UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DE SOUZA CARVALHO

**ARGUMENTAÇÃO EM ESPAÇO VIRTUAL E ESCOLAR: SUJEITO E ESCRITA
EM DIFERENTES CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

Ribeirão Preto
2020

MARIA APARECIDA DE SOUZA CARVALHO

**ARGUMENTAÇÃO EM ESPAÇO VIRTUAL E ESCOLAR: SUJEITO E ESCRITA
EM DIFERENTES CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

Versão Original

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
– USP como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria
Romano Pacífico.

Ribeirão Preto

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Carvalho, Maria Aparecida de Souza

Argumentação em espaço virtual e escolar: sujeito e escrita em diferentes condições de produção, 2020.

137 p: il 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação

Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. Discurso. 2. Argumentação. 3. Sujeito. 4. Espaço Virtual. 5. Sala de Aula

CARVALHO, M. A. S. **Argumentação em espaço virtual e escolar:** sujeito e escrita em diferentes condições de produção. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico (orientadora) Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^o _____ Dr.^o _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^o _____ Dr.^o _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^o _____ Dr.^o _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha querida filha Valentina, pelos
Sentidos de amor sem medida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me mostrar o melhor caminho a seguir e me permitir sonhar em chegar até aqui. Aos meus pais, Abel Francisco de Carvalho e Jerúzia de Souza Castro Carvalho, que não deixaram a distância silenciar nossos “encontros”, que sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir frente às dificuldades enfrentadas ao longo desta caminhada, que, por meio de uma ligação telefônica, fizeram-se presentes e inspiradores, por acreditarem que sou capaz de fazer a diferença no cenário da nossa família pelo caminho da educação.

Ao meu amado esposo, André Marques, que sempre foi incentivador em minhas lutas e, principalmente, por exercer tão bem o seu papel de pai assumindo os cuidados com a nossa filha, Valentina, por acreditar em mim e me incentivar a dar passos cada vez mais largos rumo à conquista dos meus sonhos.

Aos meus irmãos: Valdemar, por me ligar sempre querendo saber dos meus estudos. A minha irmã Rosilene por dizer que eu seria capaz. Às gêmeas (Valdice e Valdeisse), pelo carinho e atenção. Ao Osvaldo, por acreditar que a minha caminhada é exemplo para sua filha. À Valdemi, por trilhar também o caminho da Educação. À Maria José, por se orgulhar de mim. À Clarice, pelo carinho, confiança, incentivo e proximidade; e ao Eduardo, o irmão mais novo e também incentivador dessa caminhada.

À querida professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, por acreditar em mim e me inspirar a produzir sentidos novos sobre a escola, pelas suas orientações provocadoras de novos sentidos. Pelo exemplo de profissional, pelo exemplo de mãe e de pessoa que é para mim.

Ao grupo de estudos de orientação das professoras doutoras Soraya Pacífico e Lucília Abrahão e Sousa, pelas discussões sempre tão ricas e desafiadoras, bem como a todos os participantes do grupo de orientandos da professora doutora Soraya: Rita, Ana Pê, Thaís, Michel, Fabiana, Isadora, Juliana, Noilma, Valéria, Cátia, Ana Rúbia, Elen e Carol, que sempre me acolheram com palavras de conforto, esperança e companheirismo. Por serem parte do que sou enquanto pessoa e analista de discurso.

À Franciele, uma ex-aluna aluna que ocupa um lugar especial em meu coração e que se tornou uma grande amiga, resolvendo também trilhar o caminho transformador da educação e, principalmente, pelos cuidados, amor e carinho com a minha filha Valentina.

RESUMO

CARVALHO, Maria Aparecida de Souza. **Argumentação em espaço virtual e escolar: sujeito e escrita em diferentes condições de produção**. 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Esta pesquisa apresenta discussões sobre a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação observadas na produção textual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi identificar os gestos argumentativos dos sujeitos-alunos em dois espaços materiais distintos: o virtual e a sala de aula. O embasamento teórico se fez a partir da Análise do Discurso de linha francesa pecheuxtiana e nos trabalhos sobre argumentação, buscando compreender os gestos argumentativos, por meio dos discursos produzidos pelos sujeitos em diferentes condições de produção. Mobilizamos os estudos de Pêcheux (1997, 2014), Orlandi (1995, 2012, 2015, 2016), Fernandes (2008) entre outros estudiosos da AD. Sobre a argumentação, fundamentamo-nos, especialmente, nos estudos de Pacífico (2002, 2011, 2012, 2016), Piris (2012, 2016), Amossy (2002, 2016, 2017), entre outros. No que tange à problemática da tecnologia digital, valemo-nos dos estudos de Castells (2003, 2005), Lévy (1993, 2009), Dias (2004, 2012, 2016, 2017), Crystal (2001), Romão (2005), entre outros. Para a Análise do Discurso, o sujeito é uma posição discursiva. Quando o indivíduo, capturado pela ideologia, entra no fluxo do discurso, ele ocupa determinada posição-sujeito e pode exercer, ou não, a prática discursiva da argumentação. Para Pacífico (2012), esse é um ponto relevante, especialmente, se considerarmos a posição sujeito-aluno, visto que a escola nem sempre dá condições para o aluno ter acesso ao que Pêcheux entende por arquivo, campo de documentos que daria condições ao aluno para disputar os sentidos. Para Dias (2004, 2012), as novas tecnologias de comunicação e informação vêm produzindo mudanças na discursividade do mundo, dada sua incursão nas relações históricas, sociais e ideológicas. Dessa forma, nosso trabalho está pautado na análise das interações dos alunos em um blog, por meio dos comentários nele postados, e nas produções textuais escritas dos mesmos alunos, realizadas em sala de aula, em que eles deveriam argumentar sobre o uso ou a proibição do uso de celular na escola. Diante dos dados, fizemos um estudo para interpretar as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, uma vez que, para a Análise do Discurso, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação. Com isso, buscamos traçar um paralelo entre as práticas de leitura e escrita, virtuais ou não, dos sujeitos-alunos, levando em conta o contexto de produção textual. Nossos resultados mostram que a prática da argumentação não depende exclusivamente do espaço material em que ela se dá, já que as condições de produção envolvem muito mais do que o lugar (social ou imaginário) de onde o sujeito fala. No caso desta pesquisa, constatamos que a relação dos interlocutores foi determinante para a produção de sentidos, pois, mesmo escrevendo em um blog, os sujeitos-alunos tinham o sujeito-professor como interlocutor imaginário, e, na sala de aula, como interlocutor de fato. Dessa forma, a contradição foi recorrente e marcou o funcionamento da argumentação, posto que argumentar contra o sentido dominante, no caso da lei que proíbe o uso de celular na escola, nem sempre é possível para o sujeito-aluno que imagina o sujeito-professor como seu leitor.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Sujeito. Espaço Virtual. Sala de Aula.

ABSTRACT

CARVALHO, Maria Aparecida de Souza. **Argumentation in virtual and scholar spaces: subject and writing in different production conditions.** 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

This research presents discussions about the influence of Digital Iteration and Communication Technologies, observed in the textual production of subject-students of the 9th grade of Elementary School. Our goal was to identify the argumentative gestures of the subject-students in the virtual environment compared to those of the classroom. Our theoretical basis were the pecheuxian Discourse Analysis and scientific works about argumentation. We sought to understand the argumentative gestures, through the discourses the subject-students produced in different conditions of production, in a virtual environment and in the classroom. We mobilized the studies of Pêcheux (1997, 2014), Orlandi (1995, 2012, 2015, 2016), Fernandes (2008) among other AD scholars. Regarding the argumentation, we focused on Pacífico (2002, 2011, 2012, 2016), Piris (2012, 2016), Amossy (2002, 2016, 2017) studies, among others. As for the digital technology problem, we used the studies of Castells (2003, 2005), Lévy (1993, 2009), Dias (2004, 2012, 2016, 2017), Crystal (2001), Rojo e Moura (2012), among others. In Discourse Analysis, the subject is a discursive position. When the subject enters the flow of discourse he occupies the position of subject and the sustenance of a point of view is only possible if the subject is able to argue, that is, if the subject has access to what Pêcheux called archive. For Dias (2004, 2012), the new technologies of communication and information have produced changes in the discursivity of the world through its incursion into historical, social and ideological relations. Thus, our work is based on the analysis of subject-students' interactions in a blog, through comments, and their textual productions written in the classroom. Based on the data, we made a study to interpret the argumentative marks in the different means of circulation of the texts, since, for Discourse Analysis, the work of the analyst must be the construction of an interpretation device. With this, we sought to draw a parallel between the reading and writing practices of the subject-students, virtual or not, taking into account the textual production context. Our results show that the argument is only present if there is space for the dispute of the senses in the conduct of classes, regardless of the material space in which the senses circulate.

Keywords: Discourse. Argumentation. Subject. Virtual Space. Classroom.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

Capa – Vicente Corneta.....	
Introdução – Vicente Corneta.....	10
Seção 1 – Vicente Corneta.....	18
Seção 2 – Vicente Corneta.....	32
Seção 3 – Vicente Corneta.....	54
Seção 4 – Vicente Corneta.....	69
Considerações finais – Vicente Corneta.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso (pecheuxtiana)
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARPA	Advanced Research Projects Agency
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FD	Formação Discursiva
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GEDISME	Grupo de Estudos Discurso e Memória
IPTO	Information Processing Techniques Office
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
Unesp	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
WWW	World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
2 A CONEXÃO DO CORPO COM A MÁQUINA/TECNOLOGIA: (CON)FUSÃO DE EFEITOS E SENTIDOS.....	32
2.1 O contexto das TDICs.....	36
2.2 A emergência do digital no espaço escolar.....	41
2.3 O sujeito da AD e a materialidade do digital.....	48
2.4 O blog como lugar de inscrição e de subjetividade.....	51
3 ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DISCURSO: O SUJEITO ARGUMENTADO OU O SUJEITO QUE ARGUMENTA?.....	54
4 ANÁLISES DISCURSIVAS: SUJEITOS, SENTIDOS E CORPOS ESTENDIDOS/INTERDITADOS.....	69
4.1 Sujeito dividido: os efeitos das Formações Imaginárias.....	71
4.2 O sujeito-estendido e os sentidos de dependência.....	76
4.3 O discurso do/no digital: efeitos de sentidos sobre a escola.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE OBRAS – DIREITOS AUTORAIS.....	105
ANEXO C – REDAÇÕES.....	107

INTRODUÇÃO

Os deslimes da palavra

*Ando muito completo de vazios.
Meu órgão de morrer me predomina.
Estou sem eternidades.
Não posso mais saber quando amanheço
ontem.*

*Está rengo de mim o amanhecer.
Ouço o tamanho obliquo de uma folha.
Atrás do ocaso fervem os insetos.
Enfiei o que pude dentro de um grilo o meu
destino.*

*Essas coisas me mudam para cisco.
A minha independência tem algemas.
(Manoel de Barros, 1993)*

A presente pesquisa é resultado de muitos questionamentos ao longo de uma trajetória escolar que vivencia cada vez mais o uso das tecnologias digitais de interação, tanto no contexto de sala de aula quanto fora dela. As condições de produção no espaço escolar e virtual para a prática discursiva da argumentação são um tema que vem chamando minha atenção desde meu ingresso no magistério. As questões relacionadas à escrita, na sala de aula, devem

ser trazidas para a academia devido à sua importância e, também, porque, não raro, observamos a ineficiência das práticas escolares no tocante à escrita.

Essa questão já me move desde meus primeiros contatos com as disciplinas didáticas do curso de Letras, o qual cursei com bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) pela Faculdade Bandeirantes/RP. Durante o curso, a disciplina de Linguística começou a incomodar-me. Era um incômodo para o qual eu pensava não haver solução, pois as questões gramaticais e textuais no que dizem respeito às suas estruturas eram palco de discussões, provas e reprovos. Saí do curso de Letras, em 2007, com uma pergunta: se a gramática é tão senhora da língua, por que, então, não nos damos conta dela, nem ao fim de um curso do qual se sai habilitado a dar aulas de português?

Visto o posto, a inquietação diante das questões da língua já me constituía desde o início do meu percurso de professora de Educação Básica II e de Ensino Médio. A possibilidade de estudar a língua em seu funcionamento, nos textos dos alunos, é que produziu esse movimento de pesquisa. Entendo o funcionamento da língua em movimento, nas práticas discursivas do cotidiano, pois ela é elástica, movente, como já indiciavam os escritos saussurianos no final do século XIX e início de século XX, e que, para Pêcheux (2014), é a base para os processos discursivos. Foi essa possibilidade de conhecer a língua em sua historicidade que me alavancou para a busca de uma disciplina de entremeio, que fosse capaz de analisar o discurso, e não apenas a materialidade linguística, visto que é no/pelo discurso que o sujeito se inscreve na língua e na história.

Por esse motivo, meu percurso histórico de encontros e desencontros com a academia se deu numa busca incessante pelo acolhimento de uma questão que me constitui como professora de Língua Portuguesa: como possibilitar ao sujeito-aluno a construção de um dispositivo de argumentação sem que as amarras da língua-padrão possam ceifar seus gestos de leitura e interpretação do contexto em que está inserido e que ele possa fazer uma leitura crítica do mundo em que vive?

Meu primeiro contato com uma disciplina que serve de acalento para meus questionamentos se deu com o ingresso, em 2008, no curso de especialização (*lato sensu*) em “Teorias Linguísticas e Ensino”, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em Araraquara – Unesp, logo após a conclusão da graduação e, sem surpresa, no momento em que as questões estavam ainda mais latentes. Uma das disciplinas da grade do curso era “Análise de Discurso na perspectiva de Pêcheux e Foucault”, ministrada pela professora doutora Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin, a qual me fez vislumbrar

sentidos outros na prática pedagógica, sentidos esses que poderiam ser o que eu realmente estava procurando, outros sentidos como professora.

Em oportunidade ímpar, pude cursar algumas disciplinas da grade curricular do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade de São Paulo (USP), em 2013 e 2014, momento em que as questões concernentes à prática pedagógica passaram a ganhar maior sustentação teórica.

Na minha trajetória docente, deparei-me com questões muito urgentes, tais como a leitura parafrástica e a replicação de sentidos já cristalizados pela ideologia dominante. Meus primeiros contatos com o universo escolar, estando eu na posição de sujeito-professor, já me fizeram questionar o modo como a escola concebe a escrita: o aluno, tendo que buscar a excelência quanto à padronização da língua, é cerceado do direito de expor seu ponto de vista e, mais ainda, do seu direito de argumentar. É nesse viés que me constituo professora, bem como pesquisadora que se inquieta com a posição assumida pela escola, tendo em vista sua condição de Aparelho Ideológico de Estado e que, no contexto desta pesquisa, é atravessado pelo aparelho repressor do estado, o jurídico, representado por um decreto que proíbe o uso do aparelho celular nas escolas.

Ainda me constituindo como professora e caminhando para a posição de pesquisadora, tive a oportunidade de fazer parte do Grupo de Estudos Discurso e Memória (GEDISME), o que me fez aproximar da teoria que me move – não mais que o chão da escola – e que norteia o arcabouço teórico desta pesquisa, a Análise do Discurso de linha francesa pecheuxtiana. Nessa busca, pude contar com o apoio e o companheirismo da querida professora doutora Soraya Maria Romano Pacífico, a qual assumiu comigo o desafio de investigar os gestos argumentativos dos sujeitos-alunos nos diferentes espaços materiais: o da sala de aula e o virtual, a fim de levar a uma reflexão acerca do trabalho docente e da produção textual na escola.

Nossa escolha foi por analisar as produções textuais realizadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. As produções escritas foram constituídas por textos dissertativo-argumentativos, escritos a partir das discussões realizadas em sala de aula sobre o tema polêmico “Por que usar (ou não) o celular durante a aula?”. Além disso, os alunos fizeram comentários em um blog, cujas postagens são relacionadas ao mesmo tema.

Nosso objetivo é o de analisar o modo como os sujeitos-alunos constroem sentidos, sobre o mesmo tema, em diferentes condições de produção, interpretando as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, uma vez que, para a Análise de Discurso, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação,

levando em conta quem é esse sujeito, o lugar de onde ele fala, para quem e em que situação de produção. Para a AD, sujeito é uma posição, já que “Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Partimos do princípio de que os sujeitos-alunos fazem parte de um universo tecnológico e que se assumem dependentes do uso do aparelho celular conectados a uma rede de internet. Por isso, adotamos a noção de sujeito-estendido, conforme explicaremos ao longo do trabalho.

Essa fusão faz produzir sentidos sobre o uso do celular, em sala de aula, e questiona o discurso da lei que o proíbe nesse espaço. Esse processo de produção de sentidos sustenta-se numa formação imaginária sobre escola como o lugar do silêncio, de ouvir, de seguir regras, e não como um lugar de um corpo estranho que permite a construção de sentidos estranhos à escola, instituição cuja formação ideológica vai contra a noção de sujeito-estendido.

A metodologia contempla uma análise que opera no fio do discurso, através da descrição das marcas linguísticas presentes no intradiscurso, entrecruzadas com o interdiscurso, os *já-ditos* que permitem o dizer e o posicionamento dos sujeitos da pesquisa acerca da questão do uso de celular na escola.

Michel Pêcheux elaborou uma teoria do discurso que pressupõe a transversalidade e conflitos culturais no interior e no exterior dos discursos. Esse atravessamento, que resulta de conflitos ideológicos, afeta o sujeito e o sentido das palavras. É nesse atravessamento que se encontra o intradiscurso, ou o discurso que opera sobre o uso de um dispositivo tecnológico que já é discursivizado como parte integrante do próprio sujeito.

Os sujeitos-alunos da pesquisa materializaram em seus discursos inscritos nos comentários do blog “além da sala de aula”, e, em seus textos produzidos em sala de aula, os sentidos produzidos pelo acesso ao arquivo (PÊCHEUX, 1997) e pela discussão, que tem o papel de mobilizar sentidos outros nas formulações dos sujeitos.

O resultado da inscrição dos sujeitos na *cibercultura* favorece a dinamicidade da língua, e, com isso, o aluno se posiciona. No contexto escolar, não raro, os alunos, quando colocados sob supervisão do professor e sob a imposição do uso da língua-padrão, bem como diante da obrigatoriedade de se seguir um modelo preestabelecido para a produção textual – tais como os gêneros discursivos, por exemplo, que são ensinados e cobrados dos alunos como se fossem receitas – são silenciados em suas possibilidades de dizer e ocorre o esmaecimento do seu poder de argumentação.

Esse é o cenário que sustenta esta pesquisa constituída por múltiplas vozes que se estreitam. Para que se possa atingir os objetivos desta investigação, buscamos aporte teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, apresentada por Pêcheux (1997, 2014), Orlandi (1995, 2012, 2015, 2016), entre outros estudiosos. Sobre a argumentação, fundamentar-nos-emos, especialmente, nos estudos de Amossy (2002, 2016, 2017), Piris (2012, 2016) e Pacífico (2002, 2012, 2016). No que tange à problemática da tecnologia digital, valer-nos-emos dos estudos de Castells (2003, 2005), Lévy (1993, 2009), Dias (2004, 2012, 2016, 2017, 2018) e Crystal (2001).

Segundo Dias (2004, 2012, 2016, 2018), “o digital já produziu uma mudança na discursividade do mundo”, isto é, as relações históricas, sociais e ideológicas, e a constituição dos sujeitos e dos sentidos já foram afetados por essas mudanças, bem como as formas dos relacionamentos, as relações de trabalho, e por que não dizermos de sua influência na escola e na forma como os sujeitos-alunos produzem sentidos nesse universo, tendo em vista sua nova constituição como sujeitos do digital. Romão (2005) nos alerta que a conexão ao *ciberespaço* é capaz de propiciar inúmeras relações entre os sujeitos nas mais variadas áreas, o que inclui a Educação. Nesse sentido, os sujeitos-alunos desta pesquisa posicionam-se de diferentes maneiras, a depender das condições de produção, e assumem posições-sujeito distintas, a depender de seus interlocutores.

Segundo o que postulou Michel Pêcheux (2014), o discurso é um “efeito de sentidos” entre o ponto A e B, pois tem que ser referido a um conjunto de discursos possíveis a partir de determinadas condições de produção, designadas pelo autor como “as circunstâncias de um discurso”. Além do mais, o sujeito da interação procura a antecipação do que o outro vai pensar, fazendo funcionar as formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, como podemos ler:

[...] a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representação dessas situações) (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

A partir dessas considerações, podemos analisar o discurso dos sujeitos-alunos, levando em conta que a AD não trabalha com a concepção de sujeito empírico, mas o sujeito a partir de uma posição dada envolto em determinadas condições de produção.

Aliada à teoria da Análise de Discurso, para construir os fios discursivos desta pesquisa, a argumentação tece, na cadeia discursiva, seus contornos, trazendo contribuições

que suscitam a assunção da autoria por meio dos posicionamentos assumidos pelos sujeitos-alunos no espaço virtual. Segundo Amossy (2016), com base nos postulados da AD, a argumentação mobiliza jogos de força e coloca em evidência a relação do discurso com o poder.

Além da argumentação, é importante o estudo sobre a relação das tecnologias de informação e interação digitais na cadeia de sentidos tecidos aqui, pois sabemos que a língua é empregada de diversas formas, de acordo com a situação e a relação dos interlocutores, sendo sua característica mais marcante a dinamicidade e a heterogeneidade. Essa sua elasticidade é o que faz dela viva, mutável e que reverbera os sentidos e faz ranger o que muitas vezes já está cristalizado na escola, por exemplo.

O que se pode constatar no contexto atual é uma grande quantidade de informações sendo processadas por adolescentes cada vez mais engajados num mundo de informações que circulam pela internet, a qual ganha cada vez mais espaço e importância nas atividades comunicativas. São esses alunos que ocupam os espaços escolares, embora, muitas vezes, sejam vistos como corpos estranhos àquele espaço, uma vez que entram em conflito com o socialmente estabilizado. De um lado, a escola quer controlar os sentidos, os comportamentos, os corpos que se movimentam, significam-se e conectam-se; por outro, os sujeitos-alunos que ocupam o lugar da contradição: como significar(se) em um espaço de cerceamento, como o espaço escolar?

Para Lèvy (1999), o ciberespaço abrange um grande número de usuários e os encoraja a experimentar diferentes maneiras de abordar assuntos que fazem parte de seu interesse, sem que se preocupem com os espaços geográficos. Sua dinamicidade rompe com determinadas regras da norma-padrão, o que, muitas vezes, acaba abrindo espaços para o posicionamento do dizer daqueles que estão acostumados à interdição por parte da escola.

Nesse sentido, surge o questionamento que direciona nosso trabalho: quais marcas deste “novo modo de interação” estão presentes na escola? Como e quais os sentidos construídos nos processos argumentativos, considerando os textos produzidos pelos sujeitos, na escola e no espaço material virtual?

Tendo em vista que a escrita é uma modalidade da língua que se caracteriza pela sua heterogeneidade e não deve ser entendida apenas como código, mas também como prática social, defendemos que ela exige muito cuidado do autor¹.

¹ Autor, aqui, entendido segundo a Análise do Discurso como uma posição discursiva que o sujeito pode assumir ao produzir seus textos, orais ou escritos (cf. ORLANDI, 1996; TFOUNI, 2001).

Partindo do princípio de que a argumentação faz parte das práticas sociais dos sujeitos, objetivamos também analisar se, no espaço virtual, o sujeito sente-se mais autorizado para argumentar do que no espaço escolar, ou se a mudança de espaço não interfere em sua prática argumentativa. E, por fim, mas como possibilidades de novos questionamentos, procuramos analisar os sentidos que são produzidos e/ou silenciados sob as condições de produção específicas desta pesquisa.

Com isso, nossa proposta foi de um estudo dos textos produzidos pelos alunos e suas interações *on-line* para apontar (ou não) interferências do uso da internet na escrita convencional, visto que são situações de comunicação diferentes nas quais o uso da língua escrita se faz presente. Com essas premissas, e tentando lançar-nos a ouvir, no sentido peuceuxiano, os gestos interpretativos das produções em espaços materiais distintos, atravessados pelos conceitos de sujeito, discurso e ideologia, tecemos nossas seções de modo a alinhar os fios discursivos que nos façam vislumbrar uma prática pedagógica que oportunize ao aluno o direito à argumentação, seja em espaço virtual, seja em sala de aula.

Na seção 1, tecemos o percurso metodológico e as condições de produção desta pesquisa. O trabalho do analista, que é o de construir um dispositivo de interpretação do discurso analisado, faz reverberar na materialidade de seu *corpus* os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. O que é levado em conta aqui são as condições de produção em que se configurou a pesquisa.

Na seção 2, discorremos sobre o uso da tecnologia na Educação, com ênfase ao uso do celular, um dispositivo tecnológico que já é parte constituinte da maioria dos sujeitos da pesquisa. A noção de sujeito-estendido produzida a partir dos estudos de Giorgenon (2016) e de Coracini (2011) conecta-se aos conceitos de ideologia e formações imaginárias para tecer as análises do *corpus* num movimento pendular a fim de explicitar a relação que o sujeito assume diante da conexão do corpo com a máquina/tecnologia em que ambos se (con)fundem. Ainda na mesma seção, procuramos aprofundar os conceitos de sujeito discursivo, de ideologia e do uso do dispositivo tecnológico diante da formação discursiva e da formação ideológica que sustentam os sentidos nas leis, em especial a lei que proíbe o uso do celular em sala de aula.

Na seção 3, dedicada à argumentação na Análise de Discurso, salientamos o direito à argumentação defendido por Pacífico (2016), que está intrinsecamente ligado à instauração do discurso polêmico discutido por Orlandi (2011). O sujeito-aluno, quando é autorizado a dizer, em situação de produção em espaço virtual, assume a posição-sujeito que argumenta

em contraponto ao discurso autoritário (ORLANDI, 2011), que sustenta a lei de proibição do uso de aparelhos celulares na escola.

Finalmente, a seção 4 traz a maior parte das análises das sequências discursivas selecionadas, visto que, ao longo de todo percurso, vimos costurando a teoria num batimento de teoria e análise que é inerente ao trabalho do analista de discurso.

E, por último, uma tentativa de fechamento, mesmo porque, para a AD, os sentidos não se fecham, pois sempre podem vir a ser outros, apresentamos nossas considerações finais.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Se não fosse aquilo... Nem sabia. O fio da idéia cresceu, engrossou – e partiu-se. Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos.
(Graciliano Ramos, 1938, p. 18-19)

Esta seção é dedicada a esmiuçar o que chamamos de percurso metodológico, visto que procuramos descrever o nosso percurso como analistas e sua relação com a teoria à qual nos filiamos. Segundo Orlandi (2005), o analista de discurso tem a finalidade de compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento. Nesse sentido, seu trabalho deve transitar entre teoria e prática, pois, em AD, a metodologia e a teoria são indissociáveis, não podendo tratar de metodologia sem fazer o batimento com a teoria.

A análise, numa perspectiva discursiva, requer uma escuta, no sentido pecheuxtiano, das minúcias, atentando-se aos indícios presentes na materialidade discursiva. Para tornar possível esse movimento com o olhar nos indícios, apoiamo-nos no paradigma indiciário utilizado por Ginzburg (1989), que teve o seu trabalho de analista amparado nas pistas. Esse paradigma nos auxiliou na compreensão dos sentidos não postos em discursos por evidência, mas pelo deslizamento que é constitutivo do sujeito e da linguagem. São as marcas linguísticas, as “escolhas” delas, que nos indiciam um sentido e não outro. Em outras palavras, é pelo intradiscurso que temos acesso ao interdiscurso e que encontramos indícios das formações discursivas e ideológicas às quais os sujeitos se filiam.

Entendemos que é no intradiscurso que se materializam os conflitos ideológicos. Michel Pêcheux elaborou uma teoria do discurso que pressupõe a transversalidade e conflitos culturais no interior e no exterior dos discursos. Esse atravessamento, que resulta de conflitos ideológicos, afeta o sujeito e o sentido das palavras. No que se refere à nossa pesquisa, é nesse atravessamento que se encontra o intradiscurso, ou o discurso que opera sobre o uso de um dispositivo tecnológico que já é discursivizado como parte integrante do próprio sujeito. Conforme Maltby (1992), o discurso é um objeto construído, ao mesmo tempo, por regularidades e por um movimento no qual não se dissociam o intradiscurso, ou seja, uma sequencialidade linguística, e o interdiscurso, como veremos mais adiante.

É nosso trabalho olhar para a opacidade daquilo que nos cerca. Para Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Dessa forma, o analista do discurso estuda os indícios a partir de marcas linguísticas para decifrar a opacidade da linguagem.

Para nossa pesquisa, trabalhar com esses indícios é o que nos possibilitará compreender como as marcas ou pistas se materializam e significam no funcionamento das redações produzidas por sujeitos-alunos de nono ano do ensino fundamental, em sala de aula, sob a supervisão e a pedido da professora, que também era a pesquisadora. E, por outro lado, como esse efeito de sentido (ou outros) aparece nos comentários de um blog, feitos pelos mesmos sujeitos, em condições de produção semelhantes, já que os sujeitos escrevem, mesmo que no blog, para o professor, embora essa não tenha sido a proposta da pesquisadora.

Como sabemos, a pesquisa se dá no percurso, e é nele que encontramos os indícios. Sendo assim, foi ao longo das análises que se pôde notar que os sujeitos-alunos não estavam produzindo sentidos para um leitor qualquer; eles tinham como seu interlocutor a professora da sala de aula, pois, nesse caso, imaginamos que a posição sujeito-professora tinha, para os

sujeitos-alunos, mais representação simbólica que a posição sujeito-pesquisadora, no que se refere ao jogo de projeção imaginária (PÊCHEUX, 2010).

1.1 Os sujeitos da pesquisa e as condições de produção

Por não encontrarmos no espaço escolar as condições necessárias para que os sujeitos-alunos possam se posicionar diante de temas polêmicos de seu interesse, traçamos como objetivo desta investigação analisar o modo como os sujeitos-alunos constroem sentidos, sobre o mesmo tema, em diferentes condições de produção, interpretando as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos. Os objetivos traçados para uma pesquisa de campo têm seu funcionamento a partir da construção das condições de produção (ORLANDI, 2005) que possibilitem o movimento interpretativo para investigarmos seus possíveis efeitos no movimento argumentativo, no espaço escolar ou fora dele.

Um conceito muito importante para a AD é o de condições de produção, pois estas afetam a construção de sentidos. Desse modo, cabe-nos explicitar em que condições se deram as produções dos textos dos sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa. Vale ressaltar que, segundo Pêcheux (1990), as condições de produção não se restringem às condições materiais ou imediatas de produção de sentidos; referem-se, também, ao contexto histórico-social e ideológico nos quais o discurso é produzido. O contexto histórico e ideológico é o que mais nos interessa aqui, pois o discurso é lugar de contato entre a língua e a ideologia, e é sob o efeito da ideologia que os sentidos serão enunciados pelos sujeitos.

Segundo Pacífico (2012, p. 50), “as condições de produção de um discurso constituem um ponto central para a AD”. Isso ocorre porque são as condições dadas aos interlocutores que definem o que pode ser dito ou o que deve ser silenciado em dado discurso, a fim de atender a um propósito previamente estabelecido. Se, para o sujeito-aluno, a escola profere um discurso autoritário em que a voz do discente é interditada pelo modo como lhe são impostas as atividades de produção de texto, as condições de produção em que ele está inserido podem não ser favoráveis ao seu posicionamento autoral. Por outro lado, as interações verbais em espaço virtual podem dar ao internauta condições de posicionar-se de outra forma, dadas as condições em que o sujeito se inscreve, fora da sala de aula e mergulhado na malha movente do digital.

Com base nos estudos de Pêcheux (2010) e Orlandi (2013), entendemos que analisar o discurso produzido pelo sujeito-aluno pressupõe levar em conta quem é esse sujeito, o lugar de onde ele fala, para quem e em que situação de produção.

Escolhemos como *locus* da nossa pesquisa uma escola da rede municipal do interior paulista. A escola-campo está situada numa região periférica da cidade. Trata-se de uma unidade escolar que atende a duas etapas da educação básica: educação infantil (três a cinco anos de idade) e ensino fundamental. Neste último, atendendo ao Ensino Fundamental I (seis a dez anos de idade) e ao Ensino Fundamental II (onze a catorze anos de idade), com muitos casos de sujeitos-alunos fora dessa faixa etária.

Por receber alunos de três a quatorze anos, a instituição tem o dever de garantir grande parte da educação básica do público a que atende. São aproximadamente 700 alunos atendidos nos períodos matutino e vespertino. Os estudantes matriculados nessa instituição moram no mesmo bairro e/ou nas imediações e, na sua grande maioria, são de família de classe socioeconômica baixa. Embora a categorização social não sirva à nossa análise, uma vez que, pela AD, “a formação social não é capaz de dar conta das questões envolvidas no relacionamento do sujeito com o mundo por meio da linguagem”, (MORALES DA SILVA, 2015, p. 127), é importante entendermos em que condições de produção se deu esta pesquisa.

Outra questão importante no que se refere às condições de produção é a relacionada ao espaço material, o espaço onde circularam os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos desta pesquisa. Orlandi (2012, p. 70), numa perspectiva discursiva acerca da noção de matéria enquanto uma substância suscetível a receber uma forma, ensina-nos que ‘materialidade não se reduz “ao que está dito” ou ao “dado” de qualquer natureza que seja’ – grifos da autora. Nesse sentido, o espaço material de inscrição da subjetividade se dá na luta de classe, ou seja, há um condicionante para o funcionamento desses espaços da/na escola. Ainda segundo Orlandi (*idem*), a materialidade é que permite vislumbrar a ideologia funcionando pelo inconsciente, na relação do real com o imaginário.

O caráter material dos espaços escolar e virtual diz respeito ao modo de organização em sociedade, visto que a forma histórica, perpassada pela luta de classes, é que define a organização dos homens e da vida em sociedade sempre marcada pela mudança, pelo novo, e, a organização sócio-histórica afeta o modo de funcionamento dos espaços. Esses espaços materiais contemporâneos vêm se organizando de forma cada vez mais dinâmica, marcados pelas transformações provocadas pelas novas tecnologias de comunicação, que passam do papel para o virtual.

No que se refere à materialidade da linguagem, em diferentes momentos da história há rupturas que reorganiza o trabalho intelectual, a relação entre os homens e suas práticas sociais. Assim, ao pensar o espaço da sala de aula e o virtual, não se pode deixar de considerá-los como produtos de uma determinada configuração histórica que os determina e traz

implicações para a constituição de subjetividades. O que se observa é uma resignificação do processo de ensino e aprendizagem e da própria circulação do conhecimento, que institui uma nova forma de relação entre os sujeitos e dos sujeitos com o espaço escolar, não concebido como um espaço material concreto, mas sim, simbólico, produto da história.

Ao direcionarmos o olhar para os modos de produção de sentido no espaço escolar (seja em sala de aula, com a lousa, o giz, o papel e o lápis, seja na sala de informática pelo computador), podemos dizer que eles se dão de forma diferente, uma vez que a relação dos sujeitos-alunos com esses espaços significa de formas distintas.

Um exemplo dessa diferença é a forma como a escola, de modo geral, dispõe a posição dos alunos: em salas fechadas, sentados em carteiras enfileiradas, de frente para o professor e para a lousa ou ainda, na dinâmica das interações virtuais que essas configurações não se encaixam, mas que a relação professor/aluno se mantém; isso já indicia uma maneira de significar a relação aluno/professor, o que reverbera em seus discursos. Diante disso, é possível dizer que o espaço significa, tem sua materialidade e não é indiferente ao contexto, à luta de classes e aos distintos modos de significar.

Para efeitos desta pesquisa, selecionamos três turmas de 9º ano, último do Ensino Fundamental II, por já estarem familiarizados com a escrita na sala de aula e em redes sociais. Embora saibamos que são sujeitos-alunos de idades muito próximas, com as mesmas condições materiais de produção, mesmos professores, mesma formação social, ou muito próximas, é importante salientar que não é possível categorizar estes sujeitos desta pesquisa, pois podemos encontrar diferentes formações imaginárias e formações discursivas afetando o mesmo sujeito. Ou seja, um grupo que, aparentemente, pode estar enquadrado em uma categoria, isto é, sujeito-aluno do 9º ano, estudante da mesma escola e morador do mesmo bairro, poderia ter o mesmo discurso. Entretanto, sabemos que, discursivamente, os sujeitos-alunos podem dar indícios de que se filiam a várias formações discursivas que não correspondem à quantidade de sujeitos, nem a um grupo fechado, pois, conforme explica a Análise do Discurso, não há correspondência um a um entre grupos de sujeito e discurso produzido. Isso ocorre porque o sujeito é heterogêneo, atravessado por outros discursos e afetado histórica e ideologicamente, podendo circular por diferentes formações discursivas (como veremos no recorte 18 – sujeito-aluno Q).

Para procedermos à nossa pesquisa, o *corpus* para análise foi constituído a partir de redações produzidas em sala de aula, sob o olhar do professor-pesquisador acerca da problemática do uso do celular na sala de aula. A escolha da temática se deu pela emergência do tema em aulas ministradas pela própria pesquisadora, em que os sujeitos-alunos faziam

uso do aparelho celular em desobediência à proibição tácita dada pela lei estadual e pelo decreto municipal rigorosamente seguidos pela escola. É importante salientar que o uso do celular é proibido durante as aulas tanto para os alunos quanto para os professores. Desse modo, surge, de nossa parte, o interesse em investigar como os sujeitos-alunos constroem sentidos sobre uma temática que tanto lhes afeta.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos: a dos textos escritos em sala de aula e a dos comentários no blog. Para proceder à coleta dos textos escritos em sala de aula, fez-se necessário fazê-la em três encontros, uma vez que professor e pesquisador são o mesmo sujeito. Para isso, o primeiro momento da coleta foi dividido em quatro encontros: o primeiro foi a apresentação da pesquisa e o acolhimento por parte dos sujeitos-alunos.

O segundo foi dedicado à leitura do texto “Celular em sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?”, retirado do site “terra.com.br”, de 15 de julho de 2015. O texto discute os pontos positivos e negativos de fazer-se o uso do celular durante as aulas. Essa leitura suscitou muitas discussões, organizada em dois grandes grupos, para possibilitar o embate de ideias, sem configurar um debate que requer um vencedor. Nosso objetivo com a discussão foi o de dar voz e ouvir as diferentes opiniões e os argumentos nos quais elas se sustentavam, sem que, ao final do debate, chegássemos a um sentido vencedor, muito menos que um grupo precisasse convencer o outro, pois, se o posicionamento fosse esse, estaríamos incoerentes com a teoria que nos embasa, bem como com nossa concepção de argumentação. É, principalmente, nesse ponto que a discussão e o debate se diferem, conforme discute Amossy (2016, p. 11). Para a autora,

[...] a confrontação de pontos de vista, sobretudo quando ela é polêmica, constitui um dos polos da argumentação, sendo o outro a dimensão argumentativa dos discursos que influenciam as formas de pensar, de ver e de sentir sem se dar explicitamente como um empreendimento de persuasão.

Na mesma direção, Amossy (2017) discute, a partir dos estudos Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), a (não) relação entre debate e discussão. Em seus escritos, a autora defende que a discussão não está na mesma perspectiva do debate. Nesse sentido, adotamos aqui a noção de discussão, e não de debate, pois nosso objetivo foi o de criar situações em sala de aula que autorizassem o sujeito-aluno a posicionar-se diante do tema proposto (o uso do celular durante as aulas), e não polarizar os diferentes pontos de vista, como requer a ideia do debate.

O terceiro encontro foi o da escrita dos sujeitos-alunos, sem intervenção do sujeito-professor-pesquisador. Nesse encontro, foi proposto aos sujeitos-alunos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo, por ser um tipo textual já previsto para o 9º ano, a partir da questão polêmica: “Por que usar (ou não) o celular durante aula?”.

O quarto encontro foi dedicado a apresentar o blog (o qual compõe o segundo momento da pesquisa) aos sujeitos-alunos e convidá-los a comentar as postagens já feitas pelo professor-pesquisador, cuja temática era a mesma da produção textual feita no terceiro encontro, em sala de aula.

O segundo momento da coleta procedeu de forma virtual, sem a intervenção em sala de aula. Os comentários nas postagens do blog foram colhidos durante o segundo semestre de 2018, à medida que os sujeitos-alunos iam comentando. É importante pontuar que os comentários, assim como a escrita da sala de aula, não estavam vinculados a uma atividade escolar. Foi proposto que eles o fizessem de acordo com suas vontades, podendo acessar o blog de casa, fora do horário de aula.

No entanto, levando em conta o jogo de formações imaginárias, os sujeitos não o faziam, pois entenderam como uma atividade escolar como outra qualquer. Talvez, por isso, tenham produzido seus discursos afetados pela preocupação com os efeitos de sentido derivados da imagem que o aluno faz do professor e que o professor faz do aluno, em consonância com as atividades que fizeram na sala de aula.

Segundo Pêcheux (2010 [1990], p. 77), “essa antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso”, o que nos faz levar em conta as condições de produção desse discurso. Ainda segundo Pêcheux (2010, p. 78), “Isso supõe analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”. O que Pêcheux nos ensina possibilita-nos analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos levando em conta quem o produz e para quem é produzido.

Assim, nossa análise busca os indícios levando em conta um sujeito usuário do aparelho celular, imerso em um contexto escolar que proíbe o uso do aparelho em sala de aula. Além disso, Orlandi (2016) alerta que

[...] faz parte do modo como as condições de produção do discurso se estabelecem o que chamamos relação de força. Segundo as relações de força, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa. Assim, importa se falamos do presidente, ou do professor, ou do pai, ou do filho, etc. Cada um desses lugares tem sua

força na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam do poder que as constitui em suas relações de força (ORLANDI, 2010, p. 16).

A partir do que Orlandi nos traz, é possível afirmar que o processo de produção do discurso é o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado em condições de produção dadas. Ou seja, as condições de produção do discurso mesclam o jogo de imagens possíveis mediante o contexto em que o sujeito está inserido (as formações imaginárias a respeito de sua própria posição e da posição do outro) e a situação concreta historicamente determinada. São as imagens que o sujeito faz de si, do outro, do lugar de onde fala, do referente posto em discurso que determinam as possibilidades de construção de sentidos e os efeitos de sentido produzidos na interlocução. Por isso, é importante salientar que a constituição do *corpus* desta pesquisa se deu em diferentes espaços de discursividades.

Entendemos que a constituição do *corpus* já é um processo de interlocução pelo qual o pesquisador passa, pois, ao selecionar os recortes, já há uma escolha por A, e não por B. O trabalho com a ideia de recorte na perspectiva aqui adotada, a da AD, possibilita-nos acessar os sentidos indiciados pelos sujeitos-alunos.

Para Orlandi (2011), o recorte é uma unidade discursiva e é feito na/pela situação de interlocução, o que remete à noção de polissemia. Selecionar os recortes é escolher fragmentos para a análise. Isto é, quando escolhemos nosso objeto de análise, os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ainda não estávamos diante do material de efetivo trabalho que teríamos pela frente, a escolha de pequenas partes desses textos/discursos que se correlacionam semanticamente, que guardam entre si uma relação com os objetivos já elencados na introdução desta dissertação.

Pacífico (2012, p. 62) complementa dizendo que “a AD ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto como objeto empírico de análise, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto”. Essa constituição histórica do sentido advém daquilo que o vem constituindo ao longo do seu percurso, suas vivências e suas inscrições na historicidade. Por isso, os recortes analisados devem ser compreendidos como pedaços de discursos onde o modo de funcionamento discursivo aparece na forma linguística dos recortes. Por pensarmos que o recorte compõe o texto e os dois juntos compõem os sentidos, disponibilizamos os textos na íntegra na seção de anexos deste trabalho.

Considerando que os sujeitos-alunos estão inseridos em um contexto histórico-social em que a tecnologia permeia suas atividades cotidianas, é válido considerarmos sua relação

com a tecnologia. Desse modo, estamos diante de um sujeito que se inscreve em um contexto de uso do celular para a maioria de suas práticas discursivas. Ao serem questionados sobre a proibição desse dispositivo tecnológico que tanto lhes constitui, temos a oportunidade de perceber como funciona, para os sujeito-alunos, a imposição de uma lei que os proíbe de usarem algo que já lhes é constitutivo.

O trabalho do pesquisador foi o de analisar o modo como os sujeitos constroem sentidos, sobre o mesmo tema, em diferentes condições de produção, ou seja, na sala de aula, fazendo uso de papel e tinta, e na rede, fazendo uso do computador ou do celular. Para produzir seu discurso na rede, o sujeito-aluno não precisa estar, necessariamente, na escola, pois o blog pode ser acessado de qualquer lugar em que ele estiver. Os sujeitos têm acesso ao computador tanto nas aulas de informática, quanto em suas casas, pois, mesmo os que não têm computador, têm celular com internet. Isso foi possível constatar por meio de interlocuções ocorridas antes da pesquisa a fim de compreender o nível de envolvimento dos sujeitos-alunos com a tecnologia. Nós acompanhamos as postagens e fizemos delas parte do nosso *corpus de pesquisa*.

Nesse sentido, o blog funciona como espaço material que abre a possibilidade de produção de sentidos outros, diferentes daqueles produzidos na sala de aula, já que esta pode remeter ao cerceamento da polissemia, significando, portanto, de maneira contrária ao espaço da web, no qual o sujeito-aluno tem a possibilidade de escrever não para o professor, mas para um leitor qualquer, sem previsão e, por isso, repleto de possibilidades.

O espaço material virtual possibilita a circulação de sentidos e produção de conhecimento, já que, para a AD, de acordo com Althusser e Badiou (1979) apud Dias (2015), o conhecimento é o processo de sua própria produção. Ainda segundo a autora,

E, se considerarmos as condições de produção do conhecimento através da Internet, diremos que a circulação é parte dessa produção, já que a Internet se constitui como espaço de circulação. Desse modo, podemos considerar o conhecimento como sendo o processo de sua própria produção e de sua circulação. Estou considerando, assim, o conhecimento como produção, mas também como circulação (DIAS, 2015, p. 280-281).

Partindo da premissa de que o conhecimento é o processo de sua própria produção, surge a questão: é possível afirmar que os sujeitos-alunos produzem conhecimento ao posicionarem-se pelos sentidos escritos na rede eletrônica?

Para viabilizar a constituição do *corpus*, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao computador e saibam como utilizar e (ins)escrever em um blog, os alunos fizeram

uso do laboratório de informática da escola que conta com vinte e quatro computadores. Ao mesmo tempo, nas aulas de português, oportunizamos momentos de discussão em que os sujeitos-alunos expuseram suas opiniões.

Primeiramente, foram feitas a leitura e a discussão da lei 12.730/2007, que versa sobre a proibição do uso do celular na sala de aula. Em aulas posteriores, foram realizadas a leitura e a discussão do texto “Celular em sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?”, publicado no *site* Terra, na seção “Educação”, em 15 de julho de 2015, disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao>. Após a leitura e a discussão, os alunos foram convidados a produzirem um texto argumentativo expondo suas opiniões sobre o tema tratado e a acessarem o blog para comentarem a questão norteadora que nele publicamos.

Pontuamos que o blog é alimentado pelos próprios sujeitos da pesquisa, que comentam as postagens no espaço virtual, de acordo com suas necessidades e desejo de escrita, ao passo que as questões norteadoras reclamam sentidos para eles. A pesquisa contou com a participação de quarenta alunos de nono ano do Ensino Fundamental, dos quais analisamos vinte e um recortes para esta dissertação.

O movimento analítico foi no sentido de identificar as estratégias argumentativas presentes em cada uma das situações de produção, virtual e presencial, em sala de aula, procurando compreender como os sujeitos se relacionam com os sentidos, em diferentes condições de produção. Para a AD, toda atividade de linguagem ocorre quando os protagonistas do discurso são colocados em contato com o objeto discursivo. Esse lugar refere-se ao que o sujeito ocupa na estrutura social, no nosso caso, alunos que estão inseridos numa estrutura rígida e fechada que é a escola. Essa posição estabelece a relação do sujeito com uma série de formações imaginárias que vão determinar o modo como os discursos são produzidos a partir da imagem que é feita dos seus interlocutores.

O trabalho de análise consistiu em interpretar as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, uma vez que, para a AD, a análise deve ser a construção de um dispositivo da interpretação, o que, para Orlandi, é:

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2013, p. 59).

Diante do que diz Orlandi (2013), analisar o discurso produzido pelo sujeito-aluno pressupõe levar em conta quem é esse sujeito, o lugar de onde ele fala, para quem e em que situação de produção, assim como o seu silêncio pode significar tanto quanto seu dizer. Por isso, justifica-se nossa escolha por essas duas situações de produção diferentes.

Primeiramente, os sujeitos-alunos participaram de uma discussão sobre o tema em sala de aula a fim de terem acesso ao arquivo, ou seja, a um campo de documentos disponíveis e pertinentes sobre uma dada questão (PÊCHEUX, 1997). Acreditamos que, ao vivenciar situações em que o acesso ao arquivo é permitido, o sujeito-aluno torna-se capaz de acessar sentidos até então não permitidos a eles. A interdição é feita também pela negação de acesso a esse campo de documentos que Pêcheux (1997) chamou de arquivo. A escola deve mesmo ser lugar desse acesso, mas não o único dispositivo possível. Atualmente, sabemos que isso é possível, também, pelo uso da tecnologia que está à disposição dos sujeitos da pesquisa em qualquer lugar, mas é necessário o trabalho de curadoria, explicitado na seção 2, que é feito pelo professor.

De acordo com Pacífico (2011), o sujeito necessita de conhecimento sobre o objeto de seu discurso a fim de construir seu ponto de vista, o que é feito por meio do acesso ao arquivo. Depois desse acesso, entendemos que o sujeito está em condições de posicionar-se e fazer suas formulações de acordo com suas filiações, pois o arquivo afetará o sujeito levando em conta a sua formação discursiva, que, como afirma Orlandi (2001, p. 43), “permite compreender o processo de produção de sentidos”. As formações ideológicas interpelam o sujeito, e ele, afetado por elas, filia-se a determinadas formações discursivas, construídas historicamente e materializadas na língua. Nesse sentido, as sequências discursivas que analisaremos na seção seguinte atestarão esse movimento de filiação ideológica dos sujeitos.

Para procedermos ao método que norteou nossa pesquisa, não levamos em conta o que Cozby (2003) denomina de método quantitativo como sendo aquele que “ênfatiza os dados estatísticos e utiliza os números obtidos como forma de compreender os fenômenos e variáveis estudadas”, nem o qualitativo, tal qual proposto por Bogdan e Biklen (1994), tomado como “uma metodologia de investigação descritiva, indutiva, e que fundamenta o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ou seja, centrado no indivíduo, na compreensão do comportamento humano, a fim de descrever suas peculiaridades.

Esses métodos não dão conta da complexidade da nossa pesquisa, pois entender de que forma funciona a argumentação, como ela é formulada, requer do analista uma

abordagem discursiva que mantém um movimento pendular, como nomeado por Petri (2013), entre teoria, consulta ao *corpus* e análise, num movimento de amarração e de retorno contínuo. Nas palavras da autora, “o movimento pendular pode ter início na teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si e, quanto aos resultados da análise, podemos dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico” (PETRI, 2013, p. 42).

Sendo assim, não seria interessante analisar um número grande de redações sobre o tema, como se faria usando o método quantitativo, baseado em números. Da mesma forma, o método qualitativo, que visa a uma descrição com base nas percepções não contemplaria a relação do sujeito com o objeto discursivo.

Isso porque a Análise de Discurso, de linha francesa pecheuxtiana, não se preocupa com o produto de um processo; seu foco é a relação do sujeito com a linguagem, com as marcas enunciativas e com o silêncio (ORLANDI, 2007). Assim, nosso trabalho será uma escuta a fim de compreender os gestos materializados nas redações dos sujeitos-alunos. O método discursivo possibilita-nos ir além do dito e nos leva ao não dito. Para isso, precisamos mobilizar alguns conceitos da AD, tais como a noção de sujeito, ideologia, formação imaginária e formação discursiva.

A análise por essa ótica segue um método discursivo, em que o sujeito vem de um processo pelo qual é afetado pela ideologia, inscrito historicamente, e se desloca para o sujeito em relação ao discurso (FARIA, 2015). Dessa forma, a teoria discursiva é que nos guiou para a compreensão de aspectos tanto linguísticos como extralinguísticos presentes no *corpus*.

Desse modo, é preciso efetuar a passagem da superfície do texto tal qual se apresenta para o discurso como efeito de sentido que se procura, o que Orlandi (2003) chama de dessuperficialização. Para a autora, é uma questão de método, sendo que a travessia do ponto de partida ao de chegada na análise compõe-se de duas etapas: a primeira descreve a passagem da superfície linguística ao objeto discursivo. É o ponto em que o analista examina o discurso na materialidade da linguagem procurando os indícios de como se diz, de quem diz e em que circunstâncias é dito. Quando se leva em conta o contexto de interlocução, tem-se a imagem do sujeito e a que formação discursiva ele está filiado, no nosso caso, do sujeito-aluno que produz o discurso analisado e a imagem que ele tem de seu interlocutor/professor.

Nas diferentes condições de produção, o sujeito-aluno produz seu discurso de maneira distinta, levando em conta para quem ele produz, uma vez que na sala de aula é o professor e no blog pode ser qualquer um, dadas as peculiaridades das redes sociais. Para isso, valemo-

nos do conceito de formação imaginária, ou seja, “o que permite chegar aos traços que remetem ao lugar de que fala X, Y, formando as relações de força na trama do discurso, ou da produção de efeitos de sentido” (SOUZA, 2012). É por meio desse processo, do “exame” do discurso, que se dá o efeito de ilusão de que aquilo que o sujeito diz significa exatamente aquilo que ele quis dizer, e não poderia ser dito de outro modo, postulado por Michel Pêcheux como esquecimento número dois. É dessa forma que, a partir da materialidade discursiva, atinge-se o objeto teórico, isto é, o discurso. Este resulta da análise do que é dito sob determinadas condições de produção e o que é dito em outras, em condições de produção distintas, bem como determinações da memória discursiva à qual se filia o sujeito do discurso analisado.

O segundo momento da análise consiste em sair do objeto e caminhar ao encontro do processo discursivo, ou seja, sair do nível do objeto acabado e analisar a discursividade. Nesse ponto, o analista procura distinguir os gestos de interpretação que servem à construção dos sentidos. Para Orlandi (1996, p. 84), “Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido”. Então, a interpretação é um gesto indispensável para ligar o sujeito à história para a produção de sentidos. Para compreender o modo como o discurso do sujeito-aluno produz sentido, é necessário levar em conta a opacidade constitutiva da linguagem.

O trabalho de análise consistiu em interpretar as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, já que, para a Análise de Discurso, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação, e, conforme aponta Orlandi (2001), a Análise do Discurso não interpreta os textos que analisa, mas os resultados. Dessa forma, como já explicitamos na introdução, o presente trabalho busca entender os gestos interpretativos realizados pelos sujeitos da pesquisa acerca da lei que proíbe o uso de celular na escola, bem como do artigo retirado do *site* “Terra” que levam à argumentação, o que nos forneceu indícios de um modo de funcionamento discursivo.

Vale ressaltar, aqui, também, o que se entende por sujeito quando se refere à AD. Para isso, iremos nos ancorar no que postulou Orlandi (2013), com base em Pêcheux, como sendo aquele que é “afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 20). Visto assim, o sujeito não controla os sentidos que produz. No caso desta pesquisa, as discussões feitas por meio da oralidade, em sala de aula, reverberam nos discursos escritos pelos sujeitos, no espaço material virtual, objeto de nossa análise.

Na seção seguinte, procuramos contextualizar o sujeito que se constitui a partir das malhas do digital, levando em conta que “a tecnologia faz parte dos modos de existência do sujeito (e não só como suporte): subjetivação, falha e falta, quando se trata de sujeito e quando se trata de máquina, estão em pleno funcionamento” (DIAS, 2018, p. 13).

2 A CONEXÃO DO CORPO COM A MÁQUINA/TECNOLOGIA: (CON)FUSÃO DE EFEITOS E SENTIDOS

*Do rolo antigo ao códex medieval,
do livro impresso ao texto eletrônico,
várias rupturas maiores dividem a
longa história das maneiras de ler. Elas
colocam em jogo a relação entre o corpo e
o livro, os possíveis usos da escrita e as
categorias
intelectuais que asseguram sua
compreensão.
(Roger Chartier, 1999)*

Iniciamos esta seção com sentidos produzidos por um dos sujeitos de nossa pesquisa:

[...] O celular hoje é uma das coisas mais importantes da vida, é como se fosse uma parte do seu corpo muito importante e que sem ela você não vive (Recorte 1 – sujeito-aluno A).

Esta sequência discursiva, recortada do discurso de um sujeito-aluno desta pesquisa, aqui denominado sujeito-aluno A, representa muito bem a discussão que pretendemos tecer,

nesta seção, para alinhar, com as outras seções deste trabalho, novos sentidos acerca das práticas de leitura e escrita na escola, que, como toda a sociedade, também tem seu público constituído sócio-historicamente de forma tão afetada pela tecnologia que o cerca. A Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux, na França, na segunda metade do século XX, auxilia-nos na tessitura desta pesquisa porque a teoria surge como proposta de ruptura com os esquemas rígidos existentes na década de 1960, e essa ruptura pode ser transportada para os dias atuais, dando-nos a fundamentação teórica para analisarmos a materialidade de/sobre o digital no ensino.

Na sequência discursiva acima, temos a noção de um corpo que não se dissocia da máquina, pois a tecnologia já lhe é constitutiva. Por isso, não é mais possível desconsiderar que os sujeitos-alunos fazem parte do universo tecnológico e que se assumem dependentes do uso do aparelho celular conectado a uma rede de internet. Nesse sentido, temos indícios de uma conexão do corpo à máquina em que ambos se (con)fundem, não havendo possibilidade para o sujeito contemporâneo produzir sentidos apartados da tecnologia digital que lhe constitui.

Gallo e Romão (2011), no texto “Corpo e(m) discurso na rede”, discutem essa relação do corpo, língua e rede eletrônica. As autoras assumem que

Esse tempo de dizer on-line, marcado pelo efeito de velocidade da instantaneidade, interatividade e urgência faz falar um genuíno que imaginariamente seria interminável e que coloca o corpo em alerta, colado à máquina tomando-o como uma extensão de si (GALLO; ROMÃO, 2011, p. 14).

Diante do que argumentam as autoras, a constituição dos sujeitos está cada vez mais atrelada ao uso das TDICs, visto que o uso constante da máquina causa o efeito de um corpo colado a ela, ou seja, de um corpo-estendido que passa a se dizer de outro modo, condizente com sua nova condição, por meio de um sistema de escrita próprio do espaço material virtual. Todas essas mudanças estão intrinsecamente ligadas à ideologia que interpela o sujeito contemporâneo em sujeito da rede digital.

Para Pêcheux (2014), a ideologia interpela os indivíduos em sujeito, e é por meio do assujeitamento ideológico que ele se inscreve numa dada formação discursiva, sendo esta sempre heterogênea. A formação discursiva (FD) remete à formação ideológica, caracterizando-se como tal, isto é, como processo histórico de efeitos de sentidos.

O assujeitamento é um movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo se torne sujeito do seu discurso ao, livremente,

submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora o sujeito tenha a ilusão de autonomia para usar a língua.

Segundo Orlandi (2015), apoiando-se nos postulados de Althusser, não há uma separação entre a existência da ideologia e a interpelação do sujeito por ela. Nesse viés, o sujeito só se constitui por meio do assujeitamento, e é pelo sujeito que a ideologia se torna possível, já que, ao entendê-la como prática significante, concebe-se a ideologia como a relação entre sujeito, língua e história na produção dos sentidos.

Diante disso, se os sujeitos desta pesquisa são interpelados pela ideologia dominante de uma cultura digital, não é possível dissociar suas produções desse campo de sentido, pois eles são o tempo todo interpelados em sujeitos da *cibercultura*². Por meio desse assujeitamento à *cibercultura*, o sujeito-aluno produz seus discursos, tanto em sala de aula, quanto em espaço material virtual, sem se dar conta do quão interpelado é por sentidos que circulam socialmente, isto é: o lugar da escola não como um lugar do dizer, mas do ouvir. No entanto, como o sujeito da AD é cindido, movente e sujeito a furos, ele desliza nos sentidos e nos deixa indícios em seu dizer acerca das FDs com as quais se identifica como sujeito da *cibercultura*.

A AD traz uma reflexão de como a ideologia se manifesta na/pela língua. Orlandi (2001), com base nos postulados de Pêcheux (1975), traz para a discussão a tríade língua-discurso-ideologia, levando em conta que o discurso é perpassado pela ideologia, pois não há discurso sem sujeito nem há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua se faz (PÊCHEUX, 2014), sendo, então, o discurso o “lugar” em que se pode manifestar/observar essa relação entre linguagem e ideologia. Segundo Orlandi (2009, p. 46), “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. A ideologia toma o lugar de constituinte do sujeito, que é interpelado por ela.

Na perspectiva da AD, sujeito é constituído por diferentes vozes sociais; não é o centro daquilo que diz, sendo marcado por heterogeneidade, polifonia e conflitos. É o sujeito do inconsciente, da falha, do erro. Ocupa diferentes posições a depender do espaço social em que se encontra (FERNANDES, 2008; ORLANDI, 2015). Nesse sentido, o sujeito é uma posição discursiva. Quando entra no fluxo do discurso, ele ocupa a posição-sujeito. Por isso,

²Cibercultura, segundo o pensamento do sociólogo francês Pierre Lévy, refere-se ao conceito amplo de uma sociedade (não no sentido territorial, mas no sentido planetário) conectada por meio da informação.

para nos referirmos ao sujeito desta pesquisa, não podemos deixar de estabelecer uma relação entre o sujeito escolar e o da *cibercultura*, sendo o último o espaço da conexão pelo/para o qual ele produz seu discurso.

Estamos tratando de conexão aqui no sentido de que o sujeito estabelece um vínculo (imaginariamente) com a máquina, sem a necessidade de se conectar fisicamente, ou seja, é uma conexão no sentido virtual. Para Lévy (1996), o virtual é tão existente quanto o real, não sendo possível fazer uma dicotomia entre esses dois conceitos. A virtualização não pode ser confundida com o digital, pois “é um processo de transformação de um modo de ser num outro”. Para o autor, o virtual e o real não se opõem, eles se complementam. Desse modo, o virtual fornece as tensões do processo criativo que envolve a atualização. Como exemplo, podemos apontar o hipertexto como algo desterritorializado, ou a internet, que exige um suporte físico e que não possui lugar físico, mas sim virtual.

Essa fusão faz produzir sentidos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs) na sala de aula que questionam a formação discursiva do discurso da lei que proíbe o uso de aparelhos celulares em espaço escolar, sustentada numa formação imaginária sobre escola como o lugar do silêncio, de ouvir, de seguir regras, e não como um lugar de um corpo estranho ao normativo e legitimado histórica e socialmente, que pode romper com a ideia de silêncio e permitir a construção de sentidos estranhos a essa instituição.

O uso de celular no contexto escolar sustenta-se em uma formação ideológica que vai contra a noção de corpo estendido. A partir dos estudos de Le Breton (2003), é possível dizer que há um misto que (con)funde o natural e o artificial, ou seja, que é capaz de passar de um acoplamento (físico) a uma presença imaginária de um corpo que tem a máquina como parte integrante, que supre uma falta dada pelas condições que o constitui. A partir dessa noção, pensou-se em um imaginário de acoplamento, sem o sensorial, não o de introjetar, mas na relação que o jovem tem com a máquina. Essa relação está no funcionamento ideológico – o celular como aquilo que o conecta ao mundo real/virtual –, é externo, mas é como se não o fosse.

É a partir dessas condições em que estão inseridos os sujeitos-alunos, em que a tecnologia é parte constitutiva das práticas sociais, das práticas discursivas, que foram produzidos os discursos aqui analisados. Estamos levando em conta os sujeitos que pertencem a uma sociedade que faz uso da tecnologia na maior parte de seu tempo. Segundo dados divulgados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em dezembro de 2018, cerca de 97% dos brasileiros usaram a internet pelo celular.

A perspectiva de crescimento só vem aumentando, pois a mesma pesquisa aponta que 88,1% dos jovens de 18 e 19 anos fazem uso da internet em suas práticas discursivas, enquanto o público de 60 anos de idade ou mais corresponde a apenas 31,1% de usuários. Isso nos leva a formular que a internet fará parte de uma parcela cada vez maior da sociedade, visto que atualmente já se concentra nos mais jovens, tendendo ao aumento. Quando esses jovens tornarem-se mais velhos, já serão usuários fluentes da internet por meio do aparelho celular, visto que nasceram na era da internet 2.0.

Ampliando nosso olhar para o cenário mundial, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 94% dos jovens de 15 a 24 anos acessam a internet nos países desenvolvidos; nos países em desenvolvimento, esse número é de 65%. As pesquisas apontam para diferenças etárias, no Brasil, e de desenvolvimento socioeconômico, no mundo, mas todas elas direcionam para o mesmo ponto: a internet não é uma moda e as pessoas estão cada vez mais conectadas. Se a tendência é o crescimento, não é mais possível pensar a escola fora desse contexto, o das TDICs.

Antes de entrarmos nessas questões analíticas, no entanto, traçaremos um panorama dessa realidade em que o uso da tecnologia como recurso pedagógico não deveria mais ser questionado dentro de uma sala de aula, tendo em vista a constituição dos sujeitos-alunos desta segunda década do século XXI.

2.1 O contexto das TDICs

Foi a partir da entrada dos Estados Unidos da América na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que a informática se desenvolveu, devido à necessidade de uma comunicação mais rápida e eficaz, bem como para otimizar os processos de trabalho com a informação. Foi no pós-guerra, período que ficou conhecido como Guerra Fria³, que a necessidade de comunicação mais eficaz se intensificou e, com isso, surgiu a primeira rede de informática, a *Advanced Research Projects Agency Network* (Arpanet).

A *Arpanet* foi fundamental para a estruturação do *ciberespaço* como se encontra na atualidade (CASTELLS, 2003). O que Castells nos traz é que a estrutura técnica, a internet, é que possibilita o acesso e o processo de navegação, já o *ciberespaço* é a estrutura por onde os sujeitos navegam. Nesse sentido, é a partir do surgimento dessa estrutura técnica que o espaço virtual se torna um potente espaço em que os sujeitos escrevem e se inscrevem por

³De 1945-1991, período de intensas disputas entre os Estados Unidos e a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

meio de sua subjetividade. Na perspectiva da AD, a subjetividade é inerente à linguagem, constituindo-se mesmo quando o sujeito não diz “eu”, pois ele não é a fonte do sentido, nem o senhor da língua, sendo ele integrado ao funcionamento do discurso, determinando e sendo determinado tanto pela língua quanto pela história.

Ainda segundo Castells (2003), a *Arpanet* foi estruturada para promover o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas pelos EUA em resposta ao poderio tecnológico de que dispunha a então União Soviética. Foi estruturado, em 1969, pelo *Information Processing Techniques Office* (IPTO), um departamento dentro da *Advanced Research Projects Agency* (ARPA). A *Arpanet* teve papel muito importante no monitoramento e nas estratégias políticas dos EUA durante a Guerra Fria, pois permitia a conexão e o compartilhamento de pesquisas entre institutos que estavam desenvolvendo pesquisas na área bélica, bem como compartilhamento de bancos de dados estratégicos para os norte-americanos. Nesse sentido, podemos dizer que a área militar foi propulsora do desenvolvimento da internet, mesmo que sua popularização e o acesso a equipamentos de conexão e navegação no *ciberespaço* só tenham ocorrido décadas depois.

Ainda durante o conflito não armado, a *Rand Corporation* desenvolveu uma rede descentralizada, comutação de pacotes⁴, sob o argumento de estabelecer a construção de um sistema de comunicação capaz de sobreviver a possíveis ataques. Posteriormente, essa tecnologia passou a ser fortemente usada para o armazenamento, a organização e a produção de informações. As primeiras estruturas da rede foram estabelecidas em 1969, e, em 1971, já existiam quinze pontos de comunicação localizados em centros de pesquisa das universidades dos EUA (CASTELLS, 2003).

No contexto da Guerra Fria, o departamento de pesquisa do governo americano pela primeira vez interligou regiões geográficas distantes com o objetivo de garantir a segurança nacional e defender-se do poderio da União Soviética. Inicialmente, seu uso era restrito à indústria bélica, para fins de busca de tecnologia de espionagem. A internet conhecida nos moldes de hoje só teve início no começo dos anos 1990, com o surgimento do *World Wide Web* (WWW), traduzido como “Rede de Alcance Mundial”.

A Internet é um espaço material muito propício à criação de novas linguagens e pode ser explorada para a construção do conhecimento de forma crítica e autônoma na perspectiva da linguagem como forma de produzir sentidos. Segundo Ramal (2000), atualmente, há

⁴Aqui adotado como um paradigma de comunicação de dados em que unidades de transferência de informação são individualmente encaminhadas entre nós da rede através de ligações de dados tipicamente compartilhadas por outros nós.

interlocutores ligados a uma rede, numa relação nova com os conceitos de contexto, de espaço e de tempo de mensagens. Vive-se num tempo em que a velocidade é protagonista da *cibercultura*. Mediante essa situação, o indivíduo cria formas linguísticas eficazes para atender à nova demanda de produção de sentidos.

Desse modo, a conexão simultânea dos atores das práticas discursivas a uma mesma rede implica novas formas de ler, escrever, inscrever e interpretar. Com tantas possibilidades de expressão, é absolutamente natural que novas formas de agir por meio da linguagem sejam criadas para o contexto virtual (RAMAL, 2000). Uma dessas novas formas de agir pode corresponder ao comportamento linguístico que se tem hoje nas redes sociais digitais.

Essa evolução deu-se a partir das relações firmadas na internet que ocorreram de forma muito rápida. Inicialmente, em 1995, surgiu a primeira rede social *on-line* (ClassMates.com), que servia para promover reencontro entre amigos, fazendo com que amizades já consagradas em ambientes de trabalho, escolar, clubes, ou até mesmo de uma viagem de férias pudessem ser mantidas a distância no espaço *on-line*.

Em seguida, 1997, o provedor de internet América Online lançou o AOL *Instant Messenger*, a primeira rede capaz de operar mensagens instantâneas. Essa rede social teve papel importante para a popularização do bate-papo. No mesmo ano, surgiu a primeira rede social capaz de permitir a criação de um perfil virtual e sua visualização por terceiros: o *sixdegrees*. Também com o conceito de circulação de amizade, outra rede foi criada, a *Friendster*, com o formato que mais se aproxima das redes atuais.

Em 2003, a versão melhorada da *Friendster*, conhecida como *My Space*, por possuir características mais interativas, tornou-se uma das redes sociais mais populares no mundo. No mesmo ano, a rede social dos empresários, o *LinkedIn*, trouxe uma proposta com moldes diferentes das que surgiram até então. Voltada para o mundo corporativo, seu público-alvo tem o foco em assuntos totalmente profissionais.

O ano de 2004 foi marcado pela chegada do *Orkut*, a rede social que inaugurou a Web 2.0, caracterizada pela grande expansão das redes sociais digitais. O *Orkut* se expandiu pelo mundo todo, embora tenha sido pensado para o público norte-americano. Inicialmente, era necessário o envio de convites para uma nova adesão à rede, mas com o tempo tornou-se a rede social mais acessada no Brasil.

Ainda em 2004, foi criado o *Facebook*, fundado pelos ex-estudantes da Universidade de Havard Mark Zuckerber, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Cris Hughes. No início, era uma rede social restrita aos amigos, familiares e colegas de trabalho. Foi expandindo e, em 2012, tornou-se a rede social mais acessada no Brasil. Seu crescimento explica-se pela

diversidade de atrativos que oferece aos seus usuários. Tem se caracterizado como uma espécie de “habitat completo” onde os aplicativos, jogos e recursos têm proporcionado aos usuários cada vez mais opções de atividades que os levam a ficar mais tempo conectados.

Paralelamente ao reinado do *Facebook*, surgiu o *Twitter*, em 2006. Caracterizado pela velocidade e pela concisão nas informações, o internauta dispõe de apenas 140 caracteres por interação para se comunicar nessa rede (em 2017, esse montante foi aumentado para 280 caracteres ou *tweet*).

Depois dessas redes até aqui apresentadas, surgiram outras e muitas ainda surgirão, dadas a características instáveis que esse segmento possui. Em 2010, nasceram a *Pinterest* e o *Instagram* para captura, tratamento e compartilhamento de fotos, e, mais recentemente, o *Google+*, que teve grande adesão em cadastro, no entanto, sem configurar usuários ativos.

Como se pode observar, a popularização da internet é que deu início à revolução digital, ocasionando mudanças significativas na sociedade. É assustador o aumento do número de pessoas que navegam na internet a cada dia. Com isso, surge um novo modelo de sociedade, conhecida como a sociedade da informação.

Emerge, então, uma nova realidade repleta de facilidades na comunicação, interação, relações pessoais, informação e outras necessidades do cotidiano. Com isso, os espaços geográficos deixam de ser empecilho para conhecer e acessar qualquer informação, tornando possível uma aproximação, um contato imediato das pessoas que utilizam as redes sociais.

Consequentemente, ocorreram mudanças em todos os setores da sociedade. Atualmente, as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade migraram para a rede.

A intensa circulação de informação em nossa sociedade é fruto dessa difusão da internet e do acesso ao *ciberespaço*. É importante salientar, no entanto, que as tecnologias produzem pontos positivos e negativos, sendo ingênuas as compreensões que inscrevem a ciência e a tecnologia como capazes de resolverem todos os dilemas da humanidade (BASTOS, 2018). É necessário que consideremos as vontades dos sujeitos e sua inscrição nesse mar de sentidos novos que surgem a cada instante e que requerem deles uma posição assumida nas suas práticas discursivas.

Para compreender as formas históricas de assujeitamento na sociedade atual, Dias (2018) toma o digital como campo de questões e argumenta que a conectividade afeta a/na forma como os sujeitos estabelecem relações sociais. Para a autora, a relação entre tempo e espaço é fundamental para a determinação dos processos de individuação e constituição do

sujeito imerso numa sociedade capitalista. Ela considera o digital como modo de individuação do sujeito e, conseqüentemente, como constituição dos sentidos.

Bastos (2018) discute, em sua tese de doutoramento, acerca do discurso sobre os aplicativos de relacionamento homoafetivo, a ideia de uma sociedade estabelecida no plano do *on-line*, que tem sua organização no plano do compartilhamento de informações. Nesse sentido, a tecnologia permite a conexão entre as pessoas, configurando-se como fator de eficiência das TDICs, promovendo contatos e mudanças nas relações entre os sujeitos, o que resulta em mudanças também na sociedade.

Conforme Dias (2004, 2012), as novas tecnologias de comunicação e informação vêm produzindo mudanças na discursividade do mundo por meio de sua incursão nas relações históricas, sociais e ideológicas. Essas mudanças interferem na constituição do sujeito no que diz respeito ao trabalho, à escola, às relações sociais de uma forma cada vez mais conectada com a tecnologia.

Nas palavras de Baldo (2018, p. 55), “vivemos numa sociedade grafocêntrica-digital”. Ou seja, diante da expansão das TDICs, não é mais possível exercer práticas de leitura e escrita sem levar em conta os diferentes meios de circulação dos textos, e, neste momento histórico, o meio de maior circulação é o digital.

É nesse meio e sobre ele que se constitui a materialidade discursiva da qual estamos tratando aqui. Para Dias (2016, p. 8), materialidade digital “não se reduz ao digital ou ao *on-line*, o que caracteriza a materialidade digital é sua discursividade”, isto é, o texto produzido tanto no meio digital quanto em sala de aula, no papel, pode ser considerado materialidade digital, dado seu processo de significação. Os textos escritos que apresentam marcas linguísticas próprias do meio virtual, tais como *emoticon*, *hashtags*, redução de palavras, entre outras, podem estar carregados de sentidos outros além daquilo que está materializado. Isso ocorre porque o sujeito, na perspectiva da Análise de Discurso, é cindido, é sujeito à deriva e tem a história incidindo sobre ele o tempo todo.

Visto desse modo, é possível dizer que as práticas discursivas passaram por uma verdadeira revolução com a popularização da internet ocorrida no final do século XX. Com essa popularização, a partir do ano 2000, as redes sociais *on-line* ganharam força como um tipo de comunicação associado ao entretenimento e que hoje já não pode mais ser reduzida a isso, pois podemos dizer que está associada à aprendizagem também.

Segundo Vieira (2007), o leitor da TDICs passou por mudanças em relação ao leitor de material impresso, devido ao aporte escrito e iconográfico a que se tem acesso no momento da leitura. Para a autora,

[...] há mudanças em curso nos modos de ler, embora o leitor virtual esteja em transição entre o modo escrita e o modo imagem [...], novos gêneros e práticas vêm sendo incorporados [...] e que [...] atuação da escola ainda é tímida, focalizando apenas digitação/elaboração de trabalhos e atividades de pesquisa entendidas apenas como busca de informação na internet [...] (VIEIRA, 2007, p. 264).

O que Vieira (2007) argumenta nos faz perceber que é necessário um novo modelo de ensino, ter um olhar mais voltado para o uso da tecnologia a serviço da aprendizagem dos alunos. Não defendemos a substituição, mas a coexistência, ou seja, a existência simultânea do modo de conhecimento no virtual e na sala de aula.

Para Orlandi (2012, p. 153), “Não se transportam sentidos de um discurso para outro”. O que ocorre é o que a autora chama de “transferência”, ou seja, “é preciso que se produza um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentido, diferentes” (2012, p. 153). Visto desse modo, o que há, nesse caso, é um efeito de transferência.

Essa coexistência/transferência abre espaço para a contradição, uma vez que ainda é baseada no ensino tradicional, livresco, teórico e intelectualístico dos séculos anteriores ao surgimento das TDICs na escola e de sujeitos que nasceram e cresceram imersos na cultura digital. Dessa forma, a figura de autoridade do professor tende a enfraquecer, ao mesmo tempo em que muitas práticas ainda a reforçam. Nesse sentido, Setton (2010) tece argumentos na linha de que todas as transformações presentes na contemporaneidade, que surgem fora do espaço escolar, são ferramentas cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e devem fazer parte das práticas de sala de aula de modo a favorecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A emergência do digital no espaço escolar

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, já traziam orientações acerca do uso da tecnologia da informação em sala de aula. Um dos objetivos dos PCNs de Língua Portuguesa é levar o aluno a “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (1998, p. 8). Nesse sentido, o uso do computador possibilita a criação de espaços de aprendizagem para que os alunos possam interagir, antecipar, simular, confirmar ideias prévias, criar soluções e construir novas formas de representação mental.

Nesse âmbito, surgiram novos gêneros discursivos advindos das novas tecnologias da comunicação, as quais não param de se desenvolver:

Estamos diante de uma nova forma de escritura da sociedade, com paradigmas móveis e informações transitórias. Ou seja, o modo como a escrita no ambiente virtual se inscreve na sociedade atual produz uma nova forma de escritura dessa sociedade, em que os sujeitos estão submetidos às novas tecnologias, as quais exercem sobre eles relações de poder, determinando o modo como o sujeito moderno se relaciona com a escrita (AUGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 35).

É nessa relação de poder que, segundo as autoras, emerge a disputa dos sentidos, o que é profícuo e necessário na escola. De acordo com a citação, a nova forma de escritura dos sujeitos na sociedade interfere não apenas no modo como eles se relacionam com a escrita, mas também mostra uma nova forma de relacionamento dos sujeitos em sociedade.

Os documentos oficiais têm mostrado preocupação com essa realidade desde a Constituição Federal do Brasil de 1988 e, recentemente, em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, posto que em um dos dez objetivos gerais o documento prevê que o aluno adquira a competência de:

Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos).

Como podemos ver no documento oficial, a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola é indiscutível, e o protagonismo dos alunos está associado a ela. No entanto, há uma lei estadual, Lei número 12.730/07 e, mais recentemente, o decreto municipal número 7041, de 06 de março de 2018, da cidade de Sertãozinho, no interior do Estado de São Paulo, que proíbe o uso do aparelho celular pelos servidores públicos em repartições públicas, incluindo as escolas.

No que se refere aos servidores-professores, essa proibição torna-se mais incoerente, visto que seu uso é inerente a uma prática pedagógica coerente com as transformações na história, em que o uso da tecnologia é parte da prática pedagógica e o aparelho celular pode tornar-se um aliado a essa prática. Vimos, então, que essas legislações vêm na contramão das transformações promovidas/permitidas pela história.

Diante do movimento em escala mundial a respeito do surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação, os modos de produzir e adquirir conhecimento também precisam ganhar novos contornos. Por esse motivo, o governo brasileiro, em 1989, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), baixou uma portaria que tinha o intuito de incentivar a capacitação de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia computacional. Com essa iniciativa, o MEC viabilizou computadores para as escolas públicas e desenvolveu os projetos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, capacitando os professores, proporcionando-lhes, além de um novo suporte técnico, condições de produzir conhecimento de forma autônoma e crítico-reflexiva (SOUZA, 2003).

Não podendo ficar de fora da invasão tecnológica, os Estados e Municípios custearam o treinamento dos professores e a adequação das escolas para receberem os computadores. Antes de o governo viabilizar condições de acesso à informática nas escolas públicas, as escolas particulares já haviam providenciado tal prática. Com isso, percebem-se as TDICs ganhando cada vez mais espaço no setor educacional. No entanto, é possível observar grande retrocesso com o surgimento de leis que proíbem o uso de aparelhos tecnológicos móveis nas práticas pedagógicas, como é o caso da lei estadual nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, assinada pelo então governador do Estado de São Paulo José Serra.

A lei normatizava a proibição do uso de aparelhos celulares durante as aulas: “Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”. Com isso, os esforços do governo para implementar o uso da tecnologia no ensino encontram entrave no que se refere à ideologia dominante de que o professor é detentor do saber e que só deve partir dele o processo de ensino e aprendizagem.

Com o celular conectado à internet à sua disposição, os sujeitos-alunos são capazes de produzir conhecimento, já que, segundo Paz e Reiter (2017), as TDICs modificaram o mundo e as formas de aprender e de ensinar. O sujeito-aluno de que estamos tratando aqui toma o uso da tecnologia como uma prática social naturalizada, pelo efeito ideológico, como sua condição de existência. Levando em conta que sempre haverá uma tensão entre lutas de classe que faz ranger as estruturas antes bem estabelecidas, não é diferente o que acontece com a imposição de uma lei que vai contra a condição de inscrição desse jovem na sociedade.

O que faz emergir o sujeito são as diferentes vozes sociais, e “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). Portanto, é a luta pelo direito ao não assujeitamento à nova ordem ditada pelo discurso

autoritário da lei que marca esse sujeito-aluno, como pode ser visto na sequência discursiva que apresentamos a seguir:

Recorte 2:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com/>

O discurso produzido pelo sujeito-aluno B, que já é um efeito de sentido, conforme Pêcheux (1997), produz indícios de uma filiação à formação discursiva (aquilo que deve e pode ser dito num determinado contexto) do discurso dominante, legitimado pela escola, ou seja, uma culpabilização dos sujeitos-alunos pelo insucesso da sua aprendizagem devido ao uso do celular. No que se refere ao uso do aparelho celular na sala de aula, isso vem à tona porque o jogo de formações imaginárias, quem diz e para quem diz, captura esse sujeito de tal forma que ele retoma o discurso legitimado pela lei, mesmo produzindo na sequência uma formulação contrária.

O uso de **“alguns”** (assim, com uso das aspas) nos dá indícios de que os sentidos podem ser outros além daquele que, ilusoriamente, está posto, indiciando um posicionamento de discordância de tal ação. O uso da conjunção **“mas”** leva o interlocutor de seu discurso para outra zona de sentidos, a de uma filiação ideológica do grupo a que pertence, o dos alunos, e contrária à da escola.

Quando o sujeito-aluno produz o discurso **“mas eu acho que deveriam pensar melhor não so nas coisas ruin mas tambem nas coisas uteis do celular”**, na primeira ocorrência ressoam sentidos de tentativa de posicionamento contrário ao uso de celular, até mesmo porque o espaço virtual em que seu discurso está circulando possibilita liberdade para seu dizer porque ele tem a ilusão de não estar sendo avaliado. Ilusão, poi sabemos que nenhum posicionamento está livre de julgamento e de disputas de sentidos, visto que todo e qualquer posicionamento é ideológico e, portanto, político.

A segunda ocorrência da conjunção **“mas”** produz sentido de soma, de acréscimo, o que indicia um posicionamento de que o uso do aparelho celular na aula pode trazer vantagens para a aprendizagem. Ao posicionar-se favoravelmente ao uso do celular, o

sujeito-aluno põe em discurso sentidos que reverberam insatisfação com a proibição do uso do aparelho na sala de aula.

Ao analisarmos os efeitos de sentidos que estão materializados nessa sequência discursiva, temos que, de maneira geral, a cultura digital já é aceita e vivenciada pelos jovens. Eles vivem a cultura digital, de tal modo que ela os constitui. Ao contrário do governo, da escola, da maioria dos professores, dos pais, que são de uma geração anterior aos anos 2000, que têm a internet como algo novo e que causa medo ou dúvida.

Nesse embate, tornou-se necessário o vigiar, numa postura de adestramento, como trazem os estudos foucaultianos, pois aquilo de que não se tem controle, que não se conhece, muitas vezes, “é melhor” negar. Para Foucault (2002), fazendo referência à prisão, o principal objetivo do poder disciplinar é o adestramento, o que pode ser transferido por meio do efeito metafórico para a escola, já que tanto a estrutura física quanto as relações comumente construídas entre os atores escolares professor-aluno, gestão-comunidade ou, ainda, gestão-corpo docente se assemelham às que regem os sistemas de controle, por meio do discurso autoritário, o qual não faz reverberar um dos mais importantes sentidos da escola: o desenvolvimento integral do sujeito, estimulando a autonomia de pensamento por intermédio do reconhecimento de diferentes sujeitos, histórias, condutas, modos de ser, agir e pensar na sociedade em que vive – nesse caso, uma sociedade imersa na cultura do digital.

Por outro lado, em 2017, houve avanços no que se refere a essa negação ao novo, pois a Lei 12.730 sofreu mudança na sua redação dada pela Lei nº 16.567, de 06 de novembro de 2017, desta vez, assinada pelo então governador Geraldo Alckmim. Com a nova redação, o texto nos leva para outro campo de sentido, o de um entendimento dos benefícios da tecnologia digital para a aprendizagem, embora saibamos que não é possível “controlar” o que seja uso pedagógico ou não de um aparelho que está “conectado” ao corpo do outro.

No Artigo 1º, mantém-se o mesmo texto da lei anterior, mas se acrescenta que é “ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”. A ressalva indicia um movimento de abertura para o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem que vai além daquele que o professor oferece, que pode levar em conta a autonomia do sujeito-aluno. No entanto, questionamos se é pelo viés de uma imposição que se fará uso pedagógico do aparelho celular na aula, até mesmo porque o controle é da ordem do ideológico.

Como controlar algo que foge à ordem possível, sendo que o sujeito-aluno tem condições técnicas, muitas vezes, superiores às do professor para manusear os aparelhos eletrônicos? O que deve ser levado em conta é o desejo em aprender, e isso deve ser suscitado

no jovem, sendo o uso da tecnologia um recurso muito poderoso para que isso aconteça, não um empecilho.

Segundo Moran (2015), com o fácil acesso à informação e ao conteúdo, o papel do aluno é de protagonista de seu saber, e o professor deve ser um gestor e orientador em que aprender e ensinar possam acontecer em uma interligação simbiótica entre o físico e o digital. Nesse sentido, o ensino híbrido, em que as TDICs tornam-se aliadas do ensinar e aprender, deve ser visto como um espaço que permite a integração e a concepção mais ativa para que o ensino seja centrado no sujeito-aluno, levando em conta suas especificidades devido à sua constituição.

Na mesma direção de tentar inserir as TDICs no contexto escolar, os livros didáticos, que são materiais de apoio ao trabalho do professor, em sala de aula, já trazem essa realidade contemplada em suas orientações aos professores e alunos, embora de forma contraditória no que se refere ao modo como é abordado, sem levar em conta a necessidade de usar o recurso tecnológico para o fazer pedagógico. Os livros didáticos de Cereja e Magalhães (2014, 2016) trazem uma seção que trata dos gêneros digitais. Os autores fazem uma introdução direcionada aos alunos situando-os no tempo e na história em relação aos avanços da tecnologia e a seu impacto na comunicação humana, como é possível ler em:

A popularização da internet, no final do século XX, e o serviço de banda larga oferecido pelos provedores de acesso revolucionaram a comunicação humana. Em tempo real, pode-se saber o que acaba de acontecer do outro lado do mundo, ou participar de uma videoconferência com centenas de pessoas distribuídas ao redor do planeta [...] Nesse novo contexto de comunicação digital, nasceram e continuam nascendo novos gêneros do discurso e novas redes de interação, como o *E-mail*, o *Blog*, o *Twitter*, *Orkut*, *Myspace* e o *Facebook*, entre outros (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, 2016, p.153-154).

Diante do que os autores discutem em um material de apoio à aprendizagem, temos indícios de que a escola já trata timidamente da questão do surgimento dos gêneros digitais, embora a forma como o assunto é tratado não propicie aos sujeitos-alunos situações de inserção nos processos discursivos concernentes ao mundo tecnológico.

Os autores do livro didático trazem que os jovens, em sua maioria, criaram uma linguagem conhecida como *internetês* para se comunicarem pelo computador. O princípio dessa nova linguagem é “espremer o essencial de cada palavra” (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, 2016, p. 154). Na interação por meio da escrita, os interagentes, em muitos casos, não

fazem uso de vogais, acentos, e há casos em que apenas duas consoantes são suficientes para transmitir a mensagem desejada.

A questão é discutida, no material, buscando alertar os alunos quanto à adequação da variedade linguística ao gênero e à situação comunicativa. O objetivo das atividades propostas no material parece ser o de mostrar que o uso da variante “internetês” só é adequado em gêneros digitais informais, em situações de comunicação que envolvam uma relação de intimidade entre os sujeitos da interação. Cereja e Magalhães (2014, 2016) destacam ainda que o uso dessa linguagem é inadequado em outros gêneros, devendo, portanto, ser evitado, fora do espaço virtual. Desse modo, podemos afirmar que o tema, como é tratado no livro didático, fica reduzido à adequação linguística, o que não deixa de ser uma abordagem estruturalista da linguagem.

A respeito do *internetês*, Dias (2009) assevera que essa forma de escrever é capaz de pôr em relação o sujeito e os sentidos, pois

“põe em relação sujeitos e sentidos” (e que transgride o representável sistema da língua), cria um paradigma outro para pensarmos a língua no que diz respeito ao seu movimento histórico, social, cultural. Histórico porque temos aí implicada toda a questão do surgimento e expansão da Internet; social porque com esse surgimento há um movimento social e urbano que desemboca na *cibercultura*, ligada às tribos e suas linguagens específicas (DIAS, 2009, p. 83).

O que Dias (2009) discute é a necessidade de encararmos a transgressão da língua como um movimento histórico e que, neste caso, vai constituindo os sujeitos da *cibercultura*. Estamos inseridos num contexto de uma língua marcada pelas condições sociohistóricas em que a tecnologia faz naturalizar os sentidos de que a internet é lugar que aceita tudo e todos (GALLO; ROMÃO, 2011). Entendemos que essa é uma questão que não pode ser vista apenas como uma problemática de variedade linguística; vai além, refere-se também aos processos de subjetivação dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, o que não ocorre na abordagem feita pelo livro didático que citamos.

Vistas desse modo, as iniciativas por parte do governo para que a tecnologia digital seja parte integrante do cotidiano escolar perdem força, à medida que é tratada no material didático como um acontecimento fora do curso da história viva, vivenciada pelos sujeitos-alunos. Se o trabalho do professor não for na direção de desconstruir essa “desconexão” da escola com os acontecimentos discursivos que determinam a história, as iniciativas oficiais não servirão para propiciar condições de protagonismo ao aluno.

2.3 O sujeito da AD e a materialidade do digital

Antes de adentrarmos aos pressupostos teóricos que nos amparam, faz-se necessário pontuarmos que a sociabilidade mediada pelas TDICs não tem as mesmas condições de produção daquelas que ocorrem em espaços escolares. Segundo Orlandi (2015), as condições de produção, em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. E é a essa memória do dizer que a autora chama de interdiscurso, ou seja, o exterior constitutivo do discurso que traz à tona a necessidade dos movimentos parafrásticos e polissêmicos para a constituição dos sentidos.

Não é possível inaugurar um sentido, pois tal sentido seria incompreensível, já que os sentidos significam pela história e pela língua. O novo surge a partir de deslocamentos do já-dito, isto é, da memória do dizer. Orlandi (2015, p. 28) formula que as “condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações”. Assim, para efeito desta pesquisa, num contexto imediato, temos a sala de aula e o espaço material virtual (blog) e os sujeitos-alunos que neles se inscrevem. O contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma como a escola significa.

Além disso, temos a história, a produção de conhecimentos na maneira como a relação professor-aluno tem se dado ao longo da história, como o discurso pedagógico produz sentidos nos sujeitos-alunos e os efeitos de sentidos do discurso autoritário dado pela voz do professor e, na outra ponta, como os sujeitos-alunos se significam na sociedade e na escola e como eles se significam a partir de sua condição de sujeitos-estendidos numa escola “desconectada” da cultura digital. Essas condições de produção, apesar de próximas, diferenciam-se na relação com o interdiscurso na sua filiação. Na internet, o sujeito pode filiar-se a essa discursividade pelo efeito de liberdade e anonimato que a rede produz. Na sala de aula, há outro(s) modo(s) de filiação a essa conjuntura sociohistórica, visto que o que é levado em conta é a relação que os sujeitos-alunos têm com a figura do professor e com aquilo que a instituição escolar representa. Portanto, a diferença está no modo de filiação, inscrição ou identificação do sujeito em relação à conjuntura, e não ao espaço material apenas.

A diferença entre as condições de produção nos sentidos amplo e restrito é importante para compreendermos como os discursos são produzidos e como os sentidos reverberam

nesses diferentes espaços, na sociedade contemporânea. A explicação para isso é a de que o imaginário que rege as relações mediadas pela tecnologia é diferente do imaginário que rege as relações face a face, no espaço escolar. Estamos falando de um sujeito que se constitui no confronto dos saberes, na contradição dos acontecimentos – no caso, o acontecimento das novas tecnologias digitais.

Levar em conta que a aquisição do processo de conhecimento é um processo político implica considerar a relação entre a forma-sujeito do político e a forma-sujeito do conhecimento científico (PÊCHEUX, 2014). É pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui como sujeito. Estamos diante de um sujeito constituído pela história, tendo a tecnologia como um lugar de administração tanto do político quanto do conhecimento, ou seja, lugar de entrecruzamento entre o político e o conhecimento. É desse lugar, de entrecruzamento, que emerge o sujeito do digital.

Essa tecnologia que administra o político e o conhecimento, um processo histórico e político mais amplo, que se inicia com a globalização, pode ser entendida aqui como implantação das redes mundiais de informação e comunicação. É a partir do surgimento da internet que as redes sociais passam a divulgar conhecimento e passam a ocupar um papel preponderante no que se refere aos modos de subjetivação e individuação do sujeito.

Aliado a isso, Lévy (2011, p. 117) ensina-nos que “o acesso ao processo intelectual do todo informa o de cada parte, indivíduo ou grupo e alimenta em troca o do conjunto. Passa-se então da inteligência coletiva ao coletivo da inteligência”. Ou seja, as novas formas de produção de conhecimentos que ocorrem na relação entre os interlocutores alimentam comunidades virtuais, e, por meio desse intercâmbio de informações, cria-se progressivamente uma inteligência, que é de um grupo e para um. Em outras palavras, a inteligência coletiva, termo cunhado por Pierre Lévy, é que possibilita a produção de conhecimento mediado pelas TDICs.

No que se refere à nossa pesquisa, o blog funciona como esse propulsor de inteligência coletiva, à medida que os sujeitos-alunos respondem a um questionamento e têm suas postagens comentadas, ao mesmo tempo em que são levados a fazer novas leituras para responder aos questionamentos. Nesse movimento de ler, interpretar e responder, o sujeito-aluno tem a oportunidade de produzir conhecimento e colocar em circulação, na rede, novos sentidos acerca do tema discutido. No entanto, o que se percebe é que há certa reprodução dos sentidos que já circulam nos textos lidos e que a atividade não deixou de ser uma reprodução do que se tem feito em sala de aula: escrever para o professor. O que muda é o

suporte material de produção de sentidos, não as condições de produção, levando em conta o jogo de formações imaginárias que atravessa o sujeito em seu discurso.

Para Orlandi (1994, p. 56), imaginário é aquilo que “medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”. Sendo assim, no blog, a mediação do sujeito com as condições de existência com as quais ele se depara é o que o constitui. É na/pela condição de existência que o sujeito entra no fluxo da língua e produz o discurso, e a materialidade discursiva que nos interessa se dá tanto no “papel” quanto no digital.

O uso da tecnologia já está tão incorporado à nossa rotina que as mídias (*smartphone*) podem ser consideradas como extensão do nosso corpo com as TDICs, ilustrando a relação do sujeito contemporâneo com as novas tecnologias. A respeito dessa questão, de um corpo que se inscreve na/pela tecnologia, Giorgenon (2016), em seus estudos sobre a relação do sujeito, corpo e objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica, ensina-nos que:

[...] além da face ser convocada a comparecer como interface, sentidos sobre o “Facebook” – rede social que opera com um perfil do sujeito (um livro de rosto/face), sujeito que se acredita todo sendo parte na/da rede –, se presentificam na relação com o corpo tecnológico, ao se supor um corpo “todo” no virtual (GIORGENON, 2016, p. 21).

O que Giorgenon (2016) assevera nos encoraja a dizer que o sujeito do digital se presentifica na realidade virtual e se constitui a partir dela. Dessa forma, não é mais possível conceber o aluno como um sujeito dissociado da cultura do digital. Nesse sentido, temos indícios de uma conexão do corpo à máquina em que ambos se (con)fundem imaginariamente, pelo efeito do atravessamento ideológico, visto que, segundo Coracini (2011, p. 43-44) “o computador, a internet não deixam as coisas, o mundo, os homens no mesmo lugar: deslocamentos e até mesmo impasses subjetivos [...] acontecem no sujeito, no corpo do sujeito [...]”. Essas mudanças provocam deslocamentos na história dos sentidos produzidos pelos sujeitos que estão imersos na cultura do digital e na sua constituição.

Por ser assim, arriscamo-nos a formular que os sujeitos-alunos da nossa pesquisa encontram-se imaginariamente na condição de corpo-estendido, sujeito do inconsciente, não no mesmo sentido trazido por Giorgenon (2016), mas coadunando com o que a autora teoriza. Giorgenon (2016, p. 108) discute o conceito de “*ciborgue* como um modo de dizer sobre o corpo na relação com os objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica”, sendo *ciborgue* um organismo cibernético misto capaz de presentificar-se tanto no virtual quanto no real. A tese de Giorgenon (2016) nos ajuda a pensar nessa conexão resultando na noção de corpo-estendido produzido pelo efeito de sentido de acoplamento. Todavia, ao mesmo tempo em

que o sujeito tem a ilusão de dependência da máquina, ele não a tem conectada ao corpo, mas ela é, imaginariamente, parte integrante de sua constituição.

Nesse movimento de sentidos entre a conexão do corpo à máquina e a ilusão dessa conexão, ocorre a desfronteirização entre o que é da ordem do real (físico) e o que é da ordem do virtual. Se é possível substituir uma parte do corpo por uma máquina, como teoriza Giorgenon (2016), é possível formular que o sujeito-aluno pode se inscrever nessa formação discursiva; daí vem nossa noção de sujeito-estendido.

Aliado a isso, Orlandi, no prefácio do livro *“Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo”*, de Cristiane Dias (2018), afirma que “a tecnologia faz parte dos modos de existência do sujeito (e não só como suporte): subjetivação, falha e falta, quando se trata de sujeito, e quando se trata de máquina, estão em pleno funcionamento” (ORLANDI, 2018, p. 13). É desse funcionamento que os blogs surgem como um espaço de discursivização e de subjetivação dos sujeitos.

2.4 O blog como lugar de inscrição e de subjetividade

O blog, uma espécie de “arquivo na rede”, torna-se um excelente material para investigarmos se os sujeitos-alunos posicionam-se acerca da problemática apresentada em sala de aula. Por se tratar de escrita de si, o blog possibilita a circulação de sentidos que revelam traços de subjetividade capazes de indiciar seu posicionamento.

O vocábulo *blog* é derivado do neologismo *blogsfera*, que faz referência a textos, *links* e hipertextos publicados nesse suporte e que dão acesso a outros *blogs* (BARONAS, 2011). Esse gênero digital surge como um novo espaço de inscrição dos dizeres dos sujeitos.

Os *blogs* são cada vez mais entendidos como um espaço de interação e de formulação de argumentos. Seu caráter dinâmico, com facilidade de busca por meio dos *links* ligados ao tema tratado, faz com que o compartilhamento de ideias seja um ponto muito interessante para o trabalho com a Educação. A escola pode e deve aproveitar esse fenômeno para tornar a prática pedagógica mais atraente e significativa para os seus alunos, independentemente do grau de escolaridade.

Os *blogs* surgiram no final dos anos 1990 em meio à grande expansão da internet. Para Bastos (2013), esse gênero possibilitou o surgimento de uma grande rede, na qual outros *blogs* foram se associando aos já existentes, “de forma contínua e assegurando a formação de uma verdadeira comunidade de blogs de interesses comuns, que o sujeito-blogueiro relaciona em sua página e na qual o sujeito-navegador pode visitar” (BASTOS, 2013, p. 68).

A essa rede dá-se o nome de *blogsfera*. A rápida atualização e o fato de não haver necessidade de conhecimentos aprofundados sobre a linguagem de programação facilita a interação, uma vez que o internauta pode lançar mão dos *links* ali disponíveis ou até mesmo de comentários anteriores para se informar. Isso fez com que o blog ganhasse tanta popularidade.

Sua popularização deu-se a partir do surgimento do *Blogger*, com possibilidades de criação de *blogs* de maneira rápida e simples, o que acabou se tornando um espaço para a es(ins)crita de si e para o compartilhamento de opiniões. É esse o ponto que mais nos interessa aqui: a escrita de si, em que o sujeito exerce a subjetividade e o compartilhamento de opiniões, possibilitando que a disputa do dizer ganhe espaço para se instalar e fazer ranger muitos sentidos já cristalizados, tanto pela escola quanto por outros setores da sociedade. A possibilidade de responder às postagens do sujeito-blogueiro e de responder ao comentário de outro internauta possibilita a esse espaço um lugar de subjetivação dos sujeitos.

No que se refere a esse espaço de subjetivação, temos que os sujeitos-alunos desta pesquisa fizeram uso desse espaço cibernético para dizer de si e disputar os sentidos. A disputa dos sentidos só é possível em espaços em que se instala a discussão. A formulação de argumentos e até mesmo o silêncio, ou, ainda, o fato de apagar seu comentário nos indiciam um posicionamento discursivo e não outro.

Os comentários têm um papel fundamental nos *blogs*, uma vez que o texto vai sendo modificado, escrito e reescrito, ganhando novos contornos, à medida que a construção coletiva vai se firmando. Torna-se um texto coletivo porque os fios discursivos vão alinhavando uma tessitura única e plural construída por diferentes vozes. É nessa pluralidade de ideias e opiniões que se instala o discurso polêmico e que se abre espaço para a argumentação.

O *blog* “Além da sala de aula” foi criado pelo sujeito-professor-pesquisador para proceder à pesquisa, possibilitando aos sujeitos-alunos a escrita em espaço material digital, mesmo dentro da escola, durante as aulas, ou ainda fora dela, de acordo com o desejo de escrita de cada sujeito. A interface do *blog* já apresenta sua intencionalidade educativa interacional, conforme mostra a captura de tela da página inicial:

Página inicial do *blog* “Além da sala de aula”:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com/>

A descrição **“Este blog foi criado para que possamos ter uma ferramenta de interação além da sala de aula”** procura gerar efeitos de sentido de descolamento da sala de aula para o espaço virtual. No entanto, a relação professor-aluno é preservada, o que pode ter causado o efeito de sentido de manutenção da posição sujeito-aluno que já era ocupada na sala de aula, mesmo que o espaço físico seja o laboratório de informática.

Vemos que a relação professor-aluno, que constitui as condições de produção, continua a mesma, ou seja, a voz do professor como uma voz de autoridade. E, pelo efeito da ideologia, em muitos casos, ela é capaz de cercear o posicionamento do sujeito-aluno, levando, portanto, à repetição dos sentidos, não havendo espaço para a argumentação. Vale marcar que os sujeitos-alunos que produzem sentidos de resistência, escravidão, emergência da tecnologia na sala de aula, entre outros, no espaço material da sala de aula são os mesmos que produzem esses sentidos no espaço material virtual, não havendo, nesse caso, uma condicionante para que um espaço material autorize o dizer desses sujeitos-alunos mais que outro.

Diante da afirmação de que a tecnologia é parte do sujeito e de que os *blogs* podem servir a espaço de subjetivação desses sujeitos para que se instale a disputa do dizer, procederemos, na próxima seção, ao alinhavo dos sentidos de argumentação pelo viés da AD, levando em conta a constituição desse sujeito da atualidade e seus modos de subjetivação na/pelas TDICs, e, também, inserido no Aparelho Ideológico do Estado (AIE) mais poderoso que conhecemos até os dias atuais, a escola.

3 ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DISCURSO: O SUJEITO ARGUMENTADO OU O SUJEITO QUE ARGUMENTA?

*Veja que bugre só pega por desvios, não
anda em estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores
surpresas e os arititcuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
(Manoel de Barros – O livro das ignoranças,
1993).*

Nosso objetivo central nesta seção é discutir como a escola tem trabalhado com a argumentação, partindo do princípio de que essa prática é intrínseca à interpretação. Tendo em vista que a argumentação é inerente ao processo discursivo (AMOSSY, 2007), temos a pretensão de trazer uma discussão acerca da argumentação, não na perspectiva da técnica, da persuasão e da lógica, sentidos que já circulavam desde Aristóteles, mas, aqui, numa perspectiva discursiva.

No quadro teórico que adotamos, o da Análise do Discurso de linha francesa pecheuxtiana, não encontramos muitos trabalhos sobre argumentação. Apoiaremos nossa abordagem nos estudos de Pacífico (2002, 2012, 2016), autora que define a argumentação

como um direito humano e como condição necessária à assunção da autoria; Amossy (2007, 2011, 2013, 2016), que situa a argumentação numa perspectiva sociohistórica e aponta a necessidade de integrá-la à Análise de Discurso; Piris (2012, 2016), que apoia seus trabalhos na interface entre discurso e argumentação estabelecendo relação com o *ethos*, o *phatos* e o sujeito discursivo; e Maingueneau (1991, 1997, 2005, 2011), que trata a argumentação como uma dimensão do discurso. Esses estudiosos concebem a argumentação como dimensão de uma prática discursiva situada em um contexto sócio-histórico e que ocorre quando a disputa dos sentidos assume papel central na interação. Segundo Piris (2016):

[...] uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem não assume as perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte (PIRIS, 2016, p. 105).

O que Pires (2016) traz aqui nos ajuda a pensar numa teoria da argumentação que se distancia do poder de convencimento, do jogo e de um debate em que há um vencedor. Na perspectiva da AD, as noções de *ethos* e *phatos* devem ser vistas como efeitos de sentido atribuídos ao sujeito discursivo. Embora essas noções sejam herdadas da Retórica, elas fazem sentido nessa abordagem, pois a imagem de si produz um efeito de individuação, e é por meio dela que o sujeito se difere dos demais. Isso só é possível porque a confiança do orador, ou seja, a imagem que se faz do outro, é, de fato, um dos principais elementos de persuasão.

Estamos tratando a argumentação numa perspectiva de poder dizer e de ser autorizado a dizer. Para isso, o sujeito necessita de uma escola que não opere no discurso autoritário (ORLANDI, 1996), no modelo de transmissão de conhecimento, muito menos de uma postura silenciadora dos sujeitos-alunos, o que não é raro nos dias atuais.

Amossy (2016) nos lembra de que a tensão entre a AD e a argumentação é que tem motivado estudos na direção de um entendimento de como uma vertente tem poder de operar no fio discursivo da outra:

[...] Se esta primeira “escola francesa” tem pouco a pouco apagado o benefício de abordagens menos ideológicas, as tendências na análise do discurso que surgiram na França na década de 1980 e, especialmente, em 1990, continuaram a mostrar sua desconfiança na tradição retórica, no entanto, a fonte de estudos sobre a linguagem foi buscada em suas dimensões de ação, de enunciação e de comunicação (AMOSSY, 2016, p. 166).

Dos apontamentos da autora, podemos inferir que, embora haja uma aproximação da argumentação à AD, é necessário duvidar dos sentidos acerca do poder que a argumentação exerce quando o intuito é convencer por meio da lógica, da persuasão e da estratégia que considera um sujeito soberano, que tudo sabe e age sobre o outro a fim de atender a um objetivo explícito. A AD opera no fio discursivo da história, levando em conta que as formas de subjetividade estão implícitas e implicadas nas formas de produção de sentido, visto que pertencem às possibilidades de uma formação discursiva (MAINGUENEAU, 1991). Sendo assim, o foco da nossa discussão não é a argumentação que exige um orador específico, mas aquele que incide sobre os mecanismos discursivos de construção dos efeitos de uma argumentação que constitui e caracteriza uma dada formação discursiva, a qual determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito discursivo.

Para avançarmos numa teoria discursiva da argumentação, no entanto, evocamos os trabalhos de Pêcheux (2001 [1969]), 1997 [1975]) e Orlandi (1998), que se inscrevem na Análise do Discurso de linha francesa, trazendo a dimensão subjetiva nos estudos sobre argumentação iniciados pela nova retórica. Porém, numa relação de continuidade discursiva distinta daquela dos trabalhos de Maingueneau e Amossy, citados anteriormente.

Pensar a argumentação a partir da teoria discursiva construída por Michel Pêcheux nos anos 60 do século XX, em que estudiosos passaram a se preocupar com a leitura como interpretação, ou seja, pensando o que ler quer dizer, surge, então, a necessidade de um novo dispositivo teórico para sustentar as práticas de leitura. Ou seja, a desnaturalização da leitura, dos sentidos, tanto da leitura de textos na escola quanto da leitura de mundo, daquilo que nos cerca.

A AD é uma disciplina de entremeio entre a linguística e as ciências sociais, que rompe a dicotomia saussuriana entre língua e fala. No discurso, social e histórico são indissociáveis. Para Pêcheux (2014), o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Os interlocutores sempre estão tocados pelo simbólico e afetados pelas memórias discursivas, ou seja, pela memória social. Discurso e língua são indissociáveis. Só é possível interpretar porque os sentidos têm uma história sobre, têm uma memória (PACÍFICO, 2012).

Os conceitos da AD que estão sendo mobilizados ao longo deste trabalho, tais como discurso, condições de produção, sujeito (posição discursiva), interdiscurso, formações imaginárias e mecanismos de antecipação, possibilitam-nos analisar como se dá a argumentação por sujeitos-escolares em diferentes condições de produção e sobre uma dada questão de interesse da maioria dos estudantes.

Para a AD, o discurso é o material bruto de análise, é o objeto discursivo. Os processos discursivos se desenvolvem nas condições materiais de base (ORLANDI, 2015). Sendo assim, o discurso a ser analisado depende das condições de produção, que é o contexto imediato incluindo o contexto sócio-histórico e ideológico.

Os discursos materializam-se nas formações discursivas (FD), que correspondem ao que deve e pode ser dito em dada conjuntura social, inscritas historicamente, ou seja, aquilo que, numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. Segundo Orlandi (2015), “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso”, isto é, a FD está no interdiscurso.

Nas palavras de Pêcheux (1990, p. 314), “Uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”. As palavras de Pêcheux confirmam que a FD não é homogênea. Nesse sentido, um tema é objeto de conflito, de tensão, já que sobre ele pode haver diferentes olhares, diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem. Nessa tensão, as posições-sujeito filiam-se a determinadas FDs para materializarem seus discursos. É importante dizer também que toda FD tem subjacente uma formação imaginária (FI), conceito que será também mobilizado neste texto.

O conceito de formação discursiva evoca o conceito de interdiscurso, que corresponde a tudo aquilo que é/foi construído acerca de tudo que já foi dito, é o já lá, aquilo que regula todo o dizer, é constituído por diferentes discursos. Nas palavras de Fernandes (2008),

Interdiscurso: presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada; *de um complexo com dominante* (FERNANDES, 2008, p. 49, grifos do autor).

Para Pêcheux (2014), o interdiscurso refere-se a um todo complexo com dominante das formações discursivas. Nas palavras do autor, “toda formação discursiva dissimula pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

Diante do exposto, o interdiscurso que faz parte daquilo que o sujeito acessa para produzir seu discurso é que “regula” sua produção de sentidos. No caso da escola, o sujeito-aluno desta pesquisa está inserido num contexto histórico-social em que o uso do celular

durante as aulas é sinônimo de subversão, de atitudes reprovadas e até de punições. Logo, seu discurso será afetado por esses sentidos, ou seja, pelo interdiscurso, e o sujeito poderá concordar, ou não, com os sentidos de reprovação.

Do mesmo modo que o interdiscurso afeta a produção de sentidos, a memória discursiva também faz funcionar os acontecimentos discursivos. A memória discursiva constitui um corpo sócio-histórico-cultural, pois é um espaço de memória como condição de funcionamento, sendo que os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos (FERNANDES, 2008).

Nesse sentido, é um saber discursivo que está relacionado aos dois esquecimentos. O esquecimento número 1 refere-se à ilusão de sermos a origem de nosso dizer, quando, na verdade, retomamos discursos preexistentes. É da ordem do ideológico. Já o esquecimento número 2 é o processo pelo qual o sujeito-falante “seleciona” um enunciado e não outro na formação discursiva a que se filia. É da ordem da enunciação (ORLANDI, 2015).

Para Pêcheux (2014), o esquecimento nº 2, que compreende que o dizer sempre poderia ser outro, produz uma ilusão referencial de que poderia haver uma relação direta pensamento/linguagem. Nas palavras do autor (2014, p. 161, *itálico do autor*), “*um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*”. O esquecimento nº 1 resulta do modo como somos afetados pela ideologia e “determina a formação discursiva em questão” (2014, p. 162).

A memória está ligada à constituição, e é a partir daí que se dá a formulação dos sentidos. A memória é uma atualização do interdiscurso, sendo ela coletiva. A constituição tem relação direta com a memória discursiva e o interdiscurso. A formulação se dá pela língua, mas o sentido se dá pela história dos sentidos.

A ideologia é a base da sociedade e tem função de ordenar os lugares dos indivíduos e colocá-los a responder às exigências das formações imaginárias vigentes. Para Orlandi (2004, p. 32), é “pelo imaginário que cremos que existe uma relação direta entre pensamento, mundo e linguagem, mas isso é uma ilusão, assim como é a do sujeito como origem dos sentidos”. É por meio dessa relação com a história que o imaginário é capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir diferentes práticas.

Entendemos que, ao adotarmos a perspectiva discursiva, levamos em conta o simbólico, e que no processo de produção dos sentidos, mesmo sabendo que eles podem vir a ser outros, há controle, pois o sujeito tenta controlar os sentidos para que haja assunção da

autoria. Na argumentação, esse controle é necessário porque o sujeito só é capaz de argumentar se ele for autor do seu dizer (PACÍFICO, 2002, 2012).

Pêcheux (2015) discute os procedimentos teórico-analíticos da AD e nos mostra em que dimensão ela é uma disciplina da interpretação:

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. E é nisto que se justifica o termo de disciplina de interpretação, empregado aqui a propósito das disciplinas que trabalham esse registro (PÊCHEUX, 2015, p. 54).

No tocante à questão da interpretação que nos coloca o autor, podemos afirmar que a proposta crítica que procura problematizar as formas de reflexão já estabelecidas confere à AD a condição de disciplina da argumentação, uma vez que problematizar está na sua constituição. Na perspectiva discursiva, a compreensão de como um objeto simbólico, tais como textos escritos, imagéticos, orais, audiovisuais etc. produzem sentido, não apenas interpretando-o, mas explicitando como o texto encaminha seus gestos de interpretação, sempre enquanto possibilidades (ORLANDI, 2003).

Para Orlandi (2011), a AD é uma disciplina cisionista porque procura problematizar continuamente as evidências e explicitar seu caráter ideológico, bem como sua capacidade explicativa e seu caráter subversivo no que se refere à (não) coexistência com a razão jurídica, religiosa, moral, política e científica. Nesse sentido, no conflito constitutivo das relações sociais, tem-se a ilusão de que uma determinada produção de sentido é neutra, mas sabemos que isso não é possível porque não há sujeito sem ideologia.

Nesse sentido, a AD pressupõe a linguagem como produto do trabalho social e histórico do homem, por meio de um processo sociossimbólico, e coloca em xeque sua transparência. Desse modo, o discurso, compreendido como efeitos de sentidos construídos pelos interlocutores, constitui-se de acordo com as condições de produção (ZIMMERMANN; SILVA, 2014).

A perspectiva de Orlandi (2003), com base em Pêcheux, movimenta as noções de mecanismos de antecipação e de interdiscursividade. Para a autora, os mecanismos de antecipação são, em grande parte, responsáveis pela argumentação, ou seja, o jogo que se fundamenta no imaginário construído socialmente. A interdiscursividade é caracterizada pelo entrelaçamento de variados discursos que são produzidos em diferentes momentos na história e em diferentes lugares sociais (FERNANDES, 2008). É pelo acesso a essa

interdiscursividade que o sujeito se inscreve na história, ou seja, produz sentidos e se constitui como sujeito discursivo.

As situações de interlocução que envolvem a discussão em sala de aula, mediada pelo professor e sobre uma dada temática, no caso, o uso do celular na sala de aula, de acordo com suas especificidades imediatas, faz com que o sujeito, ideologicamente, mobilize esta ou aquela região do interdiscurso, ou seja, a memória discursiva. E, posteriormente, na sua escrita, esse acesso é atualizado em seu intradiscurso.

O fato de o discurso não ter rigorosamente um início e se sustentar sempre sobre um discurso prévio é que permite ao falante experimentar antecipadamente o lugar do ouvinte, imaginando que efeito seus dizeres terão naquele que ouve (PÊCHEUX, 1993). A esse mecanismo o autor chamou de antecipação que “parece constitutiva de qualquer discurso” (PÊCHEUX, 1993, p. 77).

Nesse sentido, a relação que o sujeito estabelece entre o funcionamento das instituições às quais se vincula e as formações imaginárias é marcada pelas formações ideológicas que o capturam. A respeito desse jogo de formações imaginárias com relação ao mecanismo de antecipação, Orlandi (2003, p. 39) afirma que:

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Diante do exposto, o mecanismo discursivo de antecipação está associado às formações imaginárias, juntamente com as relações de força. A antecipação permite trabalhar com as situações sociais no “interior” dos discursos. O sujeito-aluno, amparado pelas relações de força e poder, projeta em seu interlocutor uma imagem de quem ele é e para quem ele produz seu discurso, como sendo aquele que produz o discurso pedagógico, ou seja, o discurso autoritário (ORLANDI, 1996), o que não tem espaço para a polissemia e em que a paráfrase impera como meio de produzir sentidos esperados pelo seu interlocutor imediato, qual seja, o professor, ou, ainda, a instituição escolar.

Segundo Orlandi (2003), o mecanismo de antecipação é inerente às relações dos interlocutores, sejam elas reais ou virtuais, levando o sujeito a colocar-se no lugar do outro

para aproximar-se daquilo que ilusoriamente pretende ouvir ou ler, no caso da escrita. E ainda, o sujeito projeta aquilo que imagina que o outro quer ouvir do discurso que produz.

Assim sendo, é pelo mecanismo de antecipação que se opera a argumentação, ou seja, que podemos trabalhar com as posições discursivas, e não as socialmente empíricas. Em outras palavras, é com o olhar no outro que produzimos o discurso, e, dessa forma, sujeito e sentidos se constituem simultaneamente.

É importante marcar que essa antecipação se dá sem o controle consciente dos interlocutores, pois, durante as formulações do intradiscurso, os sujeitos-alunos podem ter produzido sentidos, como de filiação ao imaginário social de que o uso do celular atrapalha as aulas, causa indisciplina e distrai o aluno. Importante destacar que a professora-pesquisadora estava numa posição discursiva de autoridade na sala de aula. Logo, os sujeitos podem ter acessado sentidos sobre o discurso da lei que já é, por si só, uma imposição, e, com base nesse discurso, os sujeitos repetiram aquilo que eles podem ter antecipado que a professora-pesquisadora queria ouvir.

Dessa forma, seus discursos podem estar atravessados pelo imaginário de que “é melhor não questionar aquilo que já é estabelecido pela lei”, visto que a escola não tem sido um espaço para o posicionamento discursivo da disputa de sentidos. O sujeito-aluno, mesmo tendo sua constituição assentada na tecnologia, mesmo sendo um sujeito que se intitula dependente do uso do celular, pois esse aparelho eletrônico é “parte da vida”, como já mostramos na seção 1, ele migra para uma região de sentidos que vai ao encontro do que a escola espera dele: o aluno que consente, que aceita a condição imposta, que legitima a proibição, como é possível ver na sequência discursiva que se segue:

Recorte 3:

O sujeito aluno A, que produziu a primeira sequência discursiva, é também quem produz o discurso que aqui apresentamos. Ao afirmar **“que o celular atrapalha um pouco como na explicação do professor”**, ele nos indicia uma filiação ao imaginário dominante de que o celular atrapalha a aula porque o aluno se distrai e não presta atenção na explicação do professor. Isso é feito por meio do jogo das formações imaginárias que projeta no sujeito-professor a imagem de quem quer “ouvir” uma formulação que mantenha a “ordem legal das coisas”, e não daquele que quer romper com as amarras de um discurso autoritário e imperativo que circula na escola. Interpretamos, também, que o sujeito-aluno foi capturado pelo discurso da lei, como uma voz de autoridade que não pode ser questionada, visto que está no imaginário social que as leis são feitas para serem cumpridas. Logo, não há espaço para polêmicas ou discordâncias.

Ainda com respeito à questão do imaginário, o discurso produzido por outro sujeito-aluno, desta vez em espaço virtual, sobre a mesma temática, faz-nos refletir acerca do jogo de formações imaginárias e da captura do sujeito pela ideologia.

Recorte 4:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com/>

Pelo que podemos observar no discurso produzido pelo sujeito-aluno C, é possível dizer que o espaço material virtual produz nele um efeito de liberdade para dizer, uma vez que nos textos escritos em sala de aula não foi encontrado nenhum posicionamento no sentido de crítica à prática do professor. No *blog*, o sujeito tem a ilusão de que ele é livre para dizer o que pensa, considerando o espaço virtual desvinculado da escola. Por isso, há o funcionamento de um imaginário segundo o qual escrever no espaço virtual, para qualquer um que não seja a instituição escolar, confere ao sujeito um poder para produzir sentidos que ficaram silenciados em outra condição de produção.

Levando em conta a nossa posição de sujeito-pesquisador engajado com as questões da linguagem na sua relação com o contexto escolar, mas nem só neste, como também, sua relação com o discurso que circula no espaço virtual, especificamente o do *blog* “Além da sala de aula”, a argumentação torna-se ponto nodal para nossas discussões. Partimos, então, do ponto essencial discutido por Pacífico (2016) de que a argumentação é um direito, tal qual afirma Antônio Candido acerca da literatura como um direito humano, ao lado da educação, saúde e segurança. A autora avança trazendo a ideia de que esse direito deve ser exercido “dentro e fora da escola, como uma prática social” (PACÍFICO, 2016, p. 192), embora a instituição escolar nem sempre tenha sido o lugar para os sujeitos se posicionarem.

Isso tudo se deve ao fato de que impera, no espaço escolar, o que Orlandi (1996, p. 86) chama de discurso autoritário, “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”. É nessa relação de “quem pode questionar”, quem é o meu interlocutor para que eu possa dizer assim” que a prática de argumentação, na escola, é mantida segundo uma tensão desigual de poder.

Desse modo, entendemos que, para “amarrar” a argumentação com a Análise de Discurso, é necessário que se movimentem os conceitos dessa disciplina de entremeio e que se perceba seu funcionamento discursivo no *corpus* a ser analisado.

Piris (2016) corrobora nosso posicionamento ao escrever que:

[...] quando o analista do discurso se volta para a argumentação, não é com a intenção de estabelecer o modelo dos processos de validação, mas de relacioná-los a um gênero do discurso histórica e socialmente situado (PIRIS, 2016, p. 71).

O autor nos auxilia a pensar nessa relação que a argumentação tem com os sentidos historicamente construídos. Entendemos que esse é um ponto muito importante para sustentar

a tese de que a argumentação está nas relações cotidianas que são estabelecidas entre os interlocutores, uma vez que é pela/na história que os sujeitos se constituem. Se os sujeitos são constituídos sócio-historicamente, não podemos negar a influência dessas relações nos modos de subjetivação desses sujeitos, e, conseqüentemente, no modo como esses sujeitos produzem sentidos e são afetados por eles.

Outra questão que já tocamos aqui é a do acesso ao arquivo como essencial para a disputa dos sentidos, ou seja, à argumentação. O arquivo como um “campo de documentos historicamente construídos sobre uma dada questão”, conforme formulou Pêcheux (1997), possibilita ao sujeito acessar aquilo que já foi produzido sobre uma temática e, diante disso, poder posicionar-se, pois argumentar também requer o acesso ao arquivo para romper com os sentidos legitimados, isto é, aqueles que são insistentemente repetidos pela formação discursiva dominante, em dada conjuntura histórica.

A temática que problematizamos para a constituição do *corpus* deste trabalho, embora seja de conhecimento da maioria dos jovens, o uso do celular na sala de aula, demandou que possibilitássemos o acesso ao arquivo para esses sujeitos-alunos, visto que é por meio da polissemia que os sujeitos são capazes de se posicionar. Depois de acessarem os diferentes pontos de vista acerca da temática e de lerem e discutirem a lei que regula a proibição do aparelho tecnológico em sala de aula, os sujeitos se sentiram autorizados a dizer. Entendemos que esse deslocamento de sentidos só é possível porque houve discussão em sala de aula e novos sentidos foram produzidos.

Vale ressaltar que estamos tratando discussão na mesma perspectiva de Amossy (2016), que defende que a discussão, embora se assemelhe ao debate, tem na sua constituição o deslocamento de sentidos a partir do acesso aos outros dizeres e posicionamentos. O debate requer um vencedor; a discussão, não.

Entendemos que a discussão é que nos auxilia na argumentação escrita, pois os sentidos já foram movimentados na oralidade, e uma nova formulação se torna latente nos sujeitos-escolares porque esse sujeito é afetado (ou não) por outras formações discursivas, decorrentes do acesso ao arquivo, como é possível perceber na sequência discursiva que se segue:

Recorte 5:

O tema "Uso de celular na sala de aula" debatido na aula de português e os argumentos mais fortes foram do grupo contra o uso de celular.

Na minha opinião eu sou contra e favor contra por que vários alunos não ia prestar muita atenção na aula e outra que muitos alunos enquanto o(a) professor(a) estivesse explicando tava em outros aplicativos. E sou a favor por que não ia ter que ir para casa e pesquisar então dava para aproveitar mais a aula e também ia sim bastante alunos por causa de crange tecnológica na escola.

O discurso produzido pelo sujeito-aluno indicia a instauração do que Orlandi (1996, p. 86) chamou de discurso polêmico. Nas palavras da autora, é "aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa de sentidos", ou seja, esse tipo de discurso possibilita o batimento entre paráfrase e polissemia. Diante do que a autora afirma, no discurso polêmico, apesar de haver abertura para os dizeres, para que o sujeito se posicione, os sentidos são ilusoriamente controlados no sentido de não haver fuga para outros campos de sentidos, já que o deslize é constitutivo do sujeito da AD.

O fato de o sujeito-aluno ter acesso aos sentidos produzidos nas discussões em sala de aula acerca do tema "O uso do celular na sala de aula" possibilitou que ele movimentasse sentidos outros e que se sentisse autorizado a formular seu posicionamento. Defendemos que a discussão por meio da oralidade criou condições para a instauração de gestos argumentativos, pois ocorreu por meio do discurso polêmico, e não, do lúdico ou do autoritário, embora, muitas vezes o discurso lúdico possa ter perpassado as discussões.

Para Orlandi (1996, p. 86), o discurso lúdico é "aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos". O fato de não haver regulação dos sentidos é que esse tipo de discurso, por si só, não instaura a argumentação, uma vez que o controle dos sentidos é essencial para a assunção da autoria, a qual está em relação direta com a argumentação.

A tipologia dos discursos autoritário, polêmico e lúdico formulada por Orlandi (1996) coloca-nos em estado de atenção em relação aos tipos de discursos que circulam na escola. O discurso autoritário, como aquele historicamente produzido na escola e que não dá espaço para a assunção da autoria; o polêmico, que possibilita a disputa do dizer; e o lúdico, como aquele descompromissado, em que podemos falar de muitas coisas, onde não prevalece um único objeto discursivo. Os três contribuem para entendermos que a forma como a escola faz uso desses discursos pode afetar a produção de sentidos pelos sujeitos-alunos.

No entanto, de maneira geral, a argumentação não é permitida na escola, pois o argumento é algo subversivo e rompe com a ordem historicamente estabelecida. A escola como um AIE, de forma geral, não tem interesse em que os sujeitos-alunos argumentem fora do que é permitido pelo livro didático, um instrumento de poder dentro das escolas e que, muitas vezes, é o único recurso didático usado nas atividades pedagógicas. Com esse material, não há espaço para que os alunos possam posicionar-se, pois os sentidos ali já estão postos, direcionados para um campo de sentidos que atenda aos interesses de uma parcela da sociedade. Logo, não encontramos os vários sentidos sobre o mesmo tema, as várias formações discursivas sobre dada questão, como defendemos que tem de ser.

Nessa mesma linha, entendemos que argumentar remete à resistência, pois resistir é não aceitar o sentido único, e, assim, estabelecer a polissemia. Nesse sentido, a resistência requer argumentação, porém na escola são desejados alunos passivos, “controlados” pelo discurso autoritário. De maneira geral, o espaço escolar não tem espaço para que os grupos minoritários questionem para não romper com a “ordem” estabelecida, historicamente construída e aceita por parte da sociedade como algo que já está legitimado e, portanto, não deve ser contestado.

Segundo Pacífico (2002), argumentar requer que se assuma a responsabilidade pelo dizer, na posição discursiva de autor. Entretanto, não é desejável que os sujeitos-alunos saibam posicionar-se acerca das questões sociais, pois não está no livro didático, que traz o sentido único permitido, a resposta “inesperada”. Essa resposta só é possível quando o sujeito-aluno tem acesso ao arquivo e encontra um espaço escolar que lhe possibilite a disputa dos sentidos. Visto desse modo, podemos dizer que a escola deseja a paráfrase, não a polissemia. Tanto não se deseja que os sujeitos-alunos argumentem, que a instituição escolar é planejada para que se assemelhe a uma cadeia: muros altos, grades no portão de entrada, alunos enfileirados, “toque de recolher” para entrar, para o recreio e para sair.

Para Foucault (2002), as escolas se assemelham à prisão porque têm a função de padronizar comportamentos por meio da disciplina, pois “o indivíduo é sem dúvida o átomo

fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina” (FOUCAULT, 2002, p. 161). Diante disso, é possível dizer que esse Aparelho Ideológico de Estado, que serve à reprodução dos modos de produção, não abre espaço para a argumentação, visto que é controlado pelo Estado.

Dos Aparelhos Ideológicos de Estado dados por Althusser (1987), tais quais escola, família, religião, partidos políticos, arte, cultura, o que mais se assemelha aos repressivos é a escola, pois tende a “moldar” o aluno para “caber” em uma sociedade pensada para reproduzir os modos de produção historicamente arraigados, por meio do controle. Por isso, a proibição do uso do aparelho tecnológico capaz de possibilitar movimentos de leitura além da sala de aula é tácita e incisiva.

Esses sentidos de aprisionamento que são indiciados pela estrutura física da escola nos levam para o campo de sentido do silenciamento e da interdição. Seria a escola o lugar do silenciamento? A nosso ver, sim, pois na própria estrutura física não há espaço subjetivo, e isso se estende ao discurso pedagógico, que, segundo Orlandi (2011), é caracterizado pela elisão/ilusão do referente por meio de mediações que são capazes de produzir rupturas no percurso do dizer e acabam por transformar os fins em si mesmos. Ou seja, fica o discurso pelo discurso, não fazendo ranger as estruturas historicamente cristalizadas; mais ainda, “o que há é *mascamamento*” (ORLANDI, 2011, p. 18).

O que a autora traz acerca do mascaramento nos ajuda a entender certos discursos produzidos pelos sujeitos da nossa pesquisa que, em produção oral, posicionam-se de uma forma e, em situação de escrita, produzem sentidos, às vezes, contrários. Isso nos leva a acreditar que o sujeito entra no jogo de formações imaginárias e produz, por escrito, no registro, o que parece ser aceito socialmente naquele momento histórico, silenciando outros dizeres possíveis e desejados.

Dessa forma, partindo do que afirma Pacífico (2002), ao defender que a produção de um texto argumentativo reclama que o sujeito assuma a posição de autor, queremos, para além de argumentar a favor da intrínseca relação entre argumentação e acesso ao arquivo, discutir como tais práticas ocorrem nesse espaço material que espera do sujeito-aluno uma escuta sem questionamento e que não leva em conta a subjetividade que se constitui na pós-modernidade, isto é, marcada pelo acesso à tecnologia de tal modo que o sujeito-aluno que se encontra numa relação de dependência do aparelho tecnológico produz sentidos de sujeito-estendido.

Para Pacífico (2002), como já mencionamos, a prática discursiva da argumentação, antes de ser um recurso linguístico, é um direito do sujeito. No entanto, essa prática já vem sendo interdita desde os primeiros anos da educação formal, etapa escolar em que o direito de argumentar não é respeitado.

Sabemos que disputar sentidos é inerente ao sujeito, e isso acontece desde a mais tenra idade e faz parte dos processos discursivos. A possibilidade de argumentar dá ao estudante o poder de expor seu ponto de vista e romper com sentidos impostos e cristalizados historicamente.

Para melhor explicitar os gestos argumentativos dos sujeitos-alunos nas diferentes condições de produção, produzimos, mais adiante, uma seção dedicada a esse trabalho e no qual nos debruçamos sobre a análise do *corpus*.

4 ANÁLISES DISCURSIVAS: SUJEITOS, SENTIDOS E CORPOS ESTENDIDOS/INTERDITADOS

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina. (Paulo Freire, 1968)

Nesta seção, apresentaremos os gestos de análise realizados por meio de interpretações de sequências discursivas selecionadas sobre/na materialidade escrita em papel e no digital. O *corpus* linguístico é formado por produções textuais escritas em contexto de sala de aula e por comentários no *blog* “Além da sala de aula”, criado pelo sujeito-pesquisador para efeitos desta pesquisa para a interação dos alunos fora da sala de aula, os quais estão inseridos em um contexto digital, dada sua constituição. Porém, deparam-se com a proibição do uso do aparelho celular na sala de aula.

Vale ressaltar que nossos gestos de interpretação se deram sob o olhar da AD, que compreende os gestos de interpretação como “atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (ORLANDI, 2015, p. 24). Para a autora (2015), a AD vai além da interpretação e da busca de um sentido verdadeiro; ela opera nos seus limites, nos seus mecanismos, na construção de um dispositivo teórico que seja capaz de compreender os indícios presentes no discurso, sem deixar de levar em conta a deriva dos sentidos.

Pacífico (2012, p. 30) entende que “interpretar significa compreender como a ideologia interfere na construção de sentidos, num dado momento sócio-histórico”. É no intuito de compreender como a ideologia interfere na construção dos sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos desta pesquisa que nos aventuramos pelos fios discursivos que foram alinhavados por esses sujeitos em sala de aula e em espaço material virtual.

Buscamos, ao realizar as análises, responder às perguntas iniciais desta pesquisa: quais mudanças podem ser observadas na forma de os jovens se comunicarem e se posicionarem diante dos fatos, no espaço material escolar e no virtual? Quais marcas deste “novo modo de interação” do sujeito com a tecnologia digital estão presentes na escola? Por fim, como e quais são os sentidos construídos nos processos argumentativos, considerando os textos produzidos pelos sujeitos, na escola e no espaço virtual?

Nossas análises levaram em conta o que Orlandi (2015) escreve sobre a responsabilidade do analista em parceria com o método discursivo a que nos filiamos e que atravessa todo o nosso trabalho. A esse respeito, a autora diz que:

Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise (ORLANDI, 2015, p. 25).

Das palavras da autora, entendemos que é nossa responsabilidade colocar em debate o *corpus*, ou seja, fazer com que a questão que nos impulsionou para a pesquisa seja respondida com base no dispositivo teórico da AD. No funcionamento discursivo do *corpus*, é possível perceber uma tensão que rege a luta de classe. Essa luta é marcada pela posição discursiva que ocupam os sujeitos-alunos em relação à instituição escolar como o lugar de sentidos rígidos, e não de produção de sentidos novos, condizentes com a constituição de sujeitos imersos no contexto das TDICs.

Pêcheux (2009) associa a luta de classe à questão ideológica. Segundo o autor (2009, p. 130), “há um caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia

numa divisão de classes”, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Nas palavras de Pêcheux, a luta de classes está na base dos modos de produção de sentidos. Devido à filiação ideológica e discursiva do sujeito, entendemos, segundo a perspectiva materialista que Pêcheux (2009) desenvolve, que a produção de sentidos faz-se por meio da contradição, da disputa pelo dizer.

Em nossas análises, isso pode ser observado por meio das contradições existentes entre o contexto escolar e a constituição dos sujeitos da pesquisa, ligados à tecnologia. Essas contradições ficam marcadas nos discursos, dos quais selecionamos as sequências discursivas que compõem esta seção, organizada em subseções.

4.1 Sujeito dividido: os efeitos das Formações Imaginárias

A primeira interpretação que fizemos diz respeito aos efeitos das formações imaginárias sobre um sujeito que, cindido, dividido, é afetado pela sua constituição, por um lado como um sujeito-estendido, e, por outro, pelo discurso da lei. Nesse ranger que sustenta a luta de classes, o sujeito-aluno produz efeitos de sentido que colocam a escola em um lugar de silenciamento, de interdição do seu dizer, interditando, portanto, sua possibilidade de argumentar. Passemos às análises.

Recorte 6:

“No universo escolar, o celular nem sempre é a melhor educação nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, por estarem sendo atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais no celular. O uso do celular como recurso pedagógico atrai muito a atenção dos alunos, pois é uma coisa nova [...]” (Sujeito-aluno E).

Como podemos observar, o sujeito-aluno E produz sentidos de aprovação do uso do aparelho em sala de aula ao mesmo tempo em que desliza para o sentido contrário: o de que o celular pode provocar a distração dos alunos ao serem “**atraídos por mensagens, vídeos e redes sociais**”. Isso só é possível porque o sujeito é afetado pela formação imaginária acerca

do papel do professor, qual seja, aquele que coloca a soberania do professor como um sentido cristalizado e a quem o aluno deve obediência e atenção. Nesse viés, ao produzir o intradiscurso, o sujeito é interpelado pelo interdiscurso e repete o que é do domínio da ideologia dominante, a ideia de que o aluno deve estar atento, o tempo todo, ao que o professor diz e que há um “canal” de passagem de informações entre o professor e o aluno que deve funcionar sem ruídos ou distrações, pois, se o aluno estiver “distraído”, a comunicação falha e, por isso, não haverá aprendizagem.

Não concordamos com essa visão de aprendizagem, pois entendemos que essa relação desigual de poder entre a posição do aluno e a do professor acaba por criar um distanciamento daquilo que deve imperar na sala de aula: a disputa dos sentidos. Como é possível ocorrer disputa de sentidos numa relação em que apenas o professor tem o poder de se posicionar, de falar, de ser ouvido? Por isso, defendemos o protagonismo do aluno, o que só é possível se ele for aceito tal como ele é, ou seja, se sua subjetividade for levada em conta, para que ele possa se inscrever historicamente e produzir sentidos com os quais se identifica.

Recorte 7:

“[...] não vou falar muito da importância do celular pois também temos que falar do uso na sala de aula, como nós todos sabemos, é proibido usar” (sujeito-aluno A).

Na sequência discursiva acima, o discurso produzido pelo sujeito-aluno A, que também discutimos na abertura da seção 2, ilustrando o quanto o sujeito está imerso numa cultura digital, de tal forma que já considera o aparelho celular parte da sua vida, sem o qual não poderia viver. Agora, o mesmo sujeito, em sua heterogeneidade, filia-se a outra formação discursiva: o silenciamento do sentido de corpo-estendido.

Ao longo de sua produção escrita, os sentidos sobre a importância do dispositivo tecnológico para a vida vêm sendo tecidos num viés de naturalização da dependência do sujeito pós-moderno à máquina. Sua construção parece indiciar um movimento até de militância pela aceitação do uso da tecnologia, na escola, porém o sujeito-aluno A retoma o

controle do texto e direciona o leitor para aquilo que parece ser, imaginariamente, o que a escola espera ouvir dele. Para isso, faz funcionarem em seu discurso os mecanismos de antecipação por meio das formações imaginárias.

Em meio ao exercício de sua subjetividade, o sujeito-aluno A recorre à projeção da imagem do outro sobre o que ele produz. Para isso, é mobilizado o jogo de formações imaginárias que, para Pêcheux (2014), parece constitutivo de qualquer discurso. Segundo o autor:

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera” (PÊCHEUX, 2014, p. 77).

É nesse jogo de formações imaginárias que o sujeito produz o seu dizer. Ele leva em conta o seu interlocutor, pois, de acordo com a citação acima, o sujeito projeta seu interlocutor, ou seja, experimenta esse lugar de ouvinte para “experimental” os possíveis sentidos que serão produzidos pela sua formulação e, dessa forma, escapa aos sentidos não desejados pela escola. Ao fazer isso, ele reproduz sentidos já cristalizados pela escola e permanece no campo da paráfrase.

Porém, quando sua subjetividade não é controlada pela escola, seu discurso sai da paráfrase e alcança a polissemia. Para Pacífico (2016), o aluno, de modo geral, percebe que a escola não admite o exercício da subjetividade, então se esforça para ser um “bom aluno”, produzindo o discurso que venha ao encontro daquilo que a escola espera, ou seja, do cidadão que respeita a lei de proibição do aparelho na escola, mesmo tendo dito anteriormente que “é impossível viver sem o celular”. Esse é o modo do funcionamento da contradição na/pela língua, ou seja, a mesma língua que defende o uso da tecnologia, em sala de aula, nega esse uso e, conseqüentemente, nega a constituição da subjetividade na contemporaneidade.

Recorte 8:

No minha opinião eu sou contra, porque o uso do celular atrapalha a atenção da aula, no meu ponto de vista eu apoiaria só se tivesse uma aula programada e na hora do recreio eu ir ao

“Na minha opinião eu sou contra, Porque o uso do Celular atrapalha a atenção da aula, no meu ponto de vista eu apoiaria só se ouvesse uma aula programada e na hora do recreio [...]” (sujeito-aluno B).

Recorte 9:

Seria bom se a gente usa-se o celular na sala de aula, mais ao mesmo tempo também é ruim porque pode atrapalhar nossa aprendizagem em alguns momentos, muitas vezes o uso é desnecessário, porque eles usam o celular pra estar mechendo em redes sociais, brincando com os colegas eu acho que é desnecessário, e isso pode tirar a atenção do aluno no momento da aula, mas se fosse usado adequadamente seria uma boa ferramenta no nosso desenvolvimento.

“Seria bom se a gente usa-se o celular na sala de aula, mais ao mesmo tempo também é ruim porque pode atrapalhar nossa aprendizagem em alguns momentos, muitas vezes o uso é desnecessário, porque eles usam o celular pra estar mechendo em redes sociais, brincando com os colegas eu acho que é desnecessário, e isso pode tirar a atenção do aluno no momento da aula. Mas se fosse usado adequadamente seria uma boa ferramenta no nosso desenvolvimento” (sujeito-aluno F).

O que apresentamos nas sequências discursivas 8 e 9, produzidas pelos sujeitos-alunos B e F, constitui um contínuo de repetições de discursos permitidos pela escola que não possibilitam a polissemia. Destacamos a contradição que funciona, de modo indiciário, entre o que é da ordem da brincadeira, do prazer, da diversão (usar celular para brincar com os colegas; na hora do recreio; para ver redes sociais) em oposição ao imaginário do que são as atividades escolares (prestar atenção em um único ponto, o professor; aprendizagem unifocal).

O uso de “bom” e “ruim” (“Seria bom se a gente usa-se o celular na sala de aula, mais ao mesmo tempo também é ruim...”) marca bem essa oposição de sentidos, o conflito do sujeito, que é capturado pelo modo de funcionamento das práticas tecnológicas contemporâneas, mas também o é pelo discurso da lei. A contradição também fica marcada com o uso dos pronomes referentes à primeira pessoa do plural (“nossa aprendizagem”) e a terceira pessoa do plural (“eles usam o celular”), cuja alternância de pessoa gramatical indicia que o sujeito ora se coloca como integrante da turma de alunos sala de aula, pois está

preocupado com a aprendizagem de todos (“nossa”), ora se distancia dos alunos, pois são “eles” que fazem um uso inadequado do celular.

Pacífico (2012, p. 44) considera a argumentação uma arte, tanto no sentido de capacidade criadora do sujeito colocar em prática um posicionamento, quanto no sentido mais relativo ao papel da arte, que é o de provocar, romper com os padrões aceitos pelas instituições sociais. Aqui, os sujeitos-alunos fazem o movimento contrário, eles repetem aquilo que a instituição escolar espera do “bom aluno”, que pode ser interpretado como o “bom sujeito” a que se refere Pêcheux, em *“Semântica e Discurso”*. O autor defende que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do *‘livremente consentido’*” (PECHEUX, 2014, p. 199, grifos do autor). Ou seja, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica” (PECHEUX, 2014, p. 199).

Levando em conta as condições de produção, temos um discurso que constrói pela “forma-sujeito consentida” nas relações de força e de poder; um discurso que se sobrepõe àquilo “que eu quero dizer” ao “o que querem que eu diga”; o discurso do “bom sujeito” que “sofre cegamente” (PECHEUX, 2014, p. 199) as determinações das instituições sociais.

Recorte 10:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

Recorte 11:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

Os sentidos produzidos pelos sujeitos das sequências discursivas 10 e 11, sujeitos-alunos G e E, estão, agora, em novo suporte de circulação dos textos e em diferente condição

de produção material, ou seja, no *blog*, pois, mesmo atrelada aos sentidos de escola, a produção escrita não está mais “dentro” da escola. Assim, como podemos constatar, são tecidas críticas à lei que proíbe o uso do aparelho celular na sala de aula. As condições de produção são determinantes porque afetam a produção de sentidos. Para Pêcheux (2003), as condições de produção referem-se ao contexto histórico, social e ideológico nos quais o discurso é produzido, não se restringindo, portanto, às condições materiais ou imediatas da produção de sentido.

Visto desse modo, as sequências discursivas nos dão indícios de um posicionamento contrário à imposição da lei, pois rompe com as amarras do discurso pedagógico. Os sujeitos-alunos, autores destas sequências discursivas, têm a ilusão de que são livres para se aventurarem nos fios intradiscursivos acessando a memória discursiva à qual têm acesso porque o espaço material virtual lhes dá essa ilusão de liberdade, de que lá seus interlocutores são outros, ou qualquer um, e de que eles não estão sujeitos a julgamentos comuns ao universo escolar.

A ocorrência de **“As Leis Não Favorecem A Os alunos”** e **“tai que interessante, leis que proíbem o uso do celular”** nos indicia que a interação mediada pelas TDICs possibilita que o sujeito se es(ins)creva subjetivamente disputando sentidos, o que na sala de aula não é da ordem do possível, já que a argumentação é interdita. A inscrição da subjetividade só foi possível porque o *blog* é caracterizado pelo discurso polissêmico e heterogêneo, mantendo e permitindo uma pluralidade de vozes. Desse modo, o sujeito-aluno não se sente sozinho em sua “aventura” de posicionar-se em uma teia de discursos outros, na qual a polissemia se instala.

4.2 O sujeito-estendido e os sentidos de dependência

A segunda interpretação que realizamos sobre o nosso *corpus* diz respeito à dependência que os sujeitos-alunos indiciam ter em relação ao aparelho celular. Para eles, o celular já lhes é algo constitutivo. Essas marcas estiveram presentes ao longo de toda a escrita dos sujeitos da pesquisa, tanto no *corpus* constituído por textos escritos em sala de aula, quanto no *corpus* constituído pela materialidade do digital. Observamos uma formação discursiva permeada pelo sentido de “escravidão”, de “não viver sem” e de “é parte da vida” que nos oferece indícios para interpretar como sentidos de dependência do sujeito à tecnologia e, conseqüentemente, de sua insatisfação, dada a proibição de tal aparelho em contexto escolar. Observemos algumas sequências discursivas:

Recorte 12:

Eles não dariam atenção, se tornariam escravos do aparelho; teriam menos satisfação a vida.

“Eles não dariam atenção, se tornariam *escravos* do aparelho, teriam menos satisfação a vida” (sujeito-aluno H).

Recorte 13:

O uso do celular da ansiedade e menos satisfação com a vida.
A realidade é que nós já se tornamos escravos do celular.

“O uso do celular da ansiedade e menos satisfação com a vida. A realidade é que nós já se tornamos *escravos* do celular” (sujeito-aluno I).

O que vemos nestas sequências discursivas produzidas pelos sujeitos-alunos H e I é um mascaramento, pelos efeitos da ideologia, de uma dependência do aparelho tecnológico pelo próprio sujeito por meio do uso dos pronomes de terceira pessoa. Ao utilizar “**Eles**”, pronome pessoal de terceira pessoa e que assume *status* de sujeito sintático, e o pronome oblíquo “**se**”, também de terceira pessoa e que assume *status* de objeto, o sujeito-aluno tem a ilusão de não fazer parte dessa parcela da sociedade que se vê dependente do aparelho tecnológico a ponto de ser comparado à escravidão.

Os sentidos de escravidão retomam o interdiscurso, o já-lá, que está na memória discursiva do coletivo social e remete a um passado de sofrimento e de impossibilidade de resistência devido às condições desiguais de poder dos escravos em relação aos seus senhores. Ao retomar esses sentidos, o sujeito-aluno coloca em discurso que o aparelho celular provoca sofrimento ao seu usuário, “**causando menos satisfação a vida**”, o que só é possível de ser afirmado por aquele que está inserido nesse contexto.

Na sequência discursiva 13, o uso do pronome pessoal de primeira pessoa “**nós**” já coloca o sujeito como parte daquilo que ele denuncia, ou seja, de dependente da máquina, de escravo.

Outra marca que nos chama a atenção é a de um tempo improvável, efeito construído com os verbos no futuro do pretérito do modo indicativo “**dariam**”, “**tornariam**”, “**teriam**” (recorte 12), que marcam uma (im)possibilidade de que algo pudesse ter acontecido, no passado. Esses usos verbais podem nos dar pistas de que o sofrimento causado pela dependência ao aparelho tecnológico não terá fim, pois a possibilidade de o sujeito não ser escravo da tecnologia ficou no passado.

Recorte 14:

Enfim não seria necessário usa-lo também na escola, já que usa-lo em casa é algo que não podemos evitálos de fazer. Seria bom incentivar os estudantes a desviar, pois o celular deixa as pessoas ansiosas e com insatisfação com a vida. Não devemos ser escravos dos celulares.

“Enfim não seria necessário usa-lo também na escola, já que usa-lo em casa é algo que não podemos evitálos de fazer. Seria bom incentivar os estudantes a desviar, pois o celular deixa as pessoas ansiosas e com insatisfação com a vida. Não devemos ser *escravos* dos celulares.” (sujeito-aluno J).

Recorte 15:

O celular hoje é umas das coisas mais importantes da vida, e como se fosse uma parte do seu corpo muito importante e que sem ela você não vive, como se não fosse falar consigo da vida.

“O celular hoje é umas das coisas mais importantes da vida, e como se fosse uma parte do seu corpo muito importante e que sem ela você não vive” (sujeito-aluno A).

Recorte 16:

“[...] já passam o dia inteiro no celular imagina se liberace na aula a pessoa ia parecer um zumbi mais do que já é [...]” (sujeito-aluno K).

As quatro últimas sequências discursivas (13, 14, 15 e 16) nos mostram mais sentidos de dependência do sujeito em relação ao aparelho celular. A ocorrência das marcas linguísticas “evitálos”, “desviciar”, “anciosas”, “insatisfação”, “escravos”, “sem ela você não vive” e “zumbi” também nos dão indícios de que o sujeito-aluno está saturado com essa quantidade de informações com a qual ele é afetado a todo momento e das quais ele não consegue se desvencilhar; já é um “vício”.

Isso nos lembra que é papel da escola fazer com a tecnologia seja uma aliada na vida dos alunos e que eles sejam capazes de “Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)” (BRASIL, 2017, p. 9). Se o contrário está acontecendo, se eles não estão sabendo usar a tecnologia a seu favor e, por isso, ela vem causando sofrimento, é porque a escola, como as demais instituições, também falhou nesse sentido.

4.3 O discurso do/no digital: efeitos de sentidos sobre a escola

Nesta seção, teremos nosso terceiro olhar sobre o discurso do digital e os sentidos que são produzidos sobre a escola. As sequências discursivas que seguem são permeadas pelo discurso de descontentamento com relação à instituição escolar. Defendemos que nossa pesquisa pode trazer contribuições, na medida em que busca dar voz aos alunos por meio da produção textual escrita em contextos distintos. Com isso, reiteramos nossa preocupação em possibilitar aos sujeitos-alunos diferentes “espaços” para se inscrever, visando a criar condições para que eles se sintam autorizados a posicionarem-se, seja na sala de aula, seja no *blog*.

Recorte 17:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

Nesta sequência discursiva, é possível interpretar uma culpabilização por parte do sujeito-aluno G, que vê na escola o não lugar para o uso do aparelho celular, ao mesmo tempo em que não “pode” deixar de fazê-lo, tendo em vista que ele se constitui nessa realidade permeada pela tecnologia. O espaço virtual possibilitou sua subjetivação e, por isso, essa formulação foi possível. Comparativamente aos discursos produzidos em sala de aula, o que aqui se materializa difere quanto à subjetividade. Para Dias (2018), a tecnologia faz parte dos modos de existência do sujeito, de sua subjetivação. Sujeito e máquina estão em pleno funcionamento. Esse movimento sujeito/máquina e máquina/sujeito resulta numa inter-relação do corpo com a máquina e com os sentidos, o que faz emergir a noção de sujeito-estendido.

A dicotomia apresentada entre o que é produzido pelo mesmo sujeito em espaços materiais distintos mostra que o espaço material escolar não tem sido profícuo para o exercício da subjetividade, pois, como já vimos na primeira subseção desta seção, o mesmo sujeito-aluno, G, produz em sala de aula um discurso contrário ao que temos em espaço material virtual, pois na escola ele ocupa o lugar da paráfrase e do “bom sujeito”, repetindo sentidos que não lhes são constitutivos, o que não contribui para a prática argumentativa.

Recorte 18:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

Recorte 19:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

As sequências discursivas 18 e 19 tocam na questão do professor. Os sentidos sobre a escola e a insatisfação do sujeito-aluno em relação à proibição do que pode ser considerado um modo de subjetivação, visto que os sujeitos assumem posições na sociedade individuados pelas instituições e pelos discursos.

Nesse caso, os sujeitos-alunos, individuados pelo discurso do digital no qual eles se inscrevem, aventuram-se a questionar o professor, ou seja, a argumentar contra uma prática pedagógica engessada. Ao pedir **“aulas mais interessantes”** (sujeito-aluno J) com o uso da tecnologia, assim como interessante é o celular, encontramos indícios de um sujeito-aluno que questiona e que disputa os sentidos, uma vez que o sentido que está dado é aquele em que a escola não tem lugar para esse sujeito-estendido, dependente da tecnologia, e que, por isso, é melhor banir o aparato tecnológico e “voltar” esse sujeito para a fôrma, para que não haja desestabilização das forças de poder. Importante destacar quão recorrente é a contradição entre usar o celular porque é interessante, mas, contraditoriamente, quem usa o faz porque é teimoso, como lemos em “mas mesmo assim eles teimam em fazer o uso dele”.

Recorte 20:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com>

Nesta sequência discursiva, aparecem os sentidos de liberdade que são materializados no próprio intradiscurso produzido pelo sujeito-aluno H, **“experimentar dar liberdade aos alunos e ver como será”**. A sugestão dada, em tom de questionamento, indicia que este sujeito-aluno teve acesso a uma formação discursiva que vai além da dominante e que não se

filia à formação ideológica que insiste em manter o discurso de que na escola o aluno deve cumprir regras.

Ao questionar a lei que deve ser cumprida na escola, o sujeito aluno coloca em xeque a soberania da instituição por meio dos sentidos que já estão postos e que, de acordo com o discurso pedagógico, não devem ser questionados. O sujeito-aluno rompe com as amarras e se inscreve no que Pêcheux (2014) chamou de “mau sujeito”, ou seja, o sujeito da enunciação (sujeito-aluno H) volta-se contra o sujeito universal (a lei e a escola) por meio da tomada de posição. Nas palavras do autor (PÊCHEUX, 2014, p. 199), “o sujeito, ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’, *se contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso [...]”, (grifos do autor).

É possível perceber, com base nessa sequência discursiva, que a prática argumentativa se dá em espaço material virtual porque o sujeito-aluno tem a ilusão de não estar escrevendo para o mesmo interlocutor da sala de aula, o professor. Embora nossos dados indiquem a recorrência do movimento contrário, isto é, a manutenção dos mesmos discursos nos diferentes espaços materiais, no caso do recorte 20, as condições de produção no espaço material virtual possibilitaram ao sujeito mudar de posição e filiar-se a outra formação discursiva, que critica os experimentos idiotas do governo e, também, o fato de as autoridades não darem liberdade aos alunos para ver o que acontecerá, o que, segundo o sujeito-aluno, poderia ser um experimento interessante.

4.4 Sentidos de contradição e sujeitos divididos

Nesta subseção, teceremos sentidos sobre a contradição, os quais permeiam todo o nosso *corpus*. Dadas as condições de produção em que estão imersos os sujeitos desta pesquisa, de sujeitos constituídos a partir da relação com o digital, a contradição aparece tanto no espaço discursivo da sala de aula quanto no meio eletrônico, comentários do *blog*.

Na perspectiva teórica adotada aqui, a da AD, a contradição funciona como o retorno do mesmo, mas que produz efeitos diferentes, rompendo com o efeito de descontinuidade. Ao mesmo tempo em que os sujeitos-alunos da nossa pesquisa produzem efeitos de sentido de “necessidade” do uso do celular para se produzir conhecimento, eles são interpelados pela ideologia dominante de que o uso pode “atrapalhar” a aula porque pode distrair os alunos, como mostra a sequência discursiva seguinte:

Recorte 21:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com/>

Nesta sequência discursiva, é possível identificar indícios de um sujeito contraditório, em que o uso da tecnologia na sala de aula não estaria a serviço da aprendizagem, mas que vê a necessidade de seu uso “**a partir do momento que os professores não estivessem explicando suas devidas matérias**”. O argumento é produzido aqui com base na contradição, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito defende o uso do celular, ele aponta restrições para esse uso, levando em conta a necessidade de concentração nas orientações do professor. Esses indícios nos levam a formular que os sujeitos-alunos desta pesquisa estão afetados historicamente pela ideia de autoridade do professor. Ele é o detentor do saber, e toda a atenção do aluno deve ser voltada para ele, já que, com o celular, os “**alunos perdem a concentração**”. Sendo assim, é possível dizer que o foco na tela do celular não produz conhecimento? Visto desse modo, não, pois, para este sujeito, a produção do conhecimento está atrelada à figura do professor; ele não vê a possibilidade de uma aprendizagem autônoma, por meio do dispositivo tecnológico.

Nesse sentido, então, é possível dizer que, do ponto de vista do sujeito-aluno desta pesquisa, a tecnologia na escola serve mais ao lazer que à produção de conhecimento. Desse modo, a contradição emerge da filiação à FD do sujeito ao discurso da lei que proíbe o uso do aparelho celular e da instituição escolar. Todavia, ao mesmo tempo, a sua própria constituição, como um sujeito atrelado à tecnologia, ao aparelho tecnológico que se (con)funde com/ao corpo. Sendo a FD aquilo que afirma o que se pode dizer dentro de uma formação ideológica dada, definida por meio do interdiscurso, os sujeitos-alunos desta pesquisa produziram sentidos de possibilidades e necessidade do uso do celular, na escola, mas, também, de sua impossibilidade.

Na mesma perspectiva, o sujeito-aluno M produz sentidos de contradição em seu texto produzido em sala de aula:

Recorte 22:

“Além de atrair a atenção dos alunos usar o celular como ferramenta escolar aumenta muito o desempenho dos alunos, porém é essencial que os alunos tenham maturidade para usar o celular na hora certa.” (sujeito-aluno E).

O movimento discursivo feito pelo sujeito-aluno E confirma o que já vínhamos apontando na sequência discursiva anterior: o da contradição. Os sujeitos desta pesquisa estão imersos na cultura do digital. No entanto, estão em uma escola que, apesar de ter como base a educação integral, pautada na mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas, envolvendo o sujeito como um todo, não apartado daquilo que o constitui, eles são interditados na produção de sentidos sobre o uso do digital na sala de aula, na medida em que há a lei que determina a proibição fazendo parte do contexto escolar e afetando a FD à qual eles se filiam.

Segundo Indursky (2005), a própria FD é constitutivamente contraditória. Ela está sob o primado da contradição, “constituída por saberes que vêm de outro lugar, de outra FD ou, ainda, como provenientes do interdiscurso” (INDURSKY, 2005, p. 192). Nesse sentido, é possível perceber os limites porosos das FDs como espaços de entrada da contradição, sendo capazes de desestabilizar os sentidos. Vista desse modo, então, a contradição traz da exterioridade saberes diferentes e até mesmo divergentes para o interior de uma FD, que é o que acontece com os saberes desses sujeitos acerca da necessidade do uso da tecnologia para a construção do conhecimento, mas que são afetados pela FD da lei de sua proibição, instaurando-se, assim, a fragmentação do sujeito e de suas posições nessa mesma FD.

Pêcheux (2014) aponta-nos que as FDs que foram concebidas como divididas explicam a questão da contradição, pois é na contradição que se configura a luta ideológica de classes. Nessa luta ideológica de classes é que os sujeitos-alunos produzem sentidos contraditórios, afetados pela ideologia dominante do discurso pedagógico e pela figura de autoridade do professor. Os sujeitos que produziram as sequências discursivas desta subseção colocaram em curso sentidos semelhantes aos do sujeito F na sequência discursiva 9, de um “bom sujeito”, que subverte os sentidos que produzem, sofrendo determinações das instituições sociais: escolar e jurídica. Do mesmo modo, ao assumir essa posição-sujeito, o

aluno já reconhece que professor é detentor de conhecimento, isso já está institucionalizado, bem como a do aluno de absorvedor desse conhecimento. E isso é recorrente no *corpus* desta pesquisa, o sujeito se desloca, por meio do jogo das formações imaginárias, para o lugar do professor ou da instituição escolar que proíbe o uso do aparato tecnológico na escola. Orlandi (2013, p.39-40) afirma que:

Podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. [...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

O que percebemos nesta pesquisa, a partir das palavras de Orlandi (2013), é que as relações hierarquizadas na escola produzem sentidos de contradição por sujeitos-alunos imersos numa cultura que vai de encontro com o que está instituído, sendo a voz do professor a autoridade máxima na sala de aula, conforme veremos na próxima subseção.

4.5 A voz de autoridade do professor

Algumas práticas consolidadas são cristalizadoras e recorrentes nas escolas, onde o discurso pedagógico é autoritário. No que se refere a esta pesquisa, mesmo sendo o sujeito-pesquisador o professor da sala de aula, a relação de sobreposição do que se entende por discurso pedagógico por parte dos alunos é comum no *corpus* analisado, conforme mostra a sequência discursiva 23, produzida pelo sujeito-aluno A, em cujos recortes já analisamos os sentidos de sujeito-estendido na entrada discursiva 4.1.

Recorte 23:

“Também acho que o celular atrapalha um pouco na explicação dos professores o aluno se concentra na aula de vez se concentrar na explicação,

penso que no futuro o uso do celular sera aprovado mas de maneira certa.”
(sujeito-aluno A).

O discurso produzido pelo sujeito-aluno A, recorrente em grande parte do nosso *corpus*, mostra o sujeito numa posição de submissão ao professor, que “deve ser respeitado e ser ouvido”, posição que se dá pelo jogo de formações ideológicas que sustentam que o professor é detentor do saber e que a atenção deve ser seu direito exclusivo. Segundo Pêcheux (2014), as posições-sujeito em que cada sujeito está inserido não são simplesmente escolhidas por eles mesmos; elas se dão num contexto histórico e social que determina essa posição. Para o autor, (2014, p. 147), “diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Nessa perspectiva, os sujeitos-alunos desta pesquisa têm mostrado filiações às formações ideológicas de supremacia do discurso pedagógico e da lei, embora a constituição dos sujeitos-alunos se dê no sentido contrário.

4.6 Sentidos sobre a emergência da tecnologia na sala de aula

Os sentidos sobre a emergência do uso da tecnologia digital na escola permeiam todo o *corpus* desta pesquisa. Elegemos as três sequências discursivas seguintes que são mais significativas e representam nosso *corpus*, tanto na sala de aula quanto nos comentários do *blog*. Mas sabemos, de acordo com a teoria que adotamos, que os sentidos nunca se fecham, e a incompletude é parte da constituição dos sentidos, conforme mostra a sequência discursiva seguinte:

Recorte 24:

O uso do celular como recursos pedagógicos atrai muito a atenção dos alunos, pois é uma coisa nova no universo escolar. Os alunos podendo ou não já usam o celular, mas se os professores aplicarem bem esse recurso pode ser usado como uma ferramenta escolar.

“O uso do celular como recursos pedagógicos atrai muito a atenção dos alunos, pois é uma coisa nova no universo escolar. Os alunos podendo ou não já usam o celular, mas se os professores aplicarem bem esse recurso pode ser usado como ferramenta escolar.” (sujeito-aluno E).

A sequência discursiva 24 foi produzida pelo sujeito-aluno E, cujos sentidos já analisamos na subseção “Sentidos de contradição e sujeitos divididos”. Os discursos produzidos nestas sequências discursivas são de emergência do uso de tecnologia nas aulas, não necessariamente o celular. O sujeito-aluno E repete sentidos que circulam na escola acerca do uso da tecnologia como “**recurso pedagógico**”, indiciando acesso ao interdiscurso a partir da leitura e discussão do texto “Celular na sala de aula: proibir ou usar como ferramenta?”. Esse sujeito-aluno já produzira sentidos de contradição anteriormente, mas agora ele entra no jogo argumentativo filiando-se ao discurso dominante, ou seja, fazendo o jogo do “bom sujeito”, a que se referiu Pêcheux (2014).

Recorte 25:

“Por outro lado, o celular seria um recurso tecnológico muito útil para modernizar a forma de ensinar, mas será que os alunos tem maturidade para isso? Dizer que não é fácil quando si quer foi testado.” (sujeito-aluno N).

A ideia de modernização trazida pelo sujeito-aluno N indicia certo descontentamento com as formas de ensinar às quais está acostumado. O sujeito imerso na cultura do digital não concebe a aula sem o uso da tecnologia, no entanto ele incorre na contradição quando questiona se os alunos têm “**maturidade para isso**”. Esses são sentidos próprios de um sujeito dividido entre o que lhe é constitutivo, com o que ele se identifica, em oposição ao que lhe é proibido.

Ainda na mesma sequência discursiva, o sujeito-aluno argumenta que o “celular **seria** um recurso tecnológico muito útil para **modernizar** a forma de ensinar”. Nesse discurso, encontramos indícios de crítica a um ensino por meios obsoletos, segundo a perspectiva do aluno, e a baixa expectativa ou impossibilidade de mudança pelo uso do verbo “ser” no tempo futuro do pretérito do modo indicativo. Nessa escolha linguística, encontramos pistas de um sujeito que não vê a possibilidade para mudança de um ensino com o uso das TDICs.

Recorte 26:

Fonte: <https://alemdasaladeaula2017.blogspot.com/>

A sequência discursiva 26 traz sentidos produzidos pelo sujeito-aluno N que confirmam a necessidade de se usar a tecnologia na sala de aula, mesmo que seja a “lousa digital”. São sentidos de desejo, necessidade e urgência de se atender a um público imerso na cultura digital. Sendo a cultura digital uma das premissas para uma educação integral, a negação desse direito acaba por não permitir que os sujeitos-alunos sejam capazes de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercendo protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, conforme prevê o Currículo Paulista, documento pautado na BNCC.

Ainda na mesma sequência discursiva, o registro “**não precisaríamos usar o celular**” retoma outra questão já apontada pelo *corpus*, o de que a proibição não impede seu uso. Porém, de forma equivocada no que diz respeito à produção de conhecimento, pois o sujeito-aluno faz uso do aparelho, mesmo reconhecendo sua proibição porque ele o constitui, é parte integrante de seu corpo, mesmo que imaginariamente. Desse modo, retomamos a ideia de sujeito-estendido que abordamos na seção 1 deste texto e que procuramos desenvolver ao longo das análises. Vimos, por meio do *corpus*, que a tecnologia representada pelo aparelho celular é parte dos sujeitos dessa pesquisa, já que estão imersos na cultura digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(Paulo Freire, 1968).

A experiência de deslocar da posição sujeito-professora para a posição sujeito-pesquisadora foi capaz de provocar, em nós, muitas reflexões, principalmente acerca do quão difícil é fazer ranger os sentidos que já estão estabilizados e que parecem não dar lugar à resistência. Pontuamos que a tarefa de tecer gestos de interpretação sobre sentidos tão cristalizados que circulam na escola não foi fácil. No entanto, foi profícua porque nos permitiu estabelecer relações entre a produção textual escrita em diferentes espaços materiais: o físico, a sala de aula e o virtual, o *blog*.

É necessário que retomemos os objetivos desta dissertação e reflitamos sobre as questões que emergiram ao longo da pesquisa. Nosso objetivo foi o de analisar o modo como os sujeitos-alunos constroem sentidos sobre o mesmo tema em diferentes condições de

produção, interpretando as marcas argumentativas nos diferentes meios de circulação dos textos, uma vez que, para a Análise de Discurso, o trabalho do analista deve ser a construção de um dispositivo de interpretação, levando em conta quem é esse sujeito, o lugar de onde ele fala, para quem e em que condição de produção.

Ao nos depararmos com uma escola que não tem espaço para a TDICs e com o sujeito-aluno que é constituído na/por ela, surgiram questionamentos que impulsionaram nossa pesquisa para respondermos a essas questões que nos nortearam no início de nossa investigação, a saber: quais mudanças podem ser observadas na forma de os jovens se comunicarem e se posicionarem diante dos fatos? E quais os sentidos construídos nos processos argumentativos, considerando os textos produzidos pelos sujeitos, na escola e em espaço discursivo virtual? Ancoramo-nos no arcabouço teórico da AD e na teoria da argumentação que vem sendo tecida no sentido de aliar essas duas vertentes.

Ao longo deste trabalho, tecemos sentidos acerca de sujeitos que estão se relacionando com a tecnologia digital de forma intensa, produzindo sentidos de dependência, o que, com base em nossos dados e a partir de Giorgenon (2016), chamamos de sujeito-estendido. Pontuamos, ainda, a partir dos estudos de Dias (2018), que a materialidade do digital vem transformando as relações e os modos de produzir conhecimento.

Diante do que discutimos, defendemos que a argumentação só se faz presente se houver espaço para a disputa dos sentidos na condução das aulas, independentemente do espaço material em que circulem os sentidos. No espaço virtual, os sujeitos-alunos assumem outra posição, diferente daquela assumida na sala de aula, dadas as especificidades das condições materiais de produção. No entanto, as condições sócio-históricas são as mesmas: os sujeitos estão imersos na cultura do digital, estando ou não conectados à rede, estão inseridos no contexto escolar onde impera o discurso autoritário e a ideologia neoliberal, e, escrevem para um interlocutor específico – o professor.

Pontuamos que o *blog* continuou servindo para as interações fora da sala de aula, com indicações de leitura e “convite” à produção de sentidos acerca das leituras feitas pelos alunos, sem compromisso com a prática de sala de aula. No entanto, os sujeitos-alunos da pesquisa que deixaram de ser alunos daquela escola e do sujeito-professor-pesquisador, porque mudaram de escola, foram para o ensino médio, pararam de interagir no *blog*, indiciando para nós que a atividade foi vista por eles como uma atividade de sala de aula e, por isso, feita por obrigação.

Visto desse modo, é possível pensar que, para mudarem as condições de produção, no sentido amplo, os próprios sujeitos-alunos teriam que produzir o *blog* e alimentá-lo de

acordo com a sua necessidade de escrita e discussão de temas escolhidos por eles mesmos. Nesse caso, o espaço material virtual não teria a mesma funcionalidade da sala de aula, possibilitando, assim, o acesso a outras formações discursivas que não a dominante estabelecida na relação professor-aluno.

Ao longo das análises, foram surgindo, de modo indiciário, sentidos de interdição e de silenciamento por parte da escola e deparamo-nos com sujeitos-alunos divididos entre o que a escola espera deles como um “bom sujeito” e o que ele realmente deseja. A partir do que analisamos, defendemos que, mesmo havendo interdição dos sentidos, é possível encontrar sentidos de resistência por parte dos sujeitos-alunos quando seu intradiscurso é perpassado pelos sentidos de denúncia de sofrimento pelo fato de a escola não saber o que fazer com o aparato tecnológico que está o tempo todo na mão/corpo dos sujeitos-escolares que têm a tecnologia na sua constituição.

Para Pêcheux (2014), é no entrecruzamento entre a resistência da língua e da ideologia que se dá a resistência do sujeito. Os conflitos entre ideologias antagônicas é que apontam para o fato de que a contradição materializa-se no interior mesmo da luta de classes. O discurso de resistência está ligado a uma FD específica que se apresenta como antagônica a uma outra, como um lugar de identificação para opor-se a saberes provenientes dela. Também defendemos que os sujeitos argumentaram quando nos deparamos com sentidos de enfrentamento à prática do professor que não utiliza o poderio tecnológico para deixar as aulas mais interessantes e possibilitar o exercício da subjetividade.

Admitimos que nossa análise permanece aberta, posto que o simbólico não se fecha pela sua própria materialidade e pela sua relação com a memória, com a história. Diante de tudo que expusemos aqui, entendemos que, mesmo havendo interdição dos sentidos, mesmo os sujeitos-alunos, na maioria das vezes, não encontrando espaço para se posicionarem, dividindo-se entre o que a escola espera deles e o que eles (não) podem dizer sobre a relação sujeito-celular-escola, é possível encontrar resistência por parte dos sujeitos-alunos quando seus intradisursos são perpassados pelos sentidos de denúncia de sofrimento.

É no funcionamento desse efeito ideológico nos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos desta pesquisa que os sentidos de contradição emergem. Na escola, diante das condições de produção dadas, o sujeito-aluno é “chamado” ao seu lugar, ou seja, é interpelado pela ideologia por meio de um atravessamento imaginário de que na escola não há lugar para o sujeito-estendido. Para dizer de si, ele faz uso do aparelho celular como uma forma de resistência, de luta contra o aparelho repressivo, nesse caso, a lei que proíbe seu uso. O sujeito-aluno está inserido nesses dois espaços materiais, a escola e a cultura digital; no

espaço escolar, o sujeito é afetado pela formação imaginária da proibição; no espaço digital, o sujeito é afetado pela ilusão de tudo poder dizer. No entanto, quando o interlocutor principal é o sujeito-professor, como é o caso desta pesquisa, inevitavelmente, a contradição apareceu e deixou pistas na língua, lugar material dos discursos.

Ao construirmos o efeito de fechamento deste trabalho, ressaltamos que todas as transformações presentes na contemporaneidade, dentro ou fora do espaço material escolar afetam cada vez mais a constituição dos sujeitos-escolares e devem fazer parte das práticas de sala de aula. Com isso, defendemos que o professor precisa quebrar antigos paradigmas da escola tradicional, deixando de ser somente um transmissor de informações e compreender que as novas tecnologias constituem as subjetividades no século XXI.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p.145-156, jan./jun., 2008.

AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.

AMOSSY, R. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov., 2011.

AMOSSY, R. O *ethos* na interseção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____ (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 119-144.

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017

AZEVEDO, A. F. de. Sentidos do corpo: metáfora e interdiscurso. *Linguagem em (Dis)curso*, **LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 321-335, maio/ago. 2014.

BALDO, C. H. A. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BASTOS, G. G. **Um estudo discursivo dos blogs: sentidos de/sobre homofobia** (Dissertação de mestrado, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1113>.

BASTOS, G. G. **Os sujeitos-gays nas tramas da(s) rede(s):** o discurso sobre os aplicativos de relacionamento. Ribeirão Preto, 2018, 328 p. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BRASIL, L. L. Deslizamento de sentidos por efeito metafórico: o discurso de uma fotografia. **RUA** [online]. 2011, no. 17. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

BARONAS, R. L. **Ensaio em análise de discurso:** questões analítico-teóricas. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRETON, P. **História da informática.** São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet:** reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, D. (Org.), **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005, p. 255-288.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens, 6º ano**. São Paulo: Atual, PNLD 2016-2019.

CORACINI, M. J. Os blogs escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais. In: CORACINI, M. J; UYERO, E. Y; MASCIA, M. A. A. (Orgs). **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRISTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University, Press, 2001.

DIAS, C. **A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo HIV**, 2004. (Tese de doutorado, Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas).

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270717?mode=full>

DIAS, C. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, E. R. J.; PAULA, M. R. B. (Orgs.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 41-56.

DIAS, C. A língua em sua materialidade digital. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F.; MITTMANN, S. (Orgs.). **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009. p. 83-92.

DIAS, C. Para uma compreensão discursiva do digital: o sentido de tecnologia. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (Orgs.). **A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2016.

DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. A tecnologia como condições de produção do conhecimento na sociedade contemporânea: redes, memória e circulação. In: FLORES, G. G. B; NECKEL, N. R; GALLO, S. M. L. (Orgs), **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso**: Reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008, 2ª edição.

GALLO, S. L; ROMÃO, L. M. S. Corpo e(m) discurso na rede. In: ROMÃO, L. M. S; GALLI, F. C. S. **Rede eletrônica**: sentidos e(m) movimento. (orgs). São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

GIORGENON, D. **O corpo (inter)face**: sentidos sobre a relação sujeito, corpo e objetos tecnológicos de conexão à rede eletrônica (Tese de doutorado não publicada). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2016.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

IBGE. **PNAD Contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. 20/12/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papius, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na área da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. Tradução de Leci Borges Barbisan (2001). In: _____. **Discours social: analyse du discours et sociocritique des textes**. Paris: Éditions des Cendres, 1992.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso:(re) ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. Argumentação e Análise do Discurso: reflexões a partir da segunda Provincial. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (Orgs.). **Análise de Discurso: teorizações e métodos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 69-86.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. **L'Analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991

MORALES DA SILVA, M. A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas: os efeitos dos diálogos com a literatura no Ensino Fundamental (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2015.

MORAN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

ORLANDI, E. P. **Gestos de Leitura: da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**, Campinas, n. 16, v. 2, Nov 2010.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, Pontes, 1996.

_____. Autoria e interpretação. Dispositivos de interpretação. In: _____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 63-98

_____. **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

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

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Discurso e texto:** formulações e circulação de sentidos. Pontes Editores, Campinas, 2012.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. A escrita da Análise de Discurso. In: _____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001, p. 31-58.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, v. 16, n. 2, p.68-80, 2016.

_____. **Discurso em Análise:** Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Prefácio. In: DIAS, C. **Análise do discurso digital:** sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, Pontes, 2006.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. Argumentação e Autoria nos Escritos de Universitários: O Discurso sobre alunos de Universidades Públicas e Particulares. **Revista Práticas de Linguagem**, v.1, n.2, p. 101-113, jul./dez., 2011.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. (Orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor. 2016, p. 191-212.

PAZ, D. P.; REITER, S. V. S. Tecnologias digitais e novas formas de Ensino. In: BIZIAK, J. S.; STOCKMANN, J. I.; CONCEIÇÃO, K.C.S.S. (Orgs.). **Linguagens híbridas na prática docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 191- 206.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Linguística e discurso**. São Paulo: Ed. Universitária, 2014.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: PETRI, V.; DIAS, C (Org.). **Análise de Discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PIRIS, E. L. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de *ethos* e de *phatos*. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.2, p. 52-62, mai., 2012.

PIRIS, E. L. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez., 2016.

PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Editora Grácio, 2016.

POSSIDÔNIO, J. A. **O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas**. 2016. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2016.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: **Revista Pátio**, ano 4, n.14, 2000.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, L. M. S. De areia e de silício: as tramas do discurso no livro eletrônico. **Espéculo: Revista de Estudos Literários**, 2005.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, C. B. **Crianças e computadores:** discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção e Sistemas). Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

SOUZA, C. G. As formações imaginárias acerca da educação oferecida no sistema penitenciário. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, Número Especial, p. 52-62, Abr., 2012.

UIT. **União Internacional de Telecomunicações.** Agência do Sistema das Nações Unidas. Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/uit/>

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet e Ensino:** novos gêneros, outros desafios. Lucerna: 2007, p. 246-259.

ZIMMERMANN, N; SILVA, C. H. O mecanismo de antecipação aplicado à análise discursiva de entrevistas: imaginários de leitura de professores na educação científica. Belo Horizonte: **Revista Ensaio**, v.16, n. 02, p. 33-51, maio-ago, 2014.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo - USP
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadoras responsáveis: Docente: Prof. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico
Discente: Maria Aparecida de Souza Carvalho

Você está sendo convidado(a), mediante sua autorização e concordância com este termo, a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Argumentação em ambiente virtual e escolar: sujeito e escrita em diferentes condições de produção”.

Nossa pesquisa se justifica na importância de discutir temas polêmicos em sala de aula para propiciar a argumentação textual sobre esses temas. Os objetivos são: - Investigar os gestos argumentativos dos sujeitos-alunos no ambiente virtual, comparativamente ao ambiente de sala de aula, a fim de levar a uma reflexão acerca do trabalho docente e da produção textual na escola.

Para isso, te convidaremos a ler e discutir textos sobre o uso do celular na sala de aula e em seguida a elaborar um texto que será coletado pela pesquisadora Maria Aparecida de Souza Carvalho e fazer comentários sobre o mesmo tema no blog “Além da sala de aula”. As atividades ocorrerão durante as aulas de Português ministradas pela professora-pesquisadora. A participação é voluntária, sendo garantido o sigilo absoluto das informações além da preservação total da identidade dos participantes, visto que as redações não serão assinadas.

Esclarecemos que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis, em qualquer momento, por telefone ou email (indicados abaixo). Mais ainda, ressaltamos que a participação na pesquisa não implica em riscos previsíveis, no entanto, os participantes poderão se retirar do estudo a qualquer tempo, sem penalização alguma. Destacamos ainda que não haverá prejuízos, despesas nem pagamento para os que aceitarem participar.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com conhecimentos novos que possam servir como suporte para estudos futuros e que propicie conhecimentos concretos sobre a argumentação em diferentes condições de produção.

Caso concorde com a participação na pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

De acordo,

Sertãozinho, ____ de _____ de 2018.

Nome do aluno

Assinatura do aluno

Declaro que concordo com a participação do meu filho(a) nesse estudo.

Para quaisquer esclarecimentos: Aluna pesquisadora: Maria Aparecida de Souza Carvalho (liahsc@gmail.com)
Fone: (16) 9 97534877

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE OBRAS – DIREITOS AUTORAIS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE OBRAS - DIREITOS AUTORAIS

Eu, abaixo assinado, Vicente de Paulo BiaginCornetta, brasileiro, portador(a) da Cédula de Identidade n.º 8547434, e-mail vpbc@bol.com.br residente e domiciliado na Rua Otto Gomes Martins, 1280, Centro, Sertãozinho/SP, considerando os direitos assegurados aos autores de obras literárias, artísticas e científicas insculpidos nos incisos XXVII e XXVIII do art. 5º da Constituição Federal, bem como nos termos da Lei Federal n.º 9.610/98 e dos Decretos n.º 57.125/65 e n.º 75.699/75, pelo presente termo e sob as penas da lei declaro e reconheço ser o único titular dos direitos morais e patrimoniais de autor das obras, sem título, AUTORIZO, a título gratuito, a utilização das mencionadas obras nas aberturas dos capítulos da dissertação de Mestrado "Argumentação em espaço virtual e escolar: sujeito e escrita em diferentes condições de produção" por parte da mestranda Maria Aparecida de Souza Carvalho, CPF 00571216560, a ser defendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP.

SERTÃOZINHO, 22/10/2023 de 22/10/2023 de 2023
Autor da autorização (assinatura):

ANEXO C - REDAÇÕES

Grazielle Marçal nº 03 9º C

No debate que fizemos, falamos sobre o uso de celular durante as aulas, esse tema deve ser discutido por todos, apesar de cada pessoa ter sua opinião alguns falam que usar o celular pode ser bom ou ruim, bom os dois lados tem os seus pontos negativos e positivos.

O lado bom de ter o celular na sala é que podemos pesquisar algo que o professor pedir, caso tivermos dúvidas poderíamos tirar com os professores, ou usando outras coisas no celular, como o WhatsApp ^{entre} outras, e por isso o aluno não terá um bom andamento nas aulas.

Mas eu acho que não seria bom ter o celular em sala de aula, porque se temos o professor para explicar para nós, e também se temos a sala multimedial, então ~~não~~ na minha opinião o celular não deve ser liberado na sala de aula.

27 / 09 /

Thaiane B. Dias n.º 2 9.º B

O uso do celular em sala de aula é um tema muito discutido, ~~mas~~ porém nunca se chegou a uma conclusão.

mas não daria certo se liberassem o uso, pois com certeza não haveria cooperação da parte dos alunos. Como por exemplo: o celular teria que ser usado como ferramenta na aula no ensino, para fazer pesquisas, mas claro que iriam aproveitar essa oportunidade para fugir da aula.

também vale lembrar que nem todos têm acesso a internet.

Então não seria necessário usá-lo também na escola, já que usá-lo em casa é algo que não podemos evitar de fazer.

Seria bom incentivar os estudantes a desistir, pois o celular tira as pessoas ansiosas e com insatisfação com a vida. Não devemos ser escravos dos ~~celular~~ celulares.

Beatriz nº 19-B

Sem o uso de celular.
na sala de aula

27 / 09 / 18

O uso de celular na sala de aula, não seria bom no aprendizado do aluno porque alunos não usaria de forma certa. Se fosse liberado os alunos iam ~~iam~~ usar na hora que quisesse, não prestaria atenção no ~~de~~ autor.

Os professores iam explicar os assuntos aula, eles não iam aprender nada, etc. Se fosse liberado eles usariam para escutar música, receberia ligações desnecessárias, assistir vídeos, ficaria no face, whatsapp, entre outras aplicações.

Eles não dariam atenção, se tornariam escuros de aparelho; teriam menor satisfação a vida.

Diante da possibilidade de ficar sem celular por um período de um dia, porque o celular pra mim não me atrapalha em nada, o celular poderiam usar na Sala de aula uma vez por semana, por exemplo todas as sextas-feiras.

Os professores, portanto deveriam utilizar o celular como para pesquisas rápidas na internet, assistir vídeos sobre o assunto que está estudando. O aparelho celular é instrumentos de informações e comunicações.

O aluno tem que refletir de forma mais crítica que não venha a desempenho escolar como a saúde mental e física.

Nome: Nagara n.º 10

27.09.2018

Lorraine Victória dos Santos Perceis nº 6. Série 9º B
a opinião sôbre o uso do celular na sala de aula, eu acho certo o uso mais não pra mensagens, nem whatsapp, facebook, e sim para pesquisas necessarias com professores de acordo com o conteúdo da matéria dado em sala de aula, como os alunos não tem maturidade suficiente pra seguir as regras. Então enquanto esse acordo de uso do celular não for gerado e nem for seguida as regras continua o uso do celular proibido.

D S T Q Q S S

O uso do celular na sala de aula

Celular na sala de aula uma ferramenta de pesquisa, ou seja o despoalhamento

Libera o celular o que vai mudar que regra pode acontecer?

Na minha opinião podia liberar o celular, vai muda que o professor quando estiver explicando pra outras colegas não poder explica pra você que ela tá ocupada, eu acho muito importante usar esse objeto, entrar no blog fazer atividade que tem haver com a matéria

Então podemos usar o celular regras podia ter como não usar o celular enquanto o professor está falando tem que ter maturidade e tem ~~um~~ tempo certo de ~~mexer~~

Samara 9ºB

Nome: Luis Felipe Ferreira Santos 9°C N°7

O uso de celular na sala de aula é um assunto que sem cessantes discorramos, porque muitas dizem que podem melhorar a educação e outras falam que vai tirar mais a atenção das alunas.

Porque dizem que a profissora, pode tá passando um link e a aluna estará fazendo outra coisa que não tem nada a ver com a aula, mas por um lado é bom para as pesquisas.

Mas também tem o problema da desigualdade racial que nem todas as pessoas tem celular ou tenha e é um modelo mais antigo e tenha vergonha de usar.

data

S T Q Q S S D

Nome: Marcelo Nº 14 27/09

Uso de Celular na Escola

Sobre o uso do celular na sala de aula é bem útil, os professores pode compartilhar conteúdo da matéria, e os alunos podem prestar mais atenção nas aulas. As escolas podia liberar o celular para quando fomos fazer trabalho, pesquisa e estudar para provas e pesquisar conteúdo no Google.

Uma opinião minha: no intervalo se os professores tem direito de mexer no celular nos também temos direito de mexer no celular no intervalo. O uso do celular pode trazer consequência má para vista dor nos olhos nos dedos. Quem que poderemos ser regulado ou perde o celular para não perder o celular temos que tomar conta dele.

Nome: Gabriel Bruno Dos Santos nº 8 9º A

O Uso Do Celular

O celular hoje é umas das coisas mais importantes da vida, é como fosse uma parte do seu corpo muito importante e que sem ele você não vive, como mas não vou falar muito da importância do celular por também temer que falar no uso do resto de aula, como mas todos sabem se é proibido usar.

Na minha opinião acho que ser expressado de uma por as vezes o celular é importante, para pesquisas, fotografar etc...

Também acho que o celular atrapalha um pouco como na explicação dos professores e alguns se distraem na aula de vez se concentram na explicação, penso que no futuro o uso do celular deve ser controlado mas de maneira certa.

Laila Beatriz / N.º 06 / 9.º C

25 / 09 / 18

Eu não concordo com o celular dentro da sala de aula porque nem todo mundo tem o respeito de usar na hora certa e depois guardar, porém tinha que colocar uma regra digital, mas pra isso tinha que reclamar com o governo sobre o uso do celular na sala, muitos reclamam mais pouco se importam.

É muito importante não usar celular, porém tem aula e o professor explicando o que você precisa entender, nem tudo que o celular trazer de resposta você vai entender como explicações certas.

Muitos no dia de hoje usam celular pra pesquisar coisas que não sabem, mas apesar disso nas aulas na sala de aula e na explicação preferem ver respostas na internet quando não é mensagem e assim não aprende nada, por isso discordo do uso de celular na sala de aula.

É quando pesquisa respostas da explicação ou de outra coisa, alunos interferem o celular pra ajudar, mas não ajuda só atrapalha, se atrapalhou, se foca, na atenção e assim não vai pra frente só pra trás e ainda sem aprender. Concordo que em algumas aulas o uso de celular pode sim ser usado e depois guardado, porém infelizmente as regras não são usadas em nenhuma aula, pois muitos alunos não respeitam e ainda atrapalham.

Raissa Litz Maia 9°C nº 11

Cellulares em sala de aula

O uso do celular em sala de aula é um dos temas mais discutidos atualmente. Uns são a favor outros contra, mas não podemos ignorar o fato de que esse aparelhinho eletrônico faz parte da realidade da maioria dos estudantes atualmente.

Motivo da insônia não só dos alunos que vivem a noite digitando mas também de seus pais que perdem horas pensando em um jeito de tirar seus filhos da frente dessa tela, o celular não é muito popular entre os professores que disputam a atenção na sala de aula e muitas vezes perdem.

Por outro lado, o celular seria um recurso tecnológico muito útil para modernizar a forma de ensinar, mas será que os alunos tem maturidade para isso? Dizer que não é fácil quando si quer foi testado.

Raissa Litz Maia

25/09/18
DSTQSS

Nome: Taiane Carolina Oliveira Miranda dos Santos.

Atualmente, com a tecnologia só avançando, as aulas apenas com giz e alunos sentados em fileiras e um livro didático, estão ficando para trás.

As aulas vem venavando-se desde o "apogio", (determinada época em que a tecnologia se avançou diante a sociedade) e não parou mais. A sociedade abraçou a ideia da tecnologia ser aplicada ao ensino dos jovens, pois em pleno século XXI os estudos não poderiam ficar no passado.

O uso do celular tem prós e contras e nessa disputa o sentimento maior vai para os prós do tema.

Aulas com celulares, são bastante recente, mas vem ocupando, cada vez mais espaço.

Para mim é essencial os smartphones como recurso pedagógicos, além de ser inevitável em nossas vidas.

Os Professores Pensado!

Palma 3 A

Então meu ponto de vista é assim mexer dentro da sala nós sabe que é errado, mais você deixando nós mexe, não deixando mexe do mesmo jeito, quando eu mexo não é só por causa do foguê Helix Jump e o livro.

Deixa mexer não é pecado não, porque não vai incomodar você não, só na hora do recreio só fica no what's, e entra nem todas que você foi pegar vai deixar você pegar, só não pode ser pensado desse jeito não.

O só tem que entender se você deixa nós com um foninho e o celular nós se envolve mais, não só prefere ficar no pé fazer lição sem escutar musica não e a mesma coisa com foninho nós foca na lição agora sem os pesos vai chamando e nós perde a concentração.

Na aula de matemática os conta de auto numerar e nós tem que fazer de cabeça só to maluco.

DESPUSA JATUBA

LIBERA O CELULAR

⊕ Título: Sobre o uso do celular na sala

D S T Q Q S S

Eu acho justo usar o celular dentro da aula, as vezes nós ficamos em dúvida procuramos no celular, exemplo, eu quero saber uma conta eu faço na calculadora, quando acabar a lição não tem nada para fazer aí eu poderia me-
sacer, não vejo problema algum, porque tem escola que pode e outras não?

Mas as vezes atrapalha o professor também, o professor está explicando aí o aluno fica mexendo no celular, por isso é ^{por} ~~isso~~ várias outras coisas não é per-
mitido, na minha opinião o aluno po-
dria mexer só quando acabasse a lição ou quando o professor pedir para pesquisar algo.

Pedro Tavares

24. 9. 18

Questão Mayara nº 17 9ºA

Celular na sala de aula

Na minha opinião, o uso do celular na sala de aula, dependendo da intenção do professor e dos alunos, rende porque se usarem para pesquisas ou outras coisas relacionadas a matéria, ajudam porque você pode estar precisando tirar alguma dúvida que o professor ou outra pessoa não pode tirar no momento e a internet ajuda.

Mas se usar o celular na sala de aula, os alunos vão começar a abusar da liberdade que estão tendo e vão querer usar o celular para entrar em redes sociais, jogos e outras coisas; então teriam que colocar um certo limite, porque tudo tem sua hora certa para ser usado.

carlos eduardo de Freitas nº1 1º ano C

Cibritistas vem pesquisando sobre o uso da celular no Brasil vendo seu lado bom e seu lado ruim em varios estados a celular esta desenvolvendo a vida na aprendizagem mas sempre tem alunos que desiste sua aplicao para outra aplicativo como jogos e outras coisas (socialis)

O celular e' bem usado por: uso do internet, pesquisas, tirar fotos, armazenar arquivos, gravar video pesquisas no dicionario.

O celular e' ruim por: Cade eletronicas, ligacoes, mensagens de texto, tirar foto de foto, aplicativos como redes sociais, ouvir musica e jogos distraindo

data 27.09.2018
S T Q Q S S D

João Victor 9º ano A nº 11

① Uma das células no vídeo

Eu acho que podia mexer na célula pelos menos em uma aula e também no horário do recreio, mas tinha que ser em uma aula só para ver vídeos sobre a célula, mas tinha como fazer isso se pudesse mexer na célula o tempo todo, por que se um professor passasse um talco aí os alunos não iam fazer o lição só para ficar mexendo na célula e aula inteira.

Mas os alunos poderiam conversar com o diretor para ver se ele deixava mexer um pouco na célula, e podia também para fazer lição e pesquisa e colocar desconhecido, aí combinamos o dia que os pais trouxer a célula para pesquisa algumas coisas no internet sobre a célula que o professor fosse fazer.

27/09/18

Texto dissertativo sobre o uso de celular no sala de aula.

Eu acho que o uso do celular no sala de aula é bom, por que se precisar fazer alguma pesquisa, pode pesquisar no celular, se precisar fazer alguma conta, no celular tem calculadora, também dá pra fazer trabalhos, tem muitas utilidades, tudo que a gente precisar fazer no livro, tem no celular também, tem vários apps bem legais para fazer o uso no sala de aula.

Mas também tem o lado ruim disso história né, como por exemplo, sei ter várias alunos que não querem aproveitar o aula, e não querem usar o whatsapp, aí vai virar uma bagunça, sem ter permissão para mexer no celular, os alunos já mexem escondidos, e ainda correm o risco de perderem o celular.

Eu acho ótimo isso ideia de permitir o celular no sala de aula, mas também tem o seu porém, não é nada de...

Matheus Araujo N°15 9ªA

27.09.18

Taminius 9^{am}

♥ Sobre o uso do celular na sala de aula podemos dizer que pode ser uma coisa boa ou podemos ~~dizer~~ dizer que pode ser uma coisa ruim.

O uso do celular na sala pode ajudar ~~em~~ a desenvolver a mente e ajudar o professor em algumas situações.

27/09/18

Nome: Jenniffer Santos nº 10

Texto dissertativo sobre o uso de celular na sala de aula

Na minha opinião, o uso do celular na sala de aula é uma boa ideia, porque da pra gente fazer trabalhos e criar mais ideia sobre um assunto interessante. Eu apoio o uso na sala de aula pois a maioria dos professores passam atividades que também podemos pesquisar no Google e em vários sites que achar melhor.

A internet é uma tecnologia bem avançada hoje em dia, porque tudo que você precisar saber, você encontra nos sites. Hoje em dia o uso do wpp é muito comum no Brasil e no mundo, pois todo mundo se comunica, compartilha algo pelo próprio wpp, os colegas manda atividades que perdemos no dia que não vamos a escola. Então, por isso, eu apoio o uso do celular na sala, hoje em dia o uso do celular nas escolas é proibido, mas é uma maneira bem legal de ser usado.

Pode ser também que a maioria de alguns alunos não vão usar a internet para as atividades, mais sim para ficar nos redes sociais, mas a minha opinião continua sendo a favor, por que nem todos os alunos são iguais.

Nome: Marcos Murilo da Silva 9º B

Nº 07

27 / 09 / 18

Uma boa ferramenta

Na minha opinião o uso do celular na sala de aula ou em alguma área tanto na de estudos quanto a de trabalho, eu acho que seria necessária usar o celular nas horas que a gente tivesse mais dificuldade na aprendizagem ou pra pesquisar algo importante.

Seria bom se a gente usasse o celular na sala de aula, mas na mesma tempo também é ruim porque pode atrapalhar nossa aprendizagem em alguns momentos, muitas vezes o uso é desnecessário, porque eles usam o celular pra estar mexendo em redes sociais, brincando com os colegas eu acho que é desnecessário, e isso pode tirar a atenção do aluno na momento da aula, mas se fosse usado adequadamente seria uma boa ferramenta na nossa desenvolvimento.

Tema: "O uso de celular no sala de aula"

O uso de celular no sala de ~~de~~ aula não é bom, pois se nos escolas liberasse, os alunos para fazer pesquisas eles não usariam, de forma adequada pois eles não tem maturidade suficiente para isso, pois eles usariam para outras coisas tipo whatsapp, facebook etc...

As consequências do uso de celular nas escolas, prejudicam os professores porque no hora que ele estiver explicando, os alunos não estão com atenção, pois eles não estão ouvindo músicas e conversando no Whats...

O uso de celular da ansiedade e menor satisfação com a vida.

A realidade é que nós já se tornamos escravos do celulares.

Elizabeth m: 6 8'0"

Texto dissertativo sobre o uso do celular na sala de aula.

7'6"

Eu acho que o uso do celular na sala de aula é bom, porque se precisarmos fazer um trabalho que precise de pesquisa na internet, da pra pesquisar na sala de aula aí não vai precisar de levar pra casa, da pra fazer e já entregar para o professor(a).

7'0"

6'6"

6'0"

mas quando o professor falar para guardar ou que na aula dele não vai usar, aí temos que obedecer.

5'0"

Tem alguns alunos que não vão respeitar isso, por exemplo: vão querer ficar no Whatsapp em vez de pesquisar o trabalho ou algo assim.

4'6"

Tem professores também que podem ver lições ou até pesquisar algo para tirar as dúvidas dos alunos.

4'0"

3'6"

3'0"

2'6"

2'0"

1'6"

1'0"

27/09/18

Nome: Larissa Gabrielle N°13 9ªA

Texto dissertativo Uso do celular.

Na minha opinião acho o uso do celular em sala de aula muito interessante e também muito prático, pois nos ajudamos a fazer pesquisas de trabalhos, tirar dúvidas e ter ideias diferentes além dos professores passarem atividades por sites, blogs etc.

A ideia é muito boa, aqui papéis para os alunos e para os professores também, como aprender mais, muitas outras também vão, principalmente as crianças que não faziam as atividades em sala de aula, não se importavam com a ideia e faziam as atividades pedidas. Precisamos criar regras para todos respeitarem e se comprometerem com elas, acabar com o uso das atividades e pesquisas no lugar de procurarmos nos livros e didáticos.

O uso do celular na escola

O uso de celular na sala de aula seria uma boa ou ruim opção os alunos não ia carregar material por que os alunos já ia tem seu material no seu telefone celular e seria mais facil para estudo, seria ruim porque as pessoas queria mexer no celular com o volume a o maximo e ia atrapalhar na prova e ia todo mundo querendo usar o tomado e isso faz um caos.

Adriel E. A. Bonzo
Nº 17 9º A

27/09/18

Nome: Bionca Garcia Silva nº 4 série 9ª A

Celular em Sala de Aula
Positivo ou negativo

Na minha opinião o uso dos celulares em sala de aula tá cada vez mais frequentes. A nossa preocupação hoje em dia é apenas querer saber como anda a rede celular tipo responder mensagem por favor whats.

Celular é muito importante porém tudo tem a sua hora e local pra se usar. Em sala de aula não é lugar de usar celular porque sala de aula é um lugar pra se aprender, e não pra se perder no celular, porém depende a não se que for um assunto sendo tratado em sala de aula.

Os professor além de ter que cuidar dos alunos em sala de aula mantendo o silêncio, etc, também tem que disputar o uso indevido de celular em sala de aula que atrapalha o estudo de muitos alunos, a minha principalmente.

Para ajudar mais nos alunos o uso de celular em sala de aula é algo que devia acabar, as escolas devia fiscalizar mais os alunos, impedindo o uso dentro do sala de aula para que assim os professor possam

27/09

Lição nº 32

Uso indevido de celular

O uso do celular na sala de aula deve ser apenas para assuntos que são dados durante a aula. Em casa o uso do celular para a maioria das pessoas principalmente jovens, serve mais como diversão diferente de alunos interessados no aprendizado e estudos.

Hoje em dia é difícil ver alguém que não tenha o aparelho pois a tecnologia avança ainda mais. Mesmo sendo proibido na maioria das escolas os alunos levam e não fazem o uso corretamente porém a coisa que pode ser necessário.

O avanço tecnológico faz com que desperte mais o interesse da pessoa que passa horas vidradas em pequenas telas digitais.

Nome: Aline G. Costa nº 1 9ºA Data: 27/09/18

Uso de internet na sala de aula

Na minha opinião o uso do celular e da internet na sala de aula pode sim trazer recursos, bom rendimento e boas notas.

Se formos usar para pesquisas, músicas sobre o tema estudado e etc, isso pode fazer com que os alunos se interessem mais à aula e também ao conteúdo.

Com a internet poderíamos olhar vídeos no Youtube, biografias no Google etc; porém, para os alunos não se sentirem tão livres tem que proibir o uso de redes sociais como: Whatsapp, Facebook, Instagram etc.

Poderíamos também gravar a aula para poder estudar alguns dias antes das provas, isso ia facilitar bastante na hora de fazer as avaliações.

É quase impossível você não falar mais de uma vez para um aluno guardar o celular enquanto você está tentando dar sua aula.

Eu gostaria de ter aulas que pudesse pesquisar coisas na internet, ouvir músicas onde falam sobre o conteúdo, por que eu, por exemplo, consigo entender mais quando transformo o conteúdo em música. É como se eu decorasse a música e também

25/09/2018

Nome: Liago Alves Bitencourt n° 16 9°C

O tema "Uso de celular na sala de aula" debatido na aula de português e os argumentos mais fortes foram do grupo contra o uso de celular.

Na minha opinião eu sou contra e favor contra por que vários alunos não ia prestar muito atenção na aula e outra que muitos alunos enquanto o(a) professor(a) estivesse explicando tava em outras aplicativos. E sou a favor por que não ia ter que ir para casa e pesquisar então dava para aproveitar mais a aula e também ia sim bastante alunos por causa de anexo tecnológico na escola.

D S T Q Q S S

27/09/18

Tema: O uso de celulares na sala de aula

Diga Sim ao avanço

Com base na opinião de especialistas, dizem que o uso do celular em sala de aula seria uma grande inovação que complementaria os nossos estudos nos trazendo um conhecimento maior do que já é estudado. Porém alguns professores defendem a ideia que o uso do celular em sala de aula possa atrapalhar os seus estudos, porque imagine você um aluno usando o celular para o estudo, quando o seu celular chega uma mensagem no Whatsapp ou no Messenger você resistiria a tentação de abrir essa mensagem? Bem dificilmente.

Mais ainda que com todos esses pontos negativos, eu sou a favor do uso de celulares em sala de aula dizem que nosso direito é estudar e vamos sempre lutar por um estudo melhor para nosso dia a dia, o aparelho telefone mesmo sendo proibido diversos alunos usam então porquê não o liberar seu uso porém com a fiscalização do professor.

William Vitor Machado

Nome: Marcos Antonio Santos de Lima Nº 08 9º C

O uso de celular na sala de aula é um assunto bem legal de se comentar porque muitas pessoas sabem usar e poderiam falar sobre isso facilmente, muitas pessoas usam esse aparelho todos os dias.

Na minha opinião o celular não poderia ser liberado na sala de aula porque os alunos já não prestam atenção na aula imagina se libera o celular na escola.

Em vez de colocar o celular em uma sala de aula poderiam colocar uma lousa digital ou se não tiver muito custo podem colocar uma lousa de canetas, primeira que não teria ruído com o giz ou o pó e também não sofreria muito para apagar a lousa. Voltando ao assunto do celular os alunos já sabem o que é inteiro no celular imagina se libera na sala a pessoa já parece um zumbi mais do que já é e ainda por cima tem gente que não tem condições de comprar um celular e não ia adiantar nada junto com o outro porque sei que o outro não gosta de outra pessoa no celular ou o garoto sem condições ficaria mais desconfortável. Então se for pra liberar que libere uma lousa nova que não seja de giz.