do conhecimento: o tempo e o espaço. Com todo esse ambiente teórico disponível e com a ascensão dos meios eletrônicos, a educação passa a ser vista de um novo ângulo. Tanto a disposição do sujeito como a forma na qual o conhecimento se apresenta a ele, por meio das tecnologias digitais, por exemplo, são aspectos a serem considerados. A aprendizagem se torna um processo dinâmico e interativo. Sempre há novas interpretações, efeitos outros de sentido, construções diversas que o sujeito faz do conhecimento a partir do que traz consigo, da ressignificação que ele dá à realidade na qual vive.

Dessa forma, o ambiente virtual ocupa um novo espaço na vida do aluno, que, por meio de ferramentas diferenciadas e dinâmicas, auxilia-o nesse desafio de descobrir e explorar novas formas de conhecimento ou de construção do conhecimento.

Para Lévy (2009), devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva (LÉVY, 2009, p. 158).

Essa aprendizagem autônoma leva ao conhecimento construído que se torna, sem dúvida, aquele que realmente faz o indivíduo crescer, como pessoa, como profissional, enfim, como sujeito. A partir dos pensamentos e experiências que o sujeito compartilha, é capaz de chegar ao seu próprio fruto de trabalho, isto é, ao conhecimento firmado por ele mesmo e, não, apenas, pela repetição de fórmulas, conteúdos e discursos. Tal construção, individual e coletiva, percorre um caminho de interpretação, de reformulação da realidade circundante.

A incorporação dos aparatos tecnológicos digitais ao ensino não pode desprezar a investigação acerca das circunstâncias em que os sujeitos, alunos e docentes, estão inseridos, especialmente sua prática pedagógica, formação e experiências, pois esses poderão ser elementos determinantes para modificar o processo de aprendizagem.

A ação pedagógica, se revista e ressignificada, levando-se em conta o digital, poderá se pautar em atividades que levem o sujeito-aluno a ter um papel crítico na sociedade, por meio de ensino à distância, por exemplo, reflexão e participação em fóruns de discussão, formação de comunidades de aprendizagem virtual e criação de aplicativos que busquem aumentar o interesse dos estudantes em relação ao conhecimento, e, não apenas deixá-los com o uso restrito às redes sociais e entretenimento.

De acordo com Dias (2014, p.3), o digital é uma tecnologia da escrita que implica mudanças sociais e políticas. Todavia, essa mudança é tratada, no campo das ciências da linguagem, como observa Orlandi (2009, p. 63):

de um lado, enquanto tomada no domínio da inteligência artificial e resulta em estudos e pesquisas formalistas e/ou cognitivistas. De outro lado, define-se no campo das chamadas tecnologias da informação e aí tem dado

ensejo aos estudos funcionalistas e comunicacionais. Sem diminuir a importância desses campos de reflexão, em nenhum desses casos ela tem funcionado como elemento de descoberta, com função heurística que acrescenta ao conhecimento do funcionamento da linguagem. (ORLANDI, 2009, p.63)

Dias (2014, p. 2) ainda aponta que o sentido do digital é organizado, tomado em sua dimensão imaginária e consensual. Assim, uma das medidas de investimento nessa adequação, é o acesso e a disponibilização de materiais “considerados relevantes” para o ensino, a leitura e a escrita. A internet é vista como um repositório e o digital como um facilitador para a produção desse repositório de objetos de aprendizagem.

### **2.3 Escrita, leitura, interpretação e oralidade**

Oralidade e escrita são dois fenômenos inerentes ao ser humano e constituem atividades interativas e complementares, em certo sentido, na instância das práticas sociais e culturais. Assim, não são primeiramente as regras da língua que merecem atenção, mas sim, os modos como a língua é praticada. Vale ressaltar que as diferenças entre oralidade e escrita se fundem no processo de produção e circulação de textos escolares. Na prática da língua, determinam-se sentidos e formas de produção discursivas, ou seja, processos discursivos de construção da linguagem e dos sentidos.

Na perspectiva da sociolinguística, que se dedica aos estudos da escrita e da oralidade, entre outros, podemos pensar nessa relação de oralidade e escrita, conforme o que afirma Marcuschi (2001, p. 35) que “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais”. Daí supor-se que a língua escrita seja o reflexo em imagem da fala. Entretanto, pode-se notar que é na fala que as variações sociolinguísticas surgem mais evidentemente. Portanto, apesar de ser a língua escrita uma forma de expressão de determinada cultura, não significa ser o conhecimento da cultura o resultado de se conhecer uma língua.

Gallo (1992) afirma que a inscrição de textos orais e escritos no discurso pedagógico e sobre as instâncias necessárias para atribuir distinções entre eles teria que começar por uma tentativa de reconstrução do modo de institucionalizar a oralidade e a escrita.

No que concerne a esse modo de institucionalização da oralidade e da escrita, a mesma autora aponta que a escola faz parecer que o texto só é legítimo, quando produzido conforme as normas de "correção" e "clareza". Ela aponta que a oralidade, sendo uma forma marginal ao fenômeno de legitimação da língua, apresenta um sentido ambíguo. Daí, afirma que "a língua brasileira é originalmente oral" (GALLO, 1992, p. 75).

Como já dissemos, percebia-se nas escolas, a partir de uma certa perspectiva, um processo de leitura de um sujeito passivo, que somente absorvia informações prontas dos textos, captava apenas as concepções formais desses, como um simples conjunto de frases, ou como o pensamento do autor era representado, desconsiderando a marca da exterioridade, da ideologia, das diversas interpretações produzidas pelos sujeitos-leitores.

Já em uma perspectiva discursiva, o texto é submetido à própria heterogeneidade da língua, às contradições da história, com a ruptura do pressuposto de que existe nele um sentido evidente. Os sujeitos, nesta teoria, passam de indivíduos para sujeitos históricos, pela ideologia, pois ocupam diferentes papéis e posições na atividade discursiva. Com isso, o sujeito-leitor é diferentemente compreendido, já que a interpretação é inerente ao sujeito. Não como não interpretar. A explicitação desse processo é o que nos interessa quando nos voltamos para as análises das atividades dos sujeitos-alunos, conforme pesquisamos para esta dissertação.

Orlandi (2007, p.30) afirma que "a língua é condição do discurso, não somente pelo que ela é capaz de dizer, mas como o que ela é capaz de não-dizer". A língua se inscreve na história, para significar.

[...] O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação

do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2007, p. 30).

Analisando um artigo de Eni Orlandi (2007), intitulado “Sobre Ensino e Leitura em uma perspectiva discursiva: ‘em decúbito dorsal’ ”, ler na Análise de Discurso é compreender não apenas o sentido, mas os sentidos do texto, observando o mesmo como um discurso dentro de outro discurso. A leitura é vista pelo viés da interpretação, do fenômeno de geração dos sentidos de um texto, que se relacionam com as formações discursivas e ideológicas que investigam os sujeitos no exato momento em que este entra em contato com um texto.

Nessa perspectiva, todo discurso, em sua produção, envolve os processos de formulação e de constituição. Enquanto formulação, pode-se situar o texto que nossos olhos contemplam. Pela disposição e encadeamento das palavras, os sentidos vão se instaurando no texto. Daí a constituição. Muitos desses sentidos se instauram a partir daquilo que não está dito, pelo que está implícito. Muitas vezes, a escrita e oralidade se misturam, constituindo, nessa junção, as variadas formas de interpretação, como a polissemia e a paráfrase.

Gallo (2011, p. 418) fala acerca do que ela define como “escritorialidade”:

[...] um discurso sem as margens estabilizadas, um discurso ele próprio desestabilizador, na medida em que produz efeito de autoria sobre sujeitos não alinhados às conhecidas instâncias de poder, que são próprias dos processos discursivos identificados ao Discurso de Escrita. (GALLO, 2011, p. 418)

Nesse caminho da compreensão do discurso, vale destacar o que nos ensina Pêcheux (1997, p. 161):

[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não têm um sentido que lhes seja “próprio, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Assim, a língua, o sujeito, a ideologia e a memória fazem parte da materialidade discursiva, que é o suporte sobre o qual se produzem os processos discursivos e se organizam as redes de sentidos.

Segundo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O autor nos alerta para o movimento entre leitura e transformação social. A compreensão de um texto a ser alcançada por sua leitura crítica provoca a percepção das relações entre o texto e o contexto. O leitor se nutre dos fatos do mundo e dos fatos do texto – estes, iminentemente discursivos – e é desafiado a retornar ao mundo, buscando transformar as suas condições materiais de existência.

Por esse ângulo, percebe-se que a transformação social que deve suceder a leitura, apenas se torna possível, uma vez que o leitor da palavra e do mundo lê além da palavra, reconhecendo outros dizeres, perpassados pelas relações interdiscursivas.

Assim, o processo de formação do leitor crítico passa necessariamente pelo desenvolvimento de sua capacidade de leitura. O sujeito-leitor não é sempre o mesmo: por isso, pode-se dizer que nunca se lê o mesmo texto da mesma forma.

O processo de leitura implanta o denominado “efeito leitor”, conforme Orlandi (2007). Este representa a posição discursiva ocupada pelo sujeito-leitor na técnica de leitura. O leitor, é, portanto, o sujeito que se põe em uma determinada posição discursiva, marcada pelas condições ideológicas e sociais que o indagam. O efeito leitor coloca o sujeito-leitor em relação direta com a opacidade do texto, sendo a leitura, passível, por isso, a falhas, ao equívoco, tanto quanto a língua.

Observa-se, então, que o interesse da escola, muitas vezes, é considerar a estabilidade dos sentidos, ocultando a interpretação, reprimindo as metáforas, as polissemias e as paráfrases pertinentes à linguagem e a multiplicidade significativa dos textos, impedindo o sujeito-leitor da possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura. Dessa forma, a leitura é vista apenas com o “sentido conteudista” do texto, sem o valor explorável e infinito dos equívocos ou deslizamentos de sentidos possíveis.

Em Orlandi (1988, p. 17), percebemos o conceito de polissemia de forma clara, quando o estudamos em relação à paráfrase. Para a autora:

tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc (...) pois todo falante ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação". (ORLANDI, 1988, p. 17)

As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica.

Segundo Orlandi (1988, p. 18), o processo parafrástico "permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas e o processo polissêmico é aquele responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos". (ORLANDI, 1988, p. 18). Essa tensão entre paráfrase e polissemia expressa-se, assim, como conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado e aquilo que no domínio do múltiplo tem que se garantir, se legitimar, se institucionalizar. Ou seja, entre os componentes das condições de leitura estão "os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto)" (Orlandi, 1988, p. 19).

Interessante a exposição da autora em relação à expressão "em decúbito dorsal", que nos leva a compreender a posição de um sujeito inquieto com o não compreendido, significando um estado de alerta. O que não se sabe implica desassossego, desconforto.

Pode-se observar que a leitura não é exata, daí dizer que a incompreensão também faz parte dela. Sendo a leitura agente do conhecimento, este passa a ser fruto de um processo da linguagem compreendido como uma construção ideológica que só é inteligível na medida em que for apreendida, a partir dos fenômenos materiais da sociedade em determinadas condições de produção sócio-históricas.

Nesse contexto, surgiu-me a discussão quanto à melhor maneira de inserir as ferramentas digitais no ensino, de modo significativo, de forma a agregar e integrar o conhecimento, no ensino da língua, conforme certas condições de produção, relacionando o sujeito-aluno com a língua, a história e os sentidos.

Em tempos em que se lastima a competência dos alunos, sobretudo das escolas públicas, nas tarefas e avaliações, no que se refere à leitura, à escrita, à interpretação e à oralidade, compreende-se o grande valor de práticas favoráveis à superação dessas dificuldades, a começar pela mudança do discurso mediador existente de que se deve preparar o estudante para o futuro, visto que, o que nos importa é o momento presente.

Apesar de todas as mudanças no âmbito educacional, o ensino da língua ainda se pauta no domínio correto da escrita e da fala, atribuindo a falha deste à ausência da leitura. Muitas vezes, caracterizam-se as condições de produção como uma das causas dessa escrita considerada “erro”, como a presença de pais analfabetos; a falta de auxílio nas tarefas estudantis de casa, uma vez que os pais trabalham e não têm tempo para tal ação; a falta de recursos estratégicos, como um ambiente tranquilo para a concentração do estudante ou o acesso à internet.

A escola, por sua vez, pode funcionar como um interlocutor privilegiado do estudante, pois passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso, enquanto o professor aparece como uma figura estereotipada, carregando todas as relações próprias da instituição, como a autoridade, a superioridade e o padrão culto. Enquanto interlocutor, o professor poderá determinar a construção da imagem de língua do aluno, ou seja, o formalismo aparente, para retomar, muito brevemente o que afirma BRITTO (2006) quando discute as condições de produção dos textos escolares. Ele mostra como o que está em questão é um imaginário de língua que funciona “aprisionando” a escrita dos alunos e esta imagem da língua é determinada, em grande medida, pela própria escola como “grande interlocutora” do aluno.

Por isso, nos interessa sobremaneira, considerar as marcas linguísticas que aparecem nos textos escolares desses alunos, a fim de compreender justamente as

condições de produção dessas práticas de escrita que estamos analisando, levando-se em conta a oralidade como o que o aluno traz de seu processo de aprendizado não formal, não escolarizado.

## **CAPÍTULO III**

### **O CORPUS DE PESQUISA E AS ANÁLISES**

#### **3.1 O CORPUS**

Como já explicitado, o *corpus* desta pesquisa compõe-se de diversas atividades aplicadas a alunos das três séries do Ensino Médio, de um colégio da rede privada, na cidade de Varginha, no Sul de Minas Gerais, por mim, professora, então pesquisadora, autora desta dissertação.

Como professora de português, vejo-me envolvida em um imaginário de que a geração contemporânea faz parte de uma geração conectada nas redes sociais, que tem acesso a tudo o que é digital e compreende todas as tarefas compatíveis aos recursos tecnológicos, além de outro imaginário de que o aluno deve ter um cuidado maior em relação à escrita correta, quando se tratar de um trabalho de português. Ou seja, estamos falando aqui de imaginários. E estes são construídos sócio-historicamente a partir das condições reais de existência e também da ideologia. Não nos isentamos, portanto, de estar imersa em tais imaginários, os quais regem, de certo modo, os sentidos produzidos na prática discursiva da posição-sujeito professora. Esta explicitação que é feita por mim, da posição-sujeito pesquisadora, já é um modo de deslocamento produzido com o trabalho de pesquisa.

Passaremos agora às análises do corpus experimental, tal como o apresentei e o defini na Introdução deste trabalho. Os recortes ficaram assim organizados: i. atividade de interpretação – produção escrita no Word.; ii. atividade de participação em Fórum Temático – prática de escrita; iii. Atividade de interpretação e edição de texto no Word; iv. A produção escrita no WhatsApp – conversas entre professor e alunos.

#### **3.2 Atividade de leitura e interpretação (Recorte 1)**

A atividade solicitada foi aplicada em um laboratório de informática, contendo trinta e seis computadores, ligados à internet, para uma turma de 3ª série, contendo 28 alunos, em maio de 2014. Eu passei na lousa o enunciado da atividade e expliquei, verbalmente, aos alunos, permitindo que a tarefa fosse realizada em dupla, com consulta, alertando-os para a estética do texto, quanto à escolha e tamanho da fonte, seleção das margens, justificação e correção do texto. Solicitei, ainda, que após o término da atividade, deveriam salvar o arquivo com os seus respectivos nomes e enviar-me por e-mail.

A seguir, reproduzimos a atividade tal como foi apresentada aos alunos:

### 3.2.1 ATIVIDADE 1 – Interpretação de Gêneros Textuais

#### Enunciado:

*Interpretação de gêneros textuais.*

*Selecione um gênero textual, cujo tema se relacione à cultura, e, a seguir, identifique-o, interprete-o, atentando para a sua descrição, a sua linguagem, o público ao qual se destina e a sua finalidade. Não se esqueça de colocar a fonte de pesquisa.*

#### Resposta dos alunos A e B:



É uma charge, que contém característica cômica, na qual faz trocadilhos em comparação a embebedar-se de livros contrapondo a embebedar-se de bebidas alcólicas, como é mostrado na linguagem não verbal livros em contraste com uma taça de vinho, e na linguagem verbal com as palavras “porre” e “ressaca”. O que gera uma crítica em relação a preferência das pessoas por bebidas alcólicas à leitura. **A fonte de pesquisa usada foi a internet.**

Figura 1 - Resposta dos alunos - ATIVIDADE 1

No início, houve uma pequena agitação por parte dos alunos, pois, conversavam, perguntando, uns aos outros, como se justificava um texto no Word, de que forma selecionava as margens; outros reclamaram que não encontravam o que havia sido pedido; outros disseram que apenas uma aula não seria suficiente para a realização da atividade; e, no momento do envio do material, por e-mail, novos questionamentos vieram à tona, a saber: como salvar e anexar um arquivo do Word, como saber se o e-mail foi enviado ou não.

Diante de tantas dúvidas dos alunos, como professora, percebi que muitas práticas discursivas permeiam a caminhada da juventude em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Isso ocorre não apenas no uso das tecnologias, mas também, na própria escrita, na execução da tarefa.

No imaginário de que a juventude atual, considerada a “geração da internet” carrega consigo a sabedoria, a competência, o conhecimento virtual, em todos os seus âmbitos, no entanto, é uma geração que, talvez, necessite de uma “alfabetização digital” num certo sentido. Essa mesma juventude, representada, neste trabalho, pelos meus alunos, vive e convive, durante as vinte e quatro horas de cada dia, conectada a smartphones, tablets, notebooks, das mais variadas e modernas marcas, moderníssimos instrumentos informatizados, todavia, sequer conhecem o mínimo de um programa de edição de textos ou como se usa o chamado endereço eletrônico, considerando que ambos têm a prática da escrita como a principal função a ser desenvolvida.

Como professora, verifico que há algumas confusões nas respostas. Vejamos: escolheu corretamente o que foi pedido – o gênero textual “propaganda educativa”, porém, definiu a imagem como uma charge, enquanto o que eu esperava seria propaganda educativa; não colocou a fonte de pesquisa, confundindo-a com a internet, ou seja, a internet é para eles considerada uma “fonte de pesquisa” ficando a autoria do texto em questão não sendo parte daquilo que se entende por “fonte de pesquisa”; não se respeitaram as normas gramaticais de pontuação (frases sem entonação), nem ortografia (a palavra “alcólicas”). Outra confusão é a afirmação de que é um texto caracterizado como cômico, sendo uma crítica aos não leitores. Além disso, a dupla não se importou com a estética do texto, no que diz respeito às

margens, à justificação, ao tamanho das fontes, ao negrito de certos trechos. Novamente, como professora é que posso fazer essas classificações e apreciações nas respostas de meus alunos para a atividade proposta.

Por outro lado, ao trazer a ideia de que há “trocadilhos” em embebedar-se de livros ou de bebidas alcólicas, os alunos (re)produziram um conhecimento sobre a linguagem, numa escrita marcada pela oralidade, por meio dos jogos de sentido que a língua permite, além dos significados dos termos usados.

A dupla apontou a leitura como uma forma de adquirir cultura, afirmando, ainda que, as palavras “porre” e “ressaca” geram uma crítica ao fato de as pessoas preferirem bebida alcoólica a leitura.

Enquanto pesquisadora, percebo que eu, professora, senti-me desconfortável com as respostas dos alunos selecionados, uma vez que também sinto-me mergulhada nesse imaginário de que as respostas dos estudantes não poderiam conter “erros”, que, talvez, deveriam obedecer criteriosamente aos discursos de uma escrita culta padrão e, ainda, por fazerem parte de uma geração conectada, não deveriam apresentar dificuldades na edição de um texto no Word, por exemplo, o que, intrigantemente, não se verificou. Então, este imaginário de língua e de digital, que regem nossas relações (professor e aluno) dão a ver, justamente, a opacidade da língua, do digital.

Embora o objeto da interpretação não seja o resultado da atividade, mas, mais do que isso, a própria atividade em si e sua organização, buscamos mostrar aqui o que seria, ou o que foi, a avaliação da professora, não da pesquisadora que, mais interessada em ver como funciona as tecnologias digitais nas aulas de língua, obteve resultados que não condiziam com o imaginário da relação dos jovens alunos com a tecnologia digital, o que sustenta a afirmação de que a tecnologia também tem uma opacidade, em nossa perspectiva.

Vale dizer, ainda, que podemos distinguir dois momentos: a professora em sala de aula que propõe determinada atividade de escrita aos alunos e tem, com isso, determinados objetivos a alcançar com essa atividade. Ela tem certas

expectativas com relação às respostas dos alunos. No caso, um domínio da norma culta em relação à escrita em língua portuguesa, o que não é, por exemplo, uma questão que toca especificamente a tecnologia digital. Isso não se mistura com os objetivos da pesquisadora, que tem outras expectativas com a produção de um corpus como esse. Está em questão, para nós, que deslocamentos pode haver da posição-sujeito professora para a posição-sujeito pesquisadora e vice-versa.

Diante disso, algumas questões se colocam: o sujeito-aluno não sabe escrever “bem” no word? No computador? Sabe escrever “bem” no papel? Como escreve em outros espaços/programas do computador ou de aplicativos em smartphones? A escrita está em questão, partindo de imaginário da “boa escrita” que a professora espera e a pesquisadora investiga.

### 3.3 Atividade de participação em fórum temático (Recorte 2)

A atividade solicitada foi aplicada em um Blog, criado por mim, em 2016, como simulação de um Fórum Temático em EAD (Ensino a Distância), para uma turma de 1ª série, do Ensino Médio, contendo 29 alunos, induzindo-os a uma interação, a uma discussão sobre determinado tema, no caso, uma observação e apreciação dos alunos do que é a chamada linguagem do “internetês”.

#### 3.3.1 ATIVIDADE 2 – Fórum Temático sobre o “internetês”

por Profa. Valéria Sarto Silva Lacerda - segunda, 8 agosto 2016, 11:13

**Momento de discussão!! Participe da atividade da semana!**

Investigue a linguagem internetês, observando como se expressam pessoas de diferentes idades. Depois escreva, posicionando-se em relação a essa forma de escrita.

Figura 2 - Enunciado da Atividade 2

Resposta dos alunos:

### TEXTO DO ALUNO C

Sou contra o uso do Internetês, mas atualmente podemos observar que a linguística não trabalha mais com conceitos como "certo" e "errado", mas sim com "adequado" e "inadequado". Não concordo com o uso, porém não acho que seja elevado como um "erro". Chego a conclusão que, da mesma forma que sabemos que não devemos usar gírias e linguagem vulgar numa situação formal como por exemplo em uma entrevista, conferência entre outras, uma pessoa bem formada linguisticamente sabe que não deve usar a linguagem própria ao ambiente virtual em situações que não sejam virtuais.

**Figura 3 - Resposta do aluno C - Atividade 2**

Vejamos a transcrição da resposta do aluno C (Figura 3):

“Sou contra o uso do internetês, mas atualmente podemos observar que a linguística não trabalha mais com conceitos como “certo” e “errado”, mas sim com “adequado” e “inadequado”. Não concordo com o uso, porém não acho que seja elevado como um “erro”. Chego a conclusão que, da mesma forma que sabemos que não devemos usar gírias e linguagem vulgar numa situação formal como por exemplo em uma entrevista, conferência entre outras, uma pessoa bem formada linguisticamente sabe que não deve usar a linguagem própria ao ambiente virtual em situações que não sejam virtuais”.

### TEXTO DO ALUNO D

A linguagem internetês, é legal usado no dia a dia entre amigos mais para o lado profissional em um ambiente de trabalho acho que não da pra ser usado.

**Figura 4 - Resposta do aluno D - Atividade 2**

Vejamos a transcrição da resposta do aluno D (Figura 4):

“A linguagem internetês, é legal usado no dia a dia entre amigos mais para o lado profissional em um ambiente de trabalho acho que não da pra ser usado”.

A atividade intitulada “*Momento de discussão!! Participe da atividade da semana*” traz o enunciado “*Investigue a linguagem internetês, observando como se expressam pessoas de diferentes idades. Depois escreva, posicionando-se em relação a essa forma de escrita*”. Antes da tarefa proposta, a professora explicou, verbalmente, aos alunos, como deve funcionar um Fórum Temático, devendo haver discussão e interação, servindo como ferramenta coletiva de aprendizagem.

Podemos observar que o Aluno C posicionou-se em relação à forma de escrita internetês, como solicitou a atividade, parecendo querer dar um tom mais rebuscado à sua resposta, confundiu certos termos, como “linguisticamente”, “situação virtual”, além de não se importar com a norma culta na sua escrita, como pontuação, acentuação e coerência, visto que se trata de uma tarefa de Língua Portuguesa; além de não responder sobre a pesquisa solicitada, que era sobre a forma como se expressam pessoas de diferentes idades. Esta é uma apreciação feita pela professora em sala de aula.

O Aluno D opinou sobre a linguagem, todavia, deixou dúvidas quanto ao seu posicionamento, usando o verbo “achar”, assim como o Aluno C, cometeu erros de acentuação, pontuação e coerência na linguagem.

Para a posição-sujeito professora, os dois alunos, bem como os demais, não expostos aqui, por razões já citadas, não atenderam à expectativa da atividade, devido ao fato de oferecer interação e discussão sobre o tema. Cada aluno respondeu por si mesmo e não se mostrou favorável ou contrário à resposta do colega, não trouxe sequer informação a ser acrescida ao tema, demonstrando, dessa forma, que a atividade proposta não alcançou o seu objetivo, que era funcionar como ferramenta de aprendizagem coletiva.

Pressupõe-se, assim, que há um imaginário e também um discurso que circula em “senso comum” de que a denominada “geração conectada” conhece e sabe utilizar a tecnologia digital da melhor forma e por isso, aprende mais e a professora pensa que, por preguiça ou por falta de habilidade em manusear o *site* de busca e o Fórum Temático, não se teve o êxito almejado na atividade descrita. Esse trabalho do imaginário nos leva a quê? Esta é uma questão que se põe, e com isso,

uma outra questão acarretada é: como podemos compreender esses “conflitos de interesses”?

Como pesquisadora, percebi que a professora carrega consigo uma postura do “tradicionalmente correto”, não abrindo espaço para o que pode ser diferente, embora a própria prática da atividade de escrita no digital tinha esse propósito de incluso, de compreensão das condições dos alunos. Os alunos C e D expuseram sua resposta, utilizando uma linguagem trivial, comum ao grupo deles, no entanto, a professora não valorizou isso, num primeiro momento. É com o trabalho de pesquisa e imersão na teoria que voltamos a essas atividades, resignificando-as como pesquisadora. É um batimento entre teoria e prática que faz com que eu possa escrever um trabalho dessa natureza. A professora ainda apresenta uma postura radical em relação ao domínio da língua, voltada para a gramática, o “português correto”. A atividade aplicada propõe aos alunos que opinem sobre o tema e eles fizeram isso, embora não se propuseram a um debate, a uma discussão, como almejava a professora. Pelo menos, os alunos pesquisaram e responderam, praticando a escrita.

### **3.4 Atividade de interpretação e edição de texto no Word (Recorte 3)**

A atividade foi aplicada em um laboratório de informática, contendo trinta e seis computadores, ligados à internet, para uma turma de 2ª série, contendo 36 alunos, em maio de 2016. A professora passou na lousa o enunciado da atividade e explicou, verbalmente, aos alunos, permitindo que a tarefa fosse realizada com consulta, alertando-os para a estética do texto, quanto à escolha e tamanho da fonte, seleção das margens, justificação e correção do texto. Solicitou, ainda, que após o término da atividade, deveriam salvar o arquivo com os seus respectivos nomes e enviar a ela por e-mail.

#### **3.4.1 ATIVIDADE 3 – interpretação e edição de texto no Word**

### Atividade de Interpretação

Selecione uma letra de música brasileira, que revele crítica social. Depois, responda aos tópicos solicitados:

1. História dessa música.
2. Autoria e execução.
3. Crítica (s) social (s) implícita (s).
4. Marcas linguísticas no texto.
5. Interpretação da música, resumidamente.

Figura 5 - Enunciado da Atividade 3

### Resposta do aluno:

#### TEXTO DO ALUNO E

Admirável Chip Novo – Pitty

Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluído em lugar de articulação  
Até achava que aqui batia um coração  
Nada é orgânico é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vem eles novamente  
Eu sei o que vão fazer  
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga  
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote, não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor  
Não senhor, sim senhor

Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluído em lugar de articulação  
Até achava que aqui batia um coração  
Nada é orgânico, é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vem eles novamente  
 Eu sei o que vão fazer  
 Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga  
 Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga

Não senhor, sim senhor  
 Não senhor, sim senhor

Mas lá vem eles novamente  
 Eu sei o que vão fazer  
 Reinstalar o sistema

1-Admirável Chip Novo é o álbum de estreia da banda de rock brasileira Pitty. O álbum gerou os singles "Máscara", "Admirável Chip Novo", "Teto de Vidro", "Equalize", "Semana que Vem", e "I Wanna Be". Conta com Duda na bateria, Joe no baixo, Peu na guitarra e Pitty nos vocais, além de participações de Liminha e Paulinho Moska. Vendeu mais de 600 mil cópias e tornou-se o disco de estilo rock mais vendido de 2003 no Brasil.

Desde a infância em Porto Seguro que ela tem seus ouvidos atentos àquela música de potencial subversivo e transformador. Começou com uma fita do conterrâneo Raul Seixas que o pai, músico, tocava no seu bar. Passou pelos Beatles e Elvis, ouvidos em casa pela mãe. E chegou aos decibéis de Faith No More, Nirvana e Metallica, contrabandeados com algum inevitável atraso para Porto Seguro por amigos, justo quando ela entrava na adolescência – fase crítica e decisiva, em que começava a alçar vôo na vida. Pitty se lembra bem: 'aquela música casou com o meu estilo de espírito na época. Eu estudava em escola particular e não tinha luxo em casa. Via as meninas com roupas de grife e não entendia como a imagem poderia ser algo tão importante. Isso me levou a me questionar e me convencer de que o melhor era ser eu mesma'.

Décadas e tantos depois, a convicção ainda está lá em Admirável Chip Novo. 'Ninguém merece ser só mais um bonitinho', canta Pitty em "Máscara", uma das faixas mais pesadas do disco, digna de um álbum do Helmet.

Ficha Técnica:

Produzido por: Rafael Ramos

Direção Artística: João Augusto

Gravado e Mixado por: Rodrigo Vidal no Estúdio Tambor (RJ)

Assistente de Gravação e Mixagem: Jorge Guerreiro

Assistente de Produção: Tatiana Horácio

Pré-Produção realizada no Estúdio Madeira por: Pitty e Duda Machado

Masterizado por: Ricardo Garcia no Magic Master (RJ)

Fotos: Christian Gaul

Projeto Gráfico e Design: Mate Lelo

Agradecimento: Universidade Veiga de Almeida

Inclui faixa interativa com vídeo clipe da música "Máscara"

Direção: Maurício Eça

2-A música "Admirável Chip Novo", de autoria da cantora Pitty promove uma crítica a sociedade e as formas de governo em virtude das "obrigações" impostas à população, que muitas vezes se vê forçada a realizá-las, e que devido a isso, perde a sua individualidade. A música levanta questionamentos, como por exemplo: "Nós realmente temos direito de escolha? O voto é um direito, ou seria um dever? Nossa opinião é levada em consideração?". Com suas críticas às formas de controle da sociedade, através de determinações sociais, governamentais e/ou ideológicas, a música apresenta intertextualidade, a começar pelo título, com o livro de Aldous Huxley, "Admirável Mundo Novo", publicado em 1932.

### 3-Alienação da Sociedade

Definição:

Alienação é o termo dado ao ser que tem uma perturbação mental, ela é mais precisamente a incapacidade de pensar e agir por si mesmo.

Pessoas alienadas tem as seguintes características:

- Não se interessam em ouvir conselhos, nem opiniões;
- Interessasse apenas por seus interesses;
- Convivem apenas com pessoas que compartilham os mesmos pensamentos;
- É uma pessoa sem razão alguma.

ALIENAÇÃO FILOSÓFICA: segundo a filosofia alienação seria o processo de tornar-se, (transformar-se), um estranho para si mesmo.

ALIENAÇÃO SOCIAL: é associada ao estado mental do indivíduo, neste caso ele não sabe o que é sociedade ou política, aceita qualquer coisa que lhe é imposta ou dita como certa, sem questionar.

4-"Sim, senhor. Não, senhor." O "robô" da música de Pitty repete essas expressões demonstrando ser um ser manipulado, dominado, sem direito à opinião, pré-programado somente para obedecer. E repete expressões como: "use, seja, ouça, diga", e muitas outras convenções sociais que persistem em dizer o que indivíduo deve, ou não, fazer. É uma sociedade que é controlada por um sistema opressor e a sociedade prefere ter do que ser.

5-A sociedade está deixando, cada vez mais, de ter opinião, começando a seguir os padrões impostos a eles sem quaisquer questionamentos.

Segundo a professora, O Aluno E atendeu parcialmente às expectativas, visto que respondeu a todas as questões propostas, entretanto, não observou aspectos solicitados, como a justificção do texto, atenção à norma culta, escrevendo incorretamente palavras como “pertubação”, “individuo”, “politica”, “opnião”, “pré-pogramado”; falta de concordância e coerência nas frases, como “A sociedade está deixando, cada vez mais, de ter opinião, começando a seguir os padrões impostos a eles sem quaisquer questionamento.” Ela também afirmou que as respostas pareciam seguir o padrão “Ctrl C, Ctrl V”, isto é, copiar e colar, sem atentar para possíveis erros, sem filtrar informações para as respostas. Alertou que tal resposta assemelhava-se a uma ação automática, sem nenhuma interpretação a respeito da atividade proposta. Essa foi então, a primeira avaliação/apreciação da professora. Já para a pesquisadora, o que temos aqui nos leva a diferentes possibilidades de compreender os movimentos de sentidos e de posições do sujeito-aluno. E esse é um trabalho que vai além da superfície. Uma análise discursiva tal como ambicionamos a fazer nesta dissertação nos leva a questionamentos no modo não só de avaliar os alunos em suas atividades, mas afeta também a própria atividade em si. Ou seja, a escuta da posição-sujeito pesquisadora é diferente do que fizemos como professora aplicando uma certa atividade de produção escrita.

Antes do término da aula, a professora conferiu os e-mails enviados e confirmou com cada aluno o recebimento, contudo, a não-confirmação de alguns alunos causam espanto aos mesmos, ressaltando que enviaram, sem sombra de dúvidas. Ao serem questionados sobre o fato, esses vêm até o computador da professora, certos de que enviaram a atividade. A professora, então, vai até o computador que cada aluno utilizou, a fim de verificar o ocorrido e percebe que alguns enviaram para um e-mail inexistente, outros sequer sabem anexar o arquivo no e-mail, outros apenas salvaram o texto, ficando esse como rascunho, não sendo enviado. Mais uma vez, nos confrontamos com um certo desmonte do imaginário de que os jovens alunos tudo sabem em termos de ferramentas digitais. Vimo-nos, então, na posição de praticar uma certa “alfabetização digital”, isto é, a partir da posição por mim ocupada, a professora, devia dar condições para que os alunos se iniciassem nos conhecimentos e práticas dos *modus operandis* de determinadas ferramentas digitais.

Eu, como pesquisadora, mais uma vez, confirmei a existência de um discurso sobre a “geração conectada”. Jovens que são ditos nascidos conectados, ligados vinte e quatro horas por dia com a tecnologia, porém, mostram-se desconectados com certas ferramentas tecnológicas. Parece-nos que o computador já está ultrapassado a essa geração. Parece saberem lidar com o smartphone, com a internet, mas não com as ferramentas digitais mais tradicionais de trabalho e que envolvem sobremaneira a produção escrita. Quando orientados a uma pesquisa, para responderem a determinadas questões, como na atividade descrita, esses jovens parecem sentir-se ameaçados no seu universo. Supõe-se que não pensam em selecionar a busca, copiam a primeira que aparece, sem uma leitura prévia, tampouco uma análise capaz de filtrar o que seja necessário e talvez assertivo. Mesmo no momento da pesquisa, reclamam o tempo todo de que não encontram o que procuram. Há uma impaciência típica da “velocidade da rede”. Podemos perceber que se preocupam em fazer rapidamente, seguindo o discurso tecnológico do tempo e do espaço.

No entanto, a pesquisadora pensa que a professora poderia repensar a atividade como completamente válida, visto que o aluno leu e compreendeu o que lhe foi solicitado, primeiramente, selecionando uma música com crítica social, analisou a letra dessa música em relação à sua composição e interpretou à sua maneira e à sua história de vida. Embora tenha copiado e colado algumas informações, pressupõe-se que essas são tarefas próprias do ambiente virtual e o modo como as agrupou ou a seleção que fez já implica num certo processo de autoria. Daí a pensar que o estudante executou a atividade, explorando a ferramenta de aprendizagem da forma que deveria ser feita. Acertou a escolha da música, trouxe a história dessa canção, além de explorar o fenômeno da intertextualidade na linguagem, relacionando a música com a obra “Admirável Mundo Novo”, do escritor Aldous Huxley. Também nos trouxe a questão da alienação filosófica social, considerada um gesto de leitura. Trouxe marcas linguísticas próprias e apresentou uma interpretação da música, de forma resumida. Essas marcas, constituídas de “erros gramaticais”, especificamente ortográficos, não devem delimitar a resposta desse aluno, já que ele a produziu em um determinado espaço de tempo, talvez curto para tal atividade, além de sua preocupação em ter como foco responder à atividade.

### 3.5 Conversas entre professor-Alunos no WhatsApp (Recorte 4)

Todos os dias, na sala de aula, a professora repreendia os alunos pelo uso de celular, fones de ouvido, Iphone, dentre outros dispositivos digitais: “\_ Atenção! Por favor e gentileza, guardem celulares e similares!” Então, tive a ideia de criar um grupo no WhatsApp, lançando perguntas-desafios para os alunos da 3ª série, do Ensino Médio, sobre Língua Portuguesa, Literatura e Redação, etc. Segue a atividade:

#### 3.5.1 ATIVIDADE 4 – Conversas sobre linguagem no WhatsApp

Vejamos abaixo as imagens que capturamos para fins de análise desta dissertação:

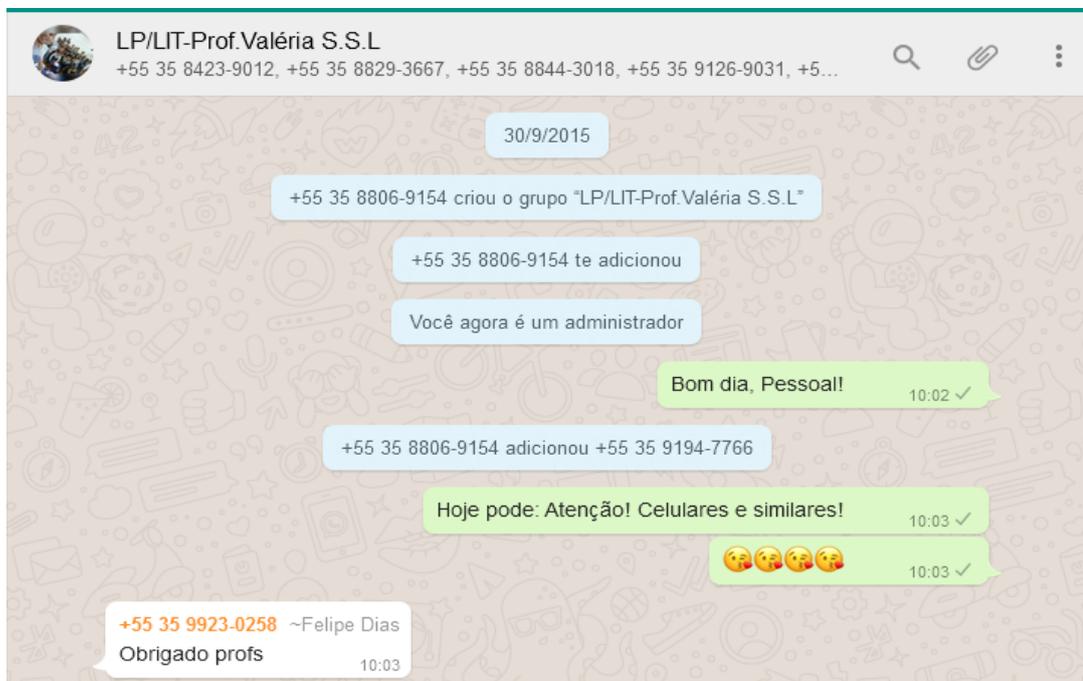


Figura 6 - Imagens WhatsApp - A



Figura 7 - Imagens WhatsApp - B

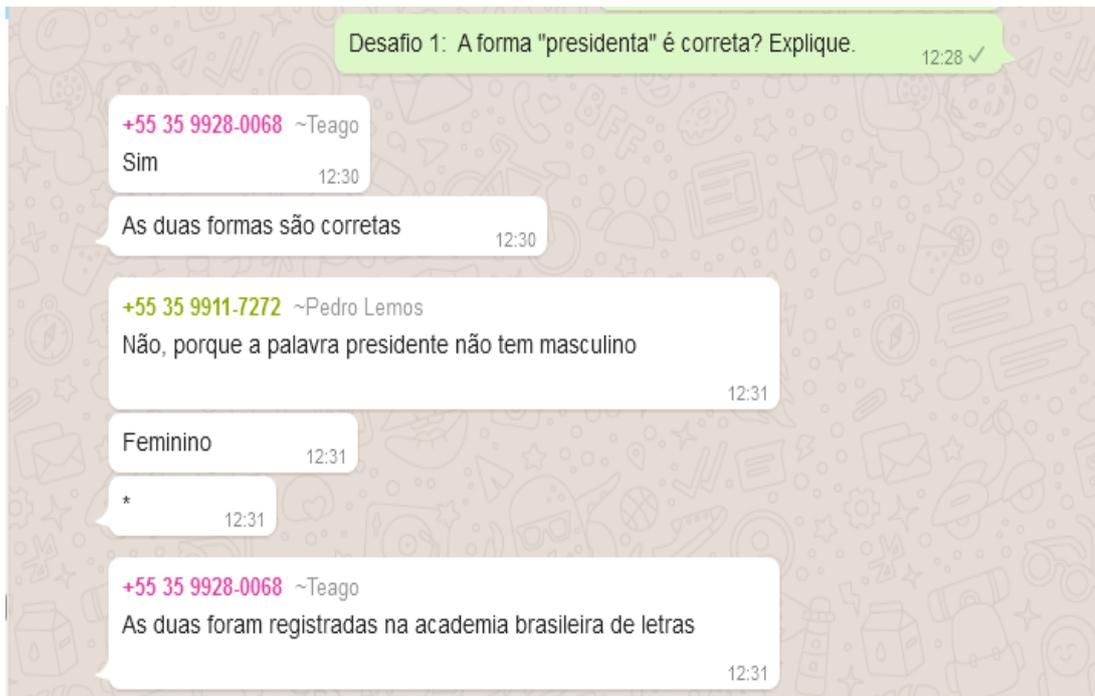


Figura 8 - Imagens WhatsApp - C

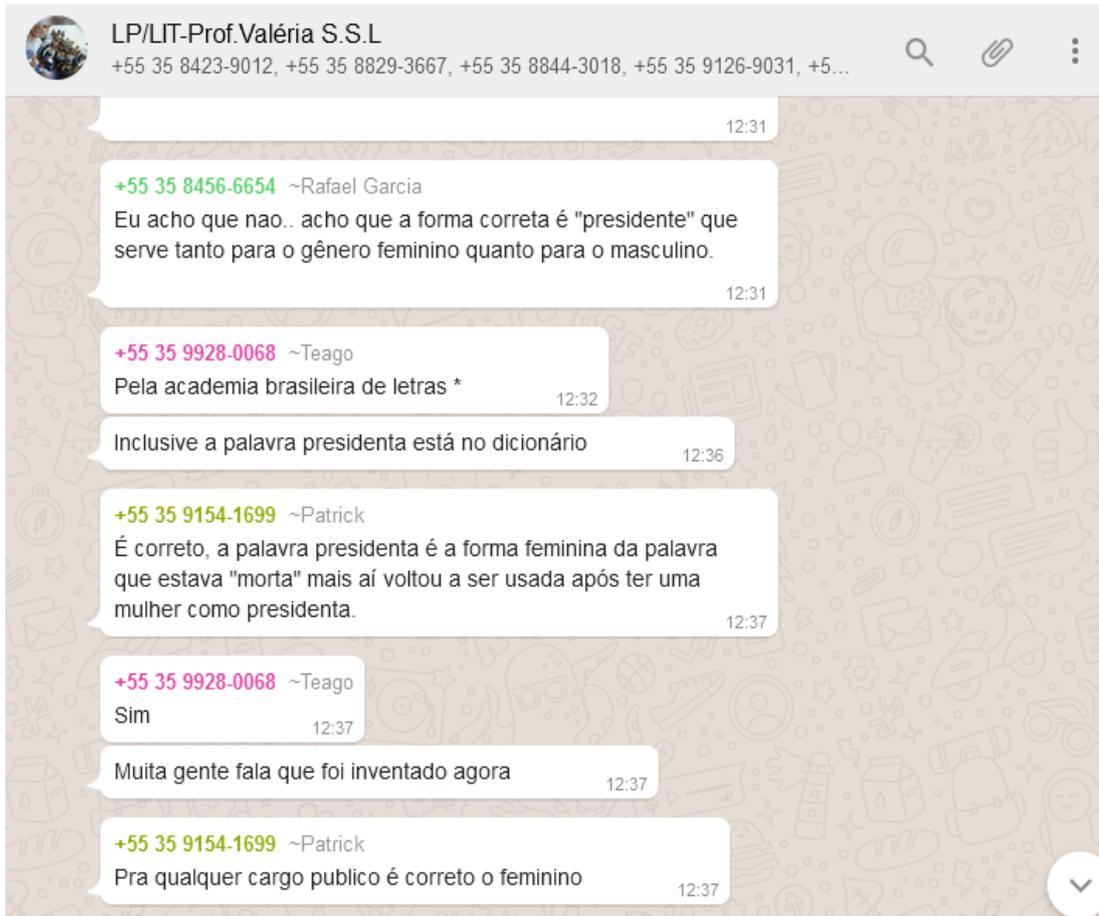


Figura 9 - Imagens WhatsApp - D



Figura 10 - Imagens WhatsApp - E

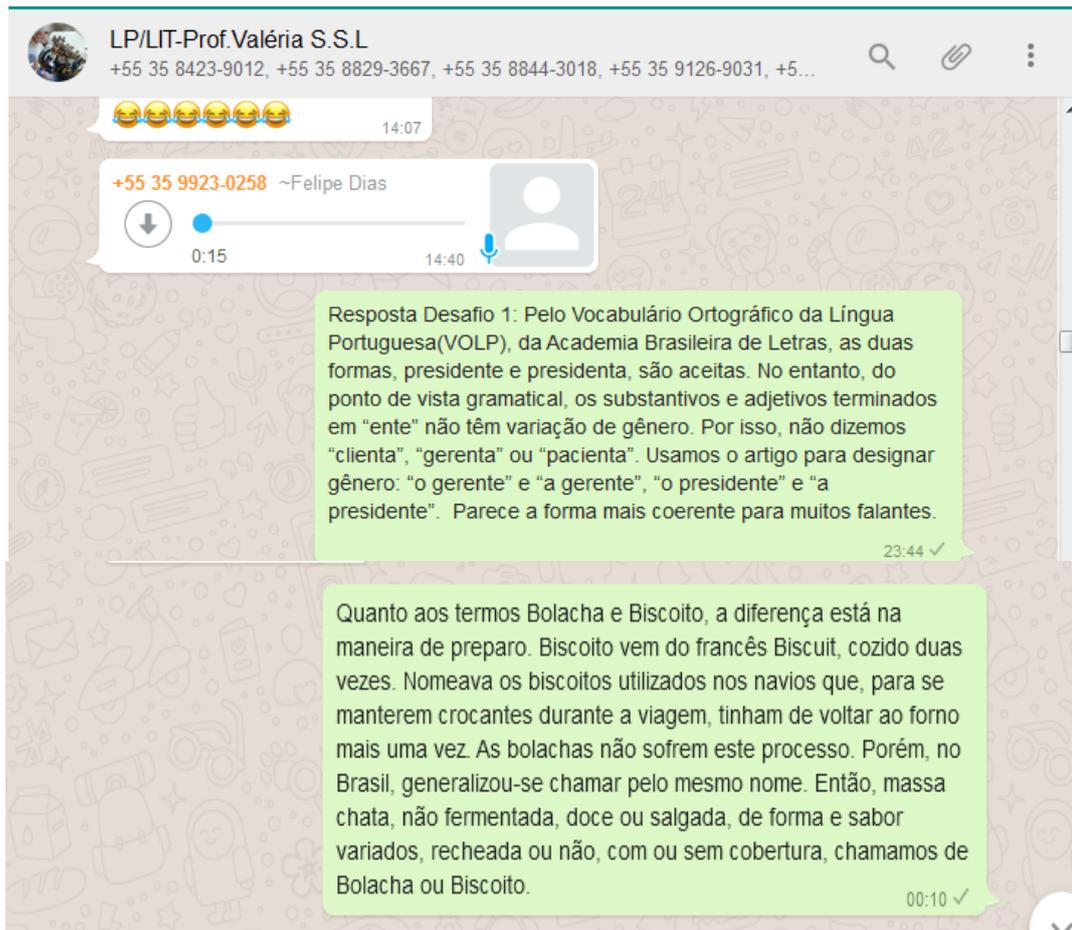


Figura 11 - Imagens WhatsApp - F

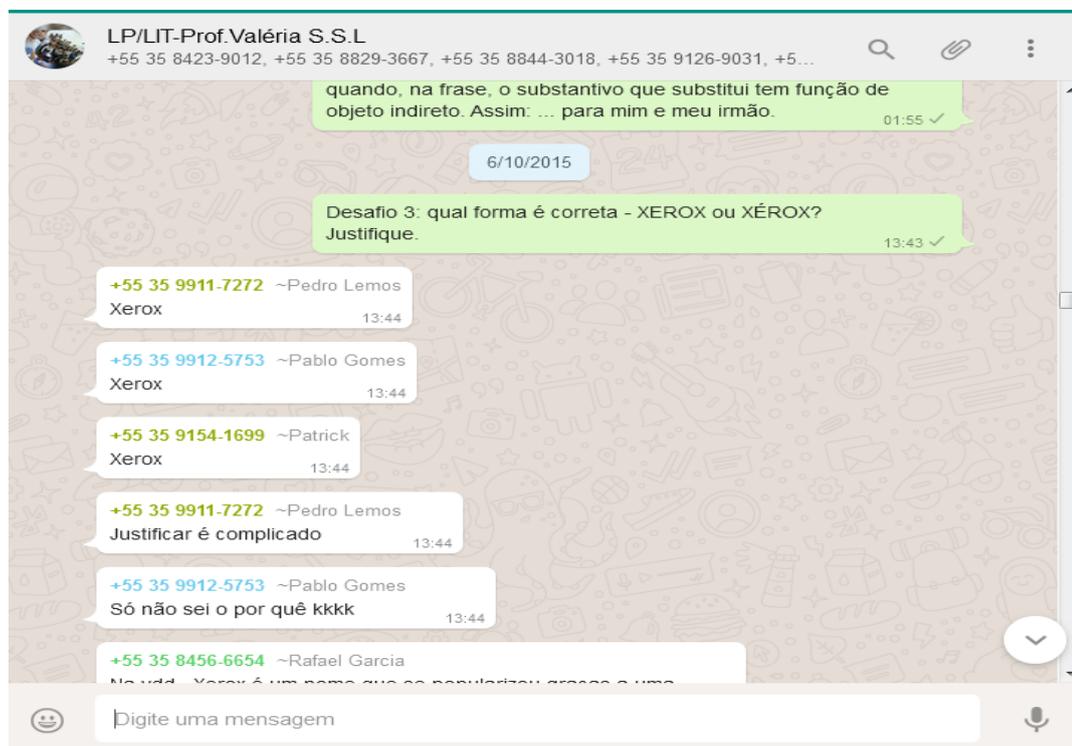
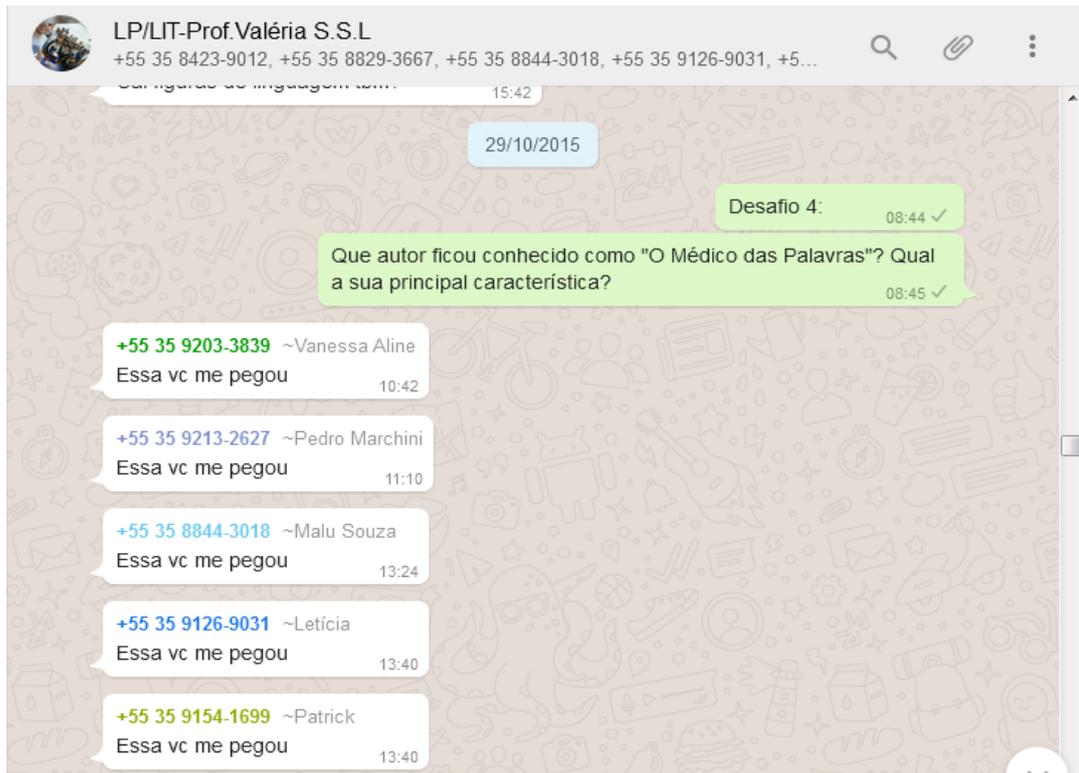


Figura 12 - Imagens WhatsApp - G



**Figura 13 - Imagens WhatsApp - H**

A professora sentiu-se feliz com a aplicação dessa atividade, pela participação dos alunos, o grupo mostrou-se bastante interessado em participar, muitas vezes, levando a atividade como uma brincadeira, outras, com tanta seriedade, que até surgiam questões pertinentes à matéria dada.

Podemos perceber nas figuras 9 e 10, que muitos preocuparam-se em responder, mesmo não tendo certeza da resposta. Outros responderam de forma mais elaborada.

Na figura 10, observamos que entre os alunos participantes, um deles faz um comentário, que se transforma em pergunta a eles mesmos – “qual a forma correta: bolacha ou biscoito?” Alguns tentam responder. Interessante notar que um desafio lançado pela professora incita outros desafios nos alunos, estimulados pelo modo como o primeiro desafio da professora foi feito, isto é, seguiram uma mesma normatividade posta pela professora na compreensão de determinada questão linguística: “é x ou y?” quanto à grafia de palavras ou escolhas lexicais que podem

tocar em aspectos ideológicos e culturais. Segundo a professora, nessa atividade, há o sujeito-aluno como sujeito-agente do seu próprio saber, utilizando um instrumento tecnológico a seu favor.

A figura 11 mostra as respostas da professora, no dia seguinte, aos desafios lançados por ela e também os surgidos ao longo da conversa no grupo do WhatsApp.

As respostas ao desafio lançado na figura 12 pressupõem uma certa descontração no grupo, quando os alunos afirmam que “justificar é complicado”. A professora pensa logo que parecem demonstrar preguiça para a justificativa, já que torna-se mais fácil e acessível uma resposta rápida, sem justificativa. Esta deveria trazer uma boa argumentação, ao passo que a resposta curta e rápida, sem o ato de justificar, mereceria uma das respostas: sim ou não. Justificar implicaria persuasão na resposta, correndo o risco de “acertar” a resposta e “errar” a justificativa ou vice-versa.

Na figura 13, aparece a fala “Essa vc me pegou” repetidas vezes, parecendo demonstrar que os alunos usaram o bom-humor, ou até mesmo a ironia, deixando-se levar pela repetição da fala do colega, sendo uma ação mais rápida nessa ferramenta digital, o Whatsapp, do que a procura pela resposta. Percebe-se aqui o discurso da velocidade e/ou da facilidade. Nessa ferramenta digital, copiar e colar a resposta do colega é um ato mais rápido e fácil do que pensar e formular uma resposta. Supõe-se que os alunos, dinâmicos, preferiram a repetição a respostas diferentes, talvez por estarem atarefados com outras atividades ou porque acharam uma forma bem-humorada de resposta.

Como pesquisadora, percebi que essa atividade foi realizada pela professora e pelos alunos, de forma mais descontraída, menos comprometida com determinada performance de rigidez nas respostas. Penso que a ferramenta tecnológica utilizada atraiu essa descontração, visto que todos os alunos selecionados tiveram acesso ao aplicativo do Whatsapp e também pelas imagens do aplicativo, com figurinhas representativas de alegria, tristeza, dúvida, possibilitando agilidade de todos nas perguntas e respostas, oferecendo um maior entrosamento, propiciando, inclusive

demonstrações mais modalizadas, digamos assim, da subjetividade dos alunos, por meio do aplicativo em questão.

Após a descrição e a análise das situações de linguagem dos alunos, especificamente as práticas de escrita, vivenciadas por mim, como professora-pesquisadora, percebo como o meu papel de professora é importante na formação de um sujeito-aluno construtor da sua própria aprendizagem, independente dos recursos utilizados.

As tecnologias podem servir como ferramentas de apoio ao estudante, quando usadas de formas produtivas, levando-o à leitura e ao estudo dos mais diversos temas. O ensino da língua não se justifica pela simples análise de um texto em relação às questões gramaticais, porém, é fundamental realçar, nas atividades pedagógicas, o processo de construção de sentido do texto, resultado de um complexo de fatores.

As atividades de produção oral e escrita, constituintes da linguagem, devem ocorrer em um contexto significativo, capaz de ampliar circunstâncias individuais e coletivas, em uma prática social.

Tal prática se manifesta por meio da linguagem. Orlandi (2015, p. 50) aponta que “a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento”(ORLANDI, 2015, p. 50). Pois é justamente essa incompletude que deve ser levada em conta e não como uma fala que é um problema.



## Considerações Finais

O meu trabalho se pautou no estudo das práticas de escrita dos alunos de ensino médio, especificamente nas tecnologias digitais, a partir dos pilares da Análise de Discurso, atentando para os aspectos da escrita, da oralidade e do discurso, compreendido como efeitos de sentidos entre interlocutores (Pêcheux, 1975).

No ensino da língua, a partir de atividades de produção escrita, houve um deslocamento da minha posição de sujeito-professor para a de sujeito-pesquisador, focalizando a materialidade discursiva nas tecnologias digitais. Utilizando algumas ferramentas digitais, como o Whatsapp e o Word, dentre outras, tais atividades foram aplicadas a alunos do ensino médio, e analisadas discursivamente pela posição da pesquisadora, para melhor compreender como ali funcionam os processos de produção e circulação de sentidos.

Esses sujeitos-alunos apresentaram-se inscritos em espaços discursivos e escolares bem diversos, demonstrando relações de sentido entre tecnologia, conectividade e seus modos de significação. Essas relações apontam que a prática da linguagem é produtora de (re)significação e integradora da própria identidade, sendo uma das competências a ser conquistada pelos estudantes, a fim de se tornarem agentes de seu próprio conhecimento.

A Análise de Discurso me proporcionou enquanto sujeito-professor-pesquisador uma forma diferenciada de compreender e interpretar o aprendizado da língua, por meio de uma (re)leitura de atitudes imersas em um discurso mediador de que a geração jovem seria uma geração conectada, conhecedora do uso de todas as tecnologias.

Nesse sentido, essa relação entre língua e ensino e sobre a linguagem, o conhecimento e suas tecnologias, perpassados pela teoria da Análise de Discurso, foram por mim refletidas nesta pesquisa de mestrado de modo a trazer e a problematizar minhas práticas cotidianas de ensino da língua portuguesa.

Foi uma experiência incrível o deslocamento que fiz de sujeito-professor para sujeito-pesquisador! Em alguns momentos, esses dois sujeitos se confundiam, tornando-se ambíguos. Não é uma tarefa fácil ser crítico de si mesmo, ainda mais em se tratando do âmbito profissional, pois quando amamos a nossa profissão e nos dedicamos a ela, procuramos a perfeição nesse trabalho.

Perceber que, muitas vezes, a professora Valéria foi radical em seus ensinamentos, prezando unicamente pela norma culta no ensino da língua, fez-me arrepiar um pouquinho, duplamente, como pesquisadora e como professora, não com sentimento de culpa, já que me via como uma assídua cumpridora do meu dever de docente, mas, me fez pensar, refletir e mudar de atitudes, já que o meu papel de mediação no processo do ensino da língua abre trilhas para o sucesso do aluno como um ser pensante, um ser capaz de direcionar o seu processo de aprendizagem.

As tecnologias digitais estão aí para ajudar nesse processo, no entanto, a escrita, a oralidade e o ensino chegaram antes e continuam gritando o tempo todo à procura de discussão, de valorização, de novas tendências e processos mediadores, que busquem alcançar da melhor forma elementos constitutivos de formação, reflexão e compreensão do ambiente social em que o homem se circunscreve.

Como professora, com muitos anos dedicados ao Magistério, embora com alguns conceitos e discursos arraigados na profissão, sinto-me feliz profissionalmente, por ter a oportunidade de repensar as minhas práticas pedagógicas, transformando o ensino da língua não como um mero domínio de normas, todavia, como uma prática de aprendizagem, possibilitando-me assumir um papel de mediadora, facilitadora do processo de aprendizagem dos meus alunos. O que mais me fortalece é o fato de poder deixar uma marca de contribuição em cada aluno que passa pelo meu caminho, fazendo-o pensar e repensar o seu papel de construtor do seu próprio saber.

Há uma troca recíproca na vida educacional: eu, como professora, faço parte da história do meu aluno e ele faz parte da minha história! Não existe nada mais gratificante!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BENVENISTE, Émile. [1966]. **Da subjetividade na linguagem**. In.: Problemas de Linguística Geral I. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

BRITTO, Luiz P. L. **Condições de Produção do Texto**: sobre os textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.); ALMEIDA, Milton José de; LEITE, Lígia Chiappini de Moraes et al. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 34<sup>o</sup> edição. Petrópolis, Vozes, 1987.

CARVALHO, Evângela Maria de. **Funcionamentos discursivos no ensino de novas tecnologias em região rural**. Dissertação de Mestrado. PPGCL. Pouso Alegre: Univas, 2015. 98f.

Disponível em: [http://m.univas.edu.br/Repos\\_Biblioteca/000000000000000000073.pdf](http://m.univas.edu.br/Repos_Biblioteca/000000000000000000073.pdf)

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FERREIRA, M. C. L. **O caráter singular da língua no discurso**. Organon, Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, v. 17, n. 35, pp. 189-200, 2003.

COURTINE, J-J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens**. In: Langages, 15e année, n°62, 1981. Analyse du discours politique [Le discours communiste adressé aux chrétiens] pp. 9-128.

DIAS, Cristiane. **O ensino, a Leitura e a Escrita: Sobre conectividade e mobilidade**. Entremeios: revista de estudos do discurso. v.9, jul/2014.

Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.115p.

Disponível em: [maberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1829/1800](http://maberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1829/1800)

**Processo de Legitimação no Discurso de Escritorialidade**. In: Evandra Grigoletto e Fabiele Stockmans De Nardi. (Org.). **Análise do discurso e sua história**. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 311-324.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem (Texto e Linguagem)**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUILHAUMOU, J. e MALDIDIÉ, D. **Efeitos do Arquivo: a Análise do Discurso no lado da História.** In: Orlandi, E. (org.) Gestos de Leitura – da história no discurso. 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, pp. 163-188.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura e DIAS, Reinildes. **Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula.** In: Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil.** Cadernos do CEFiEL: Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação. Campinas: SP, IEL/Unicamp, 2005.

HENRY, P. **A história não existe?** Trad. por José Horta Nunes. In: ORLANDI, E. (org.) Gestos de Leitura. Campinas, Ed. da Unicamp, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix. 1969.  
MALDIDIÉ, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje.** Campinas: Pontes, 2003, pp. 15-16.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística.** línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas, Pontes, 2004.

NOGUEIRA, L. **Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho: a posição discursiva da Petrobras.** Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/Unicamp. Campinas. 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_ **Gestos de leitura.** Trad. B. Mariani, F. Indursky et. Al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_ **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_ **Discurso e leitura.** 4ª edição. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. (Coleção Passando a limpo).

\_\_\_\_\_ **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5ª edição. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_ **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: RG, 2009.

\_\_\_\_\_ **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_ **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed.. Campinas: Pontes, 2015.

PAVEAU, Marie-Anne. **Activités langagières et technologie discursive.** L'exemple du réseau de micro-blogging Twitter. Communication au Colloque de la VALS-ASLA: *Le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui: un défi pour la linguistique appliquée*, Université de Lausanne, 1-3 – Février, 2012. Disponível em: <http://penseedudiscours.hypotheses.org/8338>.

PAYER, M. O. **Memória da Língua: imigração e nacionalidade.** Tese de Doutorado. São Paulo: Unicamp, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_ **A aula como espaço-tempo de experimentações de língua(gem).** In: Enelin – VI Encontro de Estudos da Linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem. Pouso Alegre: Univás, 2015, pp. 502-507.

PÊCHEUX, M. **Ler o Arquivo Hoje.** In *Gestos de leitura* (E. Orlandi et. al. Orgs.). Campinas, Editora da Unicamp. 1994.

PÊCHEUX, Michel [1975]/2006 que eu coloquei é o livro: *Semântica e Discurso – veja nas suas versões anteriores...* REVISE BEM ESTA LISTA!

PÊCHEUX, Michel. [19xx]. Tradução ORLANDI, Eni Puccinelli. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 2ª edição. Campinas SP: Pontes, 1997.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: D. Quixote, 1994.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego.** In Bernardo Soares. Vol. II. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.77.

PFROMM NETTO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. **O livro na educação.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1974.

ROSA, João Guimarães. **Obras completas.** Vol. I. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916]. **Curso de linguística geral.** 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHENEIDER, M. N. **Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades Bilíngües Alemão-Português do Rio Grande do Sul.** Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRS, 2007.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13098>

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino.** (Rodolpho Azzi, Trad.). São Paulo: Herder, Ed. da Universidade São Paulo, 1972.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez. 1993.