UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

JACQUELINE MEIRELES RONCONI

Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa

RIBEIRÃO PRETO

2015

JACQUELINE MEIRELES RONCONI

Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa

Trabalho final apresentado como requisito para a defesa da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

RIBEIRÃO PRETO

2015

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.

RONCONI, Jacqueline Meireles.

Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa/ Jacqueline Meireles Ronconi; orientadora Soraya Maria Romano Pacífico. Ribeirão Preto, 2015.

129p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Departamento de Psicologia e Educação, 2015.

1. Livro didático. 2. Discurso 3. Rede eletrônica.

Capa: *Compartment C Car* – HOPPER, 1938

Nome: RONCONI, Jacqueline Meireles

Título: Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação pela
Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho à minha família, minha mãe *Marta*, e meus irmãos *Jader* e *Jean* que sempre me apoiaram e me incentivaram ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à *Deus* por nortear a minha vida, sendo fonte inesgotável de sabedoria e benevolência, fundamentos sem os quais eu não teria êxito.

À minha querida orientadora, professora *Soraya*, pela paciência e carinho constantes. A ela tenho gratidão pelos caminhos discursivos que me conduziram e deram sentido à minha jornada. Obrigada por acolher-me e compreender-me nos momentos mais difíceis, cuja ajuda permitiu o meu crescimento como pessoa e, principalmente, como pesquisadora.

À banca examinadora, especialmente à professora *Lucília Abrahão*, por ter acompanhado meu percurso, pelas ricas contribuições dadas no exame de qualificação, a ela, meu respeito e consideração.

Aos meus amigos pelo apoio durante esses anos de Mestrado, em especial à amiga *Cibele Cirino*, que sempre esteve ao meu lado, ouvindo os desabafos e ajudando-me a enfrentar os desafios que ele proporcionou. Agradeço à amiga *Paula Miranda*, que nos momentos de desânimo aconselhou-me com sabedoria. Às amigas: *Gislaine*, *Gisele*, *Cíntia*, *Juliana* e *Leiliane*, que me ouviram ao longo desses anos incentivando-me a continuar. À minha cunhada *Camila*, que também contribuiu com sua experiência para realização deste trabalho.

À amiga *Tatiane Silva*, que dispensou horas do seu precioso tempo para ouvir-me e conversar sobre a pesquisa, compartilhando dos meus sonhos; é uma amiga preciosa. À amiga *Aline Sonobe*, que foi tão prestativa sempre que solicitada.

À amiga *Mariana Morales*, que vivenciou comigo momentos únicos de aprendizado e companheirismo, agradeço pela paciência e carinho a mim dispensados durante esses anos. Às amigas da OPL (Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa) e do grupo de estudos: *Juliana Possidônio*, *Pin*, *Luana*, *Rita*, *Aline*, *Marina*, *Delma*, obrigada por me acolherem ao longo deste percurso.

Aos meus familiares, em especial às tias *Quita*, *Natalícia*, *Isabel*, ao tio *Raul*, e à Vovó *Therezinha*, que sempre me deram suporte para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

À minha família, *Marta*, *Jader* e *Jean* pelo incentivo constante, carinho, amor e compreensão que me deram apoio para concluir o curso de Mestrado. Em especial ao meu irmão *Jader*, que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis; seu apoio foi essencial para essa conquista.

Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força,
de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar.
Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar consertado.
Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo.

Guimarães Rosa

RESUMO

RONCONI, J. M. **Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa**. 2015. 129 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015.

O objetivo dessa pesquisa é investigar quais os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa. Nesta Pesquisa, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxiana e nos estudos sobre o discurso na rede eletrônica segundo Romão (2005, 2006) e Dias (2008). O caminho metodológico percorrido envolveu uma pesquisa de campo, realizada em quatro escolas diferentes, com dez diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, usados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de duas escolas estaduais e duas municipais, que compreendem o Ensino Fundamental I, sediadas nas cidades de Ribeirão Preto – SP e de Sertãozinho – SP. Tentamos expor questões que problematizassem a linguagem da rede eletrônica e o discurso que circula no livro didático, hoje constituído também por textos retirados da internet, pontuando suas diferenças e as tramas que se sucedem quando o sujeito tenta acessar a fonte de saber entre livro e rede. É papel da escola colocar os alunos em contato com todas as manifestações de linguagem, com todas as formas de produção de sentidos, e entendemos que são necessárias propostas pedagógicas contempladas pelos livros didáticos que envolvam os sujeitos-alunos em situações reais de uso da linguagem da rede eletrônica, situações que sejam significativas para que eles possam ocupar a posição sujeito-autor, a posição sujeito-leitor nos mais diversos suportes de textos. Atualmente o livro didático parte para outro campo de significados, o da internet, mas as atividades parafrásticas continuam as mesmas, resultando em atividades de texto lacunado, interpretação de texto esvaziada de sentidos, produções de texto repetitórias; são efeitos de sentidos que capturam o sujeito-aluno, não deixando que ele produza sentidos outros.

Palavras-chave: Discurso. Rede eletrônica. Linguagem. Livro didático.

ABSTRACT

RONCONI, J. M. Effects of the discourse of the Internet on textbook of Portuguese Language. 2015. 129 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015.

The aim of this research is to investigate the effects of meanings constructed with the recurrence of the discourse of the Internet in textbook of Portuguese Language. In this research, we based ourselves on the theoretical and methodological postulates of Pecheux's Discourse Analysis and studies about the speech in the Internet according to Romão (2006, 2005) and Dias (2008). The methodological path involved a field survey, which was conducted in four different schools, with ten different textbooks of Portuguese Language, used in the first five years of elementary school. It is important to say that two schools are managed by the state and the other two are managed by the city government, which comprise the Elementary Education I, from the cities of Ribeirão Preto and Sertãozinho. We tried to expose issues that questioned the language of the web and the discourse circulating in the textbook, today constituted also by texts taken from the Internet, highlighting their differences and the plots that occur when the subject attempts to access the source of knowledge between book and network. It is the role of the school to put students in touch with all manifestations of language, with all forms of production of senses; we believe that it is necessary pedagogical proposals covered by textbooks that involve the subject-students in real situations of use of the language of the Internet, situations that are meaningful, so that they can occupy the position subject-author, the position subject-player in a variety of media texts. Today, the textbook includes another field of meanings, the internet; but the paraphrastic activities remain the same, resulting in activities of lacunate text, emptied reading comprehension senses, repetitive text productions, which are effects of senses that capture the subject-student, stopping them from producing other senses.

Keywords: Discourse. The Internet. Language. Textbook.

LISTA DE RECORTES

Recorte 1a – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011	22
Recorte 1b – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011	28
Recorte 2a – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011	33
Recorte 2b – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011	37
Recorte 3a – Livro Português Linguagens, 4º ano, 2010	40
Recorte 3b – Livro Português Linguagens, 4º ano, 2010	41
Recorte 3c – Livro Português Linguagens, 4º ano, 2010	43
Recorte 4 – Questão 10 - Avaliação da Aprendizagem em Processo, 2015.....	66
Recorte 5 – Avaliação do ENEM, LC 2º dia, caderno 5 - Amarelo, página 16, 2014	69
Recorte 6- Livro Didático - Coleção Aroeira: Língua Portuguesa, 4º ano, 2008.....	74
Recorte 7- Livro Didático - Português: escrita, leitura e oralidade, 5º ano, 2011	84
Recorte 8- Livro Didático - Português: escrita, leitura e oralidade, 5º ano, 2011	92
Recorte 9 – Livro Didático - Português Linguagens, 3º ano, 2008	97
Recorte 10- Livro Didático - Português Linguagens, 3º ano, 2008.....	102
Recorte 11- Livro Didático -Porta aberta, 5º ano, 2011	104

Recorte 12- Livro Didático - Português: escrita, leitura e oralidade, 1º ano, 2011	106
Recorte 13 - Livro Projeto Pitangua, 4º ano, 2011	109
Recorte 14 - Livro Coleção tempo de aprender, 4º ano, 2010.....	111
Recorte 15 - Livro Coleção tempo de aprender, 4º ano, 2010.....	113
Recorte 16 - Livro Coleção tempo de aprender, 4º ano, 2010.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Página inicial do site Ciência Hoje das Crianças	89
Figura 02 – Página do site Loja CH	91
Figura 03 – Exemplos de emoticons.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Entendimento do sujeito e/em suas relações 31

Quadro 02 – Relação do sujeito e do mundo atravessados pela linguagem e perpassado pela tecnologia 67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	15
2. POSTULADOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA.....	19
2.1. Análise de discurso pecheuxtiana: discussão introdutória	19
2.2. Ideologia e linguagem: percorrendo caminhos em (dis)curso.....	21
2.3. Sujeito ocupando espaços sociais e posições discursivas.....	27
2.4. Interdiscurso e memória discursiva	32
2.5. Formação discursiva e formação ideológica	39
3. LIVRO DIDÁTICO E REDE ELETRÔNICA.....	48
3.1. Livro didático	48
3.2. Livro didático e silenciamento	51
3.3. A rede eletrônica como referência no livro didático: que relação é essa?.....	56
4. A LINGUAGEM ESCRITA PERPASSADA PELAS TECNOLOGIAS.....	62
4.1. A legitimação da escrita da rede em avaliações oficiais	65
4.2. A tela só no papel: realmente, virtual	71
4.3. O blog no livro didático: heterogeneidades interditas	73
5. METODOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	76
5.1. Discurso e texto na perspectiva da AD.....	78
5.2. A pesquisa em educação: alguns sentidos	79
6. ANÁLISES	83
6.1. O trabalho com a língua no livro didático.....	83
6.2. Espaços para a divulgação científica, no livro didático?.....	91
6.3. O e-mail como gênero discursivo e seu “ensino” no livro didático.....	95
6.4. O uso da rede eletrônica no livro didático: caminhos para o debate	108
6.5. Leitura de jornal na internet.....	111
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

REFERÊNCIAS	121
LIVROS ANALISADOS.....	129

1. INTRODUÇÃO

Investigar quais os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa é o nosso objetivo principal neste trabalho. Esse movimento de reflexão que fazemos por meio da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux (doravante, AD) faz emergir uma imensidão de sentidos, que culminou em gestos de interpretação. Dessa maneira, escolhemos para compor a capa do nosso trabalho a tela "*Compartment C Car*", de Edward Hopper, criada em 1938, que nos fez pensar no movimento de leitura e interpretação, caras à AD. Nós, da AD, entendemos que a leitura é um movimento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificar como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (ORLANDI, 1983). Nesse sentido entendemos que foi a partir desse processo de significação que nos envolvemos para sustentar nosso dizer a partir de um olhar sobre os efeitos de sentidos produzidos no livro didático com o uso recorrente do discurso da rede eletrônica, ou, também, pela alusão a esse discurso que o livro didático tem feito.

Para sustentar esta pesquisa, fundamentamo-nos nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxtiana e nos estudos sobre o discurso na rede eletrônica, segundo Romão (2006, 2008) e Dias (2008). Vale dizer que o livro didático é o portador de texto mais usado em sala de aula e compreende textos verbais e não verbais que, no decorrer dos anos de escolarização, produzem sentidos que afetam o sujeito que ocupa a posição de aluno, durante boa parte da vida. Dada a relevância que o livro didático tem, não só para os sujeitos que o utilizam, mas, principalmente, para a construção do conhecimento na escola, decidimos realizar uma pesquisa que investiga os efeitos de sentidos construídos no livro didático a partir dos textos que são retirados da rede eletrônica e passam a circular no espaço limitado das páginas que compõem o material didático.

Percebemos que, desde alguns anos, houve a inclusão nos livros didáticos de referências, textos e indicações de consulta a sítios da internet, e esse movimento despertou em nós vários questionamentos: será que com o discurso da rede eletrônica circulando no livro didático há uma tentativa de inovação no ensino da língua? Os livros adotaram uma abordagem de ensino da língua em que considera válida e usual a linguagem utilizada na rede? É possível construir sentidos a partir de textos que circulam no campo discursivo virtual e que usam palavras como "*post*", "*e-mail*", "*blog*", "*msg*", tornando essa linguagem como

parte do conteúdo a ser trabalhado com os alunos? De que maneira esse conteúdo é trabalhado? Enfim muitas são as questões que tentamos explorar ao longo da pesquisa e muitas outras que foram abertas para reflexão, afinal os sentidos podem vir a ser outros e diferentes leituras podem ser realizadas sobre um mesmo objeto de pesquisa.

Vale dizer que essas indicações da rede eletrônica constam, principalmente, de seções dos livros, como, por exemplo, “*para saber mais*”, “*faça sua própria pesquisa*”, “*consulte este sites*”, “*conhecendo melhor o texto*”, “*produção de texto*” e outros enunciados que despertaram em nós, ocupantes da posição sujeito-leitor, um interesse de busca e entendimento para refletir sobre questões como: língua, sujeito, interdiscurso, ideologia, que sustentam a construção do conhecimento no livro didático.

A partir dessa posição discursiva, colocamo-nos a refletir sobre algumas questões: que sentidos são construídos para o sujeito-leitor ao encontrar textos da rede eletrônica no livro didático? O livro, ao utilizar textos da rede, legitima quais saberes? Os sujeitos são autorizados a significar e a produzir sentidos no livro didático ao usar textos que circulam na rede eletrônica? De que maneira o livro didático trabalha e constrói sentidos acerca da linguagem da rede eletrônica?

Essas são questões a que nos propomos a pensar neste trabalho, visto que a linguagem na rede eletrônica é materializada em um campo discursivo distinto do livro didático. Na rede, os sentidos são construídos a partir de um campo movediço (ROMÃO, 2006) em que os sujeitos se inscrevem e, ao mesmo tempo, têm a permissão de apagar sentidos produzidos, mudando de ideia, inscrevendo-se subjetivamente; por outro lado, no livro didático os sentidos são dados como únicos, verdadeiros, enrijecidos pelo discurso autoritário que circula na escola (ORLANDI, 1983).

Outro ponto que deve ser discutido é que o acesso à rede eletrônica vem aumentando a cada dia, e o uso de tecnologias é cada vez mais valorizado pela escola “como ferramenta” de estudo e pesquisa. Sendo assim, há um discurso que circula no contexto escolar que determina a necessidade do uso e acesso à rede eletrônica, por parte de professores e alunos, como um dos meios para que se alcance o conhecimento. Portanto ter acesso ao discurso que circula na rede pode significar, para esses sujeitos, uma oportunidade de se inscrever subjetivamente. Dessa maneira procuramos entender como os mecanismos da linguagem da rede são trabalhados no contexto do livro didático.

Entender os movimentos discursivos que a rede eletrônica causou no funcionamento do livro didático e como o livro trabalha os textos retirados da rede, nas propostas de atividades, significa refletir sobre como os alunos podem vir a interpretar e criar significados

a partir da mídia eletrônica. É preciso entender as condições de produção que ancoram os discursos que permeiam o livro didático ao citar textos e sentidos oriundos da rede eletrônica.

É válido dizer que, no primeiro capítulo deste estudo, logo após esta introdução, apresentamos os postulados teóricos da Análise de Discurso pecheuxiana, que se constroem a partir da teoria materialista da linguagem (PÊCHEUX, 1990). Nesse momento da investigação, levantamos os principais dispositivos de análise usados para interpretar os possíveis sentidos do texto, e discorremos sobre os conceitos de ideologia e linguagem, sujeito, interdiscurso e memória discursiva, formação discursiva e formação ideológica. Em todas as seções estudadas trouxemos um recorte dos livros didáticos pesquisados para analisar e costurar essas noções que sustentam o campo discursivo. Nesse sentido, a AD compreende um outro lugar de conhecimento com sua especificidade, pois compreende a linguagem com seus equívocos, falhas e furos que são constitutivos da linguagem (ORLANDI, 1996).

No segundo capítulo, escrevemos sobre o livro didático, o silenciamento produzido nesse material e a relação que existe entre o livro didático e a rede eletrônica. É importante enfatizar que o livro didático delimita o percurso do sentido, provocando no sujeito-leitor desse material situações de apagamento de dizeres, de sentidos, da escrita. Há, no livro didático, uma busca constante da ordem e da linearidade; uma ordem a ser seguida, ou seja, o aluno vem a refletir, mas o manual do livro delimita a forma e a sequência dessa reflexão, fazendo-o repetir sentidos já dados (GRIGOLETTO, 1999).

No terceiro capítulo, sentimos a necessidade de discursivizar sobre a escrita perpassada pelas tecnologias. Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que a linguagem escrita vem tomando formas e sentidos que vão além do discurso dominante, que a reduz à norma padrão culta, há tantos anos legitimada e valorizada pelo livro didático; há, agora, a discursividade do discurso da rede eletrônica imbricando-se no discurso oficial sobre o que significa ensinar e aprender a língua culta. Portanto foi a partir dessas ideias sobre a escrita perpassada pelas tecnologias que nos enveredamos a discursivizar sobre a legitimação da escrita da rede em avaliações oficiais nacionais (ENEM) e, também, nas avaliações do Estado de São Paulo enviadas aos sextos anos do Ensino Fundamental. Em outro momento, analisando os livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa, percebemos que a maioria deles constrói a ilusão de trabalhar a escrita da rede eletrônica, ilusão porque não há mudança de suporte, as atividades continuam restritas às folhas do livro didático, não se expandem às telas do computador; por isso escrevemos sobre a importância da mudança de suporte na discursividade da escrita na rede eletrônica.

Como não poderia faltar, dedicamos um capítulo para discursivizar sobre os dispositivos metodológicos da Análise de Discurso. Sendo assim, no quarto capítulo explicamos sobre a metodologia de pesquisa, mostrando o caminho que percorremos para alcançar nossos objetivos e realizar as análises discursivas. Com efeito, é necessário destacar que o caminho metodológico percorrido envolveu uma pesquisa de campo, realizada em quatro escolas diferentes, com dez diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa usados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. É válido dizer que essas escolas são duas estaduais e duas municipais, que compreendem o Ensino Fundamental I, sediadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo.

No quinto e último capítulo, dedicamo-nos a analisar recortes retirados dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. Estes recortes dizem respeito a textos verbais que os autores dos livros didáticos retiraram da rede eletrônica e colocaram em circulação no material didático. A linguagem utilizada na rede eletrônica também é explorada em nossos recortes, visto que nos livros o ensino e o uso dela são recorrentes. As análises foram divididas em seções que se organizam não em uma regularidade, mas compreendem as possibilidades de interpretações e gestos de leitura sobre o discurso da rede eletrônica que circula no LD.

2. POSTULADOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA

Reflexão não é nunca fria:
 lugar de emoção, de debate, de opressão,
 mas também de resistência.

Eni Orlandi

2.1. ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUXTIANA: DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA

É pensando nos dizeres de Eni Orlandi (2007), sobre reflexão, que daremos início ao nosso primeiro capítulo, que visa a mobilizar os postulados teóricos da Análise de Discurso pecheuxtiana. Nos anos 60 do século XX, os estudos e as pesquisas feitos sobre a relação da linguagem com seu contexto (a exterioridade) tomam uma forma singular no que vem sendo denominada Escola Francesa de Análise de Discurso (AD).

O nascimento oficial da Análise de Discurso de “linha” francesa, iniciada por Michel Pêcheux, deu-se em 1969, ano de publicação da revista *Langages*, dedicada à área e organizada por Jean Dubois. O ano de 1969 é também o de publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, cujo autor é Michel Pêcheux (MALDIDIER, 2003).

Esses estudos e publicações serviram de alicerce para que as teorias pecheuxtianas se construíssem em bases sólidas, resgatando o materialismo histórico de Marx, a partir da releitura feita por Althusser; o inconsciente de Freud, a partir da releitura feita por Lacan; e a Linguística, de Saussure. A articulação dessas três teorias faz a AD constituir-se como uma disciplina de entremeio.

Para melhor entender essa mudança de percurso da linguagem, recorreremos a Ferreira (2007), que explica:

A rigor, o que a Análise de Discurso faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época (p.14).

Esse deslocamento no campo da linguística fez com que se abrissem novos olhares no que diz respeito à constituição da linguagem, considerando o sujeito sócio-historicamente constituído, a ideologia, e os sentidos que circulam no discurso.

Maldidier (2003) enfatiza que o dispositivo da AD pretende-se um instrumento científico; é o primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade, pois tem a ver com uma teoria da ideologia e, sem dúvida, com uma teoria do inconsciente. Nesse sentido a AD é considerada uma disciplina de entremeio, na qual circulam várias vozes articulando três campos de saber que se deslocam a todo o momento, como já apresentamos: a) o materialismo histórico (Marx e Althusser); b) a teoria do inconsciente (Freud e Lacan); e c) a teoria sobre a língua (Saussure).

Ao pensar o materialismo histórico, podemos afirmar que Pêcheux (1990) tece relações com as teorias marxistas, pois considera a luta de classes e concebe a ideologia como instrumento da classe dominante, ou seja, o poder está em jogo. Zandwais (2009, p. 15) assevera, sobre esse momento, que:

Pêcheux busca desalojar o campo das Ciências Sociais de um estatuto positivista, em que a ciência se reduz a uma ciência dos fatos tomados fora de qualquer contexto histórico, banindo também de seus domínios tanto as relações entre questões ligadas aos estudos da linguagem, e questões sociais interligadas ao campo das práticas, como questões voltadas às formas de subjetivação do sujeito nas relações de poder, de desigualdade e de confronto entre as classes.

Nesse sentido pode-se entender que Pêcheux não deixa de reconhecer a forte tendência positivista que regia as ciências, pelo contrário, em sua obra *Semântica e discurso* (1990), explana sobre ela, (de)marcando as diferenças entre a ciência positivista e a teoria materialista do discurso, dissociando-se da teoria idealista.

Pêcheux estabelece alguns conceitos importantes que visam a afastar as bases epistemológicas que dão sustentação à Linguística daquelas que dão sustentação à Análise do Discurso. Conforme afirma Zandwais (2009):

É na esteira, ainda, desse processo de desconstrução das bases tanto das teorias objetivistas (estruturalistas, formalistas) e subjetivistas (enunciativas) que Pêcheux, ao tratar a Linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, busca estabelecer uma ponte entre ideologia, discurso e subjetividade, de modo a refletir sobre a conversão do indivíduo em sujeito pela interpelação (captura) deste como sujeito de uma formação social, e que se reconhece como sujeito pelas práticas que o interpelam no interior das formações ideológicas, as quais se referendam através de uma ou outra formação discursiva a que estão ligadas (p. 25).

Dessa maneira, para entender a ligação entre ideologia, discurso e subjetividade, é preciso considerar os elementos envolvidos nessa rede de sentidos que afetam o sujeito constituído pela linguagem.

A AD recorta seu objeto teórico, o discurso, distinguindo-se da linguística imanente, que se centra na língua, nela e por ela mesma e, também, das demais ciências humanas, que usam a língua como instrumento para a explicação de textos (FERREIRA, 2007).

Pêcheux (1990) concebe o discurso como efeito de sentidos, como um lugar particular em que essa relação ocorre. Cazarin (1998) completa essas ideias e explica que o discurso é entendido como efeito de sentido entre locutores, é como uma prática discursiva (não individual, nem universal), mas particular. A autora explica que “o discurso é considerado, seguindo o pensamento de Pêcheux, não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral” (CAZARIN, 1998, p. 50). É nesse efeito de sentidos entre interlocutores que buscamos explorar em que condições de produção os textos retirados da rede eletrônica são trabalhados no livro didático.

Dessa forma entende-se que o discurso não é fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor; aquilo que se diz significa em relação a outros enunciados, em relação a outros discursos, explica a autora supracitada.

Para amarrar a noção de discurso, sentido e texto no livro didático, elementos que são objetos de nosso estudo, trazemos Orlandi, que trata desses elementos dentro do campo discursivo:

A AD está assim interessada no texto não como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (ORLANDI, 1996, p. 60).

Com base nisso, neste trabalho refletimos acerca de textos retirados da rede eletrônica com o objetivo de analisar como a ordem do discurso da rede eletrônica materializa-se no funcionamento do livro didático de língua portuguesa.

2.2. IDEOLOGIA E LINGUAGEM: PERCORRENDO CAMINHOS EM (DIS)CURSO

Dando continuidade aos sentidos que circularam na seção anterior sobre discurso, texto e sentidos, trataremos, a seguir, dos conceitos de ideologia e linguagem. Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, o livro didático, selecionamos um recorte desse material para melhor explicar sobre essas questões da linguagem e da ideologia no campo discursivo, que, a nosso ver, caminham juntas, entrelaçando-se em suas singularidades. Vejamos abaixo:

Para falar e escrever melhor

Comunicação escrita **Post**

O que vou escrever?	Um <i>post</i> para um blogue.
Quem vai ler?	Os colegas da classe.
Onde vai circular?	Na sala de aula.

Proposta de escrita

1. Leia o texto.

Blog da Maria. Richmond Publishing Brasil.

- Releia estas frases escritas por Maria e identifique em que pessoa ela escreveu seu *post*. *Maria escreveu na primeira pessoa.*
 Ontem lá na escola levamos o maior susto!
 Aí, quando eu cheguei em casa [...]
 [...] a gente tem que aprender a comer devagar [...]
- 2. Escreva um *post* registrando os comentários que você fez a seus colegas na atividade da página 21.

32

Esse recorte chamou-nos a atenção não apenas por se tratar da apresentação do que seria o *post*¹, mas por estar no topo dessa atividade os enunciados “*para falar e escrever melhor*”, os quais sustentam formações imaginárias do que seria falar e escrever melhor na escola e no livro didático a partir da linguagem que circula na rede eletrônica.

Podemos dizer que a noção de ideologia é essencial para a AD, “sob pena de não se perceber a aparente transparência do sujeito e do sentido, bem como de ocultar a forma de constituição dos mesmos” (CAZARIN, 1998, p. 47). É o que ocorre nesse recorte quando o livro faz suas perguntas e respostas sobre a atividade de escrita de um *post*:

“O que vou escrever?”	“Um <i>post</i> para um blogue”
“Quem vai ler?”	“Os colegas da classe”
“Onde vai circular?”	“Na sala de aula”

Sabemos que um *post* é um tipo de mensagem ou postagem que circula usualmente na rede eletrônica e que é acessado por milhares de sujeitos. O *post* possui várias funções comunicativas: relatar um acontecimento, falar sobre um sentimento, comunicar. Enfim, quando o livro didático coloca para o aluno que ele vai escrever um *post* “para um blogue”, subentende-se que milhões de pessoas podem ter acesso ao *post*. Porém, ao pensar sobre quem serão os leitores do *post*, temos que, segundo o livro didático, a leitura será limitada somente “aos colegas de classe”, ou seja, houve um corte, um silenciamento de sentidos da função do *post*, que *seria* comunicar-se com muitas pessoas por meio da rede eletrônica, mas, no livro, limita-se aos colegas de classe.

Essa proposta de atividade de leitura e escrita do livro é sustentada por uma formação ideológica em que os sujeitos que ocupam a posição de alunos poderiam ser facilmente capturados ideologicamente, afinal os sentidos que circulam ali no livro não podem vir a ser outros, estão sendo cerceados, controlados pelo livro didático, ou seja, não é na realidade um “*post*” em seu contexto como linguagem, mas serve para um fim; somente é considerado para tarefa de produção textual, um conteúdo escolar.

É por meio da linguagem que permeia o livro didático que a ideologia faz-se presente, determinando a quem vai ser escrito o *post*, onde pode ou não circular seus sentidos. Isso pode ser constatado com a restrição feita, pelo livro, à circulação do *post*, isto é, “Onde vai circular?” “Na sala de aula”. É a ideologia em funcionamento que naturaliza esses sentidos, que são controlados não só pelo livro, mas, também, pela escola.

¹ Publicação, entrada de texto cronológica em websites/blogs.

Considerando que o sujeito discursivo é exposto a mecanismos ideológicos, é necessário entender melhor a densa relação entre ideologia e linguagem, procurando construir vieses com esses mecanismos de formulação dos sentidos.

Orlandi (2007, p. 47) explica que “a ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos, sendo assim, ela não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo”. A esse respeito, Fernandes (2005) explica-nos que:

A ideologia é uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta materializa-se naquela, ou seja, a ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual ou quais ideologias a integram (p. 29).

Refletindo sobre esses sentidos, percebemos o quanto os sujeitos que ocupam a posição de alunos, ao usar o livro didático, são também expostos a mecanismos ideológicos, visto que uns sentidos são apagados e proibidos, como ocorre no recorte acima.

Seguindo essa linha, quando pensamos a ideologia vinculada à linguagem estamos considerando a linguagem como social e não transparente, passível de interpretações, portanto, como nos explica Orlandi (2007, p. 45), “não há sentido sem interpretação e isto atesta a presença da ideologia”. Haja vista que não há sentido sem interpretação, indagamo-nos: de que modo o discurso da atividade de produção textual sobre *post* afetaria o sujeito-aluno? São mecanismos ideológicos que capturam o sujeito-aluno não só em atividades de sala de aula, mas na escola, no discurso do professor, enfim é por meio desses discursos que nos afetam ao longo da vida, que nos constituem ideologicamente, que nos formamos como sujeitos, por meio da linguagem. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2007):

A ideologia não é vista como um conjunto de representações, enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido (p. 48).

Por isso destacamos, ainda segundo a autora, que a linguagem não é transparente, tampouco única. A linguagem e a história têm sua espessura e sua opacidade, que são intercaladas por determinações históricas que não são mutáveis e naturalizadas. Logo, podemos entender que: “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2007, p. 48).

Contribuindo para uma melhor compreensão desses conceitos, mais uma vez Orlandi (1996, p. 30) explica:

Na AD se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos. Na perspectiva da AD a ideologia não é “x” mas o mecanismo de produzir “x”. É a ideologia que produz o efeito de evidência e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”.

Podemos conjecturar que muitos sujeitos que usam o livro didático e tiveram acesso a essa atividade possivelmente foram expostos a mecanismos ideológicos, pois essa atividade do livro, ao pedir que o aluno escreva um *post* que vai circular somente na sala de aula, está criando um efeito de evidência e de unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados e tidos como naturais, como é normal escrever uma produção de texto que não vai sair do caderno, um texto em que só o professor irá ler; são os apagamentos decorrentes do discurso autoritário escolar, como explica Orlandi (1996).

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso, que, por sua vez, é materializado pela língua em forma de texto (FERNANDES, 2005).

Estamos aqui refletindo sobre as relações tecidas entre linguagem e ideologia, porém é necessário entender um pouco melhor os entremeios da ideologia em seu conceito, ligada à teoria discursiva.

Nesse sentido Michel Pêcheux constituiu sua teoria sobre a ideologia a partir dos pensamentos de Althusser que teoriza a ideologia ligada às formações imaginárias. Althusser é considerado um dos principais nomes do estruturalismo francês dos anos 1960, apesar de seu cuidado em criticar o estruturalismo como espécie de ideologia burguesa. Seu reconhecimento advém, sobretudo, do fato de ter proposto o conceito de "Aparelhos Ideológicos de Estado" e analisado a ideologia como uma prática existente em toda e qualquer sociedade.

A ideologia representa, segundo Althusser (1974), a relação imaginária de um indivíduo com suas reais condições de existência. O imaginário interfere em como um homem significa, relacionando-se com suas condições reais de vida. O autor sustenta uma ordem social para que o poder atue, como, por exemplo, por meio da escola, da família, da igreja, que são instituições sociais. É aí que Althusser lança mão dos Aparelhos Ideológicos do

Estado, mostrando que o sujeito cria representações imaginárias de como ser e comportar-se. Segundo o autor, o sujeito é interpelado pela ideologia.

Althusser (1974) entende que, quando os Aparelhos Ideológicos do Estado (família, igreja, escola) que dão ao sujeito a permissão, a censura, a interdição não funcionam, quando há um furo, o controle social coloca em ação a ideologia dos Aparelhos Repressivos do Estado (polícia, lei, exército), que instauram uma ordem social para que o poder atue.

Fundamentando-se na releitura da obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (1974), Pêcheux (1990) parte da tese segundo a qual a ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeito. Nesse processo de constituição, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, e essa interpelação ideológica remete-nos aos dizeres de Pêcheux (1990, p. 144) de que “a ideologia não é feita de ideias, mas de práticas”, ou seja, são as práticas sociais que compreendem as condições de produção, as lutas de classe que capturam o sujeito. Pêcheux (1990) explica que não podemos incidir na dupla face de um erro central que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como ideias e não como forças materiais e, de outro lado, em conceber que elas têm suas origens nos sujeitos, quando, na verdade, elas constituem os indivíduos em sujeitos. Em concordância com essas ideias, recorremos a Zandwais (2009), que explica:

Ao tratar dos Aparelhos Ideológicos de Estado, Pêcheux passa a observar que estes não são “puros instrumentos da classe dominante”, “máquinas ideológicas”, mas que comportam, ao contrário, um conjunto bem complexo de relações de *contradição-desigualdade-subordinação*, de tal modo que as lutas de classe, a contradição de interesses que se processam em seu interior, podem contribuir tanto para a reprodução, como para a transformação das práticas, dos saberes ideológicos dominantes, servindo a interesses de classe diferentes, e configurando, em síntese, a “cena própria da luta ideológica de classes” (p. 34).

A reflexão sobre o funcionamento da ideologia, segundo Pêcheux, auxilia-nos a refletir acerca do nosso objeto de pesquisa, o livro didático. Por ser o portador de texto mais utilizado na escola, seguindo o raciocínio de Pêcheux, entendemos que esse material pode contribuir tanto para reprodução ou para transformação das práticas e dos mecanismos ideológicos dominantes, tendo em vista que o material traz em seu bojo o jogo da linguagem, que possibilita o mesmo e o diferente, ou seja, o jogo entre paráfrase e polissemia.

Com base nessas considerações, temos que, para Pêcheux (1990), a ideologia caracteriza-se por tornar o discurso como processo de evidência, de naturalização dos sentidos, como já afirmamos antes, na voz de Orlandi. Dependendo da posição que cada

sujeito ocupa na sociedade, ele é capturado ideologicamente, enunciando uns sentidos e não outros.

Nessa relação entre sujeito e ideologia emerge a questão dos sentidos, e Pêcheux (1990, p. 92) explica que o sentido não é dado ao sujeito, mas é produzido por processos discursivos, pois esses processos "se inscrevem em uma relação ideológica de classes".

Na tentativa de encerrar a reflexão acerca da ideologia, mas consciente de que os sentidos sempre podem vir a ser outros, nossa escrita foi tomando rumos que nos trouxeram a um outro elemento central para AD: o sujeito. Nesse sentido abriremos esta discussão sobre o sujeito dando continuidade ao recorte da discussão anterior, ou seja, trata-se da continuação da mesma atividade de produção textual do *post*, porém o ponto de vista discursivo será outro.

2.3. SUJEITO OCUPANDO ESPAÇOS SOCIAIS E POSIÇÕES DISCURSIVAS

Para falar e escrever melhor

Planejamento

Ideias da classe

1. Seria melhor escrever o *post* em primeira ou terceira pessoa?
2. Quais marcas da linguagem informal e da linguagem da internet seriam adequadas ao *post*?

Minhas ferramentas

1. Releia o *post* de Maria observando a forma como foi escrito.
2. Lembre-se de colocar seu nome e a data.
3. Use os verbos nos tempos corretos.
4. Crie um título para o *blogue*.

Rascunho

1. Procure se lembrar de todos os detalhes dos comentários que você fez a seus colegas. Anote-os no caderno.
2. Dê um título a seu *post*.

Autoavaliação

1. Coloquei a data e o título no meu *post*?
2. Relatei os fatos na sequência em que aconteceram?
3. Usei os tempos verbais corretamente?
4. Usei bem a linguagem informal?
5. Usei de modo adequado a linguagem da internet ao explicar meus sentimentos?

Finalização

1. Faça as correções necessárias e passe seu *post* a limpo.
2. Troque seu caderno com três colegas. Cada um fará um comentário escrito sobre seu *post*.

33

Recorte 1b – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011.

Os dizeres “ideias da classe”, que circulam como título da atividade do recorte acima, evocam formações imaginárias que abrem espaço para a subjetividade do sujeito que vai responder à questão do *post*, ou seja, uma atividade que sugere que os alunos levanten a mão e deem suas opiniões, discutam, discordem, debatam, enfim exponham de maneira espontânea o que pensam sobre o *post*. Entretanto o que analisamos é que o livro apresenta uma série de instruções de como realizar um “bom” texto, conforme pode ser lido no próprio livro, na parte da autoavaliação, se o aluno usou “bem a linguagem” para adequar-se ao texto.

Essa proposta de atividade leva-nos a pensar sobre as posições sujeito que o aluno pode ocupar, seja em sala de aula, seja diante da tela de um computador. Para a AD, o sujeito discursivo ocupa uma “posição”, um lugar, ou seja, é a posição que pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. A posição que o sujeito ocupa significa-o, pois lhe dá uma identidade, identidade relativa a outras na sociedade (ORLANDI, 2007). Nesse sentido indagamo-nos: que posição o sujeito-aluno pode ocupar ao deparar-se com essa atividade instrucional de produção de texto? Será que o sujeito-aluno que trabalha com esse material didático sente-se autorizado a levantar a mão e questionar, por exemplo: mas, se o *post* está aqui no meu celular, por que eu tenho que copiar e passar a limpo no caderno? Será que os sujeitos-internautas quando escrevem um *post* ficam refletindo sobre o que é um bom texto? Essas são questões discursivas que nos (pre)ocupam e que deveriam ser também questões levantadas em sala de aula, quando da utilização do livro didático.

Nesse movimento, de uma posição a outra que o sujeito ocupa, opera-se algo da singularidade do sujeito, entre o meio, a transição, o vazio, entre palavras e sons. Podemos dizer que mudamos de posição porque a ideologia assalta-nos e a evidência ideológica dos sentidos muda. Romão (2012, p. 14) escreve que:

É no pêndulo do desencontro entre a ilusão de dizer e a impossibilidade de produzir esse (e)feito, o sujeito é atravessado pelo inconsciente aqui entendido do modo de uma linguagem, sujeito este habitado por sentidos estranhos e paradoxalmente tão familiares.

O sujeito enuncia a partir de uma formação social porque ele fala de um lugar social, e, dependendo do lugar que ele ocupa, o sentido será um ou outro. Portanto qualquer ato de linguagem situa o sujeito em uma formação discursiva que está inscrita em uma formação imaginária e social (ORLANDI, 2007). Vale dizer que o sujeito do discurso ocupa uma posição, um lugar social, e, por isso, está sempre em movimento.

Pêcheux (1990, p. 133) explica-nos que "o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão". Sendo assim não podemos considerar o sujeito da AD apenas como indivíduo, como pessoa de carne e osso; ele é um sujeito da linguagem interpelado pela ideologia, um sujeito que está inserido em uma formação social porque ocupa um lugar na sociedade. O sujeito que está na sala de aula ocupa a posição de aluno ou de professor, e essas posições são assumidas porque os indivíduos são interpelados pela ideologia, por meio da linguagem, e, a

partir dessa interpelação, parece natural que o professor produza determinados sentidos e que os alunos produzam outros.

Por outro lado o sujeito também está inscrito em uma formação imaginária que opera para que ele escolha certo lugar no discurso. O sujeito está inserido em uma formação discursiva porque ela é um lugar do dizer, por isso é preciso considerar a heterogeneidade do sujeito, afinal ele é atravessado por vários discursos (ORLANDI, 2007). Nesse caso podemos exemplificar esse atravessamento discursivo, seguindo a linha do recorte, quando o livro didático não deixa claro a respeito da linguagem utilizada na rede eletrônica, ao escrever “*Quais marcas da linguagem informal e da linguagem da internet seriam adequadas ao post?*”. Entendemos que o livro não explica qual é a linguagem utilizada na rede, pois, no exemplo do texto anterior, não há marcas linguísticas típicas da rede, como “vc”, “msg” e tantas outras. Por isso entendemos que o livro não contextualiza e não tipifica a diferença entre a linguagem informal e a usada na rede eletrônica, que, de certo modo, também pode ser considerada informal. É por entre esses dizeres que o sujeito-aluno constitui-se: atravessado por vários discursos, muitas vezes discursos vazios, incoerentes, mas que o constituem pela linguagem.

Outras materialidades discursivas que estão nesta atividade e que chamam nossa atenção são os dizeres: “*minhas ferramentas*”, “*releia o post de Maria observando a forma como foi escrito*”, “*relatei os fatos na sequência que aconteceram?*”, “*faça as correções necessárias e passe seu post a limpo*” usados para escrever o *post*.

Quando o livro didático traz em seu discurso que o sujeito-aluno vai precisar usar *ferramentas* para construir seu texto, alguns sentidos ecoam, pois, segundo Pacífico (2007, p. 14), usar ferramentas “*implica um trabalho de alguém sobre outrem, por meio de determinado instrumento, o qual pode cortar, machucar, lapidar, forjar sentidos, certos modelos, certas fôrmas*”; dessa maneira acreditamos que, por meio de uma atividade de produção de texto que use ferramentas para lapidar o aluno e não possibilitar que ele próprio construa sentidos, ocorrerá a limitação do processo de significação do sujeito, desconsiderando sua subjetividade. A esse respeito Pêcheux (1990) destaca que:

O sujeito é considerado ideológico e a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação, deste modo, uma teoria materialista dos processos discursivos não pode constituir o sujeito ideológico como “já dado”, na verdade, por isso essa teoria não pode dispensar uma teoria (não subjetivista) da subjetividade (p. 131).

As instruções, a seguir, que o sujeito-aluno recebe são as palavras “forma”, “sequência”, “passe a limpo”. Esses discursos reverberam sentidos que dizem respeito à posição que o sujeito pode ocupar na escola, no ato de leitura: a fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002). As expressões “siga a forma, a sequência e passe a limpo” nada mais são do que movimentos parafrásticos, ideológicos em que o sujeito vê-se submetido ao discurso autoritário (ORLANDI, 2007) da escola. É importante enfatizar, segundo nosso entendimento, que esses dizeres nada têm a ver com o discurso que circula na rede eletrônica, pois a rede, assim como explica Romão (2008), é um campo movediço, onde os sentidos mudam a todo o tempo, os sujeitos ocupam várias posições e o campo discursivo é outro.

Foi pensando nesse percurso, de entender o sujeito do discurso, que organizamos o esquema abaixo, que, a nosso ver, enfatiza a rede na qual o sujeito insere-se ao considerá-lo como sujeito heterogêneo, constituído pela linguagem, interpelado pela ideologia. Com base nisso, apresentamos o modo como entendemos o sujeito e/em suas relações:

Quadro 01 – Entendimento do sujeito e/em suas relações.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do esquema e da teoria da AD, compreendemos o sujeito entrelaçado a esses elementos que são essenciais para entender o discurso: o sujeito é heterogêneo por perpassar e ser perpassado por várias vozes do discurso, ou seja, Pêcheux já considerava a linguagem como heterogênea, pois o discurso não se constitui em univocidade, não é um bloco idêntico a si mesmo, uma vez que reproduz a divisão e a contradição presentes na formação discursiva

da qual procede (AUTHIER-REVUZ, 1990). Assim a formação discursiva passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que faz com que se tenha a natureza heterogênea do discurso e do sujeito (PÊCHEUX, 1990).

O princípio da heterogeneidade discursiva vem dos estudos de Jacqueline Authier-Revuz e parte da consideração de que a própria linguagem é heterogênea em sua constituição. Dessa maneira falar em heterogeneidade direciona-se ao reconhecimento das outras vozes que permeiam o discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990). Voltando-nos ao nosso objeto de pesquisa, o livro didático, entendemos que ele não considera a heterogeneidade discursiva, pois não permite que em suas páginas circule o discurso polêmico (ORLANDI, 1987), pois, por meio das atividades de leitura e escrita nele propostas, não abre possibilidade de mais de um sentido que não seja aquele dado pelo campo de respostas do livro do professor, por exemplo.

Nesse sentido, as vozes do discurso, todos os dizeres já-ditos antes, em outro lugar, o que em AD entendemos por interdiscurso (PÊCHEUX, 1990), leituras que nos constituem como sujeitos, são desconsideradas pelo livro didático.

O sujeito é, assim, constituído pela linguagem, em sua relação com a história e a ideologia. De acordo com Orlandi (2007, p. 49), o sujeito é "materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à, melhor dizendo, é sujeito à língua e à história, pois para se constituir ele é afetado por elas". Para completar essas ideias, pensamos na voz de Romão (2012, p. 25): "se a linguagem é o que cava o dizer do sujeito, é também o que impede que tudo seja dito, completado com significantes e alcançado com significado definitivo".

Dentro do enfoque discursivo, o sujeito da linguagem não é, portanto, um "sujeito em si", porque é socialmente situado. A linguagem não é transparente, tampouco evidente, é social, ou seja, há uma forma social de apropriação das manifestações de linguagem, pelos sujeitos; logo, buscar interpretar o livro didático reclama, também, considerar o sujeito-aluno, principal leitor desse material, em seus espaços sociais e em suas posições discursivas.

2.4. INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA

Nesta seção, para melhor entender sobre memória discursiva e interdiscurso, analisaremos o recorte a seguir, que circula no livro didático e que traz sentidos sobre o *blog*.

Como ler o texto

Não perca de vista

A palavra **blogue** vem do inglês **blog** – redução do termo *web log*, que significa “diário virtual”.

Os blogues começaram como diários pessoais *on-line* e, hoje, são páginas que contêm temas variados. Sua estrutura permite a atualização rápida e diária de seu conteúdo e a participação interativa dos leitores.

O **blogueiro** – aquele que escreve no blogue – publica as informações sobre determinado assunto, e outras pessoas fazem **comentários** e dão sua opinião.

Uma das principais características do blogue é a possibilidade de diálogo entre blogueiro e leitores ou entre os visitantes.

A linguagem utilizada é **informal**, deixando os leitores mais próximos dos assuntos tratados.

WEBERSON SANTOS

Análise do texto

- 1 Quem é o blogueiro do *Respeitável público*?
Gabriel Gomes.
- 2 Copie no caderno a alternativa que apresenta o assunto do blogue.
 - O blogue *Respeitável público* traz fatos da vida de Gabriel Gomes desde que nasceu até os seus 10 anos de idade.
 - O blogue *Respeitável público* é um diário da viagem que Gabriel Gomes fez a Mônaco para participar de um júri no Festival Internacional de Circo.O blogue *Respeitável público* é um diário da viagem que Gabriel Gomes fez a Mônaco para participar de um júri no Festival Internacional de Circo.
- 3 Que característica do blogue o faz semelhante a um diário? Copie no caderno.
 - O fato de várias pessoas poderem escrever nele.
 - As anotações diárias são datadas.As anotações diárias são datadas.
- 4 Copie no caderno exemplos de linguagem informal no blogue de Gabriel.
Linguagem informal, com muitos elementos da linguagem da internet, como **rsrs**, =), uso de reticências, uso da palavra **muuuuito** e pontuação repetida (!!!).
- 5 Converse com os colegas.
Respostas pessoais.
 - a) Você já leu algum blogue na internet?
 - b) Se você fosse criar um blogue, que assuntos gostaria de comentar nele?

24

Recorte 2a – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011.

Antes de iniciar nossa discussão, é preciso enfatizar que esse recorte faz parte de uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto maior, ou seja, na abertura da referida unidade do livro é trazido esse texto, que foi retirado das páginas do *blog* de “um menino chamado Gabriel que venceu um concurso em sua escola pública e recebeu como prêmio uma visita a Mônaco na Europa” (PROJETO BURITI: PORTUGUÊS 5º ANO, 2011, p. 22).

Depois de ler sobre as postagens que o Gabriel fez sobre sua viagem, o livro traz esse recorte de número 2a, que escolhemos aqui, o qual explica sobre o que é um *blog*, sua função

e uso. Ao observar as atividades propostas pelo livro para a interpretação de texto, percebemos que são atividades parafrásticas, que pouco contribuem para que o sujeito-aluno construa sentidos sobre o que seja um *blog*. Se partíssemos da suposição de que o sujeito-leitor nunca tenha acessado um *blog* na rede eletrônica, a compreensão do que seja um *blog* ficaria bem mais difícil. Portanto entendemos que o sujeito que ocupa a posição de aluno, ao deparar-se com esse discurso, tem acesso limitado ao interdiscurso sobre *blog*.

Para melhor entender, compreendemos que o interdiscurso está relacionado com a ideologia pela qual o sujeito é interpelado. Orlandi (2007) explica que o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma formação discursiva dada. Podemos asseverar, então, que o interdiscurso é da ordem do coletivo, da constituição dos sentidos, da enunciação e que está ligado diretamente ao discurso, que é heterogêneo. Ainda segundo a autora:

É o interdiscurso que fornece a cada sujeito, a sua realidade enquanto sistema de evidências e significações percebidas – experimentadas: aí se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber e outros dizeres, já ditos, que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação (ORLANDI, 2007, p. 33).

Com efeito, é o interdiscurso que faz com que o sujeito coloque-se no discurso por meio das formações discursivas, pois essas formações afetam-no de alguma forma e constituem seu dizer, em dado momento.

Sendo assim Orlandi (2007) compreende o interdiscurso e o intradiscurso ligados à formação discursiva, ou seja, o interdiscurso é ligado ao exterior, às formações discursivas a que o sujeito está filiado. Entender que tudo já foi dito, que os sentidos têm história, é entender o interdiscurso.

O interdiscurso é o espaço no qual se constituem – para um sujeito falante que produz uma sequência discursiva dominada por uma formação discursiva determinada – os objetos de que o sujeito enunciator apropria-se para fazer deles objetos de seu discurso, bem como as articulações entre esses objetos, pelos quais o "sujeito enunciator vai dar uma coerência a seu propósito" (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 35).

A exemplo disso, Pêcheux (1990, p. 162) explica que é preciso chamar interdiscurso a esse "todo complexo com dominante" das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que "[...] caracteriza o complexo das formações ideológicas". É nessa teia do discurso sobre o *blog* que se tece esse complexo com dominante, que o sujeito constrói sentidos e, ao mesmo tempo, é submetido à

lei de desigualdade-contradição-subordinação de que fala Pêcheux. Nesse caso podemos interpretar a contradição como a transposição do que é próprio da internet para as páginas do livro didático, como se isso não alterasse o modo de constituição de sujeitos e sentidos com o *blog* e sobre ele. Parece, pelo efeito da ideologia, natural que seja assim e que esse modo de falar/interditar a relação do sujeito com a rede eletrônica possa garantir ao sujeito-aluno um aprendizado sobre *blog*.

Pensemos na pergunta de número 5, proposta pelo livro, em que diz “*se você fosse criar um blog que assuntos gostaria de comentar nele?*”. Se o sujeito-aluno nunca tivesse acessado um *blog*, ele talvez não soubesse o que responder, afinal ele está diante de um livro e dentro da escola, sendo assim, quais assuntos são (des)autorizados na escola e na rede eletrônica? Nesse sentido é preciso entender que o interdiscurso é algo maior, o já-lá, o já dito sobre o *post* e sobre o *blog*. Logo é fundamental que a escola possibilite ao aluno o acesso ao interdiscurso sobre os conteúdos e sentidos trabalhados nessa instituição. Destacamos que:

[...] o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da sequência textual funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-aforizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente (ORLANDI, 2007, p. 158).

Pensando nos sentidos sobre interdiscurso e promovendo um olhar para os livros didáticos e para o modo como o discurso da rede eletrônica circula no material escolar, entendemos que as referências discursivas deslocam-se historicamente; porém os efeitos de sentidos criados a partir de textos retirados da rede que circulam nesse outro espaço, a saber, o livro didático, parecem permanecer engessados, como se não se deslocassem historicamente, pois o livro didático constrói-se segundo um discurso fechado, em que os sentidos aparecem como únicos e acabados. Percebemos que houve uma pequena abertura para a variante informal da língua, no ensino de língua portuguesa proposta nesses livros, todavia as condições materiais de produção do discurso não mudam. Interpretamos que a tentativa de trazer o discurso da rede eletrônica para o livro didático não é suficiente para modificar, afetar o funcionamento discursivo do material, ou seja, essas condições de produção acabam incidindo a repetição e a paráfrase. Dessa maneira o interdiscurso não circula, permanece silenciado. Entretanto não podemos nos esquecer de que

[...] é o interdiscurso que especifica, como diz Pêcheux (1990), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória (ORLANDI, 2008, p. 33).

Apesar de a atividade que ora analisamos não ter inserido o sujeito-aluno no espaço virtual, sabemos que a escola pode construir essas condições de produção. Por exemplo, em uma aula de Língua Portuguesa (já que esse é nosso foco), o professor pode ir à sala de informática e abrir a página de um *blog*, permitindo aos alunos explorarem essa página da rede, a fim de que possam postar suas opiniões. Com isso ocorre a mudança do suporte, passa-se do livro para o computador, possibilitando aos sujeitos-alunos, efetivamente, a compreensão do que é um *blog*. Quando são realizadas outras práticas de leitura e escrita com os alunos e que lhes são propostos temas para a produção textual, compreendemos que existam outros efeitos de sentidos, porque o sujeito escuta e compreende o que os professores, pais, diretores, amigos enunciaram e colocaram em (dis)curso, bem como quando o sujeito tem acesso ao interdiscurso e ao arquivo.

Relacionado ao conceito de interdiscurso está o conceito de memória discursiva. Para melhor entender a memória discursiva, usaremos outro recorte, mas que é continuação da mesma atividade em questão.

Como ler o texto

Não perca de vista

Em um blogue não podem faltar:

- **artigo ou post** – cada texto postado em um blogue.
- **comentários** – os textos postados pelos leitores.
- **data das postagens** – as publicações são organizadas das mais recentes às mais antigas.

6 Leia estes textos do blogue. 1-b; 2-b; 3-a.

1. Pena que não falei com ela por causa do protocolo, bem que eu tentei!
2. Agora a gente entra no helicóptero, finalmente!
3. O seu desenho é lindo, e você mereceu esta viagem!

a) Copie no caderno o comentário.

b) Copie, também no caderno, os *posts*.

Veja respostas em *Orientações e subsídios ao professor*.

7 Que assunto é citado nos dois comentários? *A viagem.*

8 Copie em seu caderno as afirmativas que descrevem os *posts* dos blogues na internet.

Texto manuscrito sobre um papel.

Pode ser acompanhado de imagens e vídeos.

O conteúdo é público.

Seu conteúdo é dirigido a apenas um destinatário.

Permite que outras pessoas deem sua opinião.

Texto digitado e entregue em mãos.

Texto digitado e publicado na internet.

O nome desse tipo de texto se originou do inglês.

Veja respostas em *Orientações e subsídios ao professor*.

9 Escreva no caderno uma mensagem ao Gabriel, como se você fosse postar no blogue. *Resposta pessoal.*

25

Recorte 2b – Livro Projeto Buriti: Português 5º ano, 2011.

Ao analisar este recorte, percebemos que a expressão “*copie em seu caderno*” é usada várias vezes. Esse movimento sustenta formações discursivas que fazem parecer natural que a atividade seja assim. Pela memória discursiva, o sujeito-aluno já sabe o que é ser aluno, o que é ser professor e que o enunciado “copie em seu caderno” faz parte do contexto escolar.

É importante enfatizar que a memória discursiva de que falamos não remete a sentidos como: sinônimo de saber, lembrar, entender, recordar, mas, sim, à memória discursiva que

possibilita a inserção da cultura, o social, que considera os mecanismos ideológicos em curso, a enunciação, as palavras que o sujeito disse e escutou ao longo da vida.

Queremos dizer que, quando o sujeito diz uma palavra, ela vem carregada de sentidos, sem a memória discursiva não temos o que enunciar. Pela memória discursiva temos que as palavras já existiam antes do dizer na enunciação. A esse respeito, Achard (1999) explica:

A memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso (p. 17).

Assim a memória discursiva é reconstruída à medida que o sujeito enuncia, constrói sentidos, realiza suas leituras, afinal o sujeito, como já vimos, é heterogêneo, é constituído pelas vozes dos discursos, em cada situação enunciativa ele significa, como no exemplo o *blog*. No entanto, para isso, ele precisa ter acesso a esses sentidos, ou seja, abrir uma página da internet, explorar os recursos específicos de um *blog*, entender a linguagem que circula nesse espaço, e não apenas ler sobre isso, superficialmente, como propõem algumas atividades do livro.

Nesse sentido entendemos que a memória discursiva compreende a enunciação do sujeito histórico que se desloca em seu discurso para produzir tais sentidos e não outros (PÊCHEUX, 1990); assim são operações que regulam essa retomada do discurso. E é por isso que o enunciado "copie em seu caderno" é compreendido numa situação de enunciação vivida na escola.

É necessário enfatizar que entendemos a memória discursiva como um recorte do interdiscurso, ou seja, a memória discursiva tem algo de subjetividade que está ligada ao sujeito e que compreende a formulação desse sujeito ao enunciar.

Segundo Orlandi (2007) a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, como apontou Pêcheux (1990), é o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Em relação a isso Pêcheux (1999, p. 50) explica que "a memória deve ser entendida nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador". Sendo assim podemos dizer que a memória discursiva tem a ver também com o particular, com o subjetivo e está mais ligada ao sujeito constituído pela linguagem. Entendemos que, se o sujeito tivesse a oportunidade de partilhar de outras formações discursivas acerca do tema *blog* e do *post*, certamente construiria sentidos outros.

No caso analisado, o *post* poderia deixar de significar uma tarefa escolar e passar a funcionar como "um texto que surge como acontecimento a ler" (p. 52). Assim como explica Pêcheux (1999):

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (p. 52).

É nesses espaços móveis da linguagem que a memória discursiva constitui-se e abre brechas para outros sentidos. Além disso, devemos levar em consideração que o sujeito a todo o instante é levado a retomadas e deslocamentos por ser constituído pela linguagem.

A memória da qual trata a AD pode ser compreendida como “um espaço móvel de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Nesses espaços de retomadas é que o funcionamento da linguagem acontece, a memória discursiva constitui o sujeito subjetivamente, afetando-o de maneira que ele enuncie de uma forma e não de outra, assim como citamos o exemplo sobre o *blog*.

Esse movimento afeta a subjetividade, pois pode possibilitar, ou não, ao sujeito inscrever-se em práticas discursivas que lhe são particulares, posto que o sujeito mobiliza a interpretação do particular e do coletivo e, a partir dos gestos interpretativos, produz seus discursos, no caso, sobre o *blog*, por exemplo.

Os conceitos de memória discursiva e interdiscurso imbricam-se com o conceito de formação discursiva e formação ideológica. Para tanto dispomo-nos a reabrir uma nova seção para apresentar tais conceitos.

2.5. FORMAÇÃO DISCURSIVA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

Na seção anterior, discutimos sobre interdiscurso e, como foi explicado acima, o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma formação discursiva (ORLANDI, 2007). Portanto, nesta reflexão sobre formação discursiva

(FD) e formação ideológica (FI), procuraremos, por meio do recorte abaixo, entrelaçar esses conceitos pertinentes ao campo discursivo, analisando os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica que circula no livro didático.

Texto puxa texto

A Internet é uma rede que liga vários computadores em todo o mundo para troca de informações. Você pode navegar na Internet para fazer pesquisas, bater papo com os amigos, mandar mensagens por *e-mail*, aprender brincadeiras, divertir-se com jogos e até escrever seus textos ou mesmo criar um jornal, por exemplo.

Professor: Antes da leitura do texto, sugerimos conversar informalmente com os alunos sobre computador e Internet. Lance perguntas que deem oportunidade para todos falarem (inclusive os que não têm computador em casa), como: se sabem utilizá-lo, para que o utilizam, o que é Internet, quais os melhores sites (de pesquisa, de jogos, de brincadeiras), o que é possível fazer via Internet (ler, conversar, fazer compras, ter um correio eletrônico, etc.).

Leia o texto a seguir:

Pesquisa na Internet

Imagine uma biblioteca gigantesca e muito bagunçada. Você sabe que um livro está ali. O problema é que ele está escondido no meio de muitos outros e você leva horas para achá-lo. Assim é a Internet: tem de tudo, mas você precisa saber como encontrar.

Para tornar a pesquisa na rede mais fácil, existem os sites de busca. Nesses endereços, é só escrever o assunto em que se está interessado e pronto: aparecem informações sobre o tema procurado. Para usar esses sites, no entanto, é preciso conhecer alguns truques. Veja só:

1. A primeira dica é sempre escrever duas ou três palavras-chave em vez de apenas uma. Dessa forma, as páginas que aparecerem terão mais chance de ser exatamente aquilo que você quer.
2. Preste atenção nas formas de busca. O site pode procurar todas as palavras que você digitou, qualquer uma das palavras ou a frase exata que foi escrita.

Alguns sites de busca

www.google.com.br
br.busca.yahoo.com
www.radaruol.com.br

3. Depois de encontrar as páginas, cuidado! Internet tem sites legais em que você pode aprender muita coisa. Mas nem tudo o que está na rede é verdade.
4. Para fugir das armadilhas, procure páginas que são confiáveis, como as de entidades ligadas ao governo, a universidades, a institutos de pesquisas, a editoras, etc.
5. Seja desconfiado e pesquise o assunto em pelo menos dois sites. Se as informações não baterem, vá conferir em um terceiro site.
6. Se estiver fazendo um trabalho para a escola, nada de entregar o texto igualzinho ao da Internet. Você não vai estar aprendendo e ainda corre o risco de o professor perceber. Chato, não é? Então faça um texto caprichado com suas próprias palavras e copie apenas mapas, fotos e tabelas.

(Consultoria: educador João Ribeiro. *Recreio*, nº 10.)

conferir: examinar, comparar, verificar.

entidade: sociedade, associação.

site: área dentro de um servidor da Internet que é identificada por um nome e pode ser visitada por outros computadores.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. Suponha que você queira fazer uma pesquisa sobre um animal selvagem. De acordo com a primeira e a segunda dicas, para obter com maior rapidez as informações que você quer, seria mais adequado escrever **animal**, **animal selvagem** ou **o nome do animal** (leão, tigre, urso polar, etc.)?

O nome do animal.

2. Nem tudo o que está escrito na Internet é verdade. Há, entretanto, muitos *sites* em que podemos confiar, como os das entidades ligadas ao governo, a universidades, a institutos de pesquisa, a editoras. Por que essas entidades são confiáveis? Troque ideias com os colegas.

Porque são entidades que se preocupam com a ética, com a formação dos estudantes, com a divulgação de informações, etc.

Dicas de sites

- Site da escritora Ruth Rocha, ilustrado e sonorizado. Contém lista de livros e suas editoras, biografia e textos sobre a autora, além de brincadeiras e notícias de novas publicações www.uol.com.br/ruthrocha
- Site do Menino Maluquinho omeninomaluquinho.educacional.com.br
- Arte de Candido Portinari para crianças www.portinari.org.br/candinho
- Site do livro "Olha o Olho da Menina", de Marisa Prado, ilustrado por Ziraldo ipanema.com/livros/olha/cover.htm
- Guia dos Curiosos – guiadoscuriosos.com.br
- Dicionário inglês-português www.freedict.com/onldict/por.html

(Folha de S. Paulo, Folhinha, 13/11/2004.)

Recorte 3b – Livro Português Linguagens, 4º ano, 2010.

Esse recorte faz parte de uma seção maior, que contém três páginas do livro, intitulada “*texto puxa texto*”, que trata sobre a pesquisa na internet. Essa parte chamou-nos atenção, pois tenta dialogar com o aluno acerca da utilização da internet como fonte de pesquisa e seus possíveis perigos diante de informações falsas e “*possíveis armadilhas*” da rede.

Nesse sentido o primeiro texto (recorte 3a) começa a explicar de forma simples sobre o que é a rede e como ela funciona. Vale dizer que esse texto foi retirado originalmente da

Revista Recreio, nº10. Podemos perceber que circulam nesse discurso formações discursivas que permitem a polissemia, a crítica, o jogo de argumentos quanto ao benefício do uso da internet e seus perigos. Para destacar o que estamos defendendo, realçamos a parte em que o livro apresenta mais de três dicas de *sites* de busca na internet, abrindo portas, permitindo ao sujeito vários caminhos e escolhas. Outro trecho que merece destaque (recorte 3b) são as atividades de número um e dois, cujas perguntas são: (1) “*como fazer uma pesquisa sobre animais selvagens*”; (2) “*o porquê dos sites governamentais, universitários e de institutos de pesquisa, serem mais confiáveis*”. Tais questões sugerem uma discussão entre os pares. Entendemos que essa é uma abertura para que o sujeito coloque-se subjetivamente, assim as formações discursivas que circulam nessas atividades vão além de perguntas de cunho parafrástico e repetitório. Porém é importante ressaltar o recorte 3c, que representa a continuidade das questões anteriores. Vejamos:

3. Imagine que você fará uma pesquisa na Internet para produzir um trabalho escolar.

- a) Como essa pesquisa deve chegar ao professor? Por quê?
O aluno deve escrever com palavras próprias as informações obtidas, porque, ao fazer isso, demonstra que aprendeu.
- b) O que pode ser copiado?
Mapas, fotos e tabelas.

PhotoDisc/Getty Images

Papo vai, papo vem

Você sabia que pela Internet é possível conversar com pessoas do mundo inteiro? Fazer amigos pela Internet é fácil, mas é preciso tomar alguns cuidados.

Quando queremos conversar via Internet, abrimos um *chat* ou bate-papo, e o computador indica uma série de salas, geralmente divididas por idade, sexo, região ou até mesmo assunto.

Depois de escolher a sala em que quer entrar, você deve escolher um apelido. Nunca dê o seu nome, telefone ou *e-mail*, nem o nome da escola em que estuda, pois você não sabe com quem está conversando. Se encontrar alguém grosseiro ou desagradável, ignore ou mude de sala.

Se você tiver certeza de que realmente quer conhecer seu amigo virtual, informe seus pais. Nunca marque um encontro sem o consentimento deles.

(Adaptado de: Zã, nº 34.)

Reflexão sobre a linguagem

O TEMPO NAS FORMAS VERBAIS

1. Na frase "[...] quatro dias depois o meu pai pediu a minha mãe em casamento", escrita por Júlia, em seu diário:

- a) Qual é o verbo?
pediu
- b) O verbo foi empregado no presente, no passado ou no futuro?
No passado.

2. Re-escreva as frases, passando o verbo, que está no presente, para o passado e para o futuro.

Veja o exemplo:

Os carros **buzinam** sem parar. (presente)
 Os carros **buzinaram** sem parar. (passado)
 Os carros **buzinarão** sem parar. (futuro)

Estúdio Língua Certa

Na questão de número três, os sentidos sobre a não permissividade do plágio circulam, mas não explicitamente, quando a resposta do livro do professor (marcada em rosa) coloca como possível resposta que o aluno deva escrever informações retiradas da rede, contanto que escreva com suas próprias palavras. Contudo, na próxima questão, o livro didático permite

que sejam copiados da internet, sem a devida citação, mapas, fotos e tabelas. A nomeação plágio é silenciada, mas sabemos que em etapas posteriores da escolaridade, como a universidade, essa questão tende a ser bastante controlada e evitada. Daí questionamos: por que não tratar disso desde os anos escolares iniciais? O que significa “usar as próprias palavras”? O sujeito não deve copiar somente porque precisa provar para o professor que aprendeu? E as questões éticas? Elas devem permanecer silenciadas?

Nesse sentido o sujeito é envolvido por formações ideológicas que o fazem acreditar que é permitido copiar mapas, fotos e tabelas sem a devida citação, quando sabemos que toda citação ou cópia de imagem deve ter sua fonte explicitada, sua autoria marcada.

Essa discussão deveria ser muito explorada, tanto pelo livro didático, quanto pelo professor, embora somente o livro didático seja o foco deste trabalho. No entanto, como apontamos, ocorre um silenciamento dos sentidos sobre cópia e plágio, e aquilo que deveria ser a continuidade da atividade sobre internet passa por uma mudança de assunto, repentina e abrupta, sem coesão ou coerência, ou seja, o assunto explorado era a pesquisa na internet; de repente, o assunto passa a ser a conjugação verbal. Observamos que no livro está destacado “*reflexão sobre a linguagem*”; porém não há uma reflexão sobre a linguagem usada na rede eletrônica, mas, sim, exercícios de conjugação verbal.

Essa quebra na construção dos sentidos indica-nos que a linguagem que circula na rede eletrônica ainda não é considerada nos conteúdos propostos pelo livro didático, portanto as formações discursivas que sustentam o estudo da língua, nesse livro que estamos analisando, são contraditórias. Fingem colocar em curso sentidos sobre a rede eletrônica, entretanto colocam em curso a formação discursiva dominante acerca do ensino de língua, qual seja, a valorização da estrutura linguística, da gramática, da chamada língua culta. A princípio há um movimento no livro didático de polemizar a questão da pesquisa na rede, mas o trabalho com a linguagem que se usa ao acessar a rede não ocorre.

Desse modo entendemos que, embora o livro traga a proposta de pesquisa na rede eletrônica e que o texto analisado abra possibilidades para a crítica sobre o que pode ou não ser acessado e usado, o funcionamento discursivo do livro didático ainda é o mesmo, a estrutura e a organização são as mesmas, não afetando as condições materiais de produção da escrita do sujeito-aluno.

Agora retornemos às questões propriamente teóricas acerca da formação discursiva, partindo da origem do conceito. De acordo com Gregolin (2005, p. 04), podemos afirmar que “o conceito de formação discursiva é um lugar teórico que torna visível a relação entre Michel Pêcheux e Michel Foucault na construção da teoria e análise do discurso”.

Foucault (1969) publicou a obra "Arqueologia do saber" pensando na relação entre o discurso, o sujeito e a história. Pêcheux (1990), por sua vez, concebe o discurso como sendo heterogêneo e considera essa questão como ponto de encontro entre sua teoria e os conceitos propostos por Foucault. Baronas (2011, p. 89) também escreve sobre o assunto:

O conceito de formação discursiva tem em si uma paternidade partilhada, pois existem pontos de contato entre aquilo que Foucault elaborou, ao que se refere ao discurso, e aquilo que Pêcheux teorizou sobre a subjetividade em AD.

Foi nesse caminho de discussões que o conceito de formação discursiva floresce para a AD, compreendendo-a como o espaço discursivo, que se relaciona tanto com a forma-sujeito quanto com as diferentes posições-sujeito que operam no discurso a partir dele (GRIGOLETTO, 2005). Nas palavras de Pêcheux (1990), destacamos que:

Formação discursiva é aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas de classes, determina o que pode e deve ser dito, articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (p. 160).

Voltando, a título de exemplo, ao recorte de número 3c, podemos dizer que a formação discursiva que ali circula não permite que a questão da linguagem na rede eletrônica seja explorada. Portanto há uma mudança de assunto, ou tópico, em que o subtítulo que se encaixa na próxima seção é "*reflexão sobre a linguagem*" e o que circula nela são frases para conjugação verbal. Entendemos, assim, que é isso que "pode e deve ser dito" sobre a linguagem, sobre o ensino de língua portuguesa, no livro didático.

Compreende-se, pois, que a formação discursiva é "uma unidade dividida, a qual, embora seja passível de descrição por suas regras de formação, por suas regularidades, ela não é una, mas heterogênea, não de forma accidental, mas constitutiva" (GRANGEIRO, 2004, p. 08). Dessa maneira pode-se entender que compõem a formação discursiva vozes diferentes, que se cruzam e que dialogam entre si, podendo opor-se ou aproximar-se, afinal à formação discursiva cabe o espaço da divergência.

Por isso é importante ressaltar que as palavras possuem sentido a partir do momento que o sujeito ocupa uma posição na formação discursiva, ou seja, é quando o sujeito-falante toma uma posição no discurso e não outra. Assim "os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes do discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem, as

formações ideológicas que lhe são correspondentes" (PÊCHEUX, 1990, p. 161). Foucault (1999) trata sobre as formações discursivas, no sentido de que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 09).

Compreendemos que Foucault trata a formação discursiva em diferentes sentidos que implicam a ordem, o poder, e que depois vieram a significar com mais consistência por Pêcheux ao construir uma teoria que, no início dos anos 1960, visava ao discurso político. Neckel (2004, p. 72) discorre que:

Uma FD não é homogênea, ela é constituída de tensões multidirecionais (tem desde uma tensão para a direita até uma tensão para a esquerda, desde uma tensão do norte, até uma tensão para o sul e assim sucessivamente). Nesse espaço, o sujeito pode se constituir em qualquer lugar, por isso existem as diferenças individuais que são compreendidas ainda dentro da mesma formação discursiva.

Ao lermos outros autores, estudiosos da AD, abrimos um leque de informações sobre esse conceito que nos fez pensar em como o sujeito produz sentidos. Vale salientar que na formação discursiva há uma distinção entre língua e processos discursivos, e essa diferença é determinante para entendê-la em sua heterogeneidade. Desse modo "os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua, pensada como 'relativamente autônoma', é o lugar material no qual se realizam esses efeitos de sentido" (GREGOLIN, 2005, p. 05). Portanto

A noção de formação discursiva corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito. É através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso (INDURSKY, 2000, p. 70).

É importante dizer que "as práticas discursivas estão inscritas em formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas" (PÊCHEUX, 1990, p. 213). Dessa maneira procuramos entender quais os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica nos livros didáticos e observamos que as formações discursivas compõem uma rede complexa de significações e

possibilidades para quem usa esse material em sala de aula. Orlandi (1987, p. 125) também destaca que:

O funcionamento discursivo [...] é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Em um discurso, então, não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado no e pelo funcionamento discursivo.

Vale salientar que as formações discursivas têm bordas porosas e podem vir a significar outros sentidos, assim não há uma unidade ou linearidade, mas, sim, uma movência, uma heterogeneidade que faz com que o sujeito seja atravessado por diversas vozes do discurso. Refletindo sobre o conceito de formação discursiva proposto por Pêcheux (1990), encontramos-nos em um fio discursivo que liga essa formulação ao conceito de formação ideológica, que, por sua vez:

Existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos Aparelhos Ideológicos de Estado), que ao mesmo tempo possuem caráter "regional" e comportam posições de classe [...] (PÊCHEUX, 1990, p. 146).

A partir da citação acima e do exemplo do recorte 3c, voltamos a refletir sobre como as formações ideológicas circulam nas atividades e na estrutura do livro didático e entendemos que as formações ideológicas sustentam o modo como, por exemplo, a atividade do livro considera ser adequado copiar “*fotos, tabelas e gráficos*” sem ser necessário citar a fonte. São essas formações que constituem o sujeito e fazem com que ele seja capturado ideologicamente.

A formação ideológica determina a formação discursiva, materializando-se na língua. Isso significa que é importante analisar a posição que o sujeito ocupa em uma formação social dada, a partir de uma formação ideológica, que se materializa em uma formação discursiva. Esse processo discursivo ancora a construção dos sentidos, sempre possíveis de serem outros. É sobre esse processo que dedicaremos nossa escuta e interpretação, nos capítulos que se seguem.

3. LIVRO DIDÁTICO E REDE ELETRÔNICA

[...] Não são tanto as respostas que me importam,
senhor primeiro-ministro, mas as perguntas,
obviamente refiro-me às nossas,
observe como elas costumam ter, ao mesmo tempo,
um objetivo à vista e uma intenção
que vai escondida atrás...

José Saramago

Analisar quais são os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático é o objetivo maior deste trabalho, porém, ao debruçarmo-nos sobre este tema, muitas outras questões surgiram, e, como diz Saramago, “*não são tanto as respostas que me importam, mas as perguntas*” que nos fazem refletir, pensar, questionar os efeitos da linguagem no livro didático.

Dessa maneira podemos afirmar que este estudo significou, para nós, mergulhar nos múltiplos sentidos que a linguagem provoca e que, a partir desse movimento, emergiram questões sobre a relação entre rede eletrônica e livro didático, na escola. Vale lembrar que nos deslocamos do espaço escolar, universo particular de trabalho, onde construímos nossos dizeres e colocamo-nos como sujeitos professores-pesquisadores, para significar em um outro campo de conhecimento, buscando analisar o discurso da rede eletrônica no livro didático. Portanto consideramos que o livro didático, segundo Silva e Pacífico (2007), muitas vezes marca um discurso que silencia, apaga dizeres, de modo que o sujeito nem sempre é autorizado a inscrever-se. É a partir dessas reflexões que vamos levantar algumas questões particulares, primeiro sobre o livro didático, e depois sobre a sua relação com a rede eletrônica.

3.1. LIVRO DIDÁTICO

Começaremos a nossa discussão fazendo uma leitura dos possíveis significados que são produzidos acerca do livro didático e que circulam em diferentes campos da linguagem. Observaremos a definição de livro didático, segundo o discurso científico, e depois segundo

um dicionário *online* de Língua Portuguesa. Segundo Miranda e Luca (2004, p. 02), o livro didático é:

Um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Em outro seguimento veiculado pela mídia eletrônica, o dicionário *online* de Português², o livro didático é assim discursivizado "*Que é próprio ou relativo ao ensino, à instrução; que tem por fim instruir: livro didático*".

Não contentes com essa definição que o discurso científico, neste artigo, trouxe, tampouco satisfeitas com os sentidos produzidos pelo dicionário *online*, exporemos outros sentidos sobre esse importante material que circula na escola há tanto tempo.

O livro didático é, muitas vezes, o único portador de texto a que os alunos têm acesso na escola, e, quando eles têm essa oportunidade de ler textos diversos, ter acesso a um discurso polêmico, por exemplo, podem vir a significar e descobrir muitos sentidos que os ajudarão a compreender a linguagem do mundo e os acontecimentos em sua volta.

Porém é importante destacar que esse importante material não carrega em si a interpretação pronta e acabada, pois, na perspectiva da AD, "diferentes versões de um texto, diferentes formulações, constituem novos produtos significativos" (ORLANDI, 1996, p. 14).

Pacífico (2007) critica a relação sujeito/linguagem tal qual é trabalhada na escola, que não abre espaço para o diferente, o não esperado tende a ser controlado, eliminado, indo em direção oposta ao trabalho pedagógico que se pratica na maioria das escolas. Por isso entendemos que as atividades de interpretação devem ser pautadas na polissemia da linguagem, considerando a heterogeneidade dos discursos e dos sujeitos.

Concordamos com Grigoletto (1999, p. 67) quando destaca que "uma das formas de disseminação de poder decorrente da produção, circulação e funcionamento do discurso na esfera escolar está no livro didático, que funciona como um dos discursos da verdade". Isso significa que o que está no livro didático é considerado verdade absoluta, indiscutível, e que muitas vezes não é questionado na escola. Sabemos que muitos alunos já escolarizados não questionam o livro didático, concordando sempre com seus dizeres. Esses são indícios de que

² Disponível em: <http://www.dicio.com.br/didatico/>. Acesso em: novembro de 2013.

as formações discursivas que circulam na escola e no livro não abrem brechas para outros dizeres, outras formulações e ideias que podem ser ditas sobre um determinado assunto.

Nesse sentido trazemos Coracini (1999, p. 143), que assevera:

Parece fazer parte do livro didático, ou melhor, da formação discursiva escolar, apresentar ao aprendiz roteiros, fórmulas, contendo a verdade do processo de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de proceder.

Entendemos que esse mesmo roteiro e fórmulas de que se vale a autora supracitada são encontrados nos livros didáticos a que esta pesquisa dispensa atenção, pois, ao citar um texto da rede eletrônica, o contexto de atividades parafrásticas não muda, há um silenciamento dos dizeres dos alunos em detrimento da cópia e da repetição do que está no texto.

Compreendemos que um dos objetivos do livro didático é desenvolver no aluno a capacidade de escrita, ou o desenvolvimento da criatividade, transformando-o em autor (CORACINI, 1999). Todavia atingir tais objetivos não é tarefa fácil quando se segue o livro didático, literalmente, página a página, principalmente quando se segue as ríspidas orientações da seção destinada ao professor para uso do livro (PACÍFICO, 2007, p. 42). A autora, por último citada, concorda com essa linha de pensamento e destaca, sobre o uso das orientações pedagógicas destinadas ao professor, que:

Muitos professores - capturados, também, pela ideologia que faz parecer natural o sentido dominante que sustenta ser o livro didático uma autoridade no assunto - fazem seus alunos apagarem suas respostas quando não estão de acordo com o que está escrito no livro, sem questionar, polemizar, nem interpretar uma outra possibilidade de resposta dada pelo aluno (PACÍFICO, 2007, p. 14).

Pudemos analisar este fato no recorte 3c, no capítulo anterior, quando no livro vem uma resposta pronta sobre o que pode ou não ser copiada da internet. Sabemos, como já foi dito, que mapas, fotografias e gráficos devem ter a devida citação bibliográfica, indicando a fonte da retirada de tais elementos textuais, porém no repertório de respostas o livro não indica tal questão.

Interpretamos que muitos professores agem dessa maneira porque, entre outras possibilidades, eles se ancoram no funcionamento discursivo do livro didático que contribui para a tentativa de que os sentidos sejam únicos, transparentes, e que a linguagem tenha um só sentido, não permitindo o trabalho com o discurso heterogêneo, banhado de polissemia que é próprio da linguagem. Esse movimento torna-se coeso com o discurso autoritário que circula

na escola (ORLANDI, 1996), e que agora se propaga no que diz respeito à utilização de textos da rede eletrônica no livro didático.

Sabemos que o livro didático, muitas vezes, é usado como ferramenta na escola; como já dissemos no capítulo anterior, porém, consideramos que essa não seja a melhor maneira de conceber esse material, pois ele deve ser mais que uma ferramenta em sala de aula. Ele deve compor, a partir da mediação do professor, o lugar da multiplicidade de sentidos, espaço do discurso polêmico, campo de linguagem em que os sentidos podem vir a ser outros.

3.2. LIVRO DIDÁTICO E SILENCIAMENTO

De acordo com pesquisas anteriores realizadas por nós, e por outros autores estudiosos da Educação e da AD, percebemos que há uma íntima relação entre o livro didático e o silenciamento do dizer. Segundo (ROMÃO & PACÍFICO, 2006), a linguagem usada no livro didático, muitas vezes, cria a ilusão de transparência, de univocidade da linguagem, como já dissemos, nesse material, considerando um só sentido para a chamada interpretação de textos.

Dessa forma existe no LD a predominância de mecanismos ideológicos que interditam a interpretação e desconsideram a possibilidade do equívoco, que é característico da língua (ORLANDI, 1996). Esse é um movimento de silenciamento do dizer, ao passo que no livro há a resposta pronta e colorida para cada questão elencada, por exemplo. A escola é espaço de (re)produção de sentidos, e, muitas vezes, não cria a possibilidade de o sujeito colocar-se e pronunciar-se diante dos textos e das atividades propostas pelo livro, a não ser realizando atividades parafrásticas, repetindo o sentido permitido. Pacífico (2007, p. 15) destaca que "o livro didático ao dar as respostas consideradas corretas, apaga outras possibilidades de leituras e interpretação". Dessa maneira o livro didático trazendo determinadas atividades silencia dizeres, apaga a possibilidade de inscrição da subjetividade do aluno.

Preocupamo-nos, pois entendemos que o livro didático, na maioria das vezes, não considera as formações discursivas em que o sujeito-leitor, em sala de aula, está inserido, pois as atividades propostas são reprodutoras e parafrásticas, limitadas à repetição, sem deixar que o sujeito na posição de aluno pense e reflita sobre os diferentes sentidos da linguagem (RONCONI, 2010).

Portanto, para entender o processo discursivo do livro didático, é basilar trabalhar com a noção de silêncio proposta por Orlandi (1997). Entender e significar sobre a noção de silêncio contribui não só para realizar um estudo sobre os livros didáticos, mas para entender os possíveis percursos da linguagem nesse material.

Nesse sentido Orlandi (1997), em seu estudo sobre o silêncio, apresenta-nos os modos como os discursos podem ser constituídos e/ou interditados pelas “formas do silêncio”. Segundo a autora, há o silêncio fundador e há outro que ela chama de política do silêncio. O silêncio fundador é aquele tipo de silêncio que:

Todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; as palavras são atravessadas pelo silêncio e o silêncio é constitutivo da linguagem, pois ao enunciar "X", o sujeito silenciou tantas outras possibilidades de dizer (ORLANDI, 1997, p. 55).

A autora (idem), por outro lado, apresenta o silêncio como política do silêncio, e, quando explica sobre sua constituição, refere-se à censura, ao que é proibido de se dizer em determinada conjuntura. Analisamos que a censura no livro didático ocorre na medida em que delimita a resposta que o sujeito pode elaborar em determinadas atividades, por exemplo.

A censura, portanto, é entendida como política do silêncio, diferentemente do silêncio fundador. Assim a autora (ORLANDI, 1997, p. 51) explica que o silenciamento na constituição do sujeito é "parte da experiência da identidade, pois é parte constitutiva do processo de identificação, é o que lhe dá espaço diferencial, condição de movimento".

Dialogando com Orlandi (idem), Pacífico (2007, p. 16), na leitura que faz sobre livro didático, entende que “as atividades de leitura e interpretação são reducionistas e silenciadoras, na medida em que escamoteiam a historicidade e o interdiscurso por meio de perguntas ingênuas que requerem dos alunos a cópia, paráfrase”. São essas questões que também são levantadas em nosso estudo, já que a circulação do discurso da rede eletrônica no livro didático demonstra não ser o suficiente para afetar as condições de produção desse material tão utilizado na escola.

Defendemos a abordagem de um livro didático que dê oportunidade aos alunos de interpretar, participar do processo educativo, interagir com outro, produzir sentidos múltiplos e não conceber a linguagem como única. É preciso não silenciar possíveis interpretações e sentidos que possam vir a emergir da relação do sujeito-aluno com os textos que circulam na escola, e, além, textos que circulam na rede eletrônica e que agora compõem o livro didático.

É preciso que os sujeitos que ocupam a posição de alunos identifiquem-se com os gestos de interpretação possíveis em todos os espaços, seja na rede eletrônica ou no livro didático.

Gallo (2012, p. 57) discorre sobre as práticas discursivas do livro didático na escola:

A Escola, por meio dos seus livros didáticos, dos seus métodos e do modo de funcionamento do seu discurso, apresenta textos inscritos no Discurso de Escrita aos alunos, mas não os leva a produzir esses textos. Em vez disso leva os alunos a exercícios mecânicos de reprodução desses textos, por meio de paráfrases, e não de produção polissêmica. Assim, fica garantido o conhecimento de que tal produção existe, mas não se autoriza sua produção na escola, o que demandaria uma outra forma de funcionamento.

Para que sejamos mais específicas no exemplo, sem querer sermos repetitivas, retomamos o recorte 1a, em que o livro diz “*o que vou escrever?*”, e a resposta é “*um post para um blogue*”; em um segundo momento é perguntado “*quem vai ler?*”, e a resposta que o livro didático dá é “*os colegas de classe*”. Entendemos que há um silenciamento no que diz respeito à informação de que o blogue é uma página aberta que circula na rede eletrônica e que não apenas os colegas de classe poderão ver esse *post*, se for realmente escrito na rede.

De acordo com os livros didáticos analisados³, os sentidos são construídos com base no silenciamento, pois silenciam as vozes do outro/Outro, silenciam as formações discursivas que não são desejadas ao passo que trazem para a atividade do aluno movimentos circulares, fechados, parafrásticos.

Grigoletto (1999) destaca que nos livros didáticos o que predomina é uma única leitura para todos. Alguns livros trazem atividades em que os alunos devem dar sua contribuição pessoal, mas se atribui mais valor à apreensão dos fatos pertinentes ao texto do que às leituras pessoais do aluno. É nesse sentido que nos deslocamos, como analistas de discurso, nos sentidos provocados por Orlandi (1997), Pacífico (2007) e Grigoletto (1999), pois a primeira autora explica sobre o silêncio do discurso, a segunda autora faz-nos pensar sobre os momentos de leitura e interpretação de textos com sentidos únicos e verdadeiros, e a terceira faz-nos refletir sobre os sentidos produzidos a partir da linguagem no livro didático que é usado em sala de aula.

Salientamos, na voz de Orlandi (1997, p. 32), que “o silêncio não fala, o silêncio é, ele significa, ou melhor: no silêncio o sentido é”. E é no espaço do livro didático que

³Português Linguagens 3^o ano, 2008. ;Porta Aberta: língua portuguesa, 5^o ano, 2011.; Língua Portuguesa 4^o ano, 2008.; Português: escrita, leitura e oralidade 5^o ano, 2011.; Projeto Pitangua: Português, 2011.

encontramos esse silenciamento do dizer, mesmo circulando no livro textos da rede eletrônica. De acordo com Gallo (2012, p. 56), a seção do livro didático dedicada à interpretação de texto:

Costuma ser construída por exercícios que se organizam por formas autoritárias, para os quais apenas uma interpretação do texto lido (e sempre a mesma) é a correta. Esses exercícios fazem desaparecer o possível encantamento dos alunos pela descoberta.

Dessa maneira pensamos o livro didático como movimento de silenciamento, interdição, ao passo que coloca o sujeito-leitor em situações de leitura reprodutora, em que os alunos só reproduzem aquilo que o livro legitima, sem realizar um movimento de interpretação que abra possibilidades para outros sentidos. Para realçar esta discussão, lembramos o recorte 3c, que traz um texto rico sobre pesquisa na internet, mas que é interrompido bruscamente, mudando de assunto, para destacar exercícios de conjugação verbal. Sobre a incompletude, Orlandi, (1997, p. 49) defende que:

A incompletude é fundamental no dizer. É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta.

É pensando nesse efeito de incompletude que o silêncio significa, pois o sujeito que deixa de enunciar está significando algo, e, desse modo, podemos dizer que é no silêncio que mora esta outra possibilidade de significar.

Seguindo esse pensamento, podemos dizer que o silêncio ainda tem a função de garantia do movimento dos sentidos, pois não se configura como algo fora da linguagem. Por conseguinte, o silêncio não é só o ato de “calar”, ele funciona como complemento da linguagem, e também como possibilitador de efeitos de sentido, o que põe em jogo os processos de significação (ORLANDI, 1997).

Enunciar que o livro didático também provoca a censura no sujeito que tenta a todo tempo enunciar, como já dissemos outrora, escrevendo a seu modo respostas de textos interpretativos, significa compreender a censura como fato de linguagem. A censura inscreve-se em uma política da palavra que “separa a esfera pública e a esfera privada, produzindo efeitos de sentidos pela clivagem que a imposição de uma divisão entre sentidos permitidos e sentidos proibidos produz no sujeito” (ORLANDI, 1997, p. 97).

A esse respeito compreendemos que o sujeito vai sendo interditado ao longo de sua vida escolar, pois começa a fazer uso do livro didático desde os seis anos de idade, quando adentra o primeiro ano do Ensino Fundamental I, e segue até o terceiro ano do Ensino Médio utilizando esse material, (re)produzindo sentidos. Pacífico (2007, p. 19), em suas pesquisas, destaca que:

O trabalho com a linguagem na escola se pauta na repetição do sentido dado pelo livro didático, trabalho este que é reforçado nos oito anos do Ensino Fundamental e nos próximos três anos do Ensino Médio. Este trabalho não oferece condições para que os alunos assumam a posição de autor.

O trabalho com a interpretação de textos e a polissemia da linguagem alicerçam as bases para a inscrição da subjetividade do sujeito, e só o fato de circular o discurso da rede eletrônica no livro não significa que mudanças e inovações no estudo da língua ocorrerão. É preciso que haja atividades que contribuam para o controle da dispersão e deriva na produção de textos, por exemplo. Esses são aspectos essenciais para que se dê assunção da autoria (PACÍFICO, 2007). Grigoletto (1999, p. 71) afirma que:

O constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas que na verdade denotam uma possibilidade de leitura apenas.

Nesse sentido esse controle da leitura do aluno marca no livro didático a presença da interdição e da censura. Para Orlandi (1997), existe uma relação com a interdição e a censura, mas não podemos desconsiderar as diferenças. A censura é local para o domínio de formulação, ou melhor, a censura é o traço do que é formulável, mas proibido, em certas condições. A interdição é o local do impossível, ou seja, "toca a dimensão mesma da história: é o historicamente não-dizível" (p. 110).

Propondo outro trabalho com leitura e interpretação, que se baseia na polissemia dos sentidos, Pacífico (2007, p. 20) explica que o professor deve trabalhar a opacidade dos sentidos, e não com a ilusão da exatidão. Essas práticas pedagógicas parafrásticas não contribuem para formar um aluno crítico reflexivo sobre aquilo que lê. Em concordância com essas pesquisas, Baronas (2011, p. 87) destaca que:

Todo discurso passa por princípios de controle e de delimitação, tanto internos quanto externos, cujo objetivo é amansar/domesticar os sentidos, e

que esses princípios também se estendem aos sujeitos produtores de discurso.

Entendemos que o controle e a delimitação do discurso ficam marcados no livro didático na medida em que tentam silenciar os dizeres dos alunos e apagar sentidos outros possíveis de interpretação. Enfim na escola e no livro didático o discurso mantém-se linear, reto, sem desvios, para que o controle dos sujeitos seja efetivado (PACÍFICO, 2002). Porém entendemos que trabalhar com o discurso polissêmico abre possibilidade para que os alunos inscrevam-se subjetivamente. E a circulação do discurso da rede eletrônica no livro didático poderia abrir portas para essas práticas polissêmicas, mas, de acordo com nossas análises, isso ainda não ocorre.

3.3. A REDE ELETRÔNICA COMO REFERÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

Ao longo das análises realizadas por nós, percebemos que os livros didáticos usam para a composição de suas páginas não só textos retirados da rede eletrônica, mas parecem ensinar a escrita em *blog* e *e-mail*, por exemplo, considerando o uso da linguagem da rede como atualmente usual, como exemplificamos ocorrer com o *post*, no recorte 1a, da parte teórica deste trabalho. Entendemos que este movimento do livro didático ocorre a fim de legitimar-se na sociedade contemporânea como um material atualizado, de inscrever-se em formações discursivas em que haja o novo, porque a rede eletrônica, por compreender uma tecnologia cada vez mais avançada, remete a sentidos de liberdade do dizer, do novo, do inédito, ou melhor, da ilusão de liberdade do tudo poder dizer (ROMÃO, 2008). Dessa maneira há uma busca para que se tenha um efeito de diálogo entre o discurso que circula na rede eletrônica e os conteúdos do livro didático, ou seja, há uma busca de se construir uma ponte entre o efeito de polissemia, de movência do discurso que é próprio da rede, e os conteúdos propostos pelo livro didático, mas percebemos que essa relação não é construída, pois entra em choque com a constituição do livro e sua estrutura endurecida pelo discurso autoritário escolar.

Salientamos que é por meio de imagens retiradas da internet, fotografias, textos da rede de variados gêneros, *e-mails*, *blogs*, principalmente de notícia de jornal *online*, que

atualmente o livro didático também legitima seu saber. Gallo (2012), que também é estudiosa da AD, discute sobre a questão da autoria na internet e discursiviza como esse trabalho com a autoria neste campo é importante quando é iniciado na escola. Segundo a autora:

A assunção da autoria, na discursividade da internet, pode acontecer, e deve ser um trabalho desenvolvido na Escola, que passa pela explicitação de sentidos não ditos, na rede, em razão da posição-sujeito assumida, e da formação discursiva na qual o sujeito (autor) se inscreve (p. 54).

Entendemos que a questão da autoria deve ser trabalhada na escola, pois compreende o respeito pelos dizeres do outro, uma separação entre o que é produzido pelo sujeito, com a constituição da subjetividade, e o que é reproduzido dos dizeres do outro. É importante lembrar que trabalhar a AD na rede eletrônica significa trabalhar neste campo provisório, inconstante, pois pensa o discurso como movência. Contrariamente ao discurso que circula no livro didático, em que os sentidos são únicos e acabados, inquestionáveis pelo professor e pelo aluno. Para melhor entender a textualidade eletrônica, atemo-nos aos estudos de Romão (2006, p. 03), que entende que a textualidade eletrônica:

Marca uma topologia em que os links remetem-se uns aos outros e colam-se mutuamente o tempo todo, construindo uma teia de nós e conexões, que só fazem e constroem sentidos para o sujeito se ele tiver acesso à memória e ao arquivo.

Traçando um paralelo entre esses dois campos discursivos, entendemos que o livro compreende um complexo de conteúdos curriculares que marca materialmente onde começa e termina um determinado assunto, ou seja, quando o sujeito manuseia o livro, ele segue um índice, que conduz o sujeito interpretar somente aquilo que está disposto ali, não tendo espaço para a essa “teia de nós e conexões” em que o sujeito pode interpretar outros sentidos e se colocar subjetivamente. Vale dizer que, para a AD, as palavras são banhadas de significados, e na rede eletrônica elas carregam uma memória, mas quem renova esses sentidos são os sujeitos que a acessam. Já no livro didático o movimento é contrário, o livro didático com suas formações discursivas e ideológicas é que afeta o sujeito, colaborando ou não para que ele seja capturado pela ideologia dominante. Sobre o discurso na rede, a autora completa:

Para entender a rede eletrônica é preciso pensar a exterioridade do dizer e a sua relação com o interdiscurso e com a heterogeneidade na malha digital, recolocar a questão dos limites, fronteiras e contradições do arquivo (ROMÃO, 2006, p. 05).

No livro didático, a exterioridade não é fator principal de interpretação, o interdiscurso depende muito mais do professor que o utiliza e a homogeneidade de sentidos prevalece formando segmentos de conteúdos curriculares. Portanto percebemos que entender o mundo a partir de um lugar fixo, imutável, é mais fácil, como acontece na escola com a manutenção do discurso autoritário, ou com os dizeres do livro didático, que são considerados únicos; discurso do poder, ou seja, na escola dificilmente os sentidos podem vir a ser outros, as tarefas dos livros são parafrásticas e de preenchimento de lacunas, como vimos acima e em pesquisas anteriores. Já na rede eletrônica a exterioridade do dizer realça campos discursivos que são formados pelos sujeitos do dizer. Gallo (2012, p. 60) exemplifica a linguagem na rede e explica que nesse campo: "o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo é provisório; ele é publicado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para o outro; é legítimo, mas não é legítimo para todos, mas para um certo leitor". Dessa maneira entendemos que a linguagem na rede é totalmente diferente da linguagem usada no livro didático, como já analisamos.

Podemos dizer que o livro didático é considerado um material em que o conhecimento não é postulado de um lugar provisório, tampouco desaparece; pelo contrário, o livro advém de um lugar fixo, a fim de legitimar o conhecimento. Lembramos que na escola os alunos não são autorizados a produzir sentidos diferentes daqueles que os autorizados pelo livro didático, mas o que acontece agora é que o livro didático materializa em suas páginas o discurso da rede eletrônica.

Ao estudar o livro didático, percebemos que ele utiliza textos verbais e não verbais da rede eletrônica, mas o trabalho com esses textos também é parafrástico, ou seja, o livro didático propõe atividades com textos retirados da internet, mas ao efetua-las não muda o suporte, essas leituras e atividades continuam ali no papel, no caderno, no próprio livro. O computador, o suporte que se usa para ter acesso à rede eletrônica, é deixado de lado. O livro lança mão da rede eletrônica, mas não parte para o uso efetivo dela, ou seja, cria-se uma situação ilusória de que o aluno vai ter acesso à rede, vai aprender sobre a linguagem usada na rede, como no caso do *post*, mas na verdade não abre portas para seu uso efetivo, pois os alunos não são autorizados a sair do lugar, do espaço do livro didático para circular, livremente, pelos computadores, ou seja, mais uma vez são interditados. Seguindo nessa direção, Grigoletto (1990, p. 68) explica que:

O livro didático legitima um discurso da verdade, pois se constitui no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, para apenas reconhecido e consumido pelos usuários (professores e alunos).

Percebemos que a rede eletrônica abre espaço para que os sujeitos problematizem situações que eram vivenciadas somente nos sistemas sociais; agora outro campo de ideias é polemizado, como, por exemplo, a decadência da saúde no Brasil, escândalos políticos, falta de escolas em lugares mais afastados, enfim uma série de questões sociais que circulam na rede eletrônica, mas que, na verdade, não podem circular no livro didático, afinal, nesse material, os conteúdos devem ser seguidos à risca e o espaço para emergência da subjetividade não é disponibilizado.

Em contraposição, como já discutimos, o discurso que circula no livro didático interdita os dizeres dos sujeitos que o utilizam, os alunos não podem reivindicar outros sentidos, o discurso polêmico não circula com frequência nesse espaço real da escola. Para tanto Grigoletto (1999) caracteriza o discurso do livro didático em seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização dos sentidos únicos e acabados. Todos esses sentidos afetam os alunos no momento de escrever, falar, produzir sentidos. Umberto Eco (2003, p. 06) também faz ecoar efeitos de sentidos sobre a rede eletrônica, e destaca que:

Com o hipertexto, posso navegar por toda a rede-ciclopédia. Posso ligar um fato registrado no início a uma série de fatos disseminados ao longo de todo o texto; posso comparar o início com o fim; posso solicitar uma lista de todas palavras que começam com a letra A; posso pedir todos os trechos em que o nome de Napoleão esteja ligado ao de Kant; posso comparar as datas de seus nascimentos e de suas mortes - em resumo, posso fazer meu trabalho em poucos segundos ou minutos.

A partir dos sentidos produzidos por Umberto Eco, pensamos na diferente constituição do livro didático e seu manuseio e a navegação da rede eletrônica. Um livro didático possui seu corpo organizado por um sumário, existe nele uma ordem, uma regularidade. São sentidos contrários ao movimento de navegar na rede, em que o fio discursivo forma um emaranhado de significações.

Portanto em nosso estudo buscamos pensar qual é a relação da rede eletrônica e o livro didático em seus funcionamentos discursivos, em suas linguagens. Segundo Dias (2003, p. 08):

A língua em sua materialidade digital é outra, e o discurso sobre a língua nasce, na Internet, sobretudo, como uma reação a um modo de escrita que surge com a expansão da comunicação nas comunidades virtuais e redes sociais, o que, de modo geral, tem se chamado *internetês* e, de modo específico, encontra subdivisões, dependendo, sobretudo, do fator idade e tribo.

As linguagens constituídas no campo da rede eletrônica e no livro didático são totalmente diferentes, polarizadas. No livro didático, a norma culta da Língua Portuguesa prevalece, domina, assujeita o sujeito. Já o *internetês*, como explica Dias (2003), desenvolve-se a partir do movimento dos falantes virtuais, das comunidades e redes virtuais. A esse respeito, Chartier (2002 apud Romão, 2005, p. 03) afirma:

O texto eletrônico [...] é móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera.

Quando lemos Chartier discursivizando o leitor da internet, remetemo-nos a redes de significações que envolvem o sujeito da rede eletrônica, por isso pensamos esse sujeito movente do discurso, em que cada hora ocupa uma posição em um determinado lugar, que agora se torna móvel na rede eletrônica. Esse mesmo sujeito que usa a rede e que ocupa várias posições no discurso é o sujeito que usa o livro didático, mas que nesse material não é autorizado a ir além, produzir outros sentidos, pois está limitado às margens e às questões do material.

Pensando no sujeito-aluno e que depois, ao acessar, torna-se sujeito da rede eletrônica, recorremos a Gallo (2012), que enfatiza que "o trabalho na educação tem relação, ou deveria ter, com a prática de transpor fronteiras simbólicas". Nesse sentido o aluno, ao interpretar, na rede ou no livro didático, deveria conceber-se em formações discursivas que lhe dessem base para polemizar, organizar seu discurso e assumir a posição de autor. Dessa maneira a autora destaca que "o que precisamos proporcionar aos nossos alunos é que eles atravessem fronteiras simbólicas, que eles cheguem a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação".

Com efeito, Dias (2008) define que o sujeito, no *ciberespaço*, é indeterminado, artigo indefinido, que se modifica a todo o tempo. Esse sentido de movência dos sujeitos na rede e as posições que ele pode vir a ocupar remetem-nos aos dizeres de Romão (2008), que já dissemos outrora: o sujeito movimenta-se na rede, ele vai formando um nó e conexões que só fazem sentido se ele tiver acesso à memória e ao arquivo em movimento em rede. Nó é

justamente o que o livro didático não utiliza em seu funcionamento, pois o livro compreende uma regularidade, linearidade de saberes, de textos, regras gramaticais e ortográficas. Dessa forma entendemos, na voz de Gallo, que "transpor uma barreira física pode não ser tão difícil quanto transpor uma fronteira simbólica, mudar de lugar simbólico: essa é que é prática difícil, porque as fronteiras sociais estão materializadas na linguagem" (GALLO, 2012, p. 54).

É por meio dessas palavras que entendemos que o livro didático não será facilmente mudado, pois é preciso transpor as barreiras do discurso autoritário da escola, afinal o livro fala a língua da escola. Mas, por outro lado, compreendemos que existe um movimento singular, por parte do livro, em autorizar o discurso da rede eletrônica, afinal não seria possível o livro didático ficar fora das questões contemporâneas, por isso afirmamos que ele é afetado pela tecnologia, e o livro, sendo objeto de construção de sentidos, é constituído por várias vozes, e os textos eletrônicos ecoam como uma delas. Como nossas análises estão demonstrando, não são suficientes para mudar as condições materiais de produção desse discurso autoritário, as condições de produção são as mesmas.

4. A LINGUAGEM ESCRITA PERPASSADA PELAS TECNOLOGIAS

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que a linguagem escrita vem tomando formas e sentidos que vão além do discurso dominante que a reduz à norma padrão culta, há tantos anos legitimada e valorizada pelo livro didático. Dessa maneira, ao percorrer o caminho de tentar entender os efeitos de sentidos construídos pela recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático, percebemos a necessidade de escrever um capítulo que apresente os meandros da linguagem escrita perpassada pelas novas tecnologias.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo investigar acerca de como as novas tecnologias estão influenciando a escrita dos alunos na escola e nos livros didáticos, ou seja, buscamos compreender como o livro didático trabalha a linguagem escrita, em uma época perpassada pelas tecnologias.

Do ponto de vista discursivo, “a escrita é uma forma de relação social” (ORLANDI, 2001, p. 204) em que os sujeitos podem vir a inscrever-se subjetivamente ou ocupar posições sociais, articulando-se ao longo de sua escrita. Orlandi (2001, p. 233) explica que:

A escrita especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção dos sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito.

Entendemos que, ao pesquisar sobre a inserção da rede eletrônica no livro didático, muitos sentidos ecoam sobre a construção da escrita, porém, pelas análises, constatamos que o livro didático continua valorizando a norma padrão da língua e apresentando uma resistência em trazer outra variedade linguística que não seja a norma padrão. Parece contraditório, pois como a escrita do século XXI é perpassada pela tecnologia e o livro didático traz, ou simula trazer, o discurso da rede eletrônica, entendemos que esse modo de usar a escrita não pode ficar à margem dos materiais usados na escola. Orlandi (2002) ajuda-nos a refletir sobre a escrita:

É preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se, no primeiro caso, consideramos a relação da escrita com a Instituição no confronto do simbólico com o político, no segundo, é a relação do homem com o simbólico que se apresenta, pondo em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia (p. 235).

É nesse jogo discursivo que nos propomos a pensar na escrita perpassada pelas tecnologias, pois, ao escrever na rede eletrônica, o sujeito pode colocar-se subjetivamente, afetado pelos efeitos do simbólico e do político, tecendo relações com a ideologia. Dessa forma concordamos com Dias (2008), quando marca que o funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso.

Grigoletto (2006) explica essa relação e aborda que “a escrita articula-se entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, num trabalho de memória e de construção de identidades” (p. 207).

Quando refletimos sobre a escrita perpassada pelas tecnologias, entendemos uma prática de escrita diferenciada, em que o sujeito não apenas “abrevia sua escrita”, ou “escreve de modo informal”, explicações encontradas em muitos livros didáticos, mas cria um sentido próprio de escrever, para que o outro entenda, interprete seus dizeres, e esta escrita constrói-se e dissemina-se de maneira cultural pela rede eletrônica e, agora, pelo livro didático (todavia neste ainda com resistência).

Sobre a escrita virtual, as autoras Augustini e Grigoletto (2008) explanam que esse tipo de escrita encontra-se no entremeio do discurso da oralidade e do discurso da escrita, o que significa, por sua vez, trabalhar no intervalo entre esses dois discursos, não valorizando um em detrimento do outro, mas dando legitimidade aos dois. Dessa maneira entendemos que não podemos considerar os chamados “erros” da escrita virtual, afinal esse tipo de escrita também vem carregada de sentidos que se constroem nas telas por meio de sinais gráficos, imagens, como elementos que constituem a materialidade da escrita virtual (AUGUSTINI & GRIGOLETTO, 2008).

A título de exemplo, os *emoticons* são frequentes na escrita perpassada pela tecnologia. Ao enunciar, o sujeito coloca em sua escrita símbolos que materializam sentimentos, estados emocionais; enfim são materialidades que, ao lado da escrita, colaboram para a construção dos sentidos, na rede eletrônica, e que deveriam ser também consideradas no livro didático.

A esse respeito, Augustini e Grigoletto (2008) asseveram que a escrita em âmbito virtual sustenta uma relação entre o que da língua é familiar ao sujeito e, ao mesmo tempo, estranho a ele. Trata-se, portanto, de uma relação da ordem do singular, embora seus mecanismos de funcionamento sejam os mesmos. Elas ressaltam que essa tensão mostra-se rígida no espaço escolar, mas também está presente no espaço de uma escrita virtual. Essa tensão é constitutiva da relação do sujeito com a escrita, determinando-a (AUGUSTINI & GRIGOLETTO, 2008).

Para melhor entender essa relação, analisamos que o sujeito, ao escrever na escola, encontra-se em confronto, já que a linguagem escrita que usa na rede não é a mesma que é valorizada pela escola. Mas entendemos que os alunos compreendem que cada linguagem cabe a seu espaço, pois eles sabem que na escola a língua escrita padrão é valorizada, e, assim, muitos alunos procuram inscrever-se nela.

Embora a escrita virtual também seja uma prática cotidiana de linguagem, o sujeito está ali sob a injunção da textualização, mas uma textualização que não é regulada pelos mecanismos de controle das instituições tradicionais, como a escola, por exemplo (AUGUSTINI & GRIGOLETTO, 2008). As autoras explicam que:

No ambiente virtual a costura da textualização se estabelece, ao contrário do texto escolar, pelos nós, pelas lacunas, que remetem a outros textos, a imagens, a *sites* da internet, a outros leitores e outros autores, em que o efeito que se produz não é do fecho, mas o de dispersão, de incompletude, que é próprio do ambiente virtual (AUGUSTINI & GRIGOLETTO, 2008, p. 35).

É nesse ponto que nos encontramos com nossa pesquisa que investiga os efeitos de sentidos construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático, pois é justamente essa incompletude do dizer e dispersão dos sentidos que caracterizam a rede que se apresentam, contrariamente, no funcionamento discursivo do livro didático, em que os sentidos são trabalhados como sendo únicos, transparentes e acabados. Percebemos que, mesmo com a recorrência do discurso da rede circulando no livro didático, ainda há pouco espaço para a polissemia, para emergência da subjetividade do sujeito. Augustini e Grigoletto (2008) explicam que:

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).

A esse respeito, Dias concorda e marca que essa nova forma de escrita surge com a expansão da comunicação nas comunidades virtuais e redes sociais, o que, de modo geral, tem se chamado *internetês* e, de modo específico, encontra subdivisões, dependendo, sobretudo, do fator idade e tribo (DIAS, 2009).

É a partir dessas ideias, sobre a escrita perpassada pelas tecnologias, que nos embasaremos para a próxima seção, que tratará da legitimação da escrita da rede em avaliações oficiais nacionais (ENEM), e, também, as avaliações do Estado de São Paulo enviadas aos sextos anos do Ensino Fundamental.

4.1. A LEGITIMAÇÃO DA ESCRITA DA REDE EM AVALIAÇÕES OFICIAIS

Ao longo das nossas análises, constatamos que o livro didático aborda a questão da escrita na rede eletrônica, como pudemos analisar nos recortes sobre *blog* e *post* no aporte teórico deste trabalho. Pensando nisso, decidimos ir além e analisar também questões que tratam da escrita na rede, retiradas de avaliações oficiais do Estado de São Paulo, de 2015, e uma questão do ENEM, do ano de 2014. Com o intuito de refletir sobre o impacto dessas avaliações para a escola e para os livros didáticos, analisaremos o primeiro recorte, retirado da avaliação dedicada ao 6º ano, que trata do *Dicionário do internauta*:

AValiação DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

Língua Portuguesa

6º ano do Ensino Fundamental

1º semestre de 2015

Turma _____

Data ____/____/____

Escola _____

Aluno _____

Leia o texto e responda à questão 10.

DICIONÁRIO DO INTERNAUTA

Algumas grafias usadas nas conversas virtuais entre os adolescentes que visitam salas de bate-papo e blogs

Falou, tchau	Flw
	Professora	Psora	
	Moleque	Mulek	
	Adivinha	Advinha	
	Firmeza	Fmz	
	Absurdo	Bsurdo	
	Aqui	Aki	
	Beleza	Blz	
	Bonito	Bunitim	
	Então	Intaum	
	Cara	Kra	
	Casa	Ksa	
	Não	Naum	
	Valeu	Vlw	

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT381160_1664,00.html>.
Acesso em: 04 de agosto de 2014. (adaptado)

Questão 10

O **Dicionário do Internauta** apresenta um grupo de palavras bastante utilizado

- (A) em um texto para ser entregue à professora.
- (B) na conversa entre professores e adolescentes.
- (C) por adolescentes que não gostam de escrever.
- (D) na escrita usada na internet por adolescentes.

Recorte 4 – Questão 10 - Avaliação da Aprendizagem em Processo, 2015.

Essa avaliação oficial foi distribuída para todas as escolas de Ensino Fundamental II, para alunos do sexto ano, do Estado de São Paulo. Com base na questão que destacamos, entendemos que a escrita perpassada pela tecnologia está sendo legitimada cada vez mais, pela escola, de modo que a escrita usada na rede eletrônica constituiu objeto de uma questão,

na Avaliação de Aprendizagem em Processo. Se essa nova forma de escrita foi contemplada nessa avaliação oficial, subentende-se que esse conteúdo deve ter sido trabalhado com os alunos ao longo dos anos escolares anteriores, já que essa avaliação tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos que acabaram de chegar ao sexto ano. Isso porque, com as novas tecnologias, os sujeitos da contemporaneidade estão construindo novas relações com a escrita, com a linguagem, logo a escola não pode fechar os olhos para essas questões.

Dias (2009) pensa a relação do sujeito e do mundo atravessados pela linguagem e perpassado pela tecnologia, e estabelece um esquema:

Quadro 02 – Relação do sujeito e do mundo atravessados pela linguagem e perpassado pela tecnologia.

Fonte: DIAS (2009, p. 09).

Segundo a autora, é por meio desse esquema que podemos visualizar melhor o modo como o sujeito e o mundo, atravessados pela linguagem, fazem parte do sentido vertical, na relação com o conhecimento e com a tecnologia, uma vez que são determinados historicamente pelo conhecimento e pela tecnologia; e, por outro lado, do sentido horizontal, “no modo como o conhecimento e a tecnologia se textualizam, pela linguagem, nas condições de produção da sociedade contemporânea” (p. 09). Dessa maneira a linguagem é o eixo central da produção de todo e qualquer conhecimento sobre si, sobre o mundo, por meio da tecnologia. Ainda conforme Dias (2009), uma das primeiras e mais antigas formas produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é o gesto de escrever. Portanto podemos entender que é a partir da compreensão da historicidade da escrita que se tecem diferentes formas de relação social.

Analisando os livros didáticos, estamos constatando que, hoje, a linguagem escrita perpassada pela tecnologia não circula apenas no campo virtual, posto que esse tipo de linguagem migra, aos poucos, para o campo escolar e para os livros didáticos.

Uma rápida análise dos escritos que circulam, atualmente, permite-nos dizer que a escrita (re)produzida na rede eletrônica já conquistou um espaço socialmente reconhecido. Mas é importante salientar que esse espaço discursivo, ao tentar migrar para o livro didático, não encontra as condições de produção próprias ao discurso eletrônico; pelo contrário, o livro didático ainda valoriza a norma culta e apresenta atividades circulares de reprodução de sentidos, fechados em molduras delimitadas pelas margens da folha, as quais bloqueiam a migração do sujeito para outros espaços possíveis, como acontece com o internauta diante de uma tela. Essa delimitação pode ser constatada, também, pela possibilidade de resposta à questão da prova, apresentada acima. A escrita somente poderia “ser usada na internet por adolescentes”, donde se conclui: jamais na escola.

Entretanto, ao considerar a relação do sujeito com a escrita, sem a reduzir a um conjunto de leis e normas, tal como faz a escola, Dias (2008, p. 37) afirma que:

A escrita tem um papel importante e decisivo no que concerne às condições de produção de uma sociedade voltada para a comunicação ou de uma sociedade da comunicação. A escrita é a marca de uma diferença que se estabelece na sociedade pós-moderna, na qual o ciberespaço, com suas interconexões e fluxos criativos, funda lugares de relação entre os sujeitos, laços sociais.

Vivemos em uma sociedade da comunicação e partilhamos informações escritas a partir do meio virtual, espaço onde são formadas relações entre os sujeitos usuários da rede eletrônica. Não podemos, pois, excluir o fato de que o aluno, de que os sujeitos-escolares, isto é, professores, alunos, inspetores, enfim são sujeitos que também participam desse laço social. Sendo assim reconhecem e usam tal escrita. Dias (2008, p. 39) aborda que a mudança da escrita formal para a escrita no campo virtual ocorre:

Em função das condições de produção não só da escrita no computador, mas também da vida numa sociedade de consumo onde tudo é descartável, tem pouca durabilidade, e onde a velocidade é uma condição da vida contemporânea. Mas a memória deixa seus traços. Vestígios de uma temporalidade outra na forma da escrita.

É nesse campo da memória que se constitui a escrita perpassada pela tecnologia, que os sujeitos compreendem-se como usuários da rede, como “falantes” da escrita na rede, e sabem diferenciar cada escrita em seu ambiente. O que acontece na escola e nos livros didáticos é que o *internetês* confunde-se com a “correção ortográfica”, desconsiderando as materialidades da escrita utilizadas na rede eletrônica. A esse respeito, Dias (2008, p. 39) explica:

O *internetês* se confunde com “correção ortográfica”, desconsiderando que a escrita utilizada em e-mails, chats, blogs, conversas instantâneas, redes sociais, tem sua normatividade própria, embora seja uma normatividade sem rigor ou preocupação gramatical, cujo único intuito é a fluidez da escrita online, o que difere absolutamente da escrita formal ensinada na instituição escolar.

É a partir dessa discussão, sobre o *internetês* e os múltiplos sentidos que esse tipo de escrita pode construir, que vamos analisar a questão de número 125 do ENEM, aplicado no ano de 2014. Vejamos abaixo:

QUESTÃO 125

Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. A linguagem dos *blogs* e as redes sociais. Disponível em: www.fateczl.edu.br. Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- ☐ A estratégia para estimular relações de amizade.
- ☒ B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- ☐ C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- ☐ D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- ☐ E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

Ao ler a questão do ENEM sobre *blog* e sobre a escrita no *blog*, queremos recortar este enunciado que nos chamou atenção: “*Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade de sua escrita*”.

Fazendo uma comparação entre os sentidos que ecoam no *blog* com aqueles que ecoam (ou são impostos) no livro didático, destacamos os dizeres “*espaço onde o blogueiro é livre*”, e questionamo-nos: conforme as condições de produção que a escola e o livro didático oferecem a seus alunos, sustentadas pelo “*discurso autoritário*” (ORLANDI, 1996), poderá o sujeito-aluno sentir-se “livre” para escrever, mesmo quando o conteúdo a ser trabalhado diz respeito aos *blogs*? Entendemos que são condições de produção distintas, já que na escola o que predomina é o discurso autoritário, em que o aluno, ao contrário do blogueiro, não pode ser livre para expressar-se e discutir o que quiser. Porém insistimos: se sentidos sobre *blog* passaram a circular nos livros didáticos e na avaliação do ENEM, a nosso ver, dentro ou fora da escola o sujeito-aluno deve ter liberdade para escrever no *blog*, considerando as particularidades desse gênero discursivo, e não o lugar físico onde o sujeito-aluno encontra-se para escrever, a saber: a escola, sua residência; um ciber.

Como já foi apresentado, muitos livros didáticos abordam o *blog* e sua escrita para tecer atividades e questões de interpretação de texto (vide recorte 2a deste trabalho) em suas páginas, porém não trabalham a partir da concepção de uma nova forma de linguagem, não consideram a chamada escrita *internetês* como efetivamente escrita, usada em um campo virtual. Notamos que o trabalho que é feito sobre o *blog* nos livros didáticos parte de um movimento circular em que os sentidos são sempre os mesmos, a variedade linguística valorizada é a culta, as atividades de perguntas e respostas são parafrásticas, isto é, o funcionamento do livro didático permanece o mesmo, apresenta-se o referente e as características do referente, como se isso garantisse ao aluno um saber sobre determinado conteúdo escolar, no caso, o *blog*. Todavia o sujeito-aluno não tem oportunidade de construir seu *blog*, como pode ser constatado pelas atividades apresentadas no recorte 2a.

Para sustentar o que estamos dizendo e melhor entender como funciona a escrita na rede eletrônica, consideramos importante o que entende Chartier (2002, p. 25 apud DIAS, 2009, p. 32):

O texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos

espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica.

É a esse fio discursivo que queremos chegar, ou seja, quando o livro didático simula trabalhar com a linguagem da rede eletrônica, entendemos, com base na citação acima, que é preciso um trabalho com a língua em que se considere o polifônico, a escritura coletiva e aberta. Seguindo nessa direção, pensar a língua e o discurso que se produz sobre ela nos espaços digitais de constituição do sujeito, em que o sujeito pode “livremente” manifestar o seu desejo por meio da escrita (DIAS, 2008), significa trabalhar com o múltiplo, pensando que o sentido sempre pode vir a ser outro.

Devemos levar em consideração a disparidade constituinte da escrita utilizada na Internet, especificamente nesses espaços de comunicação como o *blog*, ou *e-mail*, por exemplo. Afinal a língua em sua materialidade digital é outra (DIAS, 2009). A nosso ver, o livro didático, ao tentar apresentar ao aluno como funciona a linguagem escrita na rede eletrônica e(m) suas singularidades, faz-se necessário que o material didático funcione como meio de possibilitar ao aluno o acesso ao computador, à linguagem usada na rede para que, realmente, e não virtualmente, os alunos produzam seus textos por meio da tecnologia, e não no simulacro das páginas do livro didático.

Seguindo esse pensamento, faremos na próxima seção uma reflexão sobre a importância da mudança de suporte quando o foco passa a ser o “*internetês*”, ou seja, torna-se relevante considerar que, quando o aluno tenta praticar a escrita da rede e não está nela, todo o processo discursivo torna-se vazio.

4.2. A TELA SÓ NO PAPEL: REALMENTE, VIRTUAL

Analisando os livros didáticos que compuseram esta pesquisa, percebemos que a maioria deles constrói a ilusão de trabalhar a escrita da rede eletrônica, posto que não há mudança de suporte. Observamos que o livro didático propõe ao aluno que escreva um *post*, ou um *e-mail* (como nos recortes de número 1a e de número 12, mais à frente no trabalho), mas oferece ao sujeito apenas o lápis, o caderno e as páginas do livro para compor sua escrita. Portanto questionamos: como o professor ensinará o aluno a escrever em um *blog*,

efetivamente, se não há transferência de suporte do caderno para o computador? Como o aluno vai praticar a construção da escrita que circula na rede se ele não tem a possibilidade de inscrever-se nela, por meio do computador?

Para essa discussão, baseamo-nos nos estudos de Oliveira (2009), que estudou o trabalho com *blogs* educativos a partir de um enfoque linguístico-discursivo. Nesse sentido a autora destacou em seu trabalho, dentre outras questões, os benefícios do uso de *blogs* para o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Segundo Oliveira (2009), é importante o uso do suporte material, o computador, para ter-se acesso ao conhecimento, às atividades propostas pelo *blog*. Nesse sentido é preciso levar em consideração a crescente discussão sobre o papel das tecnologias e sua contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem como recurso interativo e colaborativo.

Concordamos com essa discussão porque, conforme constatamos em nossa pesquisa, as atividades propostas pelos livros didáticos não provocam o movimento de o aluno sair da sala de aula e ir para um computador realizar a escrita de um *post* em um *blog*, por exemplo. Oliveira (2009, p. 53) completa que: “o suporte material tem a função de facultar a difusão de conteúdos e de atividades que serão trabalhados tanto em ambiente virtual quanto em ambiente de sala de aula”. Sendo assim entendemos que essa mudança de suporte é necessária, já que compreende um novo campo, em que o aluno entra em contato com a tecnologia e autoriza-se a inscrever-se mais “livremente”, ou subjetivamente, no espaço eletrônico.

Retomemos o recorte de número 1a, que trata da escrita do *post*. A partir dessa atividade proposta no livro didático, questionamos: como é possível escrever um *post* se o sujeito não sai da sala de aula e migra para o computador? Oliveira (2009) salienta em seu estudo sobre a escrita de *posts* que o “suporte material permite observar uma heterogeneidade mostrada marcada nos comentários dos leitores de blogs” (p. 53). A partir dessa reflexão, deparamo-nos com outra pergunta: se os sujeitos que devem fazer a atividade do livro didático sobre *post* não tiverem acesso ao *blog* no computador, como eles terão acesso a essa heterogeneidade de sentidos marcada por comentários de outros leitores?

Dessa maneira entendemos que o suporte é de grande relevância na prática de escrita de alunos que estão aprendendo sobre essa nova modalidade de escrita. Quando escrevemos que os alunos estão aprendendo, fazemos isso com base nos conteúdos propostos pelo livro didático, que simulam ensinar o aluno sobre o funcionamento da linguagem na rede eletrônica. Todavia queremos ressaltar que temos conhecimento de que os alunos já usam as tecnologias fora da escola, eles escrevem e leem por meio das tecnologias de comunicação,

porque fora da escola eles têm acesso às telas, não apenas às páginas dos materiais didáticos. Oliveira (2009) comenta que um dos aspectos mais interessantes da ferramenta *blog* é permitir que o usuário interaja de maneira explícita com o(s) leitor(es), por meio de dispositivos eletrônicos, logo uma das funções do suporte material é permitir que essa interação aconteça.

4.3. O BLOG NO LIVRO DIDÁTICO: HETEROGENEIDADES INTERDITADAS

O texto que você vai ler agora relata fatos que aconteceram com uma menina chamada Lara.

Bloguinho da Lara

Hoje na escola eu me arretei com Bianca. Sacanagem! Eu fiquei no mesmo grupo que ela num trabalho de história: eu, ela e mais três meninas. Tem uma dramatização no meio aí a gente fez um sorteio para ver quem ia fazer Dom Pedro I. Ninguém quer ser porque é aquela parte da independência em que ele grita "Independência ou morte!" Sim, e cai duas vezes Bianca. Aí, enquanto eu fui procurar umas fotos (a gente tava na biblioteca) para ver a roupa dele pra gente fazer, Bianca fez a cabeça das meninas para tirar a dramatização e botar uma faixa. Como é que ela troca o grito (detalhe: o assunto é grito do Ipiranga) por uma faixa? Num dá, né? Até o professor falou que a nota ia abaixar. Pô, ela num quer fazer e eu que me lasco. Eu vou pedir ao professor para fazer individual porque eu e Bianca não damos certo em trabalho. Sempre a gente discute.

BLOGUINHO DA LARA. Disponível no site <<http://hmmv.weblogger.terra.com.br>>. Acesso em: fev. 2008.

Os textos **Layla** e **Bloguinho da Lara** são relatos de fatos reais. Eles não foram inventados.

Esses relatos foram publicados em veículos de comunicação como um jornal de grande circulação e a internet.

59

Recorte 6- Livro Didático - Coleção Aroeira: Língua Portuguesa, 4º ano, 2008

Esse recorte sobre o blog da Lara foi retirado de um livro didático de Língua Portuguesa destinado ao quarto ano do Ensino Fundamental. Relata o desabafo de uma garota e os conflitos passados por ela durante um trabalho escolar.

Para melhor entender um *blog*, Baronas (2011, p. 49) explica que “o meio digital oferece diversos ambientes para comunicação e tais ambientes passam a ser caracterizados como gêneros que se constroem na interação *online*”. Sendo assim, o autor completa:

O vocábulo *blog* é uma criação bastante recente, trata-se de um termo criado a partir do neologismo *blogosfera*, que faz referência não só aos textos publicados nesse suporte, mas também aos diversos links e hipertextos que dão acesso a outros *blogs*, os *blogs* têm como característica marcante a facilidade no acesso.

Vale salientar que o *blog* é caracterizado pelo discurso polissêmico e heterogêneo, pois é por meio dos *posts* que milhares de pessoas comentam e inscrevem-se subjetivamente, colocando suas opiniões; assim o *blog* mantém uma pluralidade de vozes. Por isso podemos entender que as vozes misturam-se, já que outros sujeitos podem acessá-lo e dar suas opiniões acerca do conteúdo (DIAS, 2008). Porém o que queremos destacar nessa atividade do Blog da Lara é que esse movimento não ocorre, já que o sujeito que ocupa a posição de aluno não sai da sala de aula, não muda de suporte para ir até um computador acessar um *blog* e ter contato com a heterogeneidade discursiva que circula nesse meio.

Sabemos que essa partilha de informações e até de opiniões não é permitida na escola, já que o discurso autoritário (ORLANDI, 1996) prevê um aluno silenciado. O livro didático, ao propor a leitura desse texto e a atividade de interpretação, faz o mesmo movimento, já que tolhe o movimento de interpretação e significação de sentidos outros que não sejam aqueles propostos pelo próprio livro.

Se os sujeitos que ocupam a posição de alunos tivessem acesso ao suporte eletrônico, que vai além do livro didático, a atividade do Blog da Lara poderia trazer fóruns para dar opiniões, fazendo circular vozes e posições discursivas diversas, compreendendo o sujeito-aluno como participante de suas ações e de suas falas no campo virtual. Porém isso não ocorre, e o que temos é a imagem do que vem a ser um texto escrito em um *blog*.

No próximo capítulo iremos discursivizar sobre a metodologia utilizada neste trabalho, elucidaremos questões sobre o *corpus*, o conceito de recorte, discurso e texto para a AD, conceitos que são basilares para o entendimento da teoria discursiva e que foram mobilizados ao longo de todo o trabalho.

5. METODOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A linguagem é uma fonte de mal-entendidos
Antoine de Saint-Éxupéry

O caminho metodológico percorrido para a realização deste trabalho envolveu uma pesquisa de campo feita em quatro escolas diferentes, situadas em duas cidades do interior do Estado de São Paulo, com dez diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, usados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de duas escolas estaduais e duas municipais, que compreendem o Ensino Fundamental I. Reiteramos que nossa pesquisa busca investigar quais os efeitos de sentido construídos com a recorrência do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa.

Para dar início à questão do método, destacamos que o método nos estudos da linguagem, na perspectiva discursiva, é fundamental, visto que "as diferentes possibilidades pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a várias possibilidades de interpretação, cada qual com sua característica e propriedade" (ORLANDI, 2008, p. 25).

Portanto nos ateremos não só aos textos que foram retirados da rede eletrônica, mas a textos que discursivizam sobre a rede e a própria linguagem da rede “ensinada” nos livros didáticos, como, por exemplo, a escrita de um *post*, um *e-mail*, ou um *blog*. Segundo Gallo (2012, p. 54), a Análise de Discurso:

Tem como um de seus objetivos compreender, na linguagem, de onde vem a voz que estamos ouvindo. Não no que se refere ao lugar físico, mas ao lugar discursivo. Então, quando sabemos de que lugar discursivo vem a voz que estamos ouvindo/lendo, começamos a poder analisar o discurso. Esse lugar de onde se diz, a forma com a qual se diz, e como esse dizer é possível, são perguntas pertinentes à análise do discurso.

Podemos destacar que sujeito e sentido constituem-se juntos, no texto, conforme teoriza a Análise de Discurso. Por isso essa disciplina não é concebida como uma metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como escutas, como análises indiciárias (GINSBURG, 1989) que nos permitem interpretar as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, as condições de produção dos discursos, num movimento da análise do *corpus* com a teoria, que não está dado a priori, mas sempre pode vir a ser.

Segundo os estudos de Ginsburg (1989, p. 144), "é necessário analisar os pormenores, mais negligenciáveis e menos influenciados", logo a AD ocupa-se em analisar o discurso considerando seus efeitos de sentido, a ideologia e as formações discursivas. Tomando emprestadas as palavras de Ginsburg, entendemos que o analista do discurso é como se fosse "o conhecedor de arte que é comparável ao detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria" (GINSBURG, 1989, p. 145). O autor explica que: "há uma negação da transparência da realidade, implícita legitimação encontrava um paradigma indiciário de fato operante em esferas de atividades muito diferentes" (Ibidem, p. 155).

Conforme entende a AD, a escolha do *corpus* não é aleatória, mas já é um gesto de interpretação, uma vez que nessa perspectiva teoria e análise dialogam o tempo todo. Lembramos que, de acordo com esses pressupostos teóricos, só podemos falar em *corpus* a partir de um "recorte" de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados. Orlandi (1987, 34), explica que "[...] o recorte é uma unidade discursiva: fragmentos correlacionados de linguagem e situação". Entendemos que, a partir do paradigma indiciário, segundo Ginsburg (1989, p. 155), "o corpo, a linguagem e a história dos homens foram submetidos pela primeira vez a uma investigação sem preconceitos, que por princípio excluía a intervenção divina".

É válido salientar que a AD não trabalha com a noção de informação, mas, sim, com a noção de texto, e o recorte estabelece uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. De acordo com Orlandi (1996, p. 140), "O texto é o todo que organiza os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva. [...] A ideia de recorte remete à noção de polissemia e não de informação".

Dessa forma os recortes "não devem ser compreendidos enquanto estrutura linear, mas sim, como pedaços, 'nacos' do discurso" (PACÍFICO, 2002, p. 98), onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento. Sendo assim destacamos que:

O objeto discursivo não é dado, ele supõe o trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o *corpus*) bruto, o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é um objeto de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de realidade do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas (ORLANDI, 2007, p. 66).

O analista, ao selecionar os recortes, já direciona a análise que será realizada, ou seja, decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas. Cabe à AD trabalhar seu objeto (o discurso), inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas. De acordo com Ginsburg (1989), é preciso "decifrar, ler as pistas" que sustentam o discurso e que se materializam nele.

Ainda segundo Ginsburg (1989 apud ORLANDI, 1987, p. 46), as marcas são "pistas que, por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado não são detectáveis e apreendidas mecânica e empiricamente, pois os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes". São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico. Para atingi-las é preciso teorizar (ORLANDI, 1983).

Portanto vale ressaltar que, para a AD, o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista, sendo assim todo discurso estabelece-se na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes.

Na AD a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a AD interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letras etc. (ORLANDI, 2007). E é na materialidade do livro didático que faremos nossos recortes para a construção do *corpus* desta pesquisa.

Nesse sentido é importante esclarecer que comporão nosso *corpus* recortes do livro didático, principalmente aqueles que se referem à rede eletrônica, a fim de analisar e buscar compreender como o material usado na maioria das escolas recorre ao discurso da rede eletrônica e quais são as implicações dessa recorrência para o ensino de língua portuguesa.

5.1. DISCURSO E TEXTO NA PERSPECTIVA DA AD

Segundo Orlandi (2007), o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. Sendo assim o analista, diante de um texto, remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, explicita-se em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva, que ganha sentido por derivar de uma formação ideológica dominante naquela conjuntura. Segundo a autora (2007, p. 64), "Os textos para o analista do discurso,

não são documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras”.

Ginsburg (1989, p. 158) explica que "o texto é uma entidade profunda invisível, a ser reconstruída para além dos dados sensíveis". Em outras palavras, o analista do discurso encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação que se tecem na historicidade, pelo seu trabalho de análise, pelo "dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos" (ORLANDI, 2007, p. 65).

A AD entende o texto não como um conjunto de enunciados, pois o texto é antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas em determinadas situações sociais (ORLANDI, 2007). A teoria discursiva entende que o discurso:

Tem sua regularidade, seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto (ORLANDI, 2007, p. 22).

É nesse sentido que nossa pesquisa busca compreender o funcionamento do livro didático que recorre aos textos que circulam na internet para serem referências de pesquisa aos alunos.

5.2. A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALGUNS SENTIDOS

Pensar a pesquisa em educação como utilidade social é de suma importância, pois é preciso entendê-la como construção coletiva de conhecimento e, principalmente, no tipo de conhecimento que está sendo gerado e sua aplicabilidade social.

Para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da Educação, é preciso lançar mão de enfoques multidimensionais, já que o percurso das abordagens metodológicas de pesquisa em educação vem mudando a cada dia (ANDRÉ, 2001). Nesse sentido entender que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca é de suma importância, pois conjugamos a língua com a história na produção de sentidos.

Em outras palavras, é por meio da linguagem que o sujeito produz sentidos. Não se trata apenas de transmissão de informação, pois é no funcionamento da linguagem que se põe em relação os sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2007).

Ao analisarmos os dados coletados, levamos em consideração as materialidades do sentido, ou seja, as marcas linguísticas e propriedades discursivas que funcionam como indícios para a análise a fim de estabelecer relações entre as formações discursivas e ideológicas que se enredam no sujeito e nos sentidos e, no caso de nossa pesquisa, no livro didático.

Ainda segundo Orlandi (Ibidem), podemos afirmar que o dispositivo teórico proposto e utilizado pela AD é capaz de deslocar a posição do analista, trabalhando a opacidade da linguagem, a sua não-evidência e, com isso, mediando a relação do sujeito com a interpretação (ORLANDI, 2007).

Pensar a qualidade e a identidade das pesquisas em Educação é essencial para pesquisadores e teóricos que buscam discutir a Educação de uma forma mais aprofundada, levando em consideração os processos sócio-históricos de produção de conhecimento, principalmente no concernente ao trato da ciência e o olhar sobre os fenômenos sociais.

Assim sendo é importante destacar que a própria história da ciência, somente nas últimas décadas, libertou-se de uma visão simplificada da ciência e do seu desenvolvimento histórico como simples acréscimos cumulativos (AZANHA, 1992).

Dessa forma, para alcançar uma visão complexa da realidade, é necessário compreender o modo de estruturação de outros tipos de pensamentos diferentes do nosso, pois fechar-se em um paradigma significa não compreender o discurso do adversário, impedindo o debate entre ideias e teorias, tão necessários para o desenvolvimento de pesquisa.

É válido lembrar que toda pesquisa é uma forma de relação social, e a relação triangular (pesquisador, literatura científica, objeto/sujeito da pesquisa) representa a essência do laço social no qual se estabelece a relação de interlocução entre os pares.

Pensar a pesquisa como uma forma de relação social não é apenas levar em consideração a obtenção de resultados práticos, pois a obsessão pela investigação prática repousa numa visão de linearidade entre o desenvolvimento da investigação científica e o progresso da tecnologia. É importante considerar também que há uma imensa discrepância entre o volume do esforço da pesquisa educacional e as suas minguadas repercussões práticas (AZANHA, 1992). Assim o pesquisador precisa ir além do pretexto de promover pesquisa com preocupações práticas e considerar a teoria e sua relação com o social.

No que diz respeito à pesquisa no campo da linguagem, é preciso considerar o sujeito em seu meio, os processos ideológicos que o permeiam e, principalmente, as condições de produção nas quais esse sujeito da pesquisa está inserido.

Sobre isso, Oliveira (1996) chama a atenção para três etapas de apreensão dos fenômenos sociais que devem ser observados com mais cuidado pelos pesquisadores da área da Educação: o *olhar*, o *ouvir* e o *escrever*.

Quando nos referimos ao *olhar* o nosso objeto de pesquisa, devemos nos remeter a ele não com ingenuidade e com as referências do senso comum, mas, nós, pesquisadores em Educação, devemos ter um olhar sensibilizado pela teoria disponível e atentarmo-nos ao meio social em que o objeto está inserido.

O ato de *ouvir* na pesquisa é de grande importância, pois o ouvir, complementando o ato de *olhar*, participa das mesmas pré-condições, visto que o ouvir está preparado para eliminar todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, ou seja, que não faça sentido no *corpus* teórico de sua disciplina e que, logo, não faz parte dos objetivos da pesquisa (OLIVEIRA, 1996). Como nossa pesquisa fundamenta-se teoricamente na AD, buscamos escutar, interpretar, no sentido pecheuxtiano, os sentidos trazidos da rede eletrônica e que passaram a circular nos livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Outra etapa importante de que fala Oliveira (1996) é o *escrever*. Na pesquisa, a etapa da escrita é essencial, pois é ao longo da escrita que a pesquisa torna-se mais crítica. Ao analisar o discurso, as teorias e os objetos coletados no campo, o pesquisador em Educação interpreta, e esse é um movimento importante para o desenvolvimento da pesquisa. Há, assim, na escrita uma busca de articulação entre o trabalho de campo, a teoria e a própria construção do texto.

Portanto podemos afirmar que cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceito que outro analista não mobilizaria, face a outras questões (ORLANDI, 2007).

Partindo para outras formações discursivas, podemos defender que os métodos qualitativos em educação, antes de tudo, tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Portanto há uma característica que constitui a marca dos métodos de pesquisa nessa área: a flexibilidade de coleta, da observação do campo, enfim várias maneiras de contato com o outro e com o ambiente em que ele vive (MARTINS, 2004).

Nesse sentido é importante praticar esse movimento de mostrar os dados juntamente com as teorias e ir traçando indagações de pesquisas que poderão ser desenvolvidas a partir dos dados, ou seja, são novos olhares para cada questão presente na pesquisa.

Em concordância com essas ideias, Sposito (2003) teoriza que o texto deve ser objetivo e coeso e deve partir da premissa de que é necessário praticar o movimento de

entrelace dos dados e teorias, deixando que o leitor interaja com o texto e pense reflexivamente sobre outras possíveis questões a serem exploradas na pesquisa.

Neste trabalho procuramos discutir as contribuições das teorias do campo da linguagem para o desenvolvimento de pesquisa em Educação. Nesse sentido entendemos que precisamos ocupar a posição de um sujeito capaz de estranhar o que o livro didático e a instituição escolar determinam como certo, definitivo e, na maioria das vezes, inquestionável. Afinal a linguagem está sujeita a falhas, e entender isso é um movimento importante para interpretar e aceitar outras possibilidades no âmbito social e escolar.

Como pesquisadores em Educação, é importante migrar para formações discursivas nas quais circulam sentidos de que a construção de um discurso científico requer sujeitos “perguntadores”, questionadores, capazes de desconfiar do que está posto, condição básica para que sejamos profissionais que possam realizar um trabalho sério e comprometido, que não aceitem, resignadamente, o que a ideologia dominante faz parecer natural.

6. ANÁLISES

Então diga Juca:
 -Você acha importante estudar História?
 Por aquilo eu não esperava, juro que não esperava.
 O professor de Matemática
 nunca nos fizera uma pergunta daquele tipo,
 nem a professora de Português, nem a de Ciências.
 Professor algum pedia nossa opinião:
 a gente estava ali pra estudar,
 para passar nos exames e pronto.
Moacyr Scliar

Chegamos ao capítulo dedicado às análises. No entanto sabemos que o trabalho do analista dá-se em movimento pendular (PETRI, 2000), por isso entendemos que, ao longo dos capítulos apresentados anteriormente, a teoria já foi dialogando com algumas análises. Aqui, as análises serão apresentadas com maior consistência e, para isso, elas serão divididas em seções que as organizam de acordo com certa regularidade, seja por temas recorrentes, seja por silêncios interpretados por nós. Enfim nossas análises buscam as possibilidades de interpretações e gestos de leitura sobre o discurso da rede eletrônica que circula no LD.

6.1. O TRABALHO COM A LÍNGUA NO LIVRO DIDÁTICO

Gramática: primeiras aproximações

Vamos trabalhar com verbos em mais um texto, uma indicação de um livro sobre o Pantanal. Nele, alguns verbos foram escritos no infinitivo e você deve conjugá-los.

- Leia atentamente o texto e depois copie-o no caderno, completando-o com os verbos na conjugação adequada.

O LADO VERDE DO PANTANAL

*Uma coleção
para conhecer
e se divertir
com a flora
dessa região
do Brasil*

O Pantanal (ser) ◀ uma extensa área localizada entre o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul que (abrigar) ◀ muitas espécies de animais e vegetais. Você já deve ter (ouvir) ◀ seu professor falar sobre esse ecossistema, não é mesmo? Suas flores, frutos e bichos (formar) ◀ uma paisagem exuberante... Pois as várias formações vegetais pantaneiras (ser) ◀ o tema da coleção *Valorizando a Biodiversidade no Ensino de Botânica*. Ela (trazer) ◀ livros e postais, além de um caderno com atividades e experimentos, tudo feito por especialistas que (realizar) ◀ expedições pelo Pantanal. Seu conteúdo (poder) ◀ ser utilizado em sala de aula em várias matérias escolares, pois também (abranger) ◀ a cultura local e a geografia da região. Dê essa dica para seu professor e (fazer) ◀ uma viagem divertida pelo Pantanal.

Coleção *Valorizando a Biodiversidade no Ensino de Botânica*

Editora UFMS

Mais informações: (67) 3345-XXXX ou kitbotanica@xxxxx.com

Cathia Abreu. *Ciência Hoje das Crianças On-line*, 23 nov. 2007. Disponível em: www.cienciahoje.uol.com.br/106627. Acesso em: jun. 2009 (adaptado para fins didáticos).

Ao observarmos o recorte acima, percebemos que se trata de um texto de Divulgação Científica retirado da rede eletrônica do sítio: "*Ciência Hoje das crianças on-line*". Sobre essa revista, podemos esclarecer que é:

Uma revista feita pelo Instituto Ciência Hoje para despertar a curiosidade de meninos e meninas de todas as idades. A CHC é a primeira revista brasileira sobre ciência para crianças. Ela foi criada em 1986 e ganhou o prêmio José Reis de Divulgação Científica. A qualidade de tudo o que a CHC publica é considerada boa, pois mais de 60 mil escolas públicas do Brasil recebem a revista em suas bibliotecas. Isso quer dizer que, além de informar e divertir, a revista é uma fonte de pesquisa para milhares de estudantes e professores nas mais diferentes regiões do país⁴.

Queremos ressaltar que essa revista circula em um grande número de escolas públicas de todo o país, ou seja, é (re)conhecida por um grande contingente de alunos que leem e manuseiam a revista, alunos que se interessam pelas curiosidades da Ciência, não só como disciplina escolar, mas, também, para entender os entremeios e acontecimentos científicos da vida cotidiana.

Entretanto o recorte sobre "*O lado verde do Pantanal*", retirado da revista de divulgação científica para crianças, que se encontra *online*, apresenta esse texto com a finalidade de trabalhar a conjugação verbal. Nesse sentido entendemos que o discurso que circula no livro didático, ao retirar esse texto da rede eletrônica, não considera a multiplicidade de sentidos que pode ser explorada, mas enfatiza conteúdos valorizados pela escola em que a norma padrão da Língua Portuguesa é valorizada em detrimento da linguagem informal, do cotidiano dos alunos.

No recorte, outros sentidos poderiam ser explorados, como, por exemplo, sobre os sujeitos que podem acessar essas informações, sobre a linguagem usada para a produção de um discurso de divulgação científica, que, embora circule na rede, difere-se do *internetês* (DIAS, 2008). Enfim inúmeras são as possibilidades de trabalho quando se trata do discurso de divulgação científica que circula virtualmente e, também, no livro didático.

Entretanto o que analisamos é que essa atividade é parafrástica, de preenchimento de lacunas, tendo como pressuposto um único sentido para cada lacuna, uma única resposta, o que é interpretado pelo enunciado "*completando-o com os verbos na conjugação adequada*".

Lemes (2013) aponta que os livros didáticos têm recorrido à divulgação científica, especialmente ao jornalismo científico, para trabalhar os mais variados conteúdos. Com o livro que ora analisamos não é diferente, uma vez que o recorte acima foi retirado de um texto de jornalismo científico para ensinar a conjugação verbal no livro didático.

A nosso ver, trazer o discurso do jornalismo científico e o discurso da rede eletrônica para o livro didático pode criar um efeito de sentido de que o material está conectado às novas

⁴ Estas informações foram retiradas do site da revista, disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/sobre-a-chc/>.

tecnologias; que o modo de ensinar o conteúdo gramatical acompanha as tendências atuais; que as atividades gramaticais e ortográficas podem emergir também da rede eletrônica, o que talvez pudesse despertar maior interesse do aluno para a realização dos exercícios. Todavia o que temos é a mesma prática de preenchimento de lacunas tão tradicional, como pode ser lido no enunciado da proposta “vamos trabalhar com verbos em mais um texto”, donde destacamos o uso de “mais um texto”, o qual sugere quão recorrente é esse tipo de atividade. O uso de “mais um texto” marca quão repetitivas são essas atividades gramaticais, nos livros didáticos, que usam os textos como pretextos para pensar-se o sistema linguístico.

Ao lançarmos um olhar mais atento a essa atividade, podemos perceber que ela não considera o funcionamento da linguagem, sequer que os sentidos podem vir a ser outros, no que diz respeito ao tempo verbal em que os verbos deverão ser conjugados, já que nesse texto caberia tanto o tempo presente quanto o tempo passado se considerarmos a devastação e desmatamento do Pantanal nos últimos tempos, ou seja, o Pantanal já pode não ser o mesmo, o que tornaria o uso dos verbos no passado coerente com o contexto atual. Essa naturalização de sentidos é sustentada pela ideologia. Orlandi (2007, p. 46) teoriza que "naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências".

Outro ponto importante a ser considerado é a linguagem utilizada nesse texto de divulgação científica, uma linguagem que cria o efeito de sentido de proximidade com o sujeito-aluno, que pretende estabelecer uma interlocução com ele, como podemos constatar com o uso de “*não é mesmo?*”. Se o texto científico prioriza o objeto discursivo, esse texto que estamos analisando transfere o foco para os interlocutores, como se o autor estabelecesse um diálogo com o leitor, distanciando-se, assim, de uma linguagem própria ao discurso científico (PACÍFICO, 2013). Para a análise do discurso,

As marcas que possibilitam a relação do sujeito com a linguagem não são compreendidas mecanicamente, pois são construções ideológicas, e para compreendê-las é preciso investigar o funcionamento discursivo e a relação interdiscursiva (PACÍFICO, 2002, p. 19).

A respeito da revista *Ciência Hoje das crianças*, veiculada *online*, que constitui nosso recorte, podemos recorrer a Marangoni para compreender melhor esse uso. A autora destaca que:

São notícias de experimentos que, muitas vezes, nem foram completados e que ainda não se sabe se encontrarão resultados positivos. Informações fragmentadas que são vendidas cada vez mais cedo, haja vista os lançamentos de revistas de divulgação científica para o público infantil como a *Ciência Hoje das Crianças* (MARANGONI, 2013, p. 45).

Percebemos que o discurso de divulgação científica traz marcas linguísticas disfarçadas por um véu de objetividade, como se pretende o discurso científico; entretanto é a voz do jornalista, carregada de subjetividade, que ecoa na divulgação científica, como explica Marangoni (2013).

Um exemplo disso é o modo como o texto conversa supostamente com seu leitor, como no exemplo: "*você já deve ter (ouvir) ouvido seu professor falar sobre esse ecossistema, não é mesmo?*". Esse mecanismo mostra uma antecipação daquilo que o autor do livro didático, ao trazer para o livro a voz do jornalista, pressupõe que o aluno identifique.

Vale lembrar que esse texto era científico, como podemos ver no recorte, foi produzido a partir de uma pesquisa feita na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e publicado na forma de livro, editado pela própria universidade. Posteriormente esse mesmo texto passou pela mão do jornalista, ou editor, e transformou-se em um texto de divulgação científica, que, por sua vez, foi disposto no *site da Ciência hoje das crianças*, *site* comercial da UOL, vindo, posteriormente, a ser recortado e readaptado pelos autores do livro didático, como podemos observar no campo das referências bibliográficas abaixo do texto. De acordo com Orlandi (2001, p. 151),

O jornalista lê em um discurso e diz em outro, na mesma língua. Ou seja, há um duplo movimento de interpretação: interpretação de uma ordem de discurso que deve, ao produzir um lugar de interpretação em outra ordem de discurso, constituir efeitos de sentido que são próprios ao que se denomina "jornalismo científico" que, ao se produzir como uma forma específica de autoria, desencadeará por sua vez novos gestos de interpretação, agora produzindo uma certa forma de efeito-leitor.

Queremos dizer que nesse percurso muito se perde do texto científico, conteúdos que poderiam ser mais explorados e melhor trabalhados no livro didático e no contexto escolar. Segundo Orlandi (2001, p.151),

O discurso da divulgação científica não é uma soma de discursos: ciência mais jornalismo igual divulgação científica ($C+J=DC$). Ele é uma articulação específica com efeitos particulares, que se produzem pela injunção a seu modo de circulação, estipulando trajetos para a convivência social com a ciência.

Essa estratégia de construção textual lembra-nos o que Pêcheux (1997) escreve em *Ler o Arquivo hoje*. O autor questiona quem pode ser intérprete e quem pode ser apenas escrevente. A nosso ver, este último é a posição permitida para o sujeito-aluno, conforme estamos analisando. Ainda nas palavras de Pêcheux (1997, p. 58):

Evidentemente, este divórcio cultural entre o “literário” e o “científico” a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando esta leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal’ dos documentos, as ditas “interpretações...”.

Entendemos, pelas análises realizadas, que aos sujeitos-alunos é atribuída “a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas “interpretações...””, pois o que observamos, por meio da atividade lacunada, apresentada no recorte 7, é que ela valoriza apenas a gramática, o trabalho com adequação de verbos, marcando uma separação radical entre aquilo que o aluno pode e deve responder – ou seja, em qual formação discursiva ele deve inscrever-se – e os usos da escrita virtual, os sentidos construídos pelo texto de divulgação científica, que reclamam “gestos de interpretação”, os quais são negados ao aluno.

Queremos ressaltar, também, que o aluno, nesse caso, pode ocupar apenas a posição discursiva de fôrma-leitor (PACÍFICO, 2002), isto é, uma posição a partir da qual o sujeito realiza uma leitura parafrástica, oposta à que realizaria se ocupasse a função-leitor (idem), posição discursiva a partir da qual o sujeito historiciza os sentidos, questiona a transparência da linguagem e a ilusão/imposição de um único sentido para os textos.

Para nós, a escola, ao privilegiar tarefas que valorizam a repetição, a paráfrase, não coloca em disputa o sentido, não estabelece um confronto com outros sentidos autorizados por determinadas formações discursivas que não sejam, necessariamente, aquelas que constituem o discurso pedagógico. Isso nos leva a encontrar uma explicação para o fato de o Discurso de Divulgação Científica ganhar espaço e destaque no livro didático, posto que, nesse movimento de deslizamento de um discurso para o outro, alguém – o jornalista – já ocupou um lugar de intérprete, já “traduziu” o Discurso Científico, restando ao sujeito-aluno apenas a

cópia da interpretação e do apagamento que fora feito por quem tem o direito de fazê-lo (RONCONI, 2010).

É importante ressaltar que, pela formulação construída, entendemos que a linguagem usada no final do texto "*Dê essa dica para o seu professor e (fazer) faça uma viagem divertida ao Pantanal*" indicia que o aluno tem autoridade para dar essa dica ao professor, dizendo a ele para comprar esse livro e fazer as atividades divertidas propostas nele. Isso nos suscita vários questionamentos: será que os recortes retirados da rede eletrônica pretendem ser usados para divertir os alunos? Qual imaginário funciona sobre o sujeito-leitor a ponto de legitimar esses textos no material didático, em detrimento de textos científicos retirados de livros? Quais efeitos de sentido que a palavra divertir constrói no contexto da rede eletrônica, no livro didático e na escola? Há espaço na escola e no livro didático para diversão com textos de divulgação científica?

São diferentes contextos que nos fazem refletir sobre a rede eletrônica e sobre o livro didático, pois, quando acessamos a página eletrônica da *Revista online Ciência Hoje*, muitas são as referências à "*diversão*", "*faça você mesmo*", "*curiosidades*", "*portas abertas para um mundo desconhecido*", "*jogos*". Somente a título de ilustração e pelo fato de que recortes dessa revista são muito usados nos livros didáticos, apresentaremos dois recortes da *Revista online Ciência Hoje* para melhor exemplificar o que estamos apresentando.

Figura 01 – Página inicial do site Ciência Hoje das Crianças

Fonte: Site da Revista online Ciência Hoje das Crianças, 2015⁵.

⁵ Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>. Acesso em: abril de 2015.

Na rede eletrônica, na página virtual há muitos sentidos que circulam e que estão prontos para serem acessados, sendo atividades interativas, jogos, histórias em quadrinhos, enfim, a rede cria a ilusão de que tudo está lá e que pode ser acessado de modo divertido, como sugerem os personagens do desenho acima, que podem aprender sobre o Antigo Egito e divertir-se com isso.

Sabemos que na escola o discurso autoritário (ORLANDI, 1996) circula e a palavra "*divertido*" toma outros rumos que não passam de atividades que estão no papel, no próprio material e nos espaços escolares. Nos dizeres "*uma coleção para conhecer e se divertir com a flora dessa região do Brasil*", há a inferência a um discurso de consumo, que sugere a compra da coleção que é boa, divertida, discurso próprio da mídia publicitária, porém materializado e legitimado pelo livro didático, cujo objetivo não é a venda de produtos.

Para entender um pouco melhor essa questão do discurso de consumo na rede eletrônica, recorreremos a Castells (2003, p. 146), que explica o sentido de rede:

Redes são instrumentos para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores públicos.

Nesse sentido a rede eletrônica compreende um conjunto de instrumentos para o capitalismo: comércio, venda, troca de produtos de diversos tipos, cujo objetivo final é capturar o sujeito que acessa a rede e convencê-lo a consumir. Podemos observar o apelo ao consumo no exemplo a seguir:

Figura 02 – Página do site Loja CH.

Fonte: Site da Revista online Ciência Hoje das Crianças, 2015⁶.

É a atuação do marketing digital que faz com que a rede seja espaço do consumo. Ao colocar em curso esse discurso, o livro didático legitima também o discurso do consumo que passa a constituir as páginas do material escolar.

6.2. ESPAÇOS PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, NO LIVRO DIDÁTICO?

⁶ Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/>. Acesso em: abril de 2015.

2. A notícia abaixo anuncia a inauguração de um Centro de Difusão Científica em 20 de maio de 2009. Se essa notícia tivesse sido publicada no dia 19 de maio, ou seja, um dia antes da inauguração, como o texto ficaria?

<http://www.agencia.fapesp.br/materia/10528/noticias/butantan-inaugura-centro-de-difusao-cientifica.htm>

Butantan inaugura Centro de Difusão Científica

Agência FAPESP

O Instituto Butantan inaugurou nesta quarta-feira (20/5) um novo Centro de Difusão Científica que, segundo o diretor da instituição, Otavio Azevedo Mercadante, tem o objetivo de "despertar o interesse de crianças, jovens e adultos para o mundo da ciência".

A cerimônia de inauguração contou com as presenças do governador de São Paulo, José Serra, e do secretário de Estado da Saúde, Luiz Roberto Barradas Barata. O Centro de Difusão Científica funciona de terça-feira a domingo, das 9h às 16h30. [...]

O Centro de Difusão Científica do Instituto Butantan tem duas áreas de exposições e um cinema.

Agência Fapesp, 21 maio 2009. Disponível em: www.agencia.fapesp.br/materia/10528/noticias/butantan-inaugura-centro-de-difusao-cientifica.htm. Acesso em: jun. 2009.

Atividade

Recorte 8- Livro Didático - Português: escrita, leitura e oralidade, 5º ano, 2011

O texto acima foi retirado do *site* da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Trata-se de uma notícia exibida *online* no site da Fundação esclarecendo sobre a inauguração de um Centro de Difusão Científica em 20 de maio de 2009 no Butantan⁷.

Ao analisar esta notícia, observamos que se trata de um texto que circula na rede eletrônica veiculado pelo site da FAPESP, que, estando na rede, tem a função de divulgar o evento de inauguração e de atrair o público ao local. No entanto, quando é retirado da rede eletrônica e começa a circular no livro didático, ele perde sua função e começa a servir para um exercício de adequação gramatical e ortográfica sobre conjugação verbal.

Nosso intuito, aqui, é perceber esse movimento da linguagem e procurar entender o seu funcionamento, que antes circulava na rede e que agora está no livro didático. O que houve foi uma transposição de efeitos de sentidos, pois, na rede eletrônica, atrair o público a um evento de inauguração de um instituto de pesquisa é algo possível, já no livro didático

⁷ Centro de pesquisa biomédica localizado no bairro do Butantã, na cidade de São Paulo. É uma instituição pública estadual, subordinada à Secretaria de Saúde do governo paulista.

não, pois não há lugar para a mobilidade de sentidos sobre a produção científica, uma vez que o livro, ao selecionar esse texto, coloca-o em curso apenas para ensinar conjugação verbal.

Percebemos que despertar o interesse para o desenvolvimento da ciência em um *site* da rede eletrônica é possível, pois o acesso à rede é grande, os caminhos são abertos, existem *links* diretos e indiretos, o acesso é incontável a milhares de pessoas. No entanto no livro didático o controle de sentido prevalece, o que denota a rigidez e a regredalidade escolares. É nesse percurso nebuloso de apagamentos de sentidos que procuramos entender o discurso da rede eletrônica no livro didático.

Partindo para um olhar mais aprofundado sobre essa notícia, percebemos que ela está ligada ao aprendizado das conjugações de tempos verbais, como já foi dito, e a atividade proposta pede que o aluno transforme os verbos da notícia que estão no tempo presente para o tempo futuro.

Nesse sentido somos levadas a questionar: será que esse livro didático dará espaço ao discurso de divulgação científica a fim de valorizar as pesquisas apoiadas pela FAPESP? Todavia, ao ler o texto, logo constatamos que não se trata disso e o mesmo funcionamento discursivo encontrado nos livros didáticos, em geral, prevalece, isto é: sobre o Centro de Difusão Científica nada é explorado, pelo contrário, o que é valorizado pelo material didático é a questão da concordância verbal e gramatical.

Há, nesse percurso, o silenciamento da valorização do texto científico ao passo que o livro didático não explora o fato de que há uma inauguração de um Centro de Difusão Científica cujo objetivo é "*despertar o interesse de crianças, jovens e adultos para o mundo da ciência*". A partir desse ponto, pensamos nos possíveis sentidos de *despertar o interesse*. Despertar, mais que um verbo, é, para nós, uma ação de desenvolver um novo olhar sobre algo, sentir-se instigado, interessado, saindo de um percurso que seja normal, natural. Porém o que observamos pelas atividades propostas para o texto é que o *despertar* permanece somente no texto retirado da internet, não provoca movimento no sujeito-leitor do material didático, pois esse texto foi recortado pelos autores visando apenas ao ensino de conjugação verbal. O sujeito-aluno precisa ter acesso ao modo como a ciência é divulgada em nosso país, como deve funcionar o "Centro de Difusão Científica", porém não de maneira recortada como acontece, mas compreendendo esse discurso e discursivizando sobre ele. Sobre os sentidos de compreender, destacamos que:

Compreender é um processo sócio-histórico de construção do sentido, e podemos dizer que há compreensão quando o sujeito reflete sobre os

mecanismos de funcionamento do discurso, quando ele reflete sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos, considerando, como não poderia deixar de ser, a exterioridade constitutiva dos discursos e não apenas seu espaço significante (PACÍFICO, 2002, p. 23).

Dessa maneira não existe permissão para a compreensão da divulgação sobre a inauguração do Centro de Difusão Científica, ou seja, não há espaço para que outras vozes sobre a valorização da produção e divulgação científica ecoem no material didático. Outra questão a ser levantada é: qual é o espaço que o discurso científico tem no livro didático?

Para Pêcheux (1990, p. 192), "a ciência é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade". Nesse caso, toda ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca. No livro didático não há espaço para a discussão e compreensão de textos científicos, há sempre um silenciamento, uma lacuna que é ocupada pelo discurso de divulgação científica, conforme analisamos no recorte 7, e, também, como analisa Lemes (2013) e como nós já analisamos em Ronconi (2010).

Vale dizer que o livro didático cria uma ilusão de valorizar o discurso científico, colocando em curso o *site* da FAPESP, que é uma Fundação de incentivo à produção de pesquisa, ou seja, do que é científico. Contudo silencia o discurso científico quando coloca em curso uma atividade de gramática para que o texto seja explorado. Esse recorte mostra-nos a ideologia dominante naturalizando o perfil do sujeito-leitor do livro didático, ou seja, aquele que não precisa ter acesso à ciência, afinal quem é autorizado a ter acesso ao discurso científico?

Segundo Orlandi (1997), o discurso científico é um discurso próprio a ser interpretado dentro de uma formação discursiva específica. Nesse sentido há o apagamento do discurso científico no livro didático, do mesmo modo que se cria a ilusão de inserir o discurso científico por meio da rede eletrônica, mas o que ocorre é, novamente, o seu silêncio.

Por outro lado vale destacar que a cerimônia de abertura contou com presenças ilustres, José Serra e Luis Roberto Barata, políticos que conferem poder ao evento, certa importância se considerarmos que tais sentidos são caros à ideologia dominante. Entretanto o livro didático poderia explorar, nas atividades, questões que levassem os alunos a interpretar por que esses políticos foram citados e não outros nomes, como alguns pesquisadores, o que nos parece mais coerente com o propósito da notícia. Mas, como sabemos, não é objetivo dos livros didáticos levantarem essas questões, questionarem a (des)ordem social, e o que é posto

em seu lugar são questões de gramática, não levando em conta os sentidos que circularam no texto retirado da internet.

6.3. O E-MAIL COMO GÊNERO DISCURSIVO E SEU “ENSINO” NO LIVRO DIDÁTICO

Ao pesquisar em vários livros, observamos uma regularidade: o uso do *e-mail* como gênero discursivo, o qual é muito usado na sociedade contemporânea. Para melhor entender o conceito de gênero discursivo, trazemos Bakhtin (1992, p. 259), que explica a noção de gênero discursivo como "formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal". Mas nosso objetivo aqui não é aprofundar-nos sobre esta questão de gênero discursivo e, sim, entender como se dá o funcionamento discursivo do *e-mail* no livro didático.

Para melhor entender questões sobre o *e-mail* e sobre a escrita na rede eletrônica, recorremos a Dias (2008), que nos ensina que, ao se apropriarem da sua língua, os sujeitos apropriam-se de um espaço de criação que é a internet, e, a partir dela, eles criam um mundo de condições para suas próprias relações, para a tessitura dos seus laços sociais. Nesse sentido a velocidade com que se escreve na rede, ou a velocidade com que as informações fluem na rede, é o fator que dá condições para que esse processo criativo ganhe forma, ou seja, é preciso “ser inventivo para se adequar à velocidade das conversas *on-line*” (DIAS, 2008, p. 41).

Do que observamos, o *e-mail* está sendo contextualizado nos livros didáticos porque se configura como um gênero discursivo muito utilizado atualmente, logo deve fazer parte do livro didático. Vale dizer que considerar o *e-mail* como gênero discursivo significa entender melhor o funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem com os textos que circulam socialmente, entre eles o livro didático e a rede eletrônica.

Porém, para produzir um e-mail, as condições de produção são outras, pois dependem das novas tecnologias. Assim sendo dispor sujeitos para produzir um texto que traz em sua constituição um outro contexto, que compreende um suporte diferente do livro didático, uma linguagem diferente daquela valorizada pela escola implica considerar que as condições de

produção mudam e, por isso, perguntamo-nos: como o livro didático compreende essa mudança? Qual é a abordagem discursiva dada à linguagem para produção do *e-mail*?

É válido abordar, segundo Dias (2008), que a escrita na rede eletrônica é abreviada e acrônima, pois compreende uma propriedade da velocidade do tempo de escritura naquele espaço discursivo, ou seja, organiza e determina a relação entre o que é dito e o sentido que isso produz.

Muitas são as questões quando se trata da inserção de um gênero discursivo em um livro didático, já que o livro é um dos portadores de texto mais usados pelos alunos; em contrapartida, o *e-mail* é uma das formas mais usadas, recentemente, para mandar informações e comunicar-se com o outro. Esses dois suportes compreendem relações específicas que poderiam imbricar-se a partir de campos discursivos diferentes e, assim, poderiam contribuir para a constituição dos sujeitos-escolares com a linguagem, dentro ou fora da escola. Entretanto, como nossas análises estão apontando, essa imbricação não ocorre e os alunos não saem das páginas dos livros para as telas dos computadores.

Com relação aos *e-mails*, destacamos que muitos livros didáticos estão trazendo o correio eletrônico como tarefa de produção de texto, como podemos observar no recorte a seguir:

A Internet costuma ser usada também para a troca de correspondência eletrônica, o **e-mail** (pronuncia-se *imêil*), que, comparado com a carta, tem a vantagem de chegar mais rápido ao destinatário.

Leia este e-mail:

Professor: Se julgar conveniente, peça aos alunos que escrevam um e-mail a um amigo ou familiar. Se sua escola não dispõe de computadores nem de Internet, promova a atividade fazendo as adaptações necessárias.

1. A palavra **e-mail** tem dois significados. Um é o de mensagem enviada por meio da Internet; o outro é o de endereço para onde enviamos essa mensagem. Com qual desses significados a palavra **e-mail** está empregada na frase "Eu não sei qual é o seu e-mail"?

Com o significado de endereço eletrônico.

Professor: Retorne com os alunos os conceitos de remetente e destinatário.

O que é o endereço eletrônico

O **e-mail** (endereço eletrônico) no Brasil é escrito assim:

nome@provedor.com.br

O **nome** é geralmente o nome ou apelido do usuário, isto é, da pessoa de quem é o endereço eletrônico. O símbolo @ (arroba) informa ao computador que esse conjunto é um endereço de **e-mail**. O **provedor** é a empresa que possibilita o acesso à Internet.

O **com** é abreviatura de **comercial** e **br** é a sigla de **Brasil**.

Sobre o recorte, analisaremos a seção "*troca de correio eletrônico*", que objetiva explicar para o aluno a função do **e-mail**. A palavra "troca" é muito usada em âmbito escolar, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), por exemplo, os alunos têm que promover trocas a fim de compreender as diferenças do outro, trocar experiências e palavras para aprender dentre outras questões que se elencam a partir das trocas em sala de aula.

Nesse sentido saímos do âmbito da sala de aula para migrar para outras formações discursivas, em que as trocas, ainda que ocorram na escola, são agora trocas de mensagens, de informações realizadas por *e-mail*.

Segundo Dias (2008, p. 38), o *e-mail* “é um sistema de troca de mensagens anterior à criação da internet” e a troca de mensagens é o primeiro passo para o estabelecimento da rede mundial de computadores. Para melhor entender essa questão, Jean-Claude Guédon (1996, p. 66 apud DIAS, 2008, p. 38) explica que “o correio eletrônico constitui sempre a utilização mais frequente da Internet. A rapidez e a facilidade de comunicação que ele oferece, representa muito mais que a extensão de funções já bem estabelecidas pelo correio, o telefone ou o fax [...]”. O autor assevera que a “internet cria um ambiente excepcionalmente rico para toda troca entre seres humanos, suscitando um estilo descontraído” (Ibidem).

Para melhor compreender o *e-mail* no campo discursivo, Dias (2008) escreveu um artigo que trata dessa transição da carta para o *e-mail* e explica que:

Essa prática social da escrita é muito comum no século XIX , XX , embora de maneiras diferentes, vai se deslocando na medida em que o computador e a troca de e-mails se estabelecem na sociedade, a partir dos anos 90. Há, nesse gesto, uma mudança na relação do sujeito com a escrita (DIAS, 2008, p. 39).

Dessa maneira, ao trazer esse tipo de atividade, o livro didático abre portas para outro campo discursivo, o da escrita na rede eletrônica. Sabemos que na rede eletrônica o movimento dos sujeitos ao escrever compõe um percurso diferente do trabalhado da escrita na escola, pois na rede há um campo movediço, no qual muitas vozes ecoam e os sujeitos ocupam posições diferentes e múltiplas formações ideológicas e discursivas que mudam o tempo todo. Em contrapartida, na escola os sentidos tendem a ser únicos, transparentes, e o sujeito não tem a permissão de produzir múltiplos sentidos.

Ao trocar *e-mail* na internet, os sujeitos não trocam somente informações, pois a linguagem muda, o suporte de que se valem para a escrita modifica-se, afinal, ao invés de cadernos, os sujeitos utilizarão o computador que está ligado a uma rede de infinitas possibilidades.

Dias (2008) afirma que o funcionamento da linguagem dos *e-mails* ou outros meios de troca de mensagens na internet preza não pela “boa escrita”, mas pela escrita criativa e fluida, que é própria da rede, arranjando-se fora de si mesma, “como sistema de fluxo na multiplicidade da rede, no processo criativo do discurso da Internet” (Ibidem, p. 40).

Para complementar essas ideias, Schittine (2003) assevera que o próprio meio de comunicação, que é a rede eletrônica, com suas ferramentas e facilidades instaura uma escrita mais rápida, informal e direta. Vale salientar que essa autora estuda o *blog* como diário pessoal e, embora esse não seja nosso objetivo aqui, consideramos importante refletir sobre como a autora entende o modo de escrita na rede. São essas formações discursivas que estão em jogo no momento da troca de *e-mails*, assim os alunos, se tivessem acesso a ela, (ultra)passariam as linhas contadas do caderno e das atividades de "complete" dos livros didáticos e migrariam para um campo cheio de possibilidades: o da rede eletrônica.

Entendemos que a linguagem utilizada na rede eletrônica é considerada informal, desse modo considerar a rede no livro didático significa rever os padrões de valorização da língua culta que tanto se cultua na escola. Porém é importante ressaltar, como explica Dias (2008), que é preciso criar uma escrita comum de uma língua virtual para que haja encontro, encontro entre os sujeitos usuários da rede, de modo a criar ambientes para a rede de relações, por isso o *internetês* deve ser considerado. Sobre o *internetês*, a autora explica que:

O *internetês* é essa escrita das redes de relações, e isso se dá em qualquer língua funcionando no espaço ciber, pois a língua se materializa na escrita em função do espaço-tempo no qual ela funciona. O espaço define a temporalidade, e a temporalidade configura o espaço de construção de sentido. Na Internet, o espaço se configura pela temporalidade da escrita, o que a determina em sua forma abreviada, pela velocidade de suas condições de produção (DIAS, 2008, p. 41).

No recorte, observamos que o livro didático considera essa mudança de variação linguística quando exemplifica, explica e autoriza o uso de "vc" (você) como linguagem permitida e utilizada na internet, mas não compreende um trabalho de estudo da linguagem informal, ou até sobre o *internetês*, o que acaba silenciando esses sentidos sobre o uso da língua.

Vale dizer que, nessa atividade, para explicar o que é um *e-mail*, o livro didático traz dois significados, porém, em nossas análises, vamos além e entendemos o *e-mail* como espaço outro de produção de significados, em que é permitido ao aluno inscrever-se subjetivamente em uma linguagem que possa fazer-lhe mais sentido do que aquela formal, ensinada na escola. Isso dizemos com base nos usos que os alunos fazem da internet, especialmente do *Facebook*.

A partir de uma leitura mais aprofundada do recorte, podemos observar as atividades propostas para confecção do *e-mail*. Percebemos que essas atividades assemelham-se às

atividades de produção de carta, porque há um remetente com seu devido endereço, data, um assunto a ser tratado, no final há uma despedida etc. Porém do que devemos nos lembrar é que no *e-mail* o suporte muda e as possibilidades do aluno inscrever-se são muito maiores, visto que é na rede eletrônica que, muitas vezes, ele se sente autorizado a falar o que pensa, a enunciar sem estar preso às regras da língua.

Outra questão importante a ser observada é o uso dos "*emoticons*", muito empregados no *e-mail*. Trata-se do não verbal, são carinhas de emoções (feliz, triste, chorando, apaixonado) de que dispõem os *e-mails*.

Sobre esse ponto, Dias (2008, p. 18) descreve que essa linguagem compreende o *internetês*, pois nasce de uma “apropriação social de um fenômeno técnico, nessa linguagem há um efeito de determinação do uso da Internet nas práticas e relações sociais do espaço urbano e, também, um efeito discursivo dessas práticas na formulação da escrita da Internet”.

Os *emoticons* também são alvo de nossos olhares, pois oportunizam ao aluno dar indícios de subjetividade, mostrando suas emoções no *e-mail*, se ele está feliz ou desanimado, o sujeito coloca e imprime em seu texto o não verbal para, junto ao escrito, significar. Esse é um movimento de símbolos que tem um sentido que não cabe no gênero textual carta.

Figura 03 – Exemplos de emoticons

Voltando ao recorte de número 9, que trata do *e-mail*, observamos que a atividade proposta ao aluno diz respeito à escrita do *e-mail* no caderno, o que apaga todas as características da rede, pois não cria a possibilidade de o aluno inscrever-se em outro espaço, que não o do caderno, o da carteira, o da escola. Essa prática que apontamos pode ser melhor compreendida com o próximo recorte, no qual há movimento semelhante.

2. No *e-mail* em estudo:
 - a) Qual é o *e-mail* do remetente? danielasanches@uol.com.br
 - b) E o *e-mail* do destinatário? pedrogarcia@ig.com.br
3. Acompanhando os *e-mails* do remetente e do destinatário, há dois itens: **assunto** e **data**. Depois da data, lemos 17:30. O que significa isso? A hora em que a mensagem foi enviada.
4. Como a carta pessoal, o *e-mail* geralmente contém **nome do destinatário**, **assunto**, **despedida** e **assinatura**. A assinatura é facultativa.
 - a) Qual é o assunto do *e-mail* de Daniela? O pedido de empréstimo, a Pedro, de um livro.
 - b) Que palavra Daniela usa para se despedir de Pedro? Beijo.
5. Quando o *e-mail* é dirigido a familiares e amigos, algumas palavras podem ser abreviadas, como, por exemplo, **vc** (você).
 - a) No *e-mail* de Daniela, que outras palavras foram abreviadas? tô, tá, brigado
 - b) Re-escreva essas palavras na variedade padrão. estou, está, obrigada
 - c) Na sua opinião, por que Daniela usou esse tipo de linguagem no *e-mail*? Resposta pessoal. Sugestão: Porque ela e Pedro são amigos e, portanto, se relacionam de forma descontraída, sem formalidades.

Recorte 10- Livro Didático - Português Linguagens, 3º ano, 2008

Esse recorte refere-se à continuação do recorte de número 9, em que se iniciou o ensino sobre o gênero discursivo *e-mail*. Analisamos que a parte estrutural é valorizada para o aprendizado sobre esse gênero, ao passo que o livro questiona, nas questões 2, 3 e 4, sobre: "*qual é destinatário?*" ou "*qual é o remetente?*". A partir dessa reflexão, percebemos que há a valorização de informações que estão explícitas no texto, de cunho estrutural; isso caracteriza a presença do discurso autoritário, pois rompe a possibilidade da polissemia, de interpretações outras sobre o texto.

Rompendo com a possibilidade da polissemia, o discurso autoritário, segundo Orlandi (1987), é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto

pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso, e a polissemia é contida. A autora (1987, p. 86) afirma: "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, reduzido este a mero ouvinte".

É o que acontece com o sujeito-aluno quando se depara com questões que determinam o sentido do texto. Podemos observar que há uma tentativa de considerar o uso da linguagem na questão 5, quando pergunta sobre o "vc", mas volta a valorizar a norma culta da língua portuguesa quando pede ao aluno, na questão b, que "*reescreva esta expressão na variedade padrão da língua*".

Com um olhar mais atento, na questão 4 analisamos o uso do enunciado "*como a carta pessoal, o e-mail geralmente tem...*" há uma marca linguística "*como*" (conjunção comparativa) e dá indícios de que o livro didático compara a carta ao *e-mail*, desconsiderando as particularidades de cada um.

Dias (2008) realiza um estudo sobre a escrita de cartas e de *e-mails*, como já foi dito, e explica que no livro paradidático por ela analisado, por exemplo, há um efeito de sentido que pedagogiza a escrita na internet, reforçando o discurso salvacionista da língua portuguesa. Dessa maneira ela explica que:

Há uma ameaça que o uso da língua na internet poderia trazer ao ensino formal do Português, sobretudo no que diz respeito à grafia correta das palavras, uma vez que com a Internet, a troca de e-mails, as redes sociais, as conversas instantâneas, os blogs e os fóruns de discussão, há uma liberdade da escrita sustentada pela velocidade da troca entre os sujeitos, que permite aos usuários desses meios criarem uma forma de escrita que se utiliza muito da abreviação das palavras, do uso das onomatopéias, da ausência de acentuação, da troca de letras, enfim, dos recursos técnicos que o próprio programa permite utilizar e os muitos que o sujeito pode criar (DIAS, 2008, p. 42).

Nesse sentido é preciso que o livro didático considere as particularidades de cada gênero discursivo, sendo carta ou *e-mail*, e crie um suporte que sustente o ensino de língua para os sujeitos-alunos que utilizam esse material.

Na questão número 5 do recorte analisado, destacamos o enunciado: "*Quando o e-mail é dirigido a familiares e amigos, algumas palavras podem ser abreviadas, como por exemplo, o vc (você)*". A nosso ver, a seleção de determinados interlocutores e não outros marca a relação desigual de poder existente entre eles. E analisamos a questão b, que dispõe "*reescreva essas palavras na variedade padrão*": há um retorno à valorização da variedade padrão no livro didático. Sobre essa questão da legitimação da norma padrão, Gnerre (1998,

pp. 6-7) explica que "uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais". Entendemos que a relação de poder é materializado no livro didático, haja vista que é do interesse da classe dominante validar a variedade linguística que ela legitima.

A função central de todas as linguagens especiais é social: elas têm um valor real comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso a linguagem especial (GNERRE, 1998, p.23).

Para Gnerre (1998, p. 22), "a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder", e no livro didático não é diferente, os efeitos de sentidos são circulares, fechados, únicos, ou seja, valoriza-se a norma padrão da língua, e, mesmo com a tentativa de mostrar a linguagem que circula na rede eletrônica, o retorno ao discurso autoritário em que a norma padrão da língua é valorizada prevalece.

No próximo recorte, o de número 11, o assunto abordado no capítulo é "Carta ao leitor", que ensina ao sujeito-aluno como escrever e enviar carta emitindo as opiniões a uma revista de grande circulação. Vejamos:

Nesse recorte, percebemos mais uma vez a aproximação entre o gênero discursivo *e-mail* e carta, pois a atividade marca que a carta pode ser enviada por *e-mail*, como se os dois gêneros constituíssem a mesma estrutura e origem discursiva. Destacamos do recorte o enunciado "*Mostre sua produção para o professor. Ele poderá dar dicas de como tornar as informações ainda mais claras*". Ao colocar a expressão "informações ainda mais claras", entendemos que o livro didático sustenta em seu funcionamento discursivo a ilusão de que a linguagem é clara, transparente e que os sentidos são únicos, não considerando a opacidade da linguagem. Em outro enunciado, "*passa a limpo em letra legível*", há também a ilusão de pureza, de clareza, de não contradição; são efeitos discursivos que permeiam o ensino de língua no livro didático.

A análise desse recorte remete-nos ao que Pêcheux (1990) chama de contradição. Para o autor (1990), a contradição é um princípio constitutivo de toda formação discursiva e compreende a própria lei de existência do discurso – é porque ela está sempre aquém dele e ele não pode jamais contorná-la inteiramente, pois sempre muda, modifica-se. Assim os enunciados podem sempre escapar à organização da língua, uma vez que os "furos" e as "faltas", as contradições, são próprios à ordem da língua, são dela estruturantes no sentido de constituírem-se em "fatos lingüísticos estruturais implicados pela ordem do simbólico" (PÊCHEUX, 1990).

ATIVIDADE PERMANENTE — **PRODUÇÃO DE TEXTO**

QUE TAL ESCREVER UM E-MAIL PARA UM AMIGO, CONTANDO O QUE VOCÊ TEM APRENDIDO NA ESCOLA? VOCÊ PODE FALAR TAMBÉM SOBRE OUTRAS COISAS QUE TEM FEITO.

• IMPRIMA E COLE SEU E-MAIL NO ESPAÇO ABAIXO OU ESCREVA UMA PRIMEIRA VERSÃO DO QUE VOCÊ VAI CONTAR.

Recorte 12- Livro Didático - Português: escrita, leitura e oralidade, 1º ano, 2011

O recorte acima trata do trabalho do *e-mail* como produção de texto em um livro do primeiro ano. Analisamos que o enunciado "*Que tal escrever um e-mail para um amigo, contando o que você tem aprendido na escola? Você pode também falar de outras coisas que tem feito*", tenta abrir espaço para a polissemia, mas, ao dar os exemplos de como escrever, ocorre um movimento de paráfrase, como se o aluno tivesse de seguir o modelo,

funcionamento corrente no livro didático. Outro enunciado a ser destacado é "*imprima e cole em seu caderno*", cujo uso do verbo imprimir cria a expectativa de que os alunos realmente irão para o computador, mas nem sempre esse movimento acontece.

Analizamos que nesse *e-mail* o aluno não pode inscrever-se subjetivamente, já que a proposta trazida é: "que tal escrever um *e-mail* para um amigo contando o que você está aprendendo na escola?". A expressão "*que tal?*" cria a ilusão de que essa é uma proposta de produção de texto em que o aluno poderia ter a opção de escolher se vai fazê-la ou não. No entanto sabemos que nas práticas escolares as atividades dos livros didáticos são tidas como legítimas e devem ser cumpridas à risca.

Outro sentido a ser interpretado diz respeito ao conteúdo do *e-mail* que deve ser escrito pelos sujeitos-alunos, que ainda estão na fase de alfabetização: eles devem escrever sobre o que estão aprendendo na escola. Nesse sentido perguntamos: os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental são autorizados a inscrever-se subjetivamente no *e-mail*? Além disso, vale destacar a ênfase dada à língua padrão, pois, mesmo quando aparentemente a proposta é ensinar a produção de um *e-mail*, a atividade não deixa de priorizar a norma, a lei, a regra de uma escrita que aborda os conteúdos aprendidos em sala de aula, donde questionamos: será esse o objetivo a ser alcançado quando se pretende colocar o aluno em contato com uma prática discursiva muito usada na contemporaneidade, como o *e-mail*, que se caracteriza pela rapidez e, na maioria das vezes, pela linguagem coloquial e informal?

Interpretamos que existe a ilusão de que é mais fácil controlar os sentidos quando eles se restringem aos conteúdos escolares fechados nas páginas do material didático, ou, como entende Orlandi (1996), "na circularidade do discurso pedagógico". O controle poderia escapar se a proposta não visasse a um *e-mail* sobre os conteúdos vivenciados. Da maneira como o livro apresenta, a possibilidade de deslizar nos sentidos é menor, e é isso que a escola deseja formar, sujeitos disciplinados e obedientes, o "bom sujeito" (PÊCHEUX, 1995), que não constrói outros sentidos. Nessa atividade o livro didático simula ensinar a produção do *e-mail*, que poderia colocar o aluno em contato com o computador, suporte que lhe daria a oportunidade de liberdade na escrita. Todavia isso não ocorre, pois estudar o gênero *e-mail* no papel interdita o acesso do aluno ao gênero discursivo *e-mail*, o qual só tem existência no computador, por meio do teclado e da tela.

Dias (2008, p. 46) abre várias portas para outros sentidos sobre a linguagem na rede eletrônica e convida-nos a refletir acerca de que "a grafia do *internetês* não quer representar estruturas cristalizadas da língua padrão, não quer responder a uma representação da língua, mas simular, criar no próprio real da língua". Concordamos com a autora e entendemos que a

escola deve abrir-se para a escrita perpassada pela tecnologia, pois só assim a escola será um espaço em que o aluno possa inscrever-se como sujeito de/na linguagem, sem moldes, sem amarras, sem interdições.

6.4. O USO DA REDE ELETRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO: CAMINHOS PARA O DEBATE

E POR FALAR EM

Convivência

- Você gosta de usar a internet?
- O que você costuma fazer *on-line*?
- Você já fez amigos pela internet?
- Você acha que a amizade *on-line* substitui a amizade real?
- Que cuidados você costuma tomar para não se expor demais na rede?

Disponível em: <<http://www.internetresponsavel.com.br/>> Acesso em: 6 dez. 2010.

- Agora que você leu a tirinha, que tal organizar um debate sobre o uso consciente da internet?
- Siga as orientações do professor.

O objetivo desta atividade é propor um debate acerca do uso consciente da internet. Veja no final deste volume, no *Guia e Recursos Didáticos*, uma proposta de atividade com orientações para a exploração do texto com foco na produção de um debate.

A história em quadrinhos intitula-se "*na real*" e passa-se em dois espaços: o escolar e o doméstico, e o *e-mail* é usado para tentar aproximar os dois personagens. No final da história, o narrador enuncia "*A internet ajuda a quebrar o gelo, mas nada melhor do que a amizade real*".

É importante dedicar um olhar mais atento sobre esse enunciado que está no livro didático, abordando o tema do uso do *e-mail* e da rede eletrônica para aproximar as pessoas, pois ele nos dá indícios de que há uma abertura para instauração da polissemia. Para melhor entender nossa análise, explicamos que, embora a história em quadrinhos valorize o uso da rede eletrônica e promova o uso dela para aproximar pessoas, no final é marcada a expressão "*mas nada melhor do que a amizade real*", ou seja, o conectivo adversativo "mas" marca uma oposição entre a convivência virtual e a real.

A nosso ver, essa oposição indicia a possibilidade de instauração de outros sentidos sobre a internet, diferentemente do discurso do senso comum que circula atualmente, em âmbito social, valorizando a rede eletrônica em todos os sentidos, seus avanços tecnológicos, sua velocidade, assim como a convivência pelas redes sociais. O efeito de sentido que circula nessa história em quadrinhos abre portas para a circulação do discurso polêmico (ORLANDI, 1996), em que é questionada a extrema valorização da rede eletrônica, principalmente entre os jovens.

Outro ponto relevante a ser analisado e que vem ao encontro do que estamos constatando em nossas análises é que os dois personagens encontraram-se na escola, porém o *e-mail* foi enviado de casa, do espaço doméstico, não do espaço escolar. Diante disso indagamos: teriam os alunos espaço para enviar um *e-mail* ao colega na escola? Esses sentidos ecoam e fazem-nos pensar sobre os resultados deste trabalho, que têm nos mostrado que o aluno não sai do espaço físico da sala de aula, carteira, caderno, pois o que vigora é o livro didático. Esse material não migra para outras formações discursivas, sequer indica a mudança do aluno para outro suporte que lhe possibilite o acesso à rede eletrônica, que lhe possibilite o acesso a outros sentidos.

A nosso ver, a história em quadrinhos acima vem materializar o discurso dominante sobre o que o aluno pode fazer na escola, instituição que promove o silenciamento de uma linguagem que não seja aquela adotada como padrão, que se sustenta na escrita escolar, materializada nos livros e cadernos dos alunos.

Queremos salientar que, no campo das questões sobre interpretação de texto, há uma abertura para o debate e para a emergência da subjetividade do sujeito-aluno quando temos a pergunta "*você gosta de usar a internet?*"; "*você acha que a amizade online substitui a*

amizade real?". O uso dos verbos "gostar" e "achar" implica uma brecha para o sujeito-aluno dar sua opinião, sair das questões fechadas e produzir sentidos acerca do objeto discursivo posto em curso.

O mesmo ocorre diante do enunciado "*que tal organizar um debate sobre o uso consciente da internet?*", que põe em circulação o discurso polêmico, heterogêneo e, como explica Orlandi (2007), na polissemia o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Indo nessa mesma direção, abrimos a seção que se segue.

6.5. LEITURA DE JORNAL NA INTERNET

genda confirma a sua resposta? No Parque de Eventos Luiz Gonzaga.

APRENDER A FAZER

Leitura de jornal na internet

Os jornais não são publicados apenas em meios impressos, ou seja, sobre papel. Leia a informação do quadro a seguir, que indica o endereço eletrônico onde um jornal foi publicado.

<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/>

130

Garola Studio

No recorte 14, a proposta é "aprender a fazer" leitura de jornal na internet, e, para tanto, o livro utilizou um texto não verbal de um garoto que usa um computador, o endereço eletrônico da página de um jornal *online* e uma breve explicação sobre o contexto desse "novo" meio de comunicação.

Dando continuidade à atividade, o livro elabora algumas questões acerca do tema: "*em que lugar você imagina que o jornal a seguir foi publicado: na internet ou em papel?*". Para que o aluno responda, foram colocados alguns itens que dariam indícios da resposta esperada, como, por exemplo, o uso de "@", a palavra "*e-mail*", "*arquivo*". Entendemos que esse movimento não sustenta o ensino de leitura de jornal *online*, visto que não são as palavras soltas, os símbolos usados na linguagem da rede que vão construir sentidos sobre a leitura de jornal *online*. Além disso, é preciso ensinar o aluno a ler um jornal *online*? Em que concepção o ensino de leitura está sendo usado? Se for a concepção de leitura como decodificação, tão cara ao contexto escolar, podemos questionar: qual a diferença da leitura em meio impresso e em meio digital? Não seria apenas a diferença de suporte? Porém, se considerarmos que se trata de espaços discursivos diferentes, com funcionamentos próprios, aí, sim, podemos dizer que há diferença de leitura na rede eletrônica e no livro didático. Portanto nesse caso cabe à escola ensinar o aluno a navegar pelas páginas do jornal *online*, a navegar por entre os *links*, a saber selecionar as buscas e os *sites* que não se esgotam como as páginas dos livros didáticos.

Voltamos, então, à questão que vem mobilizando nosso trabalho, isto é, o que está faltando é permitir ao aluno ter acesso real, e não apenas virtual à rede eletrônica, entender a linguagem que nela circula, mudar de suporte, do papel para o computador, a fim de que o aluno possa compreender como as informações são mobilizadas na rede, sua velocidade, fluidez, enfim é preciso um trabalho minucioso, afinal a leitura na rede sustenta um outro campo discursivo, que é constituído diferentemente do livro e da escola, o campo virtual. Vejamos o próximo recorte, que é continuação da atividade sobre leitura de jornal *on-line*:

Agora responda.

- 1 Em que lugar você imagina que o jornal a seguir foi publicado: na internet ou em papel? *Na internet.*

dicas e reportagens

quadrinhos @ e-mail

arquivo

Eu pulo, tu pulas, ele pula...

Nós pulamos corda!

Depois que o filme "Jump In!" invadiu a telinha, a brincadeira pegou entre meninas e meninos

Imagem da primeira página da *Folhinha* online.
Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/>>. Acesso em 11/06/08

- 2 Qual é o nome desse jornal para crianças? *Folhinha.*
- 3 Quando ele foi publicado? *No dia 22 de setembro de 2007.*
- 4 Em páginas de internet existem *links*. Os *links* são palavras ou imagens que, quando acessadas, isto é, quando clicamos sobre elas, nos levam a outras páginas.
Neste jornal eletrônico, os *links* estão à esquerda da página, observe.

Imagem da primeira página da *Folhinha* online.
Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/>>. Acesso em 11/06/08

Recorte 15 - Livro Coleção tempo de aprender, 4º ano, 2010.

Essa atividade do livro didático caminha em sentido oposto ao que acabamos de defender, pois traz perguntas parafrásticas, repetitórias, construindo um efeito-leitor (ORLANDI, 2002) que imagina um sujeito-aluno capaz de retirar do texto as informações que estão explícitas nele, tais como "qual é o nome desse jornal para crianças?"; "quando ele foi

publicado?". São questões que não reclamam gestos de interpretação, tampouco proporcionam ao aluno um saber sobre a leitura de jornal *online*. A esse respeito, Orlandi (2007) explica:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização (p. 36).

A paráfrase limita a interpretação e a construção de sentidos no texto, as questões acima comprovam isso, embora a proposta desse item do livro didático seja promover a leitura de jornal *on-line*, mobilização de sentidos que não acontece de fato.

Na questão 4, a abordagem é sobre *links*, há uma breve explicação sobre o que seja um *link*, e, a partir daí, vem a pergunta que está disposta mais abaixo, no recorte 16 – continuação da atividade – "*O que você imagina que pode ser encontrado ao acessar o link quadrinhos?*". Destacamos desta pergunta a palavra "*imagina*", pois é justamente esse o movimento que o sujeito-aluno faz quando se depara com este tipo de atividade proposta no livro didático, ele apenas imagina, afinal não há espaço para um ensino que sustente, materialmente, essa situação de aprendizagem para que ele produza sentidos sobre o que seja um *link*.

Professor, se achar pertinente explique aos alunos que para acessar outras páginas clica-se com o ponteiro do mouse sobre o nível. Se houver possibilidade em sua escola, providencie a visita ao laboratório de informática e efetue com eles uma visita à Folhinha, aproveitando para que acessem os links e naveguem pelas páginas. Sugerimos esse mesmo procedimento na atividade.

Responda

a) O que você imagina que pode ser encontrado ao acessar o *link* quadrinhos? Espera-se que os alunos refiram que possam ser encontradas histórias em quadrinhos.

b) E no *link* e-mail? Professor, não se espera que os alunos saibam exatamente o que é um e-mail, alguns podem saber do que se trata, outros têm apenas uma ideia desse tipo de comunicação virtual, que hoje em dia, tem o nome bastante propagado na TV. A questão tem como objetivo um levantamento de conhecimento prévio, já que o gênero aparecerá na próxima unidade.

5 Na página de internet que você leu está publicada a imagem da capa da Folhinha que foi impressa em papel. Responda:

a) Qual é a frase que aparece em destaque, abaixo da primeira página da Folhinha impressa? Eu pulo, tu pulas, ele pula... Nós pulamos corda!

b) O texto "Eu pulo, tu pulas, ele pula... Nós pulamos corda!" corresponde à manchete da Folhinha impressa?

6 Volte à página de internet sobre a matéria da Folhinha que você acabou de ler e, no caderno, copie o lide que acompanha a manchete. Leia-o com atenção e, em seguida, responda: qual assunto você imagina que vai aparecer na reportagem que tem a ver com esse lide e esta manchete? Copiar: "Depois que o filme *Jump In!* invadiu a telinha, a brincadeira pegou entre meninas e meninos". Espera-se que os alunos deduzam que a reportagem vai falar a respeito da brincadeira de pular corda. De qualquer maneira, alguns deles poderão levantar outras hipóteses relacionadas ao tema.

5 b) Espera-se que os alunos respondam que corresponde. Professor, se tiverem dificuldade, mostre a eles que essa mesma frase está escrita na imagem da capa, no pé da página. Assim, perceberão que a manchete que está na página da internet é a mesma que está na Folhinha impressa. Os mais observadores podem questionar que, na imagem da Folhinha impressa, no primeiro trecho "Eu pulo, tu pulas, ele pula..." o texto aparece escrito em letras menores e o trecho "Nós pulamos corda" em letras maiores. A resposta para esse fato é que o jornal deu destaque maior à frase "Nós pulamos corda" para enfatizar o aspecto coletivo da brincadeira. Acrescente que a imagem corresponde à versão impressa em papel da Folhinha que é vendida nas bancas, mas que depois ela vai para o site do jornal na internet, onde podemos acessá-la.

A VOZ E A VEZ

1 Você já viu uma página de internet? Resposta pessoal.

2 Você já acessou esse tipo de página alguma vez? Comente sua resposta. Resposta pessoal.

3 Se você tivesse que escolher um desses *links* da Folhinha para acessar, qual seria? Por quê? Resposta pessoal.

4 Que outros assuntos você gostaria de encontrar na internet além de páginas de revista? Resposta pessoal. Escreva a sua opinião em um pedaço de papel, coloque o seu nome e entregue ao professor.

Professor, as respostas dadas pelos alunos à questão 4 e entregue a você podem ser um modo de sondar o interesse deles sobre os temas que gostariam de conhecer ou pesquisar. Se tiver acesso à rede, selecione alguns assuntos e leve os alunos à sala de informática com esse objetivo.

132

Recorte 16 - Livro Coleção tempo de aprender, 4º ano, 2010.

Neste recorte de número 16, vamos analisar o enunciado "*a voz e a vez*".

Para fechar nossas análises, destacamos os dizeres "*Escreva a sua opinião em um pedaço de papel, coloque o seu nome e entregue ao professor*". Novamente o papel é o suporte permitido, só que agora em sentido de rebaixamento, "um pedaço de papel", que, a nosso ver, pode ser qualquer papel, rasgado, de pão, não é o livro ou o caderno, qualquer

papel, desde que seja papel. A atividade, que parecia criar a ilusão de que o aluno teria voz e vez, retorna, mais uma vez, à repetição; o aluno pode dizer se tem algum conhecimento sobre links e internet, desde que registre em um pedaço de papel e entregue ao professor. Porém, se as respostas às questões 1 e 2 forem negativas, ou seja, se o aluno nunca viu nem acessou uma página da internet, como ele pode responder à questão de número 3? Como o sujeito escolherá um link se nunca teve acesso à internet, logo não sabe o que vem a ser um link?

Realmente, será que os livros didáticos imaginam um sujeito-aluno que tenha o direito de dizer se é importante “aprender história”? Se ele considera importante estar diante de um computador, no século XXI, ou se o livro é tão onipotente que em suas páginas cabem todo o conhecimento, toda a tecnologia?

Vamos às considerações finais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência de ocupar o lugar de pesquisadoras provocou, em nós, um deslocamento de posições que, além de muitas reflexões, resultaram nesta pesquisa. Cumpre ressaltar que esta investigação foi tarefa desafiadora para nós, sobretudo porque reclamou que nossos próprios gestos de interpretação estabelecessem uma relação crítica com a diversidade de formações discursivas que circulam no livro didático, na rede eletrônica e na própria instituição escolar.

É necessário destacar que realizar esta pesquisa possibilitou-nos, além de construir um conhecimento científico acerca da língua ensinada a partir de referências à rede eletrônica, criar um novo olhar sobre a constituição do livro didático, pois, em pesquisas realizadas anteriormente (RONCONI, 2010), as descobertas e os caminhos traçados compreenderam outras análises discursivas. Nesta pesquisa, outro campo do saber, a rede eletrônica, fez-nos tecer novas relações de sentidos sobre e com a linguagem.

Refletimos sobre múltiplos sentidos que esta relação rede eletrônica e livro didático pode construir e percebemos que as condições materiais de produção para a produção textual são as mesmas de antes, ou seja, há a abertura para que o discurso da rede eletrônica seja trabalhado no livro didático. Porém as atividades, estrutura e organização são as mesmas, com sentidos únicos, circulares, fechados, portanto entendemos que o livro não está sendo afetado discursivamente pela rede.

É importante dizer que a proposta aqui não é abolir o livro didático, tampouco considerá-lo obsoleto, mas problematizar as diferentes linguagens que circulam na internet e que agora estão migrando para o livro didático, ou seja, a grande questão desta pesquisa foi entender como o discurso da rede eletrônica é trabalhado no livro didático de língua portuguesa, ou se isso é apenas uma ilusão.

Tentamos expor questões que problematizassem a linguagem da rede eletrônica e o discurso que circula no livro didático, hoje constituído também por textos retirados da internet, pontuando suas diferenças e as tramas que se sucedem quando o sujeito tenta acessar a fonte de saber entre livro e rede.

Diante dos resultados que colhemos, destacamos que os livros didáticos pouco se utilizam do discurso polêmico (ORLANDI, 1996) para realizar o trabalho de interpretação. Percebemos que no livro circula o discurso da rede eletrônica, mas o material didático não considera legítima a linguagem do campo discursivo virtual, a que Dias (2008) chama de

internetês. Ou seja, entendemos que a formação discursiva que constitui o livro didático continua a mesma, pois sustenta um discurso circular de que a linguagem é transparente e os sentidos (re)produzidos sempre serão os mesmos. Outro ponto a ser destacado é que as atividades de leitura e escrita propostas, a partir de textos retirados da rede eletrônica, valorizam o estudo da gramática e da ortografia; portanto o método tradicional de ensino de língua prevalece, com a valorização da norma culta em detrimento de outros tipos de linguagem, informal, ou o *internetês*.

O que buscamos problematizar é que o livro didático parte para outro campo de significados, o da internet, mas que as atividades parafrásticas continuam as mesmas, resultando em atividades de texto lacunado, interpretação de texto esvaziada de sentidos, produções de texto repetitórias, são efeitos de sentidos que capturam o sujeito-aluno, não deixando que ele produza sentidos outros.

O discurso polêmico pouco se apresenta nos livros didáticos, pois, apesar de haver a inserção das dicas de *blogs*, escrita de *e-mails*, e de *posts* em que o aluno poderia inscrever-se em posições discursivas que lhe permitam dar sua opinião, em fóruns e debates, as questões que os livros propõem retornam ao discurso do tipo autoritário (ORLANDI, 1983). Além disso, essas atividades que simulam trazer o discurso da rede eletrônica para o livro didático não proporcionam ao sujeito-aluno que ele saia do livro, caderno e migre para outro suporte, o computador. Sem possibilitar esse movimento, o livro didático, mais uma vez, (re)torna ao campo de significados de repetição, de cópia e silencia o campo discursivo virtual.

Outro dado a ser considerado é o fato de que a rede eletrônica e os livros didáticos analisados têm concepções diferentes e até divergentes sobre o sujeito-leitor, ou seja, enquanto a rede eletrônica abre inúmeras possibilidades de leitura, o livro didático elege um texto a ser lido e silencia outros dizeres possíveis sobre determinado objeto discursivo, criando a ilusão, para o sujeito-leitor, de completude do sentido.

Quanto à produção de texto, o livro didático recorre a textos da rede eletrônica, como o *e-mail*, ou a produção de um *post* para um *blog*, como analisamos, mas entendemos que os sujeitos-leitores não têm acesso a esse campo virtual, pois, quando o livro didático faz uma proposta de produção de texto em que o aluno devesse utilizar a linguagem da rede eletrônica, ocorre uma contradição, pois o sujeito-aluno permanece na sala de aula, em sua carteira, tendo como possibilidade de produção textual apenas o lápis, a caneta e o papel.

Com base nas análises dos livros didáticos e considerando que é papel da escola colocar os alunos em contato com todas as manifestações de linguagem, com todas as formas de produção de sentidos, entendemos que são necessárias propostas pedagógicas

contempladas pelos livros didáticos que envolvam os sujeitos-alunos em situações reais de uso da linguagem da rede eletrônica, situações que sejam significativas, para que eles possam ocupar a posição sujeito-autor, a posição sujeito-leitor nos mais diversos suportes de textos. Como exemplo, podemos propor uma atividade que envolva a construção de um *blog* da própria sala, logicamente no computador, não nas páginas do livro ou do caderno. Os alunos podem usar o espaço discursivo do *blog* para debater, para divulgar informações, postagens de textos, enfim é preciso investir em práticas que construam efeitos de sentidos significativos a partir do discurso da rede, que criem possibilidade de acesso para que os alunos possam sustentar seu próprio dizer, seja por meio da oralidade, da escrita no papel, na tela, ou por outra materialidade simbólica.

Se pensarmos os meandros da rede eletrônica e suas inúmeras possibilidades para ser utilizada na escola, podemos propor, também, uma atividade que envolva a criação de um *e-mail* comum para a sala de aula, a fim de que os alunos possam trocar informações sobre tarefas de casa, textos interessantes, novidades da turma, mudanças no cronograma, enfim essas são práticas que envolvem a rede eletrônica e que podem tornar-se significativas para os sujeitos-alunos e para o professor que também é usuário dessa mídia.

Constatamos que o fato de o livro didático discursivizar, em suas páginas, textos da rede eletrônica não garante ao sujeito-aluno sua inscrição, nem na rede, nem no material didático. O ato de interdição do livro didático continua, isso porque há um apagamento da escrita da/na rede. Para que o aluno inscreva-se na rede e que aquilo que é próprio da rede circule, realmente, no contexto escolar, no caso desta pesquisa, por meio do livro didático, é preciso que o suporte textual mude, que o *internetês* seja considerado como linguagem e que o sujeito-aluno faça uso da rede com propriedade. Nesse sentido perguntamo-nos: será que simular o ensino do *e-mail*, do *blog*, do *post*, no livro didático, contribui para o ensino da Língua Portuguesa? Até que ponto o aluno pode inscrever-se subjetivamente a partir de uma proposta de escrita na rede eletrônica se ele não tem acesso a ela? Esses são alguns questionamentos que procuramos abordar por meio das análises e do estudo da literatura acerca de nossa questão de pesquisa.

Entendemos que o livro didático, por ser o portador de texto mais utilizado na escola, deve ser cada vez mais explorado e estudado por pesquisadores que têm como objetivo aprofundar-se nos sentidos que circulam nesse material, em sala de aula e no próprio contexto escolar.

E foi por considerar o livro didático como um instrumento linguístico que reclama gestos de interpretação, sempre possíveis de ser outros, que buscamos analisar os mecanismos

da linguagem explorados pelo material didático, nesse momento sócio-histórico em que a rede eletrônica passa a fazer parte da vida de milhares de pessoas, condição sócio-histórica essa que fez os livros trazerem para suas páginas o discurso da rede eletrônica. Por ser assim, a escola e os professores não podem fechar os olhos para essa nova forma de constituição social, que traz, inevitavelmente, implicações para a Educação. Sabemos que os sentidos estão sempre em movimento e, porque somos sujeitos desejantes de outros sentidos possíveis, entendemos que explorar essas e outras questões discursivas é um movimento incessante na/para a Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória* (NUNES, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho/2001.

AUGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.15, n.22, pp.145-156, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga22/arqs/matraga22a08.pdf> Acesso em: março de 2015.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 19, jul./dez. 1990.

AZANHA, José Mario Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992, pp. 69-89.

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

CAMPOS, M.I.B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? *D.E.L.T.A.*, 27: 2, 2011 (219-234).

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet – reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CAZARIN, E. A. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentidos instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político* L.I. Lula da Silva. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 1996.

DIAS, Cristiane Pereira. A Língua e sua Materialidade Digital. In: INDURSKY, Freda, et al.(Orgs.) *O Discurso na Contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Arquivos digitais: da des-ordem narrativa à rede de sentidos. In: GUIMARÃES, Eduardo; PAULA, Mirian Rose Brum de. (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Editora Pontes, 2005.

_____. *Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital*. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008.

_____. A escrita como tecnologia da linguagem. *Coleção HiperS@beres*. Universidade de Santa Maria, Volume II, Dezembro 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf Acesso em: março de 2015.

_____. Memória & escrita:o atravessamento de sentido das cartas no e-mail. *Revista de Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, pp. 35–49, jul./dez. 2008.

ECO, Umberto. Muito além da internet. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2003.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise do discurso no Brasil um breve preâmbulo. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (org.). *Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007. Cap. 1, p. 13-22.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Trilhas Urbanas: Goiânia, 2005.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

FOUCAULT, M. O A Priori Histórico e o Arquivo. In: FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. O recurso para o bom adestramento. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009, pp. 164- 185.

_____. *A ordem do discurso*. (Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970). Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola 2001.

GALLI, F. S.; BASTOS, G.; FERRAREZI, L. Sentidos de (hiper)leitura em (dis)curso. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 36 n.61, pp. 190-205, jul.-dez., 2011.

GALLO, S. L. Novas fronteiras para a autoria. *Organon*, Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012, pp. 53-64. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/35724/23306>>. Acesso em: novembro 2013.

GERALDI, J. W. et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 3ªed. São Paulo: Ática, 1999.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [trad.Frederico Carotti]: São Paulo, SP: Companhia de Letras, 1989: 143-179.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRANGEIRO, Cláudia Rejane Pinheiro. A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. *Artigo apresentado no 2º SEAD*, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/ClaudiaRejanePinheiroGrangeiro.pdf>. Acesso em: março de 2015.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. *Revista do II Seminário de Análise do Discurso (SEAD)*, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: *II Seminário de Estudos em Análise do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: março de 2015.

GRIGOLETTO, Evandra. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. *Revista Desenredo*. Passo Fundo, v. 2, n. 2, pp. 203-223, julho/dezembro 2006.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. *Ensaio: múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre – RS: Sagra Luzzatto, 1999.

LEIBRUDER, A.P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H.M. *Gêneros discursivos na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, pp. 231-255, 2011.

LEMES, N. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Trabalho apresentado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, para obtenção do título de Mestre em Educação, 2013.

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

MARANGONI, E. *Discurso de divulgação científica e efeito-leitor: o apagamento de si e de leituras possíveis*. Trabalho apresentado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, para obtenção do título de Mestre em Educação, 2013.

MARTINS, Heloisa. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, mai/ago, 2004.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2013.

NECKEL, N. R. *Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, C. R. *O trabalho do Antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo 15.

OLIVEIRA, R. *Blogs educativos: um enfoque linguístico-discursivo*. Relatório Científico Final referente à Bolsa de Iniciação Científica concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), São José do Rio Preto: Unesp, 2009.

ORLANDI, E. P. Linguagem e método: uma questão da Análise do Discurso. In: *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. São Paulo, Brasiliense 1983.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Língua, Comunidade e Relações sociais no espaço digital. In: DIAS, Cristiane. *E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital* [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

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

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Artigo publicado na Revista: *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, n. 1, pp. 9-13, junho/2005. Disponível em: <<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2013.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. *Revista Rua*, Campinas, Número 16 – Volume 2, 2010. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/16-2/1-16-2.pdf>>. Acesso em: 30 set.2013.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, pp. 55-64.

_____. *Discurso e texto*. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*, 2002. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. 1ª. ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeto, 2007.

PACÍFICO, S. M. R. Professores em discurso: espaços para interpretação e autoria. In: PACÍFICO, S. M. R. (org). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. pp. 55-64.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. In: GADET, F e HAK, T.(org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, G.; GADET, F. A língua inatingível. In: ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória* (NUNES, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PETRI, Verli. Por um acesso fecundo ao arquivo. *Revista Letras*, n. 21, Santa Maria, pp. 121-125, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

ROMÃO, L. M. S. e PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

ROMÃO, L. M. S. Quanto vale, ou "isso é demais": giros nas tramas de dizer de um sujeito. ROMÃO, L. M. S.; GALLI, F. C. S. (orgs). *Conceitos discursivos em rede*. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. 176p.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O cavalete, a tela e o branco: introdução à autoria na rede eletrônica. *DELTA*, São Paulo, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502006000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 set.2013.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; ROMÃO, Arquilau Moreira. *Do pergaminho à tela do computador: a trajetória do livro*. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2009.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. De areia e de silício: as tramas do discurso no livro eletrônico. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/>>. Acesso em: nov. 2013.

RONCONI, Jacqueline Meireles. *A construção do efeito-leitor no livro didático: o que se pode ler nos discursos que circulam nesse material?* Monografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução brasileira de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blinkstein. 2 edição. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SILVA, J. F.; PACÍFICO, S. M. R. O livro didático na sala de aula: a legitimação dos sentidos. In: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (org). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. 1ª. ed. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta, 2007.

SOUZA, T. C. Discurso e imagem: Perspectivas de análise não verbal. *Ciberlegenda*, Revista do Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, n. 01, Jan. 1998. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/240/128>>. Acesso em: 26 out. 2013.

SOUZA, T. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Ciberlegenda*, Revista do Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, n. 06, Jan. 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/323/204>>. Acesso em: 26 out. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: *Revista USP*, n. 57, mar-mai, 2003.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A.C., Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada. In: *ALFA*, São Paulo, v. 49, n.1, pp. 31-49, 2005.

_____. Mensagem e poesia. A atualidade de Saussure e Jakobson, ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. In: GASPAR, N. M.; ROMÃO, L. M. S. *Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação*. São Carlos: EDUFSCAR 2008.

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANDWAIS, Ana. *Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso*. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

LIVROS ANALISADOS

CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo, et al. *Porta Aberta: língua portuguesa, 5º ano*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2011.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português Linguagens 3º ano: Língua Portuguesa*. 2 ed reformada. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Cochar Thereza. *Português Linguagens 4º ano: Língua Portuguesa*. 2 ed reformada. São Paulo: Atual, 2010.

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco, et al. *Língua Portuguesa 4º ano*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção Aroeira).

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna. *Projeto Pitangüá: Português 4º ano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna. *Projeto Buriti: Português 5º ano*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira. *Língua Portuguesa: Livro do professor 4º ano - Coleção tempo de aprender*. 1 ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2010.

VAZ, Débora, et al. *Português: escrita, leitura e oralidade 5º ano*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

VAZ, Débora, et al. *Português: escrita, leitura e oralidade 5º ano*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2011.