



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
KATIA CRISTINA SCHUHMAN ZILIO

**O PROCESSO BUSCA/PESQUISA NA INTERNET: GESTOS DE LEITURA E
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA**

Palhoça SC
2016

KATIA CRISTINA SCHUHMANN ZILIO

**O PROCESSO BUSCA/PESQUISA NA INTERNET: GESTOS DE LEITURA E
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Leda Gallo.

Palhoça SC

2016

Z65 Zilio, Katia Cristina Schuhmann, 1968-
O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola / Katia Cristina Schuhmann Zilio. – 2016.
241 f. : il. color ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Solange Leda Gallo

1. Análise do discurso. 2. Letramento informacional. 3. Internet (Rede de computador) na educação. I. Gallo, Solange Leda, 1957-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

KATIA CRISTINA SCHUHMAN ZILIO

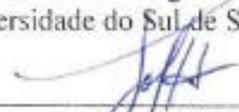
O PROCESSO BUSCA/PESQUISA NA INTERNET: GESTOS DE LEITURA E
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

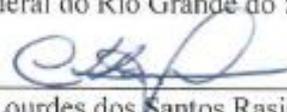
Palhoça, 25 de maio de 2016.



Professora e orientadora Solange Maria Leda Gallo, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



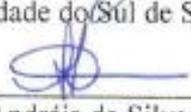
Professora Solange Mittmann, Doutora.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Professora Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Doutora.
Universidade Federal do Paraná



Professora Nadia Regia Maffi Neckel, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

A vida é tempo... O sabor é gosto... A vida é
sabor do gosto do tempo... É tempo de colher...
Colheita breve de quem plantou com ajuda...
Aos pais... Aos filhos... À família... Ao amor...
Obrigada. Dedico a colheita, os frutos, a
vocês, meus amores...

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer... .

A caminhada foi longa e muitos se fizeram presentes e cúmplices para que a caminhada fosse de crescimento.

Agradecer é momento de partilha...

E tenho muito a dividir...

Primeiro com a minha orientadora, Sol, Solange... Realmente um sol que ilumina. Companheira e incentivadora. Cheia de idéias, vívida. Lembro-me da ocasião da entrevista, após a prova de seleção. Nessa oportunidade, ela me perguntou se eu não sumiria, pois morava a 300 quilômetros, e ainda, “que o relacionamento de orientador e orientando dura muitas vezes mais do que um casamento”... Na verdade, espero que dure mais e mais... É sempre uma alegria conversar, estudar e conviver com você.

Nesse caminho, ainda, professores e professoras que contribuíram para minha formação...

Professor Sandro, amável, sentidos outros se construía nas suas aulas...

Professora Nádia, a AD é mais leve com você, a arte é mais viva também...

Professora Gi (Giovana) acredita na AD e nos faz acreditar também... Com seu jeito especial contribuiu muito na qualificação do projeto.

Professor Caco (Antônio Carlos), quantas discussões e novos olhares ensaiamos...

Professor Aldo, a linguagem é sempre uma possibilidade do pensar e do dizer...

Professor Maurício que fez muitas e importantes sugestões na qualificação do projeto...

Professora Maria Marta que dispensou um olhar aguçado para qualificação da tese.

Professora Solange Mittman que me deixou acreditar no meu texto e permitiu que eu sonhasse ainda mais...

A minha querida Carla, minha companheira de divagações... .

Ao Guilherme, amigo de discussões...

Obrigada!!!!

Quando iniciei o sonho do doutorado muitas foram as pessoas que apoiaram...

Minha família, em especial minha mãe que nunca compreendeu como eu gostava tanto de estudar... Longe de casa e dos meus...

Meus irmãos, que sempre disseram que estudei por eles e ficavam gratos por isso. Um deles já na eternidade... (Partiu, prematuramente, em 2014). Meus cunhados, cunhadas e sobrinhas... Sempre incentivando a busca, o estudo...

Mas é necessário um agradecimento especial aos amores da minha vida, meus homens... Flávio, Douglas, Gustavo e Guilherme, principais incentivadores, torcedores inveterados pelo meu sucesso... A eles todo amor, sempre... E a você, meu amor, luz serena do caminho, meu coração...

À Gerdi, pelo apoio sempre incondicional, desde o mestrado...

Aos amigos e amigas que sonharam o mesmo sonho...

Simone, saiba que a presença e o apoio foram inspiradores...

Cris e Jeanine sempre presentes, compartilhando...

Lígia, Mary, Juliana, e tantos outros... Um olhar terno, um abraço, enfim, um gesto de agradecimento...

À Flaviane, minha aluna, que auxiliou nas transcrições e torceu sempre... À Franciele que realizou as filmagens e sempre vibra com as conquistas... À Vivi que compartilhou correções...

AGRADEÇO AINDA...

À Universidade do Contestado pela concessão de bolsa de estudos, principalmente na pessoa do professor Doutor Carlos Eduardo Carvalho, vice-reitor da UnC...

Ao governo do Estado de Santa Catarina, pelo afastamento remunerado de minhas 10 horas de regime de trabalho.

Às escolas, diretores, professores, supervisores e alunos que participaram do trabalho...

Às alunas, bolsistas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), que me auxiliaram com a experiência e viveram comigo dias de aprendizado.

Agradecida sou pelos fios tecidos a muitas mãos, linhas e, muitos pontos... às vezes de interrogação... Tecer não é fácil, mas com cumplicidade de muitos... Belas tramas se fazem ver...

Sintonia para pressa e presságio

Escrevia no espaço.
Hoje, grafo no tempo,
na pele, na palma, na pétala,
luz do momento.

Soo na dúvida que separa
o silêncio de quem grita
do escândalo que cala, [...]

Paulo Leminski

RESUMO

Compreender o processo de inscrição do sujeito-aluno em uma discursividade *online* e, particularmente, na textualidade do buscador *Google*, coloca a autoria em questão, o que o faremos à luz da análise do discurso. Pesquisar e refletir como se dá a busca, como se dá a circulação da informação, e como ela se transforma em conhecimento, é importante para uma sociedade que, cada vez mais, acolhe informações. Nosso foco incide sobre turmas de quinto ano de duas escolas públicas, para posteriormente propor uma prática que possa tornar mais refletida e qualificada a busca/pesquisa nas escolas. Analisamos aqui as condições de produção da autoria quando se estabelece a busca por um tema (prática de pesquisa escolar). O objetivo último de que se vale esta pesquisa é de qualificar essa prática. As escolas envolvidas nesta experiência fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e foram selecionadas por apresentarem IDEB inferior às outras do município. A coleta de dados foi realizada pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, que desenvolveram experiência de docência nas duas escolas, em três turmas de quinto ano do ensino fundamental, com um projeto “Formação docente: tecnologia e interdisciplinaridade”. Trabalhamos com a composição do corpus na modalidade experimental, por meio de arquivos constituídos durante a pesquisa. Nesse sentido foram ainda filmadas as abordagens de busca/pesquisa dos alunos, tanto na internet, como com materiais escritos (livros, revistas, etc). O material filmado referente à busca/pesquisa no *google* foi analisado tendo como base o dispositivo teórico da análise do discurso. Os resultados apontam para o fato de que os caminhos escolhidos pelos estudantes revelam o desconhecimento deles do processo de pesquisa em textualidade digital. Em pesquisa no material escrito, o aluno pareceu estar mais à vontade, por ser essa uma atividade cotidiana da escola. Ao refletirmos sobre a autoria, percebemos a mobilização da função-autor no processo de busca/pesquisa dos alunos do quinto ano e das acadêmicas bolsistas, mas tal função tende ao apagamento pelas paráfrases impostas pelo Discurso Pedagógico. Apesar disso, é importante dizer que o DP, embora predominantemente autoritário, não o é totalmente; quanto mais polêmico, mais se efetiva a autoria. Instaurar formas polêmicas a fim de mobilizar a função-autor, não é tarefa fácil na Escola, mas é tarefa necessária para o processo de textualização. No caso aqui trabalhado, tendo partido da noção de Gallo (2008) de prática de textualização, chegamos à proposição do que chamamos prática de textualização digital.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Pesquisa/Busca. Autoria. Prática de Textualização Digital.

ABSTRACT

Understanding the registration process of the student as subject in an online discourse, and particularly in the textuality of Google search engine puts the authorship in question, what we will do in the light of discourse analysis. To search and to reflect how the search works, how is the flow of information, and how it is transformed into knowledge, it is important for a society that increasingly receives information. Our focus is on the fifth year classes of two public schools, later to propose a practice that can make the reflected and qualified search / research at schools. Here we analyze the authorship production conditions when establishing the search for a theme (school research practice). The ultimate goal that is worth this research is to qualify this practice. The schools involved in this experience are part of the Scholarship Institutional Program for Beginner Teachers (PIBID) and were selected because they have lower IDEB - Basic Education Development Index - in the municipality. Data collection was performed by academic people from pedagogy course which developed teaching experience in two elementary schools in three classes of fifth grades, with a project "Teacher training: technology and interdisciplinary." We work with the composition of the corpus in the trial mode through files made during the search. In this way we were also filmed the search approaches / research students, as on the internet, as with written materials (books, magazines, etc.). The material filmed concerning the search / google search was analyzed based on the theoretical device of discourse analysis. The results point to the fact that the paths chosen by the students reveal their ignorance of the research process in digital textuality. Researching in written material, the student seemed to be more at ease, being such as an everyday activity of the school. As we reflect on the authorship, we realize the mobilization of author-function in the search process / search of fifth graders and academic people on scholarship, but this function tends to be erased by paraphrases imposed by the Pedagogic Discourse. Although, it is important to say that the Pedagogic Discourse, although predominantly authoritarian, it is not completely; more controversial, more effective authorship. Establishing controversial forms in order to mobilize the function-author is not easy at school, but it is a necessary task for the textualization process. In the present case, beginning with the notion of Gallo (2008) practice textualization, we get to the proposition called digital textualization practice.

Keywords: Discourse Analysis. Search/Research. Authorship. Digital Textualization Practice.

RÉSUMÉ

Comprendre le processus d'enregistrement du sujet étudiant dans un discours en ligne, et en particulier dans la textualité Google moteur de recherche, met l'auteur en question, que nous allons faire à la lumière de l'analyse du discours. Rechercher et réfléchir comment fonctionne la recherche, comment est le flux d'informations, et comment elle se transforme en connaissances, il est important pour une société qui accueille de plus en plus d'informations. Notre objectif est de la cinquième année de deux écoles classes publiques de proposer plus tard une pratique qui peut rendre la recherche / recherche réfléchie et qualifiée dans les écoles. Ici, nous analysons les conditions de production d'auteur lors de l'établissement de la recherche d'un thème (la pratique de recherche de l'école). Le but ultime qui vaut cette recherche est de qualifier cette pratique. Les écoles impliquées dans cette expérience font partie du Programme de bourses institutionnels Introduction à l'enseignement (PIBID) et ont été choisis parce qu'ils ont IDEB inférieur autre municipalité. La collecte des données a été réalisée par cours de pédagogie universitaire qui a développé une expérience d'enseignement dans deux écoles de trois classes de cinquième année de l'école primaire, avec un projet "Formation des enseignants: la technologie et interdisciplinaire. " Nous travaillons avec la composition de corpus dans le mode d'essai par le biais des fichiers créés lors d'une recherche. En ce sens, ils ont également filmé les élèves des approches de recherche / recherche, à la fois sur l'Internet, comme avec les documents écrits (livres, magazines, etc.). Le matériel filmé concernant la recherche / recherche Google a été analysé sur la base du dispositif théorique de l'analyse du discours. Les résultats soulignent le fait que les chemins choisis par les élèves révèlent leur ignorance du processus de recherche dans la textualité numérique. La recherche dans les documents écrits, l'étudiant semblait être plus à l'aise, étant telle une activité quotidienne de l'école. Alors que nous réfléchissons sur la paternité, nous nous rendons compte de la mobilisation de l'auteur-fonction dans le processus de recherche / recherche des élèves de cinquième année et bourse d'études, mais cette fonction tend à effacer les paraphrases imposées par le discours pédagogique. Néanmoins, il est important de dire que le DP, bien que essentiellement autoritaire, est pas complètement; plus controversée, plus efficace si l'auteur. Présentation de façon controversée pour mobiliser la fonction-auteur, il est pas une tâche facile à l'école, mais il est une tâche nécessaire pour le processus de textualisation. Dans le cas, nous avons travaillé, avait brisé la notion de Gallo (2008) pratique textualisation, nous arrivons à la proposition de ce que nous appelons la pratique de textualisation numérique.

Mots-clés: analyse du discours. Recherche / Recherche. Paternité. pratique textualisation numérique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resumo do DE e do DO, de acordo com Gallo (1992).	79
Figura 1 - Escritorialidade e autoria	81
Figura 2 - O Colchete (Print Screen da filmagem).	96
Figura 3 - O anúncio (Print Screen da filmagem).	98
Figura 4 - De olho num anúncio(Print Screen da filmagem)	99
Figura 5 - Ler e marcar o texto (Print Screen da filmagem).....	102
Figura 6 - A dispersão da pesquisa (Print Screen da filmagem).	105
Figura 7 - A surpresa da dispersão (Print Screen da filmagem).	106
Figura 8 - Da dispersão à intenção (Print Screen da filmagem).	107
Figura 9 - Ainda dispersão: um caminho para a pesquisa? (Print Screen da filmagem).	108
Figura 10 - A leitura no ato falho da pesquisa (Print Screen da filmagem).	111
Figura 11 - A pesquisa e(é) a cópia (Print Screen da filmagem).	125
Figura 12 - Uma busca já buscada?(Print Screen da filmagem).	129
Figura 13 - Um lugar já visitado? (Print Screen da filmagem)	129
Figura 14 - Um lugar equivocado? (Print Screen da filmagem).....	131
Figura 15 - Busca facilitada (Print Screen da filmagem).	132

LISTA DE ABREVIACÕES

AD – Análise do Discurso

AIE – Aparelho Ideológico de Estado

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DE – discurso de Escrita

DO – Discurso de Oralidade

DP – Discurso Pedagógico

FD – Formação Discursiva

FI – Formações Ideológicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

PCSC – Prposta Curricular de Santa Catarina

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à docência

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROUCA – Programa Um Computador Por Aluno

SD – Sequência Discursiva

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UnC – Universidade do Contestado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 APRESENTANDO O ASSUNTO: TRAJETOS E (DES) CAMINHOS	17
1.2 AO INTRODUIZIR, MUITO A DIZER... ..	19
2 DISPOSITIVO TEÓRICO	25
2.1 A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS DA/NA TRAJETÓRIA DO OLHAR.....	25
2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO: LÍNGUA, SENTIDOS, SUJEITO	31
2.3 IDEOLOGIA, DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO	33
2.4 FORMAÇÃO DISCURSIVA CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E POSIÇÃO SUJEITO .	35
3 GESTOS DE LEITURA: (H) Á INTERPRETAÇÃO (?).....	39
3.1 AULA COM LEITURA: UM PROCESSO POSSÍVEL	42
3.2 TECNOLOGIA, DISCURSO E LEITURA	49
3.3 DISCURSO PEDAGÓGICO E TEXTUALIDADE DIGITAL: EFEITOS DE SENTIDO...	53
4 DISCURSO DIGITAL: TECNOLOGIA, ESCOLA E LEGISLAÇÃO	56
4.1 E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA ... PROPÕE?	62
4.2 DO JOGO DE AFORISMOS: A LEI DO PROINFO	70
5 DA AUTORIA AO SUJEITO DE SI E DO DISCURSO.....	76
5.1 DISCURSO PEDAGÓGICO E AUTORIA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL?.....	81
6 METODOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	86
7 DA ANÁLISE, MUITO A DIZER: SOBRE INTERNET, CLIVAGENS E AUTORIA.	93
7.1 SOBRE A PESQUISA NO MATERIAL IMPRESSO: O REVISITAR DO DISCURSO CIRCULAR O PEDAGÓGICO	109
7.2 A PESQUISA, O DISCURSO E O PERCURSO	115
7.3 A PROPOSTA: (IM)POSSIBILIDADE DE AUTORIA?	126
7.4 COMO FAZER PESQUISA SEM CÓPIA (?).	139
7.5 CONCLUSÕES PRELIMINARES	150
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DIGITAL.....	152
8.1 PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	175

ANEXO A – PORTARIA Nº 522, DE 9 DE ABRIL DE 1997.	176
ANEXO B – DECRETO Nº 6. 300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007	177
ANEXO C – PLANEJAMENTO PIBID 2014	179
ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DOS VÍDEOS E DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO ...	184
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO ÁUDIO – PESQUISA FORMAÇÃO DISCURSIVA PIBID	197
ANEXO F – TEXTO DISCUSSÃO PARA PRODUÇÃO DE PLANEJAMENTO	213
ANEXO G – TRANSCRIÇÃO GRUPOS DE DISCUSSÃO DO PLANEJAMENTO ..	224
ANEXO H – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO.	235

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTANDO O ASSUNTO: TRAJETOS E (DES) CAMINHOS

Acredito ser importante relatar um pouco da minha história, das memórias que trouxeram esta tese, antes de apresentar o objeto de estudo, os caminhos percorridos e as formas de organização deste texto. A trajetória desta pesquisa corrobora minha história de professora que trabalha com formação de professores e também em cursos superiores mais técnicos. A aquisição de habilidades de leitura e escrita sempre foi temática que me agradou e suscitou interesse desde quando atuava como docente de ensino fundamental e ensino médio.

Fui aluna do curso de Habilitação ao Magistério, no qual me matriculei sem acreditar que me tornaria professora. Logo após a formatura, ainda com dezesseis anos, prestei vestibular para o único curso superior que havia na minha cidade e iniciei Ciências Contábeis. Quando já estava no terceiro semestre e já tinha idade para trabalhar, comecei a substituir professores que estavam em licença médica, o que levou a diretora da Escola a me oferecer um curso de licenciatura no Rio Grande do Sul em modalidade de férias. Prestei, então, o vestibular para Letras e iniciei o curso, estudando durante o ano no curso de Ciências Contábeis (noturno) e durante o período de férias no curso de Letras (aquele chamado Curta, por habilitar somente até a 8ª série).

Trabalhava em escola estadual como admitida em caráter temporário e gostava do que fazia. Terminei ambos os cursos superiores e acreditava que não pararia por aí. Algum tempo depois prestei concurso para efetivação no serviço público estadual. Tomei posse, mas ainda querendo continuar os estudos, lancei-me até o oeste do Estado para complementar o curso de Letras e, durante dois anos e meio, viajava todos os fins de semana (de quinta a sábado) para estudar e habilitar-me em Letras Português e Inglês, licenciatura plena. Trabalhava com ensino fundamental, lecionando Língua Portuguesa e ambicionava estudar ainda mais. Logo iniciei carreira em rede particular de ensino, com trabalho voltado para o Ensino Médio. O convite para trabalhar no curso superior foi um desafio que possibilitaria iniciar um mestrado. No ano seguinte à minha contratação na universidade, inscrevi-me no mestrado em Educação para o qual fui selecionada.

Com a dissertação “As escolhas do sujeito para o uso da oralidade e da escrita no exercício da língua materna” fui apresentada de forma tímida e insegura à Análise de Discurso (doravante AD). De lá para cá tenho tropeçado em textos da AD que ora me intrigam, ora me perseguem, como a um desejo incontido para saber (aprender a) pensar. Os

temas que sempre fizeram parte dos meus estudos dizem respeito à leitura e à produção de textos, por isso, quando a AD propõe o discurso como efeito de sentido entre interlocutores, isso provoca em mim memórias de enunciados que precisaram de mais do que serem ditos ou lidos... Precisaram fazer sentido.

Lecionar para alunos da adolescência à idade adulta sempre me desafiava para que a aula de Língua Portuguesa não fosse tão chata como os alunos achavam que seria, e isso me tomava tempo para o planejamento das aulas. A leitura e a escrita dos alunos era motivo de estudo e dedicação, para que cada um deles tivesse boas experiências com a linguagem. Na universidade, pensava eu que alunos adultos deveriam ter mais experiências de leitura e produção de texto, visto que já eram alfabetizados há muito tempo e completaram a escolarização oferecida como educação básica. No entanto, o que tenho visto, nesta caminhada acadêmica, são cada vez mais alunos que evitam atividades de leitura e produção textual e, apesar do advento da informática e sua democratização em espaços educacionais, tenho me deparado com alunos que além da dificuldade de leitura e escrita, demonstram pouca habilidade no uso de computadores. Isso tem se tornado frequente, principalmente entre pessoas que estão chegando à universidade, cujo sonho de uma formação competitiva parecia impossível, mas que, pelo acesso ao ensino superior, possibilitado pela oferta de um número expressivo de bolsas de estudo, tem democratizado a entrada na universidade. Nesse contexto, como professora formada em Letras e atuando na disciplina de Português de vários cursos, percebo a insegurança dos alunos na leitura, na escrita e nas questões referentes ao uso do computador, seja para escrever, realizar buscas na internet ou produzir textos.

Em relação à minha aproximação à AD, quando fui apresentada às questões relativas à autoria, fui seduzida de imediato a refletir sobre questões referentes à produção de texto que sempre demandaram esforço: Por que o aluno nega-se a escrever? Por que insiste em copiar e dizer que é seu? Por que lê e não compreende ou parece resistir ao texto? Por isso agregar questões relativas à pesquisa escolar, ao uso da internet como instrumento de pesquisa e, principalmente, à autoria me pareceu uma possibilidade de responder a alguns questionamentos, mas, principalmente, vi aí a oportunidade de estudar com mais cuidado o dispositivo teórico da AD para, a partir dele, tecer, laçar e entrelaçar meu objeto de pesquisa. Tecer porque precisei ser convencida de que seria capaz de pensar a tecnologia sob o olhar da AD; laçar porque o objeto parecia distante: ao mesmo tempo que o via, deixava de vê-lo e perseguia-o como numa caçada; e entrelaçar porque depois de tê-lo comigo, começou a fazer parte de mim.

Isso deve acontecer a todos que escrevem uma tese, mas achei pertinente que quem lesse este texto soubesse que o caminho não foi claro desde o início e, por muitas vezes, duvidei de mim mesma, do meu objeto e das perspectivas que ele pudesse oferecer.

1.2 AO INTRODUIZIR, MUITO A DIZER...

Propomo-nos, então, a compreender o processo de escolhas do sujeito-aluno em uma pesquisa que envolve o processo de busca em buscadores da internet. A proposta, portanto, coloca a questão de autoria como eixo mobilizador a ser discutido e analisado à luz da análise do discurso. Nessa perspectiva, podemos assumir que o discurso pedagógico atua como um reproduzidor, não possibilitando, em princípio, o exercício de autoria, pois para ser autor não basta saber escrever/grafar. Neste trabalho, abordaremos a noção de grafia que, de acordo com Gallo, “é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria” (2012c, p. 55). Já, no Discurso de Escrita, há autoria como efeito de legitimidade, de unidade, com suas marcas, portanto, de efeito autor. Essas reflexões são ancoradas nos aspectos políticos e ideológicos sempre já presentes nos discursos. Ainda nessa esteira, buscamos também entender esse processo no movimento do uso da tecnologia, ainda mais quando pensamos no rol de informações que a rede mundial de computadores oferece ao sujeito que escolhe ou é escolhido por onde navegar.

Relacionar o processo de aquisição de leitura e escrita e o letramento digital, na perspectiva de (re)construção da autoria, é ousadia de quem pretende refletir sobre os sujeitos de ambos os processos sob a ótica da AD. Além disso, é necessário que também conheçamos as diferenças entre o primeiro processo, que acontece na Escola oficialmente, e tem lugar e tempo organizados, e o outro, que não acontece num lugar e hora/tempo marcados. Cabe dizer que não se quer provar a (in)eficiência do processo de alfabetização e letramento escolarizado, pois muita literatura e pesquisa já se efetuou nesse sentido, mas cabe discutir mais especificamente o processo de letramento digital e sua consequência na constituição do sujeito contemporâneo. No entanto, essa questão nos parece imbricada na questão da leitura e da escrita, o que exigirá uma permanente relação desses aspectos durante a reflexão a que nos propomos.

Assim como a linguagem não é transparente, conforme postula a AD, acreditamos que também não o é o processo de escolha na internet, assim é necessário “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral

constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2012a, p. 15). A AD, assim como expressa Pêcheux:

É uma teoria não-subjetivista da subjetividade que designa os processos de imposição/dissimulação que constituem o sujeito, situando-o (significando para ele o que ele é), ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa situação (esse assujeitamento)”. (2009, p. 123).

Nesse movimento, incursionamos pelos meandros da tecnologia, não nos aspectos técnicos, mas sim na relação do sujeito com a linguagem digital, valendo-nos, desde o princípio, das ferramentas da AD a partir do dispositivo teórico e analítico de interpretação.

Pensar a ciência como objeto do discurso científico, implica pensar a questão da autoria e os gestos de interpretação que são produzidos. Orlandi (2012c, p. 49) afirma: “Sempre e permanentemente devemos nos colocar na posição de entremeio e discutir as contradições que esta posição produz, as metáforas de que a ciência lança mão para se compreender e para compreender e que constitui o seu contexto como obra científica.” Nesse sentido, qual o espaço em que é possível pensar sobre o discurso científico a fim de mobilizar gestos de interpretação que questionem as coisas que estão no mundo, no sentido de provocação do saber? Pensamos que a Escola pode ser esse espaço, mas é necessário repensar práticas que possibilitem outros gestos de interpretação, novos modos de leitura que amparem reflexões sobre o científico.

O conhecimento sobre a prática da pesquisa, no âmbito escolar, pode colaborar para a formação do aluno leitor e sua inserção na sociedade, para uma atuação autônoma no que diz respeito a sua formação. Refletir acerca da produção do conhecimento e do processo de pesquisa envolvido para a efetivação dessa produção, perpassa caminhos que vão desde a consulta em materiais impressos, as discussões em sala e demais atividades afins, até a navegação em ambientes informatizados na busca de textos/materialidades digitais.

Pesquisar e refletir como se dá a pesquisa na Escola, como acontece a circulação da informação e como ela se transforma em conhecimento, é importante para uma sociedade que, cada vez mais, não só acolhe informações, mas também as produz e interfere nelas. O processo de identificação da informação e os procedimentos de pesquisa que atuam para a construção do conhecimento são relevantes para formação da autonomia do aluno leitor-autor.

Conhecer e interferir nesse espaço pode influenciar na determinação do lugar da ciência e do texto científico no âmbito das instituições de ensino. Fundamental é, então, levantar dados que possam verificar como são eleitas as informações que configuram a pesquisa escolar/acadêmica seja em livros ou em meio digital.

Sugerir, discutir as escolhas, mostrar os fatores que as influenciam, pode qualificar o olhar do sujeito aluno evitando um mero espelhamento, isto é, um reflexo daquilo que já se sabe ou já é sabido, pois ao pesquisar é necessária a transformação de informação em conhecimento e há muitas vezes um efeito de inversão, nessa rede que parece oferecer "tudo", quando esse "tudo" é "imputado" (no sentido de "*input*"¹) pelos próprios usuários. Quando pensamos em inversão, queremos refletir que parece naturalizado que a rede tudo oferece, cabe só ao sujeito as escolhas e a transformação de informações em conhecimento. O que se procura e o que se encontra na rede é fator de buscas já realizadas. Gallo (2012b) ressalta isso quando reflete sobre os buscadores, mostrando que estes se constituem, a princípio, a partir de critérios de organização técnica e não de ordem enunciativa ou discursiva. No entanto, a inscrição do sujeito, nessa memória técnica, só se dá por meio de uma memória discursiva, que incide sobre as sequências de busca e a ordem em que os conteúdos aparecem. O usuário, inscrito já na cultura digital, pode então naturalizar os resultados de buscas que ele também colabora para produzir, atribuindo à máquina (ao buscador) os resultados obtidos. Vale aqui pensar no conceito de memória metálica que, conforme Orlandi, é:

[...] produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma, como realmente é, em sua estrutura e funcionamento. Este é um efeito – uma simulação – produzido pela memória metálica, memória técnica. Quantidade e não historicidade. Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o "quanto mais, melhor". (2010c, p. 04).

Há, acredita-se, poder político na rede, tanto quanto nos demais lugares discursivos. Qualificar a prática da pesquisa/busca significa conhecer esse poder.

Refletir sobre a pesquisa que acontece na Escola é (a)creditá-la inscrita também no Discurso Pedagógico. Mas é também compreender que pesquisar é construir possibilidades de sentido em quaisquer discursos. A prática de pesquisa, desde a Escola de ensino fundamental até as universidades, pode ser um caminho para a produção e circulação do conhecimento. É importante pensar, então, que pesquisa não é prerrogativa acadêmica e que as experiências de ensino, em todos os níveis, ao assimilarem essa prática, podem colaborar

¹ Input, vocábulo em inglês que significa entrada, queremos dizer que o próprio usuário entra na rede e, a partir da sua busca, outras são geradas.

para a emancipação de um sujeito que encontra aí um meio de se auto(in)formar-conhecer. Os sujeitos inscritos no discurso pedagógico/acadêmico (professores, alunos) têm, talvez, pouca clareza sobre o processo de fazer pesquisa. Toda avaliação da pesquisa recai sobre o produto e não sobre o processo. Conhecer o processo é adquirir competência para ensinar a pesquisar. Portanto, explicitamos que este trabalho dedica-se ao levantamento de gestos de leitura que são formulados no momento da busca/pesquisa por alunos e também por professores em formação, além de uma tentativa de refletir sobre esses gestos. A pergunta que fazemos para embasar esta pesquisa é: Como compreender a busca na internet como gesto de leitura? Como refletir sobre esse gesto articulando-o à produção de autoria?

Para empreender essa jornada e aqui relatá-la, optamos por organizar o texto em oito capítulos: no primeiro, a introdução, na qual discorremos sobre minha trajetória acadêmica e as experiências de docência, nossa relação com a Análise do Discurso a partir da experiência do Mestrado em Educação. Logo em seguida, apresentamos a temática a ser desenvolvida no trabalho, e o percurso que desejamos realizar a fim de cumprir os objetivos a que nos propusemos sobre a pesquisa, a leitura e a autoria.

No segundo capítulo, abordamos o dispositivo teórico que mobilizamos nesta tese e que embasa a análise do *corpus* experimental. Perpassamos conceitos, noções e fundamentos da Análise do Discurso no sentido de situar o leitor sobre os dispositivos teóricos mobilizados neste texto. Para tanto, foi necessário compreender noções como a de discurso, língua e sentido, sob a égide da Análise do Discurso, relacionando ideologia e linguagem na perspectiva de constituição do sentido e do sujeito a partir das condições de produção. Os autores que ancoram as discussões acerca dessas noções e conceitos são, principalmente, Pêcheux (1990, 2009), Althusser (1980) e Orlandi (2012, 2010). Foi importante também compreender o sujeito a partir da posição-sujeito que se inscreve numa forma-sujeito, ancorada na ideologia. Esse sujeito é a posição-sujeito projetada no discurso que, por sua vez, está inscrito em um complexo de formações discursivas com uma dominante que regula o que pode e deve ser dito/silenciado.

No terceiro capítulo, abordamos a leitura e o gesto de leitura como produção de sentido e como gesto de interpretação. Discutimos as tarefas de leitura na Escola e propomos pensar uma aula “com leitura” e não “de leitura”, problematizando o discurso pedagógico e as formas discursivas, e também como essas formas atuam no discurso pedagógico. Coracini (2010), Pfeifer (2003, 2007), Barthes (2013) e Henry (1992, 2003, 2010) embalam algumas das discussões realizadas neste capítulo, que ainda tenta compreender o interdiscurso, a memória, e o pré-construído como noções que motivam discussões posteriores, durante a

análise. Também abordamos a leitura, o efeito-leitor, para, finalmente, discutir o leitor do digital.

O capítulo 4 tem o objetivo de capturar, nos documentos que embasam a educação nacional e catarinense, os efeitos de sentido da utilização do termo “tecnologia”. Buscamos mostrar, nesse capítulo, como o discurso da modernidade está imbricado no sentido da palavra “tecnologia” nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina. Ainda foi necessário conhecer e descrever a lei do ProInfo, pois ela estabelece estreita ligação com criação dos laboratórios de informática nas Escola. Para melhor compreender o ProInfo estendemos o olhar para a tese de doutorado de Sarian Cury (2012) que discutiu o PROUCA (Programa Um Computador por Aluno) e nos amparou para análise de um programa semelhante ao ProInfo.

No capítulo 5, as discussões são pertinentes à autoria. Nele distinguimos função-autor de efeito-autor no processo de autoria, bem como discutimos o Discurso de Oralidade e o Discurso de Escrita e a passagem do primeiro para o segundo. A partir da relação entre Discurso Pedagógico e autoria, propomos entender a noção de escritorialidade e sua perspectiva disposta na instituição escolar, com base na obra de Gallo (1992, 2008, 2012). Também trabalharemos com Orlandi (2003, 2012), Lagazzi (2010, 2011) e Tfouni (2008, 2010) que nos auxiliam nesta discussão.

A metodologia é descrita no capítulo 6 e pretende apresentar ao leitor desta tese o percurso realizado, bem como a constituição e a delimitação do *corpus*, os recortes que a pesquisa tomou como necessários e os objetivos que amparam a pesquisa e, conseqüentemente, a tese. Neste capítulo, o leitor verificará, em detalhes, como se deu a aplicação da pesquisa, os sujeitos que participaram dela e os períodos nos quais a coleta de informações foi realizada.

No sétimo capítulo, optamos por apresentar a análise realizada e a teoria entrelaçadas, a fim de conduzir o olhar do leitor a compreender o objeto da pesquisa, a partir dos sentidos possíveis, dadas as condições de produção deste texto e as formações discursivas apontadas, nas quais o trabalho se inscreve. A análise está disposta, no texto, aconchegando figuras e transcrições que auxiliam na produção do sentido que queremos pensar e refletir nesta tese. Ao final, foi importante tecer as primeiras conclusões que fizeram sentido ao dar como finalizada a experiência, retomando a noção de clivagem subterrânea, memória metálica, memória discursiva bem como as noções de autoria, grafia, escritorialidade e textualização que foram importantes para analisar discursivamente o processo de busca pesquisa na internet e constituíram o dispositivo analítico desta tese.

De igual importância, seguem, as considerações finais que efetuam o efeito fecho deste texto, e ainda, para além das considerações finais, uma reflexão sobre o trabalho, as transformações das acadêmicas e às minhas no que diz respeito à docência, à leitura, à escrita e, principalmente, à pesquisa.

Enfim, a trajetória foi executada, provocada e provocante, sentida com sentido. Aqui relatamos o caminho percorrido e como cheguei às conclusões. Foi assim que os desenhos da teoria coloriram a análise e deram vida a este texto que ora denominamos tese.

2 DISPOSITIVO TEÓRICO

2.1 A ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS DA/NA TRAJETÓRIA DO OLHAR

Quando inscrevo meu trabalho na perspectiva da análise de discurso, admito a noção do sujeito enquanto um indivíduo interpelado pela ideologia e inscrito, como afirma Orlandi (2012c, p. 187), na forma-sujeito-histórica. O sentido é, pois, materialidade que faz significar o sujeito na e pela história. A relação entre o que é dito/lido/silenciado é reflexo da ideologia que, presente sempre, significa o mundo e o sujeito. A filiação a redes de sentidos constitui também dobras que se desdobram e constituem o sujeito nesse percurso do dizer. Pêcheux (2009) afirma que “a constituição do sentido se junta à constituição do sujeito”(p. 140), pois o sentido é sempre opaco e as palavras adquirem sentido a partir das posições de quem as diz.

Michel Pêcheux é o fundador da Análise de Discurso que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Ele concebe o discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores. Pela análise do funcionamento discursivo, ele objetiva explicitar os mecanismos da determinação histórica, ideológica e social dos processos de significação e reorganiza este campo de conhecimento. Através do confronto do político com o simbólico, a Análise de Discurso (doravante AD) que ele propõe coloca questões para a Linguística, interrogando-a pela historicidade que esta exclui, assim como questiona as Ciências Sociais pela transparência da linguagem sobre a qual elas se constroem.

Assume-se, a partir dos pressupostos da AD, que não há sentido, mas efeito de sentido; que não há autor, mas efeito-autor; e com relação ao enunciado e ao texto, pode-se considerar que o sujeito se inscreve em uma discursividade e nela produz o que lhe parece ter-se originado nele. Entendemos por discursividade o processo que considera “como em seu funcionamento um texto produz sentido” (Orlandi, 2010b, p. 16). Tomamos, então, a discursividade como mais do que conjunto de discursos, talvez possamos entendê-la como característica inerente ao que é incompleto em relação à língua, à história e ao próprio sujeito. A tomada de posição do sujeito falante deve ser levada em consideração para se entender a língua não mais só como estrutura, mas como mecanismo de enunciação que compreende as determinações a que o sujeito se submete e é submetido.

Não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito, de acordo com Althusser (1980), atua correspondendo à ideologia que é assegurada pela sua prática. A

exterioridade do sujeito o determina e, portanto, o sujeito diz em função dessas determinações. São incompletos, o discurso e o sujeito. Os sentidos vão se realizando também na história a partir do interdiscurso (memória) e do intradiscurso (atualidade). Como, então, vão se constituir os sentidos numa trajetória discursiva em movimentos de leitura e pesquisa na Escola?

Assim como enuncia Orlandi (2012a), saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro (p. 10). Trata-se, nesse caso, da memória discursiva. Essa memória mobiliza gestos de leitura e interpretação do sujeito a partir de uma posição-sujeito que será uma entre muitas que ele pode assumir.

Em AD, compreender os espaços nos quais se instala a ruptura, a falha é também entender o sujeito e a história produzindo sentidos. A história tem o seu real afetado pelos fatos que clamam sentidos, e o sujeito, por sua vez, é afetado pelo “real da língua e pelo real da história” (2012a, p. 20). O discurso, então, tem sua regularidade e seu funcionamento em relação à sua inscrição na história. Cabe ao analista compreender as relações entre a linguagem e a história para estabelecer como um objeto simbólico produz sentido e como os sujeitos dispõem da linguagem para significar na história.

A materialização da ideologia se faz na e pela linguagem, compondo seus efeitos. Não é possível pensar em ideologia na linguagem sem nos aproximarmos de Bakhtin (2004), que já na década de 1930 formulava sua teoria enunciativa com base em processos ideológicos: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (p. 36). É necessário entender a ideologia não só como a palavra, mas como o discurso materializa por isso é interessante retomar Barthes (2013) que afirma que não há ideologia dominante, pois ela só pode existir assim, mas é coerente falar “ideologia da classe dominante” visto que há sempre uma classe dominada,

[...] porque não há ideologia dominada do lado dos “dominados”, não há nada, nenhuma ideologia, senão precisamente – e é o último grau da alienação – a ideologia que eles são obrigados (para simbolizar, logo para viver) a tomar de empréstimo à classe que os domina (p. 41).

Para Orlandi (2010b, p. 17), “O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. O discurso de que fala Orlandi é a palavra descrita por Bakhtin e a ideologia de que fala Barthes quando entendemos que não é a palavra que faz ou tem sentido, mas o discurso.

A palavra é uma das materialidades da língua, a ideologia a que se refere Barthes é o discurso fazendo sentido, combinados, língua e ideologia produzem sentidos.

Como nos explica Orlandi (2012a), o discurso indica a ideia de curso e percurso, é, então, conforme a autora “palavra em movimento”. “O discurso é a língua fazendo sentido” (p. 15). É por isso que o discurso nos interessa, pois o movimento dos sentidos desloca a linguagem como fazedora de sentido, porém isso não acontece “com” a linguagem, mas sim a partir dela.

Na dissertação de mestrado (Zilio, 2003) já apontamos:

Cabe dizer que a palavra não é do sujeito que a diz, apesar dele acreditar nisso, mas produto da história do sujeito e da própria história da palavra. [...] Compreender os sentidos do dizer é admitir as ideologias existentes quando a fala é constituída pelo sujeito que, ao utilizá-la, não o faz de forma neutra, (p. 22-23).

Se o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, é bom entendermos a que noção de ideologia remete à AD. Mais à frente, este texto abordará a noção de Ideologia amparada na AD, por ora, usemos como referência Pêcheux (2009, p. 146):

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso” está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”.

É em Althusser que amparamos a ideia de que ao sermos interpelados enquanto sujeitos nos submetemos a um Outro Sujeito, no entanto, a partir da linguagem, assumimos posições no processo de interpelação dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), quais sejam a Escola, a religião, a família, etc. “A interpelação dos indivíduos como sujeitos supõe a “existência” de um Outro Sujeito, Único e central, em Nome do qual a ideologia [...] interpela todos os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER. 1980. p. 101). A esse Sujeito (com letra maiúscula) há a submissão do sujeito. A ideologia, concebida enquanto estrutura que garante a submissão, o reconhecimento entre Sujeito e sujeitos e de cada um a si mesmo, estabelece o funcionamento da engrenagem que a sustenta. Assim:

Constatamos que a estrutura de toda ideologia, ao interpelar os indivíduos enquanto sujeitos em nome de um Sujeito Único e absoluto é especular, isto é, funciona como um espelho, e duplamente especular: este desdobramento especular é constitutivo da ideologia e assegura o seu funcionamento. (idem 102).

O indivíduo se reconhece no Sujeito e esse reconhecimento o constitui sujeito. Esse é o ritual de interpelação da subjetividade: cada sujeito, livremente, submete-se ao Sujeito. Os AIE contribuem para que se reproduza sempre esse processo.

Magalhães (2012, p. 35) também discorre sobre a liberdade do sujeito:

[...] não há nenhuma autonomia plena da subjetividade, pois esta é determinada pelas relações sociais e que escolhe as alternativas apresentadas pelo seu tempo histórico. Por mais individuais que pareçam as escolhas do sujeito, elas são sociais. Embora o sujeito, na maioria das vezes, tenha a ilusão de autonomia numa sociedade dividida em classes, todas as escolhas, das mais pessoais – como quem se pode amar – até as econômicas – a forma de explorar o trabalhador –, são determinações sociais.

A autora afirma ainda que “nenhuma realidade oferece apenas uma alternativa” (2012, p. 35), e a ilusão da escolha da liberdade, da subjetividade instala a produção do novo, mesmo que marcado objetivamente pelas relações sociais que, através da ideologia, desenvolvem o ser individual para que, interpelado por ela (a ideologia), se faça sujeito.

Assim é importante nos reportarmos a Pêcheux:

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos [...] e que ela os recruta a todos, é preciso, então, compreender de que modo os “voluntários” são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem (do que eles querem e do que se lhes quer dizer), enquanto “sujeitos falantes”: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob a forma de uma análise teórica, o “efeito Munchhausen”², colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, no caso de que estamos tratando, colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso. (2009, p. 144).

Essas posições refletem a ideologia presente e perene interpelando os indivíduos em sujeitos numa engrenagem incessante que outorga ao indivíduo a condição de ser sujeito numa estrutura implacável. Isso fortifica a ideia de que a ideologia recruta sujeitos, assim como afirma Althusser (1980), e os condiciona à submissão ao Sujeito. A estrutura especular duplicada da ideologia garante ao mesmo tempo, de acordo com Althusser:

- 1) A interpelação dos “indivíduos” como sujeitos,
- 2) Sua submissão ao Sujeito
- 3) O reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo.

² O nome Munchhausen é dado em memória ao imortal barão que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos.

4)A garantia absoluta de que tudo está bem assim, e sob a condição de que se os sujeitos reconhecerem o que são e se conduzirem de acordo tudo irá bem: “assim seja” (1980, p. 103).

É por isso que se pode afirmar que as forças sociais são determinadas pela ideologia, portanto as práticas sociais de um grupo ou de outro adquirem poder a partir da inscrição estruturada na ideologia vigente. A tomada de posição permitida a determinado sujeito só se consolida pela ideologia. Por isso é bom pensar que: “A relação com a linguagem, então, é uma construção que altera nossa posição perante e dentro da história. Não há como desvincular a língua da construção do sujeito, assim como não é possível desconsiderar a história” (ZILIO, 2003, p. 24).

Ao recrutar os indivíduos para se tornarem sujeitos, é preciso considerar a linguagem como discurso que mantém e colabora para essa interpelação. A ideologia se configura como “uma relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, como afirma Althusser em sua primeira tese sobre a temática. Para o autor a ideologia não tem história, é onipresente, é, pois, eterna. O que confronta imediatamente a segunda tese: “a ideologia tem uma existência material” o que nos faz refletir como alguma coisa é eterna e tem existência material? Para uma possível resposta, retomo Pêcheux que aborda as duas proposições de Althusser: 1-“só há prática através de e sob *uma* ideologia; 2- só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”; e nos explica que “o artigo indefinido leva a pensar a pluralidade diferenciada da instância ideológica sob a forma de uma combinação de elementos onde cada um é uma formação ideológica; em síntese: uma ideologia” (2009, p. 135). Na segunda proposição podemos pensar o termo como Ideologia (em maiúscula), pois toma o sentido como toda ideologia. A Ideologia em geral como diz Pêcheux, “permite pensar o homem como animal ideológico” (idem. p. 138).

Ela se materializa nas práticas e no aparelho ideológico a que se filia. A noção de sujeito interpelado reitera a tese de que a ideologia existe de e para os sujeitos não possuindo (a ideologia) um exterior; sendo exterioridade funciona como dispositivo de aderência à condição do sujeito frente ao Sujeito.

A AD articula o dispositivo teórico e analítico para incidir na interpretação não da ideologia, mas das condições de produção de um discurso considerando a ideologia como constitutiva do sujeito e do discurso.

O dispositivo da AD colabora para o gesto de interpretação do analista propondo a descrição de montagens discursivas, trabalhando para compreender os processos de

significação que constituem o texto, verificando seus mecanismos de funcionamento, determinando os gestos de interpretação que estão na sustentação da discursividade.

Como os sentidos nunca estão soltos, Orlandi (2010b) destaca, no mesmo texto, que é pela linguagem que se explicam os fenômenos a que todos os sujeitos estão expostos. Com a linguagem, as relações com uma verdade se estabelecem em seu aspecto material, e a constituição do sujeito é então articulada às interpretações que se constroem.

O analista, ao mobilizar o dispositivo de interpretação, o faz percebendo-se sujeito intérprete do equívoco do sujeito marcado pela ideologia. O analista não pode, então, estar indiferente a todos esses aspectos do funcionamento da interpretação, não procurando a verdade do sentido, mas estando atento às suas diferenças, pois está também ele sujeito a equívocos. Pfeiffer (2007) afirma que:

Lapsos, atos falhos inscrevem assim traços de resistência, do jogo não homogêneo das Formações discursivas da dissensão e dispersão que somente enquanto efeito imaginário se constituem na unidade do sujeito e do texto (p . 169).

Entender esse jogo complexo é atuar na compreensão da ideologia como estruturante do sujeito que se julga dono do seu dizer; é perceber como o discurso funciona e perscrutar as falhas e equívocos que possam também dizer aquilo que em palavras não o foi. O trabalho de interpretação é então o movimento do sujeito analista que não se exime de também ser marcado pela ideologia, mas que a admite e, apesar dela, ambiciona entender o funcionamento de determinado discurso. A interpretação é a relação com o simbólico com o que se mostra e o que é regulado e que permite na sua singularidade um gesto de interpretar. Assim como diz Orlandi (1996, p. 51):

A questão seria então a de compreender que relações de sentidos estão determinando a necessidade desses gestos de interpretação? Que formações discursivas estão aí em jogo? [...]
Essas questões podem constituir um percurso para a análise, tomando-se então a organização da língua, a descrição dessa organização, como lugar de passagem possível para explicitar mecanismos de funcionamento discursivos que nos levam a compreender fatos da ordem do discurso.

É necessário pensar a ideologia como constitutiva do discurso, amparando as relações de sentidos possíveis no jogo da interpretação. Pensar o discurso é entender como a língua e a ideologia, articuladas, fazem sentido e quais gestos de interpretação mobilizados para se compreender sentidos possíveis.

2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO: LÍNGUA, SENTIDOS, SUJEITO

Somos sujeitos, então somos linguagem... Partimos dessa máxima para deslocar, neste texto, o olhar que lançamos sobre o dispositivo teórico a fim de compreender algumas noções e conceitos que são mobilizados para a discussão que propomos no decorrer desta tese. Somos sujeitos de linguagem e a ela estamos sujeitos, pois não há como apagar o movimento do sentido, nem deixar de conjugá-lo à interpretação. Na ilusão da completude do sujeito e do sentido, interpretamos o sentido que já sempre está lá, mas que, apesar disso, parece-nos que é naturalmente originado em nossa interpretação. Essa aparente transparência coloca-nos na perspectiva de querer melhor compreender a língua, a linguagem, o sujeito, a ideologia, a história e, sempre, o discurso.

O conceito de discurso é importante para que entendamos como alguma coisa pode fazer um sentido e não outro. Pensemos no discurso como o objeto teórico sobre o qual a AD debruça-se. O discurso é também prática de linguagem marcada por aspectos sociais e históricos. Não nos interessa aqui a ideia de Língua somente como estrutura, assim como outras áreas da Linguística a concebem, pois não interessa a língua como objeto, ensimesmada, olhando para seu interior como corpo sem alma. Interessa a materialização, na linguagem, da ideologia que se manifesta na língua e é por essa razão que a confluência delas nos remete ao discurso. É do discurso e da sua interpretação, na movência dos sentidos, que se ocupa a Análise do Discurso.

Não entendamos aqui o discurso como fala ou expressão da oralidade, ou ainda, como na perspectiva da comunicação, uma mensagem, mas sim entendamos que o discurso “é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. (ORLANDI, 2012a, p. 17). Esse sentido se materializa na prática da linguagem e nos coloca atentos à História, à Psicanálise e à Linguística que oferece a língua não mais abstrata, mas como materialização da ideologia. Entender a língua no seu curso é entender que, enquanto faz sentido, faz também história, é o que a faz significar já significando. Os sentidos produzidos pela língua incluem sempre o sujeito e a ideologia que, presente sempre, interpela o indivíduo em sujeito para fazer sentido (ORLANDI, 2012a, p. 12). Sujeito, história e linguagem se relacionam constantemente compondo uma tríade que, articulada, possibilita a constituição do indivíduo em sujeito. “A análise de discurso é a forma de conhecimento que tem como objeto, o discurso, e incide sobre a junção desses três modos de ‘opacidade’: a do sujeito, a da língua e da história”. (Orlandi, 2012b, p. 99).

Entender os vieses que tramam o funcionamento do percurso do letramento digital e o processo de autoria frente à internet, é também olhar o discurso que (des)estabiliza a aquisição da leitura e da escrita conforme acontece no processo de alfabetização formal e, principalmente, pensar o discurso da escrita e da oralidade na sua dimensão social, histórica e ideológica.

Sendo uma disciplina de entremeio, como caracteriza Orlandi (2012a), a AD estrutura-se no espaço entre a linguística e as ciências sociais, mas se interessa principalmente pelas contradições oriundas das relações estabelecidas entre ambas, buscando nos processos de produção de sentido e das determinações histórico-sociais a linguagem como produção social costurada pela ideologia. A AD procura, investiga os processos de produção de sentidos a partir das determinações sociais e históricas.

O discurso é, na perspectiva da AD, um objeto histórico-ideológico que produz sentido a partir da língua (ou de outra materialidade), pois o sentido não existe em si, na palavra, ele nunca é dado ou é transparente. O sentido se move, é opaco e se produz numa determinação ideológica, histórica e social, por meio da tomada de posição dos sujeitos.

Muitas vezes, é com a ajuda da linguística que se estabelecem as primeiras dobras de análise levando em consideração a materialidade da língua. Sabendo que o discurso é mais do que mera descrição da língua. Cabe à AD adentrar em aspectos sócio-históricos que permeiam a língua e fazem com que isso seja dito e aquilo não o seja. É necessário refletir a ideologia que atravessa o discurso para compreender além da estrutura, as posições que são ocupadas pelo sujeito do/no discurso.

É necessário, então, que se estendam as dobras do discurso; em cada uma, o que transparece é ainda opaco ao sujeito que se acha na origem do dizer. A opacidade da língua, já abordada por Pêcheux e Orlandi, corrobora aquilo a que nos referimos, as dobras, pois se o sujeito significa se significando e nessas redes de significação encontramos o sujeito e o discurso, é impossível conceber o sentido sem o sujeito, sem a história, sem a ideologia. E esses sentidos que aí se configuram não existem sem o sujeito, mas com ele, e nele que, enquanto produz sentido, produz-se a si próprio.

Assim afirma Pêcheux (2009, p. 146): “[...] o caráter material do sentido – mascarado por sua evidência transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’ ”. O discurso como objeto da sociedade e da história produz sentidos nunca evidentes, claros; mas opacos, distintos e móveis.

2. 3 IDEOLOGIA, DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise de Discurso francesa originou-se nos anos sessenta, a partir das reflexões acerca do que se entendia por texto/conteúdo e sobre como se entendia leitura. EmAD importa saber como um texto funciona (ORLANDI, 2012b) e não o que o texto ou o autor quer dizer. É a questão do sentido que se oferece, então, ao estudo da AD e com essa questão remetemo-nos à interpretação considerando que não há sentido sozinho e por si próprio e é por isso que a AD “interroga a interpretação” (2012b, p. 22). Pensa-se no funcionamento daquilo que pode ser interpretado para se compreender como faz esse e não outro sentido. É no funcionamento da linguagem que o sujeito lança gesto de interpretação, conforme sua posição, fazendo sentido nesta prática simbólica que é a interpretação.

A teoria do discurso, levando em conta o materialismo histórico, confirma a língua como base na qual os processos discursivos se constroem, e reserva a expressão *processo discursivo* para compreender a realização do discurso, pois é na incompletude que se fazem os dizeres, perpassados pela ideologia que leva o sujeito a acreditar-se na origem do que diz e que só há um sentido naquilo que diz. A língua é a base dos processos discursivos. Diferentes sujeitos se valem da língua para fazer circular a ideologia. Pêcheux (2009) alerta que a fala não é discurso, assim como discursividade não é fala, mas uma forma de habitar a abstração dela. Na verdade, não é, como diz o autor, uma forma de usar ou realizar uma função da língua: “processo discursivo visa explicitamente recolocar em seu lugar a noção de fala, pois todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 2009. p. 82).

O processo discursivo faz funcionar as Formações Imaginárias (FI) que determinam o lugar do sujeito que enuncia. São projeções no/do sujeito sobre quem ele é quando ele fala e para quem ele fala. Por isso o sujeito ocupa uma posição que nem sempre é aquela na qual é visto por outros sujeitos, mas pode ser aquela em que acredita que é a sua posição, do lugar de onde deve se colocar. Isso é o que Orlandi (2012a) define como “relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (p. 39). Esses funcionamentos mantém estreita relação com as Formações Imaginárias que amparam as projeções de cada sujeito o que, de acordo com a autora, permitem ao sujeito passar de lugar para posição

A ideologia “cola” no sujeito a partir da linguagem e com ela possibilita as significações, os sentidos. O discurso produz o sentido, porém não um sentido qualquer, mas um sentido que é possível na confluência: sujeito, ideologia e discurso. A relação do sujeito

com a sociedade, segundo Orlandi (2012b), é uma relação política e não há, pois, relação política sem a presença da ideologia. Para Orlandi (2012b, p. 46), a ideologia é condição para a constituição do sujeito e do sentido. É importante perceber a teia que evidencia e esconde sentidos que são esquecidos, para que outros apareçam. É na linguagem que a ideologia ancora sua relação com o mundo e com a história. O sujeito produz sentidos a partir da língua e da história num processo inconsciente, mas ele julga ser consciente e, julga ainda, que o produz pela própria vontade. Essa relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que se efetive o sentido, inaugura a discursividade.

O sujeito discursivo se faz na linguagem e acredita ser a origem do que diz. Ele não é capaz de exteriorizar-se da posição que ocupa, mobilizando a memória e o esquecimento presentes no seu dizer. Para ele, o sentido está evidente, a transparência ilusória das palavras produz esse efeito, não há como não ser a origem do que diz. É assim que a ideologia dissimula sua existência no próprio funcionamento que produz com o inconsciente. Retomo Althusser (1980, p. 85), que apresenta duas teses a fim de discutir a presença material da ideologia:

“Tese I: A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. ”de acordo com o autor, são representações imaginárias de mundo e não correspondem à realidade, mas se referem a ela. Nas palavras de Althusser: “É representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem” (p. 88).

Na “tese II: A ideologia tem uma existência material”, Althusser explica que quando fala dos Aparelhos Ideológicos do Estado e de suas práticas, ele afirma que “ cada um deles era a realização de uma ideologia”; [...] “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material” (p. 89). Então podemos dizer que a presença da ideologia está sempre determinada em uma prática e, a partir dela, se realiza.

As evidências que se mostram ao sujeito são, na verdade, opacas e marcadas pela posição-sujeito que ele ocupa. Essa opacidade tem a ver com a materialidade histórica, ideológica e social do discurso, imperceptíveis para o sujeito que vê clareza no que é dito.

O discurso, como efeito de sentido entre locutores, apresenta marcas que possibilitam a sua interpretação e torna visível a relação da língua com a história expondo o funcionamento da ideologia. A língua nos é dada marcada já pela ideologia, por isso sofre apagamentos e é sempre lugar de restrição e de possibilidades. Quando a língua se materializa

em enunciados permite o movimento do político, favorecendo os jogos de linguagem, o apagamento e a possibilidade de um sentido que sempre poderia ser outro.

A ideologia a que nos referimos aqui conjuga a realidade do poder a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado descritos por Althusser que são designados pelo autor como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (1980, p. 43). Os AIEs materializam-se em instituições que funcionam pela ideologia, que sendo a da classe dominante, prevalece como sendo instância de prestígio, dissimulando e simbolizando a partir da linguagem. É na configuração das práticas sociais que a ideologia se estabelece no jogo da linguagem, influenciando e determinando relações entre o sujeito, a língua e a história.

Pêcheux (2009) afirma que o caráter comum da ideologia (e do inconsciente também) é o de dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento. Isso produz evidências que constituem o sujeito e o sentido. A constituição do sentido se junta à constituição do sujeito na figura da interpelação a qual Althusser (1980) atribui o teatro da consciência: o sujeito é chamado à existência, sendo o sujeito um sempre já sujeito e recebe como evidente o sentido, isso pode ser percebido na afirmação: “colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso”. (p. 144).

2. 4 FORMAÇÃO DISCURSIVA, CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E POSIÇÃO-SUJEITO

Para fins desta tese, é importante compreender a formulação da noção de Formação Discursiva, doravante tratada como FD. Para empreender essa trajetória seria interessante remontar Foucault (1987), que afirma que as formações discursivas são sistemas de dispersão e explica esse termo:

Seriam as formas de repartição pois ao descrever entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão (...) e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos por convenção, que se trata de uma Formação Discursiva (Foucault, 1987, p. 43).

Baronas (2004) afirma que nesses princípios de dispersão e repartição dos enunciados, esses se definem, e legitimam os sujeitos que falam. Os discursos, assim como pensa Foucault, são agrupados sob uma determinada lógica

Pêcheux reflete que ideologia e discurso se descolam. Ao formular a noção de FD, Foucault não convoca a noção de ideologia, já que seu trabalho recai sobre os

enunciados. Já, em Pêcheux, essa noção de ideologia é central, fundamental para que se formule a noção de Formação Discursiva.

As tomadas de posição, que o sujeito estabelece para si, na crença de ser ele a origem do dizer, de acordo com Pêcheux, são as posições-sujeito relativas às Formações Discursivas. A FD atua como reguladora do sentido entre língua e discurso; esses sentidos permitem observar a FD assim como Foucault indica: “regularidade entre enunciados”.

A noção de FD trazida por Pêcheux é concebida entrelaçada com a noção de ideologia, é a partir da relação sujeito com a FD que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso, ou seja, o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da FD que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica.

Por isso, é importante pensar em Pêcheux (2009) quando afirma que:

É a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (p. 145).

Esse caráter material do sentido a que se refere o autor depende do complexo das relações ideológicas, pois o “sentido de uma palavra ou expressão não existe em si mesmo”. Ou ainda: “as palavras mudam de sentido de acordo com quem as diz” (2009, p. 146).

Nesse sentido, Orlandi (2012a, p. 42), referenciando Pêcheux, afirma:

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que a empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, Isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Pêcheux entende que a noção de FD corresponde a um domínio do saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia, regulando o que pode e deve ser dito (2009, p. 160). Por isso o sentido, no gesto de interpretação, depende da inscrição do sujeito numa Formação Discursiva. Orlandi (2012a) afirma que as FD são a projeção, na linguagem, das Formações Ideológicas (p. 43).

As relações entre os discursos, então, parecem passar ao longe do que é dizível e acessível ao sujeito. A inscrição do sujeito nas formações discursivas pode auxiliar a constituir os sentidos num jogo em que a língua trabalha ideologicamente. Esse sujeito inscrito na rede de significantes, tenta fazer sentido no movimento de interpretação de

enunciados. O discurso, como efeito de sentido entre locutores, apresenta marcas que possibilitam a sua interpretação e torna visível a relação da língua com a história, expondo o funcionamento da ideologia. Nesse aspecto, o sujeito pode ou não ter acesso a pontos mais nevrálgicos da interpretação, pois, num gesto de ouvir e discutir o texto, é necessário mais do que saber decifrar para estabelecer o jogo da discursividade num espaço simbólico aberto ao sentido.

O sujeito não é um sujeito qualquer, mas uma posição que se inscreve em uma forma-sujeito, resultado da interpelação pela ideologia. Segundo Henry (1992), a forma-sujeito está ancorada nas ideologias práticas, mais precisamente a ideologia das práticas burguesas. O autor explica que as formações ideológicas são constituídas em torno de uma forma-sujeito, isto é, não o sujeito indivíduo, mas na relação de textos e sentidos que, relacionados à forma-sujeito, significam.

A forma-sujeito corresponde à forma ideal de ser sujeito em uma determinada FD, portanto não se trata da realidade de um sujeito, mas de um conjunto complexo de sentidos com os quais todo sujeito se relaciona ao inscrever-se numa FD. Cabe ao sujeito uma posição na forma-sujeito, que pode variar de mais identificada a menos identificada ou ainda contra-identificada.

Orlandi (2012a) afirma que a forma-sujeito corresponde ao assujeitamento do sujeito que é, ao mesmo tempo, livre e submisso; “um sujeito que determina o que diz e é determinado pela exterioridade na sua relação com os sentidos” (p. 50). Sujeito e sentido constituem o discurso e o assujeitamento, como indica Orlandi (2012a), é entender o discurso como instrumento do dizer, do pensamento e conseqüentemente da realidade. Nessa aparente transparência, é a “ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sujeito e do sentido” (2012a, p. 51).

As tomadas de posição que o sujeito estabelece para si, na crença de ser ele a origem do dizer, são as posições-sujeitos relativas às Formações Discursivas. A posição sujeito corresponde ao lugar onde o sujeito se constitui para fazer sentido. Orlandi (2012a, p. 49) explica que: “O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. ”

O sujeito não é a origem do que diz, mas pensa ser. Há um subjetivar-se à língua, não como estrutura, mas sim como simbólico, pelo jogo de sentidos da língua e da história. Pensar no discurso como efeito de sentido entre interlocutores significa pensar a linguagem para além da comunicação, sem linearidade, pois não há transmissão, só efeito. O efeito se dá dentro de certas circunstâncias em que os sujeitos são afetados pela memória discursiva, pois

de acordo com Pêcheux (2010) “a memória não pode ser concebida como uma esfera plena”(p. 56), ela não é um repositório, mas um espaço móvel e nele os discursos se movimentam. Sobre a noção de memória discursiva evocamos Pêcheux, que em seu texto “Papel da Memória”, afirma que a memória funciona como:

Estruturação de materialidade discursiva complexa estendida em uma dialética da repetição e da regularização: 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) (2010, p. 52).

Orlandi (2012a) indica que o que chamamos de memória discursiva diz respeito “ao saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (p. 31).

O sentido não é qualquer sentido, pois toda interpretação está relacionada às condições de produção do discurso. Isso requer um deslocamento do olhar não considerando somente o sujeito, visto que a construção do sentido depende da linguagem como manifestação social. É preciso pensar o sujeito como forma-sujeito, inscrito numa FD, que possibilita que o sentido seja construído na confluência: sujeito, história e ideologia. O sujeito da AD não é o sujeito empírico, mas a posição-sujeito projetada no discurso, não é o sujeito físico, mas a posição-sujeito discursiva, por isso compreendemos que os enunciadores, enquanto sujeitos, ocupam diferentes posições-sujeito na relação de interlocução. Isso se dá no jogo das formações imaginárias: que imagem faço de mim, que imagem faço do objeto do discurso, que imagem faço do outro? As imagens de quem é o interlocutor, quem fala e de onde fala e de quem lhe fala, do objeto do discurso, contribuem para a formulação do sentido e ao mesmo tempo são condições para que se estabeleça esse e não outro sentido, sob essas ou aquelas condições de produção do discurso. (PÊCHEUX, 2009, p. 129)

As condições de produção regulam as forças da linguagem, do sujeito e da situação. As condições de produção dizem respeito, então, à situação e ao sujeito (ORLANDI 2012a, p. 30), o que remete a pensar, como a autora, no contexto, que pode ser compreendido como imediato, por isso se diz situação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Na pesquisa que ora relatamos nesta tese, o contexto imediato diz respeito à situação de pesquisa na internet empreendida por alunos da educação básica. O contexto amplo aponta para as demandas da educação básica, a sua organização e àquilo que significa historicamente numa abordagem de pesquisa escolar e que determina a posição dos sujeitos matriculados nesse nível de ensino. Também constitui as condições de produção, neste caso, o funcionamento dos discursos *online* e suas textualidades digitais.

3 GESTOS DE LEITURA: (H) Á INTERPRETAÇÃO (?)

Sabemos que a leitura não é só decodificação e nem extração do sentido, mas é processo que faz interagir texto, sujeito-autor e sujeito-leitor. Por isso não é possível crer no texto como um repositório de sentidos. Também não cremos que a leitura acontece sempre da mesma forma, ainda que seja o mesmo texto, pois o que lê faz o/um sentido a partir do texto conjugando-se autor, leitor e história.

O caráter exploratório da AD permite ao analista o gesto de interpretação, por isso invocamos este caráter, neste texto, para pensar a leitura e a construção de sentido como uma atividade de investigação de regularidades, de estranhamentos a partir do olhar do leitor.

Aceitar a condição do texto como materialidade do sentido é compreender a leitura como processo. Pensamos que, nessa perspectiva, a noção de condição de produção do texto e da leitura pode contribuir para esta discussão.

Orlandi (2011, p. 180) afirma: “o texto não é uma unidade completa. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores. ” O texto, para a autora, é objeto inacabado quando tomado como objeto técnico, mas pode ser objeto acabado (um produto) quando tomado como objeto empírico. Consideramos importante, à luz de Orlandi, pensar a leitura nesse processo de busca pelo sentido. Gostaríamos de refletir sobre a questão da leitura na sala de aula. Pensamos em Chartier (2011), que afirma:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos(p. 240).

Entendemos que o autor explicita a diferença entre o aprender a ler e o ler para aprender. Optamos então, a partir dessa perspectiva, pela expressão: “aula com leitura” em contrapartida à “aula de leitura”, pelo próprio efeito de sentido da preposição: “com” possibilita compreender a leitura como um elemento que se junta à aula; não se trata, portanto, de um momento caracterizado pelo acesso aos textos didáticos ou o centro das atividades escolares como se entende pela expressão aula de leitura. Nesse último caso, a leitura somente está junto e, não raras vezes, não faz diferença, visto que a voz do professor e a leitura dele ecoam na aula, o que faz da possível leitura do aluno (sem interferência do

professor) uma atividade que não existe. Por outro lado, a aula com leitura, para nós, é aquela que ao se fazer, produz conhecimentos partilhados e a rede discursiva é estabelecida no espaço entre o texto e a memória. Foucambert (1994) afirma: “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. (p. 05).

Ler não é um ato qualquer e é a partir dele que redes de significação se estabelecem para que o sentido possa ser construído e articulado a outros que já se fizeram em outros momentos. Chartier (2011) afirma: “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”(p. 242).

Quando a Escola estabelece uma política de leitura, pensa-se que ela elegeu um caminho que não corresponde somente às atividades de leitura de textos pedagógicos que querem ensinar a ler; imagina-se que a instituição deseja promover acesso aos textos chamados sociais e, com eles, queira estabelecer relações de sentido. A leitura é trabalho simbólico que possibilita a construção de sentidos possíveis de uma textualidade dentre outras, e a Escola e a sociedade contribuem, discutem e realizam atividades que instalam o efeito-leitor, que, de acordo com Orlandi (2012b), é o lugar de resistência entre o sujeito autor e o leitor ideal. A autora propõe “pensar a produção do efeito-leitor a partir da materialidade mesma do texto em sua relação com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação que aí se dão” (p. 62). Um mesmo texto não é lido da mesma maneira por diferentes leitores, o texto se abre à interpretação e às múltiplas leituras. O acesso aos textos também viabiliza acesso aos discursos que dali se organizam e a sua democratização seria possível com o estabelecimento de espaços de leitura e pesquisa, numa perspectiva para além da paráfrase e que ofereça aos sujeitos a possibilidade do outro sentido.

A leitura é um processo de significação, pois quando se vai a um texto, vai-se a um relacionamento do que se sabe, o que se lê e o que passa a ser significado. Acreditamos, porém, que as relações entre o texto e o leitor não são neutras; ao ler, o sujeito produz sentidos não somente oriundos do texto lido, mas que irrompem pela sua história de leitura, sobre o que já conhece sobre o dito e o não dito do texto/discurso.

O gesto de leitura é também gesto de interpretação e ao interpretarmos, o fazemos a partir de uma discursividade. O sujeito leitor, submetido a uma discursividade, produz, no gesto de leitura, o sentido pela via da interpretação. Esse sujeito não é sempre o mesmo, pois apesar de retornar ao mesmo texto, faz sua leitura de outra posição e isso nos remete a pensar

na noção de efeito-leitor desenvolvida por Orlandi (2012b). O efeito-leitor é produzido na relação da materialidade do texto com a discursividade e os diferentes gestos de interpretação (p. 62).

Quando entendemos o texto não como uma unidade fechada, mas como objeto simbólico aberto a múltiplas leituras, entendemos também que esse objeto não faz sentido sozinho, e sim a partir das características de diferentes posições de sujeito, por isso está aberto às falhas, e que expõem sujeito e sentido à interpretação. Compreendemos o efeito-leitor como: aquilo que indica como o texto (ou qualquer materialidade) faz/fez sentido.

Pfeiffer (2003b) afirma que “a leitura é produção de sentido **por** e **para**³ sujeitos” (p. 103). Tanto para quem escreve o texto como para quem o lê os sentidos vão se tecendo e enredando para a construção de um sentido possível, e não do sentido. Ao pensar no leitor, o autor muitas vezes faz escolhas textuais e discursivas que podem levar a um dos sentidos possíveis; e o sujeito leitor vai (se) constituindo nesses sentidos possíveis, a partir da rede de memórias a que ele tem acesso. Assim como afirma Barthes (2013, p. 23): “Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto.” O estabelecimento de novas relações entre o sujeito leitor e o sujeito autor é parte desse jogo discursivo que é a leitura, pois quando o autor escreve o texto, o faz para um leitor (ainda virtual) assim descrito por Orlandi (1996b, p. 9) “um leitor imaginário aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige”, que o faz escrever de um jeito e não do outro. Mas é o leitor real que lê o texto e que precisa se relacionar com esse leitor que a autora chama de “previamente constituído”. É esse jogo entre o leitor real e o virtual que instaura o processo de leitura. Ao projetar um leitor, há escolhas textuais e discursivas que corroborarão um dos sentidos possíveis; e os sujeitos vão constituindo-se nesses sentidos possíveis, a partir da rede de memórias que compartilham.

Orlandi (2011, p. 185) nos diz que: “Assim, na medida em que o interlocutor (o leitor real) já encontra um outro, um leitor constituído (o leitor virtual) no texto, começa o debate”. Por isso compreender a diferença entre os dois leitores propostos pela autora, faz entender também que o sentido do texto não está colado nele, pois “A relação entre o leitor virtual e o real pode ter uma maior ou menor distância, podendo o leitor real coincidir ou não com o leitor virtual”. (2011, p. 186). Aceitar a condição do texto como materialidade do sentido é compreender a leitura como processo. Grigoletto (2010) afirma:

³ Grifo da autora

Lidar com textos na sala de aula é explicitar a ilusão que cada leitor tem de que há uma única leitura boa e certa para em texto [...]. Lidar com textos é, enfim, discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar na única leitura, no bom sentido, na verdade que justamente essa consciência nos fez alcançar, ainda que ilusoriamente (p. 91).

Se a AD compreende o sujeito e o discurso como incompletos, é necessário pensar as condições de produção para trabalhar com a interpretação, a fim de entender como o texto funciona. Nessa direção, é importante lançar gestos de interpretação sobre o texto.

3.1 AULA COM LEITURA: UM PROCESSO POSSÍVEL

Não mais considerar o texto como portador de sentido único implica assumir que é necessário rever as leituras propostas na Escola, que admitem exercícios que abordam o texto como um objeto a ser decifrado, a fim de se entender a ideia do autor. Não se considera, nesse processo, o leitor, suas histórias de leitura e o que se cola e dEscola⁴ no ato de ler, e que recupera as marcas deixadas pelo autor e encontradas pelo leitor.

Ao conduzir o aluno, o professor pode apresentar só a sua (do professor) leitura, não favorecendo outras leituras possíveis, e o aluno aceita a leitura proposta, por acreditar nas posições-sujeito que se evidenciam no Discurso Pedagógico (DP) – aluno e professor, sendo o professor, o detentor do saber (Orlandi, 2011).

Se a construção do sentido se faz intersubjetivamente, termo utilizado por Coracini, (2010, p. 61) entre professor e aluno, é preciso pensar que nesse processo, muitas vezes, é negado ao aluno o direito de refletir, selecionar e concluir o que é importante em uma cultura, a fim de poder discutir sua leitura (do aluno) na relação com outras, do professor ou de outros alunos. Pêcheux (2009) afirma que “uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como um dos seus objetos teóricos, o “sujeito” ideológico como “sempre-já dado”, por isso o autor propõe pensar uma teoria não-subjetivista da subjetividade (p. 121). É necessário compreendermos as relações do sujeito com o discurso e, principalmente, as práticas políticas que estabelecem essas relações.

Escapar desse processo arraigado no DP, é estabelecer uma nova perspectiva de construção de autonomia do sujeito diante das leituras e dos sentidos. Pensamos em autonomia a partir do que Freire (1996) reflete sobre o inacabamento do ser humano. De

⁴ Sentido de descolar da escola e de “De escolar”, que diz respeito à escola.

acordo com o autor “ A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo (p. 56) Freire alude à domesticação do saber e da liberdade como domesticação e, por isso entende que por sermos inacabados, o saber, a ciência não prescinde da ética, ao contrário, é a ética que colabora para o exercício do saber da curiosidade. O movimento de “estar no mundo”, de acordo com Freire significa “estar com o mundo e com os outros” (p. 58).

Convém ainda pensarmos silenciamentos presentes nas aulas de leitura que se organizam, acreditamos, por força do DP. A construção do sentido a partir das experiências é silenciado pela interação do professor que, ao perguntar, o faz para, às vezes, ele mesmo responder. As experiências anteriores que podem auxiliar na construção de sentido são silenciadas pelo próprio processo de ensino e de aprendizagem que tem no professor “aquele que sabe”. Quando se trata de leitura, as adivinhações, inferências são importantes, não para responder às perguntas do professor, mas, para iniciar uma discussão sobre os sentidos que colam e dEscolam da leitura.

As tarefas de leitura são muitas vezes executadas mecanicamente, sem reflexão e o texto é abordado como objeto portador do sentido, isto é, só há um sentido e ele já está ali, no texto. Nessa perspectiva, Orlandi (2003b, p. 10) afirma que “os textos são tomados como exemplares de discurso e, enquanto exemplar, de acordo com a autora, remetem a uma FD que o regula e que tem relação com a FI (Formação Ideológica). Não há, então, muitas vezes, a compreensão de que o texto é um objeto simbólico e que seu modo de circulação e suas condições de produção privilegiam “este” a outros sentidos. Esses são fatores que compõem e vão influenciar os ditos do texto, e, conseqüentemente, o que o leitor construirá como sentido.

Cabe entender que há várias formas de se ir a um texto, que as palavras poder ter significados distintos daqueles produzidos no contexto em que estão inseridas; que as ilustrações, desenhos, boxes ou quaisquer contextos podem também colaborar para a construção do sentido. Portanto, é preciso que compreendamos que é necessário discutir o(s) sentido(s).

Nas práticas de leitura, observamos que a costura do contexto da leitura e do leitor, a relação de ambos, permite acesso ao sentido, na situação de leitura. Mas é na identificação com sentidos que ora se colam, ora se dEscolam do texto, que o leitor vai se constituindo. Para compreender não basta somente a informação, nesse jogo o embate se dá entre o leitor/interlocutor e o leitor constituído, que estabelece o acesso ao sentido.

Coracini (2010, p. 17) afirma que “[...] texto(s) construído(s) pelo(s) leitor(es), raramente, para não dizer nunca, corresponde(m) ao texto produzido por um determinado

autor”. Não há um só sentido e não há como estabelecer sentidos sem conhecer as condições de produção do discurso. Esse trajeto interfere, então, na condução da aula, no que diz respeito à leitura e à busca/pesquisa, já que esta última também é uma atividade de leitura e atribuição de sentido. A autora ainda afirma:

O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 2010, p. 18).

A leitura, nessa perspectiva, se estabelece como a possibilidade de sentidos a partir da experiência do leitor, isto é, quanto maior a experiência em leitura, maior a possibilidade de interpretação. Pode-se ir ao texto, na leitura, sem muita ambição ou pode-se ir para a leitura como a um mergulho, como traduz Barthes (2013), que afirma que há dois regimes de leitura: um “considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem [...]” e isso impede o mergulho nos possíveis sentidos que a leitura pode oferecer, pois ao adentrar na linguagem o sujeito, que se origina nela, estabelece os sentidos que podem dela evocar e a ela invocar. Já “a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação arrebatadamente [...]” (p. 18). Esse mergulho, a que se refere o autor, entendemos como os sentidos possíveis, dadas as condições de produção da leitura.

Os documentos que regem a educação afirmam que as experiências de leitura devem ser proporcionadas principalmente pela Escola, que é instituição formadora de leitores (pelo menos, acredita-se nisso) e devem estender-se por toda a vida do sujeito.

Acreditamos, assim como Orlandi (1996b, p. 44), que é “possível ensinar-se leitura”, então é possível ensinar a pesquisar. A autora destaca que é possível modificar as condições de leitura de um aluno aprendiz, mas é importante não “petrificar” (termo usado pela autora) as leituras previstas, a fim de que a leitura nova possa acontecer. Ao compactuar com Orlandi (1996b, p. 45), cremos que o trabalho de pesquisa na Escola principalmente na internet, também não pode centrar-se apenas no caminho apontado pelo professor. Isso inclui a indicação de sites de pesquisa que mobilizam sentidos uniformes e constantes, ou ainda simplificados no decorrer da busca, sedimentando a trajetória de busca em condições de produção predeterminadas.

Em Zilio e Rosa (2012, p. 180):

O percurso da leitura é sempre aberto a novas interpretações que podem levar a novas interlocuções e, conseqüentemente, a novas aberturas de significados. O texto

não está fechado, não se constitui uma entidade única da qual deriva um significado. Ele se oferece ao sujeito que se apropria da significação a partir de suas experiências com o mundo, com a língua e com o próprio texto. A construção do significado da leitura é estabelecida pela enunciação do que se quer dizer e de que forma foi dito. O discurso está relacionado não só com aquilo que se lê e está explicitamente dito, mas também com o não dito que está implícito e que também está significando.

Então, como já dissemos, quando se faz a leitura de um texto, os conhecimentos são partilhados e a rede discursiva é estabelecida no espaço entre o texto e a memória, é enfim, um espaço de memória para interpretar, para retomar um sentido entre o dito e o não dito. A memória discursiva atua como um espaço de desdobramentos de sentidos que deslizam e deslocam atuando como território de práticas discursivas. A memória é constitutiva de qualquer discurso. Nunes (2010), ao elaborar a introdução da obra “Papel da Memória”, aborda a memória a partir dos autores que a discutem, e ele a nomeia como um espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas de conflitos de regularizações... (p. 08).

O interdiscurso, para nós, constitui a memória, como a perspectiva de falar (o discurso) em cada um e causar efeito. A memória é elemento constitutivo de qualquer discurso e, com ela, aferimos os sentidos a que somos sujeitos na interpelação sempre realizada pela ideologia.

Para discutir a memória como interdiscurso no processo de interpretação de leitura é necessário verificar que, quando o sujeito lê e compreende textos, mobiliza saberes e a memória intervém nesse processo para fazer sentido ao sujeito, que é afetado pela memória discursiva que provoca esse e não outro sentido.

A memória é a relação de discursos como o interdiscurso. Pêcheux (2009) chamou de “interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas” (p. 149). Compreender o papel da memória, das relações entre o construído e o pré-construído na interpretação é um movimento importante, levando em consideração que Pêcheux (2009) diz que o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” o que nos dá a ilusão de realidade, daquilo que consideramos real. É ainda necessário pensar na articulação que, de acordo com o autor, “constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (151), é, por fim, importante compreender o movimento de significar numa relação do sujeito com o sentido a partir do interdiscurso.

Ainda compreender a língua opaca com sentido limitado às questões relevantes à memória e às questões de inscrição do sujeito em determinado discurso interessa para investigar como o sujeito lê e compreende textos para melhor entender o papel do interdiscurso nesse processo. A memória é mais do que colagens, é tudo que pode deixar

marcas de tempos que não estão conjugados nas vivências, mas foram vivenciados. À memória discursiva aliam-se inscrições para compreender sentidos. Quando o sujeito se inscreve, o faz em um determinado papel que lhe é oferecido na sociedade, o que a AD entende como posição-sujeito. A inscrição na rede de significantes depende da memória de outras inscrições que cooperam para construir essa rede. Escutar o texto, dEscolar significados é desestabilizar o jogo e perceber o lugar da falha e do equívoco. Pela noção de intertextualidade, admite-se que um texto tem relação com outros textos, tanto aquele que se forma como nascedouro quanto aqueles a que se remete (pode-se tomar como exemplo o poema de Gonçalves Dias, que apresenta várias versões – paródias de autores e épocas distintas): suas paráfrases.

Na perspectiva da AD a relação dos sentidos pode encontrar aconchego nessa rede, pois um discurso envia a outro e a mais outro... Mas a noção de intertextualidade não pode ser interpretada somente no nível do texto, quando se pensa na relação do texto com o contexto sócio-histórico e de enunciação, pois é nessa perspectiva que o texto se mostra incompleto, visto que há múltiplos sentidos que dele podem resultar. É necessário, refletir que “o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela sua relação com outros textos” (ORLANDI, 2011, p. 195) e também a sua incompletude. O texto não é fechado em si próprio, não é, pois, um produto acabado, mas um espaço de interdiscurso.

O interdiscurso é do nível de constituição do discurso, da ordem do repetível. Ele não é diretamente acessível ao analista. O intradiscurso, por seu lado, é do nível de sua formulação, no aqui e agora do sujeito. Se, pelo intradiscurso temos que o sujeito intervém no repetível, no entanto, é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva, incorporando elementos pré-construídos (efeito do já dito) (ORLANDI, 2003b, p. 12).

O interdiscurso é o conjunto dos já ditos que foram esquecidos e que sustentam o mesmo dizer. Conforme Orlandi(2012b, p. 59) “algo fala antes em outro lugar”. A autora ainda explica que o interdiscurso se relaciona à memória discursiva, diferenciando-se da memória de arquivo, pois enquanto a primeira se estrutura pelo esquecimento (o já dito e esquecido); a segunda é a memória que acumula, que não esquece.

É importante também pensar a diferença entre interdiscurso e intertexto, a fim de compreender as relações que são estabelecidas durante a leitura. A memória discursiva atua como um espaço de desdobramento de sentidos que deslizam e se deslocam, atuando como território de práticas discursivas. O discurso é manifestação de sentidos que, ideologicamente estabilizados, surgem como se sempre estivessem ali. A memória discursiva é balizada pelas

FDse, na produção dos enunciados, pode ser apreendida na forma do pré-construído, pelo gesto de análise.

Enquanto o interdiscurso opera nos deslocamentos e desdobramentos das práticas discursivas a partir das FDs, o intertexto constitui-se de textos que amparam seu sentido em outros textos numa relação de dependência. Ambos, intertexto e interdiscurso dependem da memória para fazer sentido. O primeiro depende, de acordo com Koch e Travaglia, (2011), do conhecimento de outros textos já existentes que ancoram o entendimento de um texto a outros que a ele se vinculam; no segundo (o interdiscurso), a relação de dependência diz respeito ao dizer que sempre retorna, isto é, o que foi dito faz sentido porque já foi dito, já existiu numa determinada situação e tem efeito sobre o que é dito agora. É o interdiscurso que “torna possível todo dizer e que retorna em forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2012a, p. 31).

Pêcheux (2009) considera “o efeito de pré-construído como modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é “sempre-já-sujeito” (p. 142). De acordo com o autor, é o impensado que preexiste ao sujeito (2009. p. 93).

Paul Henry propôs o termo “pré-construído” para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado (Pêcheux, 2009, p. 89). Para a AD, o pré-construído é o que já se encontra lá, o que já se disse muitas vezes sem o dizer, como se já o soubéssemos.

É preciso, então, compreender o pré-construído como aquilo que não se diz, naquilo que se diz, o que não se ouve, naquilo que se ouve, etc, mas que, apesar disso, significa. Um discurso clama sentido e busca outros sentidos, convocando, invocando outros discursos que nele se enlaçam e se entrelaçam. Assim como Henry, pensamos no pré-construído como a relação do discurso com outros discursos num efeito de rede, a evidência do que já se sabe, mesmo que não tenha sido dito, uma malha de sentidos que são tecidos no conjunto sujeito, ideologia, história.

Orlandi (2012a) afirma que há um já dito que sustenta o que está sendo dito, isto é, entre o que se sabe e o que se lê (p. 33). Os dizeres já ditos e esquecidos compõem os pré-construídos que, diferentemente do intertexto, aconchegam o conjunto de formulações já feitas e já esquecidas; é o anonimato do dizer para que o sujeito diga. Já o intertexto é a relação de um texto com outros textos que, ao contrário do interdiscurso, não é dependente do esquecimento, mas depende da atualização da memória para que um texto signifique em outro. É, no entanto, incompleto o discurso, o sujeito e o sentido, o que possibilita a abertura

do simbólico, do movimento do sentido e dos efeitos que o discurso causa nos interlocutores. Os sentidos vão se realizando na história a partir do interdiscurso (memória), do intertexto e do intradiscurso (atualidade).

A relação inter-intradiscursiva põe em jogo as textualizações possíveis de que o sujeito autor pode se valer para efetuar o discurso com a significação que acredita ser única. O sujeito está na função-autor, concebida por Orlandi como uma função do sujeito percebido na linguagem e na história num exercício de linguagem em que o dizer se realiza em relação ao sujeito e à situação.

Os efeitos de sentido produzidos pelo texto se alinham na escuta de outros textos, aqueles que já existem e são mobilizados pela memória. Tomada no âmbito da leitura (principalmente na leitura de uma pesquisa), ela (a memória) oferece ao sujeito-leitor alguns dos sentidos já ditos que se colam e descolam daquilo que está sendo lido/pesquisado. As experiências de leitura anteriores auxiliam na construção de um sentido (que sempre poderá ser outro). A experiência com o discurso é simbólica e de mundo (ORLANDI, 2012a, p. 34) e se faz pela ideologia. É na constituição do dizer que o leitor/sujeito vê-se confinado a sentidos que muitas vezes só existem pelas paráfrases que são estabelecidas nos jogos de linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito diz o que acredita ser o “seu dizer” e, ao fazê-lo, esquece outros dizeres. Esquecer faz parte da constituição do sentido, pois ao fazê-lo o sujeito acredita-se no centro do dizer e crê que palavras e coisas se combinam numa sintaxe que nasce nele.

O sujeito de um discurso não é, pois, um sujeito qualquer, mas sim o sujeito proposto pela posição-sujeito. Então se entende que o sujeito-leitor também não é um sujeito qualquer, pois ao ler ele dá sentido ao discurso veiculado no texto. Já o texto é concebido como unidade empírica com começo, meio e fim tomado para análise e atravessado por várias posições sujeito, na qual o sujeito (autor) cria a ilusão de unidade textual. Vemos que é na incompletude que se fazem os dizeres, nos quais perpassa a ideologia que ilude o sujeito e leva a pensar que é origem do que diz e que só há um sentido naquilo que diz. Sabe-se que não há sentido, mas efeito de sentido; que não há autor, mas efeito-autor com relação ao enunciado e ao texto pode-se considerar que o sujeito apenas produz o enunciado por compreender-se do dele. Então, como o enunciado e o texto podem fazer sentido se estes são sempre um efeito no discurso?

3.2 TECNOLOGIA, DISCURSO E LEITURA

O ensino do código escrito sempre demandou pesquisas de práticas e processos que possam contribuir para a alfabetização e o letramento dos sujeitos na Escola. Tfouni (2010, p. 219) afirma que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita e o letramento mantém seu foco nas questões sócio-históricas da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade. O letramento é, então, muito mais amplo do que a aquisição da língua escrita, ele é uma prática social.

A tecnologia presente cada vez mais no cotidiano, parece indicar que novas habilidades são exigidas como imprescindíveis para que se efetive a alfabetização e o letramento, este último deixa de ser um evento apenas escolar para configurar novos espaços de aprendizagem.

Historicamente, o acesso à alfabetização e sua democratização tem apontado lacunas que insistem em permanecer numa sociedade que se quer letrada e inserida no sistema de escrita. Contradizendo os programas de alfabetização, há resistências que ultrapassam as barreiras da metodologia e do acesso à escrita. O considerado fracasso escolar no que diz respeito à língua escrita e à leitura, transcende aspectos regionais, geográficos e instala-se na penumbra do ideológico, pois, de acordo com Ferreiro (2011), “A construção de um objeto do conhecimento implica muito mais do que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados” (p. 65).

O leitor, ao ler o texto, tem a sua frente o que Orlandi (2012b) chama de unidade empírica, assim considerada pela materialidade que lhe dá suporte: som, letra, imagem, que estabelece unidade de começo meio e fim, além da coerência, progressão e finalidade. O leitor não apenas lê o texto, mas estabelece, a partir da leitura, sentidos que parecem vir somente da materialidade (essa é uma ilusão). No entanto, quando se entende que no texto há discurso, percebe-se que não há uma leitura, mas múltiplas leituras. Não é o texto que apresenta sentido(s), mas certamente ele é peça importante para que o sentido seja tecido.

A relação texto/discurso decorre da relação texto/discursividade, que é de incompletude, pois se há no texto multiplicidade de leituras potenciais, coloca-se em jogo o texto como objeto simbólico e, como tal, carece de completude, visto que as falhas e imperfeições emergem dele.

É necessário então, para ler, mais do que decodificar, pois língua e história, ao se articularem, abrem espaço para a falha e o equívoco, essa incompletude é característica da relação entre o texto e a discursividade. Esse espaço é lugar de interpretação e permite ao

sujeito significar e significar-se, por isso Orlandi (2012b, p. 65) afirma: “a leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações) conformando essas relações.”

Quando pensamos a linguagem como lugar de constituição do sujeito e do sentido, é necessário discutir não somente as questões acerca da leitura e da escrita, mas, principalmente, o papel que as instituições desempenham, suas ações políticas com relação ao escolarizado e ao não escolarizado. A vinculação dos discursos sobre a leitura e a escrita e o seu desenvolvimento na Escola, relacionado àquele chamado digital, permite inferir ao último o tratamento que tem sido dado às primeiras: o de democratização de espaços para que aconteça, entendendo que o simples acesso ao ambiente digital, seria capaz de propiciar a autonomia do sujeito com relação ao digital.

Ao se admitir que mudanças no processo de leitura e escrita podem ser observadas a partir da tecnologia digital, chega-se, entretanto, à constatação de que sua utilização nessa perspectiva é ainda muito precoce; talvez possamos dizer que, em algumas Escolas, o contato com a tecnologia digital não existe. É inegável, porém, que as novas implicações decorrentes da tecnologia e seu uso (o processador de texto, o hipertexto entre outros) podem transformar o modo de ler e escrever com o advento da discursividade digital na Escola. Cabe conjecturar se essa modificação afeta o sujeito no que diz respeito à constituição da autoria, e esse é um ponto fundamental das discussões empreendidas nesta tese.

Kleiman (1995) considera que a tecnologia pode ser aliada a tipos de tarefas que implicam a leitura e a escrita. Essas atividades foram classificadas pela autora como abertas: são aquelas que necessitam de muita experiência do sujeito; ela exemplifica como sendo as de navegar, buscar informações na internet, e outras específicas que exigem preparo do professor (p. 161). A primeira classe disposta pela autora será experimentada ao longo desta pesquisa e talvez nos permita acordar acerca da amplitude do uso das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) em atividades classificadas como abertas, no processo de autoria do sujeito. Há, por isso, interesse em pesquisar os espaços de resistência e deslocamento que se desenham a partir do chamado letramento digital. De acordo com Rasia (2011, p. 86), “Ser um sujeito digitalmente letrado corresponde a ser capaz de refletir sobre os deslocamentos que o âmbito do ciberespaço provoca na relação com o conhecimento e com a produção de leitura e de escrita, basicamente”. De acordo com a autora ainda: “A relação leitura e escrita dá-se desse modo sempre a partir da perspectiva da interação social, no entanto, no ciberespaço, tal relação implica desprendimentos do aqui agora.” (p. 83).

Entendemos que quando Lévy (1999) aborda a interatividade do usuário com a máquina, o autor o faz considerando o grau de participação entre o sujeito e aquilo que ele deseja fazer usando a tecnologia. Já Grigoletto (2011, p. 59) pensa no “movimento do sujeito com a máquina”, pois, para a autora, esse movimento exige do sujeito uma ação, supondo uma relação do homem com uma coisa. Não podemos, no entanto, admitir que o processo seja de diálogo, assim como afirma a autora, pois um é sujeito, o outro é máquina. Então, enquanto Lévy aponta para a interatividade do usuário, Grigoletto sugere uma relação de ser humano com objeto. Não é, pois, viva a máquina, ela depende das ações do sujeito que se inscreve nessa textualidade para fazer sentido.

A tecnologia, como suporte de atividades de leitura e escrita e que mantém com a contemporaneidade uma estreita relação, produz sentido na e da contemporaneidade.

O letramento digital imprime, talvez, outra perspectiva às relações de leitura e escrita. Parece, a princípio, uma descentralização da função da Escola e, conseqüentemente, uma descentralização do jogo de ensinar e aprender a que o sujeito se submete na instituição escolar. Cabe refletir sobre como o sujeito adquire capacidades de letramento no âmbito digital, visto que usar a máquina no sentido de digitar textos e/ou postar/escrever/publicar em alguma plataforma (como o *Facebook*) também constitui um uso social desse instrumento.

Pensamos que é necessário refletir sobre a inscrição do sujeito no discurso da escrita circunscrito não só ao âmbito da tecnologia, mas também a partir dela, compreendendo, desse modo, as escolhas e trajetórias do sujeito quando empreende buscas na internet e, nesse contexto, o processo de construção da autoria.

A aprendizagem no meio digital parece acontecer pelas tentativas, trocas e interações, compreendendo-se que, na perspectiva discursiva, toda e qualquer produção é determinada histórica e socialmente, mesmo quando se trata de práticas autoritárias, pois os sentidos se enredam num complexo de jogo dos efeitos ideológicos (PÊCHEUX, 2009, p. 140) dos quais decorrem todos os discursos e, por consequência, todas as práticas.

Porém, diferente do processo conduzido pela Escola, no qual o acesso aos textos acontece, muitas vezes, de forma linear; o processo de leitura nos meios digitais inclui escolhas com combinações múltiplas, de acordo com os trajetos dos sujeitos(ressaltamos que, em alguns momentos, isso pode acontecer na Escola também). Rasia afirma:

Importa discutir como se constituem os sujeitos de leitura e de escrita nesse espaço, (o virtual) o que tem a ver, no meu ponto de vista, com uma nova forma de letramento, que não abandona os pressupostos do que é ser letrado na cultura impressa, mas ressignifica alguns modos de ser já instaurados em tal cultura. (2011, p. 84).

Quando se pensa em autoria, no que diz respeito à tecnologia digital, pensa-se num sujeito que, inserido na sociedade contemporânea, descrita como tecnológica, já pertence a essa sociedade e já está inscrito nos discursos que a constituem. Esse sujeito virtual frequenta (ou frequentou) a Escola, que é a instituição formalmente responsável pela alfabetização e o letramento nas sociedades contemporâneas, porém sabemos que o letramento digital pode acontecer antes da entrada formal na Escola, ou ainda paralelo e, até concomitantemente, a essa escolarização, visto que muitas crianças já manipulam dispositivos eletrônicos dos pais.

Entendemos a leitura e a escrita como experiência, considerando que a democratização do acesso a materiais de leitura pode oferecer espaço para a democratização do conhecimento, como afirma Kramer (2001). Porém, observamos que não há um movimento ingênuo no processo de leitura, visto que somente o acesso ao material de leitura não é suficiente à democratização. A inscrição do sujeito nos discursos que se materializam nos textos não acontece por acaso ou só porque os textos estão à disposição, ou somente de uma forma. Os modos de leitura caracterizados pelo gesto de leitura que movimenta o sentido e, por conseguinte, o sujeito é fator importante quando queremos entender leitura, discurso e tecnologia.

É importante, talvez, admitir que o sujeito, no início da escolaridade formal, já se inscreve em alguns discursos e um deles é o da Escola, que no seu funcionamento cotidiano e no estabelecimento das relações com os sujeitos em processo de aquisição da língua escrita, indica quais discursos lhe são caros. Para conseguir ser inserido e inserir-se na Escola, muitas vezes o aluno, ao perceber o funcionamento dos discursos que ali se instalam, corresponde às expectativas geradas pela própria instituição, revelando comportamentos que refletem as atividades trabalhadas pela Escola. No entanto, reconhecemos que as práticas de leitura e escrita, após o processo inicial de alfabetização, correspondem às atividades de letramento que nunca deixam de coexistir.

O processo de leitura e escrita na sua fase inicial, bem como sua continuidade durante as experiências com a língua escrita, denota uma interferência da história para que se estabeleça com sucesso na vida do sujeito. Esse processo se inicia mesmo antes da escolaridade formal, porém é na Escola que se formaliza e, pode-se dizer, toma corpo para ser continuamente aprimorado. No movimento de ler e compreender, a fim de construir sentido, é necessário olhar os textos além da literalidade, dispô-los em relação a outros textos e outras possibilidades de sentido, relacionando-os à “vida” e, principalmente, interpretá-los a partir de sentidos já vividos, lidos ou experimentados.

3.3 DISCURSO PEDAGÓGICO E TEXTUALIDADE DIGITAL: EFEITOS DE SENTIDO

É importante verificar as propriedades que caracterizam os processos discursivos que validam um determinado discurso, em um determinado momento histórico, principalmente no que diz respeito ao funcionamento do discurso. Os modos de funcionamento são descritos por Orlandi e tomados como referência às condições de produção e sua relação com os efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a autora distingue:

Discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo do discurso, apagando também sua relação com o interlocutor: O discurso polêmico é aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos; o discurso lúdico é aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (2012a, p. 86).

O estabelecimento dessa tipologia tenta descrever como os discursos funcionam, visto as características que apresentam e suas condições de produção. Segundo a autora, a Escola atua convergindo formas discursivas que a validam e a viabilizam, as quais configuram traços que caracterizam sentidos que tendem a caminhar para a significação que o discurso pedagógico anuncia e enuncia, ou seja, sentidos predominantemente autoritários.

Orlandi (2012a) acentua que o discurso interpela os indivíduos em sujeitos e que o sujeito, no discurso autoritário, é ainda interpelado pela própria forma discursiva autoritária, encontrando-se determinado por ela. A polissemia dá conta do diferente, enquanto a paráfrase se apresenta como o mesmo. A língua funciona na tensão entre paráfrase e polissemia, por isso não se concebe só o novo, mas também o estabilizado. A autora descreve:

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, ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (p. 36).

Esses dois processos estão presentes frequentemente nos dizeres, pois enquanto a paráfrase reproduz o mesmo, a polissemia faz intervir o diferente e produz também sentidos diferentes. A polissemia não existe de forma solitária, necessita, sim, da paráfrase, entretanto é com a primeira que se instala o conflito do não sentido ao sentido se, como diz a autora, a paráfrase é a matriz do sentido visto que não há sentido sem repetição. Nenhuma dessas

formas discursivas existem por si só, a dinâmica das condições de produção (referentes, interlocutores) corrobora para que um predomine no/sobre o outro.

Quando o professor é autorizado a falar da posição do cientista, confunde-se com ele, apaga-o e traz à tona a voz da instituição que se mostra como detentora do conhecimento. No processo de pesquisa em que há o procedimento de leitura, o que é lido pode ser tomado como verdade e, nessa perspectiva, de novo se instala o discurso autoritário, no qual as relações parafrásticas se realizam sem espaço para a polissemia. Instaurar o polêmico no discurso pedagógico requer esforços mútuos (do professor e do aluno) a fim de tornar possível o processo de dinamização dos sentidos polissêmicos.

Os efeitos autoritários do discurso pedagógico massificam professor e aluno, pois o primeiro vê-se encurralado entre o trabalho com o aluno, a sua (do professor) posição de autoridade do dizer e os meandros da educação que se pronunciam sobre o discurso. Nesse processo, não há a simples exclusão do dominado, mas a incorporação dele, massificando-o no apelo à continuidade do próprio discurso cristalizado. A instituição escolar é a sede (mas não o único lugar) do discurso pedagógico. Ela garante um saber circular, o qual perpetua os sentidos que a Escola se sujeita a oferecer, utilizando-se das hierarquias sociais, que não desaparecem na Escola, mas sim reaparecem e ajudam a manter a ordem social. Dissociar a Escola do discurso pedagógico não é o que este texto quer, mas sim discutir sua influência no movimento de leitura e pesquisa e sua circularidade no ambiente escolar.

Sendo o discurso pedagógico predominantemente autoritário, o sentido (conhecimento) pode ser mediado? Orlandi (2011) faz a caracterização do discurso pedagógico a partir de perguntas: o que será ensinado? Para quem o será? E quem o fará? Nesse movimento, a autora diz que o ensinar aparece como inculcar (p. 17) a partir de fatores como interesse, informação e utilidade que corroboram no mascaramento do sistema com as mediações as quais a autora afirma serem “preenchidas pela ideologia” (p. 18), por exemplo, o interesse do aluno pelo que é proposto pelo professor deriva para o interesse em “passar de ano”, ou “ganhar o diploma”.

Buscamos compreender quais percursos o sujeito empreende quando executa uma busca e/ou pesquisa na internet por demanda do DP. Isto é, compreender como o sujeito executa suas buscas, o que é naturalizado na execução da tarefa de pesquisar na internet e, principalmente, como a Escola lida com esse processo de busca/pesquisa na rede de computadores. Acreditamos que quando o sujeito o faz, inscrito em um discurso cujas formas não são predominantemente autoritárias, como são as do DP, ele incide sobre a(s) FD(s) com as quais ele se identifica e não se identifica, tornando também possível o processo de autoria a

partir da posição-sujeito assumida. Esse ponto será melhor explicitado no momento da análise, possibilitando, ao leitor desta tese, compreender de qual posição-sujeito falamos quando nos referimos à busca/pesquisa na internet e de como essa posição-sujeito fica afetada pelo DP.

Sabemos, no entanto, que a inscrição do sujeito-aluno no discurso digital, na prática da busca/pesquisa, está também determinada pelo Discurso Pedagógico, o que produz sentidos próprios e específicos. Veremos esses sentidos se materializarem no gesto de leitura do aluno quando ele se relaciona com os links resultantes da busca/pesquisa. Interessa comparar esse gesto ao realizado nas leituras escolares dos textos didáticos.

4 DISCURSO DIGITAL: TECNOLOGIA, ESCOLA E LEGISLAÇÃO

Este capítulo busca verificar que discursos sobre a tecnologia e seu “uso” estão materializados em documentos que regem a educação nacional, a partir do documento Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); a educação catarinense, no documento Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e a lei que rege o funcionamento dos laboratórios de informática nas escolas brasileiras, chamada de ProInfo (1997, 2007). Também é importante olhar para os documentos que possibilitam a reflexão da prática docente e que serviram de apoio de leitura para a iniciarmos as discussões para o planejamento de ações com as acadêmicas bolsistas. Os excertos que embasaram as discussões dizem respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Proposta Curricular de Santa Catarina. A pergunta que fazemos para iniciar a reflexão, neste capítulo, é: qual o lugar da tecnologia no processo educativo indicado pelos documentos analisados?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica datam de 2013 e “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino” (BRASIL, 2013, p. 04).

Nosso olhar para esse documento é direcionado às questões da tecnologia e de como ela é apresentada e abordada no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, por isso buscamos, na leitura, verificar o termo ‘Tecnologia’ e suas variações textualizados, principalmente, no capítulo que aborda a educação básica que inclui a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda que limitando a área de leitura e pesquisa, a fim de relacionar a tecnologia com a autoria em pesquisa escolar, admitimos enlaçar outros lugares que, no documento, puderam contribuir para a discussão. Para fins de compreensão do leitor desta tese, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam-se em 562 páginas, das quais selecionamos 201 páginas que tratam da educação básica, foco do nosso olhar de pesquisa. Procuramos analisar discursivamente o funcionamento do termo ‘Tecnologia’ (ou suas possíveis variações) no documento norteador da educação nacional. Não nos detivemos em analisar o documento em si, mas sim o funcionamento do termo e seus efeitos no discurso da educação.

O texto da apresentação indica a necessidade de atualização, dá conta de que o documento é resultado de debates e do empenho do Conselho Nacional de Educação, cujo presidente assina o prefácio que justifica o documento e o contextualiza na conjuntura das demandas sociais. O texto que segue diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica, que aborda no item 1 o Histórico, no qual se realiza uma justificativa do documento, bem como da forma de sua produção relacionando as leis que amparam a sua existência. No item 2, que diz respeito ao Mérito, faz-se uma reflexão sobre a sociedade e a educação, relacionando-as à qualidade de vida. É no subitem 2. 4 Organização curricular: conceito, limites, possibilidades que encontramos a primeira referência à tecnologia:

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6. 755, de 29 de janeiro de 2009);

II – ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e **tecnologias** orientadas pela ética e pela estética;

III – responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da Escola, fruto do empenho de todos. (2013, p. 22, grifo nosso).

Empregado de forma genérica, paralelo à técnica, o termo “tecnologia” pode inferir um sentido somente de aplicabilidade, ou ainda de habilidade, isto é, de uso, o que nos remete também à Escola tecnicista, no entanto a combinação, no texto, com a “ampliação da visão política” sugere uma contradição: uso e reflexão orientadas pela ética e a estética? Não há um detalhamento de cada item acima, o que nos faz pensar que a qualidade na/da Escola será abordada posteriormente para melhor compreensão dos aspectos mencionados. Isso parece se concretizar, pois, logo em seguida (p. 25), abre-se o texto para o termo ‘tecnologia’:

Por outro lado, enquanto a Escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital.

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades Escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (grifo do documento).

O texto apresenta o termo tecnologia relacionando-o à história e à evolução de materiais de apoio à aprendizagem, articula-o com a possibilidade do moderno e exemplifica isso com alguns comportamentos típicos de alunos jovens. A tecnologia é denominada ferramenta, mas a sua exemplificação se intensifica na tecnologia assistiva e no desenvolvimento de linguagens. O texto ainda ampara e torna paralelos a biblioteca, a rádio, a televisão e a internet, como se todos tivessem na mesma textualidade: a digital. Reconhecemos que, de uma forma generalizada, todos são tecnologia, mas são textualizados diferentemente. Entendemos que garantir o acesso à tecnologia não seja suficiente para o desenvolvimento da interatividade virtual e, ainda pensamos que o termo “infraestrutura tecnológica” incluiu o ‘acesso’ como possibilidade, para que as tecnologias citadas sejam utilizadas na escola como entrada para aquilo que é “moderno”.

Não podemos negar a atualidade dos termos empregados no texto, o que pode demonstrar uma preocupação com a não utilização da tecnologia pela Escola atual, sentido que pode ser apreendido pelo início do parágrafo “ a Escola se prende às características de metodologias tradicionais” quase significando uma condenação quando do não uso de tecnologia para a aprendizagem. O fato de a segunda parte do excerto ser redigida em negrito também reflete a importância que o documento atribui à tecnologia na educação. A naturalização do sentido de “moderno” atribuído ao termo tecnologia confirma o mecanismo dessa naturalização, assim como indica Tfouni (2010. p. 223), “[...] um mecanismo (ideológico) de naturalização dos sentidos, que captura o sujeito, e que pode atualizar-se na língua através da escolha de um léxico”.

Nas páginas seguintes o termo reaparece, na intenção de valorizar “a ciência e a tecnologia”, novamente o termo é paralelo a outro que abraça muito mais conhecimento e contradiz a expressão anterior de tecnologia como ferramenta, pois a coloca no mesmo patamar que a ciência, como se ela mesma já o fosse. E ainda mais à frente paraleliza a cultura, a arte, a ciência à tecnologia: “Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma Escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano Escolar, desde o início da Educação Básica. ” (BRASIL, 2013, p. 26).

De acordo com Pêcheux (2009) “o caráter material do sentido - mascarado por sua evidência transparente para o sujeito- consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas” (p. 146), a que o autor atribui duas teses. A primeira tese desenvolvida dá conta de que o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo, isto é, não há sentido somente no termo tecnologia, mas o sentido é determinado pelas posições de quem as emprega e as Diretrizes Curriculares

Nacionais relacionam o enunciado à educação e à prática pedagógica. Não entendemos, então, o termo tecnologia por si só, na sua literalidade, mas no âmbito das formações ideológicas que o determinam neste documento.

No item que diz respeito à Formação básica comum e parte diversificada, encontramos a tecnologia como articuladora da base comum e da diversificada, como vemos na citação abaixo:

Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, (grifo do documento) imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. Ambas possuem como referência geral o compromisso com saberes de dimensão planetária para que, ao cuidar e educar, seja possível à Escola conseguir:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – **compreender os efeitos da “infoera”, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem** (p. 33, grifo nosso).

No primeiro trecho, escrito em negrito no documento, a presença da tecnologia como elemento de transversalidade, isto é, de convergência entre os níveis de ensino, possibilita uma leitura humanizadora da tecnologia, bem como atribui a ela a responsabilidade de articulação entre eles e com eles. Acreditamos que, pensada deste modo, a tecnologia se alarga para além deferimento, pois o seu papel na educação delinea-se na perspectiva de independência, e, por outro lado, como elemento aglutinador dos níveis, conteúdos, etc. Isso ainda se cristaliza no trecho negritado por nós, pois afirma que “os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem”.

A naturalização do uso da tecnologia, aparentemente transparente, produz o efeito de que, na Escola, isso é um desejo (creio que, além do documento, também de todos). O que nos incomoda, ainda, é a relação da tecnologia com todas as atividades, como se não fosse possível realizar nenhuma aprendizagem sem a sua participação. O funcionamento discursivo

do reiterado e indiscriminado uso do termo corrobora o discurso da modernização da educação. De coadjuvante à estrela da educação? O discurso da modernidade é textualizado pela presença de termos relativos à tecnologia: infoera, recursos midiáticos e tecnologia da informação e comunicação. As formulações que são textualizadas por esses termos interpretam a educação de forma a compreendermos como urgente a informatização da Escola. Sarian Cury (2012) aponta, já em suas considerações finais, na tese em que analisa o PROUCA (Programa um computador por aluno)

Com esse gesto, foi possível compreender que essa discursividade do novo, tal como textualizada, não instaura sentidos de ruptura, não aponta para o alhures, à medida que o significante novo é significado por sentidos do já estabilizado, sustentados em discursos que colocam em evidência o modo de funcionamento do Estado brasileiro em nossa sociedade. Isso nos permite dizer que o que é significado como novo, neste Programa, inscreve-se na discursividade do velho. (Cury, 2012, p. 235).

Pensamos que a institucionalização da tecnologia, sua instalação e instauração se apresenta como novo o que já é velho e coloca o DP ainda mais em evidência, produzindo o efeito de que o professor e o aluno se encontram em posições estabilizadas pelo processo educacional, apagando a responsabilidade do Estado, aquele que, aparentemente, tudo faz para que a educação funcione e seja moderna.

Logo adiante, vemos que, no item Etapas da Educação Básica, há o subitem Educação Infantil e Ensino Fundamental não há qualquer menção à tecnologia. O termo retorna quando se aborda o subitem Ensino Médio:

2. 5. 1. 3. Ensino Médio

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e **tecnológicos** presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (grifo nosso) (BRASIL, 2013, p. 39).

Novamente a teoria e a prática são relacionadas às questões de tecnologia, e ainda segue:

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades Escolares e as práticas sociais, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil. (p. 40).

Não nos interessa discutir exaustivamente o uso do termo ‘tecnologia’ e dos seus correlatos a cada aparecimento no texto, também não é foco deste trabalho enumerar as vezes em que isso acontece, mas é importante compreender que a sua aparição oferece debate quando intensifica ou simplifica ou ainda cristaliza pré-construídos acerca da tecnologia e sua relação com a leitura e a escrita. Um exemplo disso está contido à página 111, na qual há uma vigorosa explanação sobre o comportamento dos jovens e sua relação com as imagens, afirmando que é pelo motivo de estarem muito íntimos das imagens que o trabalho com a linguagem escrita de caráter argumentativo (que, de acordo com o texto das Diretrizes é em que se baseia a cultura da Escola) fica mais difícil.

Discordamos do documento quando apresenta de forma reducionista, que o desinteresse pela leitura e pela escrita são oriundos somente dessa conjuntura atual. Mas entendemos que a argumentação realizada teve o intento de responsabilizar também a Escola pela inclusão digital assim como expressa o excerto: “novos desafios se colocam, pois, para a Escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos”.

O documento também reconhece, nesta mesma página, a importância da formação dos professores: “[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso de tecnologias da informação e comunicação, e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos”. Isso é também abordado por Rasia (2011, p. 85): “Em que pese a rápida multiplicação de oferta e procura de suportes tecnológicos para escrita e comunicação em geral, significativa parcela da população brasileira ainda não tem acesso a esses meios, por razões econômicas”. Na contradição da realidade educacional, entre o real e o ideal, o discurso da tecnologia povoa o imaginário como a resolução de problemas. Essa imposição de sentidos relativos à tecnologia nos põe a pensar, à luz de Pêcheux (2009), que a produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito e ainda que essa imposição de sentidos que se materializa no texto do documento, se realiza pela identificação do sujeito com sentidos produzidos como evidentes (p. 238), relativos, neste caso, à presença da tecnologia nos processos de aprendizagem.

4.1 E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA ... PROPÕE?

Com relação à Proposta Curricular de Santa Catarina, (doravante PCSC), tomaremos como referência o documento de 2014, advindo de um processo coletivo de construção e revisão chamado Atualização da PCSC, de cuja elaboração participamos. O processo de Atualização da PCSC efetivou-se com a participação de um grupo de produção que integrou, em cinco encontros presenciais, professores e servidores da rede pública estadual, que foram selecionados a partir de inscrição, em edital público, divulgado na plataforma tecnológica, a qual serviu também como suporte para vídeo conferências e participação de todos os profissionais que porventura não estivessem no grupo de produção. Houve também acesso, na plataforma, a textos complementares, aos textos de outras versões da PCSC e às Web conferências, em espaços denominados salas.

Percebe-se, já no histórico acima, que a presença da tecnologia parece ser aspecto importante a ser levado em consideração quando se pensa em educação. A presença de profissionais de todas as regiões do Estado, bem como a modalidade de participação *online* possibilitou discussão interativa.

Tomamos, novamente, o documento, não na sua integralidade, mas nos pontos em que enfoca o uso da tecnologia na Escola. O documento que materializa a atualização da PCSC apresenta 190 páginas organizadas em duas seções: 1- A Educação Básica e Formação Integral e 2- As Contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral.

No texto da PCSC, mais precisamente no capítulo 1 Educação Básica e Formação Integral, há menção à tecnologia por meio de termos que dela derivam como “inclusão digital” (p. 25), que indica, de forma superficial, uma relação à Educação Integral, e que está em relação paralela, no texto, ao acesso à saúde, ao esporte e à cultura.

Sabemos que as necessidades básicas não incluem a tecnologia e seu acesso, mas tomado dessa forma, no documento, paralelo às outras, pode-se entender que é, sim, uma necessidade no mesmo grau de importância que saúde, esporte e cultura.

A primeira menção ao termo “tecnologia” pode ser observada na seção 1.1 - Percurso Formativo, localizado às páginas 31 a 49. Nesse trecho, há o histórico da PCSC e seus pressupostos, a estruturação do trabalho pedagógico bem como as contribuições do percurso formativo na perspectiva do desenvolvimento humano. Não há referência à tecnologia em si, mas o texto aponta a internet:

É mister que a Escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos **diferentes modos de produção característicos da internet**. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da Escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 49, grifo nosso).

Considerar os modos de produção característicos da internet já viabiliza, pensar na tecnologia e supor sua existência no âmbito pedagógico considerando possível aulas na Escola que valorizem os saberes na sua multiplicidade, incluindo também o digital, enquanto artefato cultural. Pensamos que as condições de produção deste documento (PCSC) possibilitaram discussões que mostram as angústias de uma Escola de século XIX para alunos do século XXI. Considerar a textualidade digital como uma das que podem e devem fazer parte daquelas que ampliam conhecimentos significa por um lado, o primeiro passo para uma modificação que já acontece na sociedade e que a Escola não quis ver durante muito tempo, e por outro lado, apresentar a proposta, como se essa prática já se constituísse na Escola, como outra qualquer.

A seção 2 trata das Contribuições das áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral e apresenta uma breve introdução para indicar as subseções seguintes. A primeira é a Área de Linguagens que é textualizada da página 97 à 136 e abrange os componentes de área: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de Libras e Línguas Estrangeiras.

A primeira menção à tecnologia é realizada na página 102, em forma de exemplo: “manipulação estética de material digital” e parece denotar naturalização do termo e do exemplo, pois não há explicação subsequente ou nota de rodapé. Esse termo vem arrolado como atividade que auxilia “a fazer, compreender e aprender em Arte durante o processo formativo”. O documento leva em consideração o digital na Escola ou fora dela já que o contato com o dito material digital pode ser realizado tanto na Escola como em outros espaços, porém o aparecimento da expressão toma como transparente o uso da tecnologia no espaço da Arte.

A tecnologia é tomada como exemplificação logo a seguir, em que aparecem, no âmbito da Educação Física, como componente curricular da área de linguagens, os jogos virtuais:

Outro aspecto marcante da cultura contemporânea é a forte presença dos jogos virtuais e das tecnologias digitais de Informação e Comunicação, que podem ser compreendidas sob diferentes óticas. Tais tecnologias produzem mudanças na

cultura e nas relações intersubjetivas e impactam no cotidiano Escolar, reivindicando novos olhares para o trabalho na Educação Física. Tem-se, nesse cenário, eventual empobrecimento da relação do sujeito com o seu corpo, por conta de experiências sempre mediatizadas dos jogos virtuais e das tecnologias: de algum modo o universo virtual leva a uma perda da relação imediata do sujeito com o movimento, ocasionando a diminuição da prática corporal na atualidade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 104).

Logo em seguida, no parágrafo posterior, há menção sobre o uso de redes sociais relacionando-as como inerente à subjetividade compreendendo que não é justo negar os jogos eletrônicos e a tecnologia para ainda reiterar que a Escola não pode negligenciar os jogos eletrônicos e o mundo virtual. A relação com os jogos é reiterada no âmbito da Educação Física e não há qualquer referência à tecnologia dos jogos virtuais com relação à Arte e às Línguas, quer sejam adicionais, materna ou a Língua Portuguesa. Nesse mesmo trecho, os exemplos de termos relacionados à tecnologia reafirmam as relações que o texto quer estabelecer com o leitor do documento (o professor). Logo a seguir a tecnologia é apontada como ferramenta:

É preciso compreender o potencial dessas ferramentas no processo de formação que acontece no universo Escolar. Crianças e adolescentes convivem dentro desse universo e, para eles, o uso de redes sociais, jogos em rede, *blogs*, *microblogs* e afins, é inerente ao processo de constituição da sua subjetividade. Negar os jogos eletrônicos e as tecnologias no processo de formação humana que acontece na Escola seria uma postura infrutífera, uma vez que não possibilitaria reconhecer e permitir aos estudantes desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-Escolar.

Cabe reiterar que os jogos eletrônicos e o mundo virtual não podem ser negligenciados pela Escola, que o professor deve estar engajado ao seu tempo, procurando se valer dessas ferramentas para potencializar seu trabalho docente e dialogar com o universo cultural de crianças, adolescentes e jovens. De forma paralela ao ensino de uma determinada prática corporal podem-se apresentar aos estudantes jogos eletrônicos que problematizem tal prática, bem como discutir criticamente a importância desses jogos na cultura contemporânea, o que seguramente é questão pertinente a todos os componentes curriculares. (SANTA CATARINA, 2014, p. 104).

Assumir a negligência da educação quanto aos jogos digitais e, ainda, que há necessidade de engajamento do professor para usar os jogos, a fim de problematizar a prática corporal de movimento é reafirmar o DP na responsabilização do professor, na constatação de que há negação tanto dos jogos eletrônicos quanto da tecnologia na Escola.

Compreender a entrada da tecnologia na Escola é também pensar nela como não só uma ferramenta, ou ainda como um dispositivo que, uma vez à mão, pode ser disposto como o livro didático o é necessário pensar que o fato de incluir jogos digitais nas aulas de Educação Física continua “colado” ao pré-construído de que esse componente curricular

apresenta como fator principal a ludicidade, fator esse que vincularia jogos digitais à Educação Física. Mas será que isso procede?

Parte-se, então, deste pré-construído: de que a inclusão digital é um processo transparente, fácil de fazer; para instaurar a discussão do que se deve fazer, dissimulando o efeito de articulação entre o mundo real (o da Escola, e por consequência o DP); e o virtual (aquele a que a Escola parece alheia).

O documento, ao propor o uso da tecnologia como ferramenta, faz pensar sobre o que se cola ao texto dele e ampara os processos de sustentação são os elementos do interdiscurso: o argumento de que trazer a tecnologia para a Escola não transforma a aula e nem modifica os pré-construídos acerca da Escola e do seu posicionamento frente ao uso prescrito para a tecnologia. No entanto, podemos inferir que o fato de citar a tecnologia e exemplificá-la, mesmo que inscrita no DP, alenta possibilidades de ancorar trabalhos posteriores, a fim de problematizar esse aspecto da contemporaneidade. É necessário pensar que a dimensão lúdica que propõe o jogo (virtual ou não) aponta para uma possível presença do lúdico num discurso predominantemente autoritário, para muito além da disciplina de Educação Física (assim como vimos na citação da página 58, desta tese). Cabe ainda dizer que, não vimos disposto, no texto do documento, o caráter discursivo da linguagem, pois, nos exemplos dados, houve preocupação de reiterar o que a Escola já propõe (exemplo disso é a citação acima que relaciona jogos à Educação Física). Isso nos leva a considerar que a tecnologia e a sua presença na Escola pode não significar nada além daquilo que nela já há.

Os dois parágrafos subsequentes continuam a tratar da temática e incidem diretamente na prática do professor de Educação Física. Chamamos a atenção do leitor deste texto para as expressões “negar”, “postura infrutífera”, “negligenciados”, que são descritas no trecho acima como marcações de um lugar da tecnologia na Escola. Parece, no entanto, que a via de entrada é novamente a da imposição, considerando os termos empregados no texto. A força do DP não está simulada neste trecho, mas, ao contrário, escancara a posição de necessidade/resistência à/da tecnologia presente e discussões sobre ela na Escola. O término do trecho acima estende o compromisso primeiramente dado à Educação Física, aos outros componentes curriculares numa reiteração garantida pelo termo “seguramente” e, ainda, “potencializar o trabalho docente”. A tecnologia funcionaria na Escola como um elemento “a mais” que deixaria o processo mais dinâmico e talvez essa reafirmação tão eloquente é que põe dúvida de como o leitor (professor) pode entender as propostas do que o documento julga ser importante. No que diz respeito ao gesto de leitura e interpretação que ampara essa prática descrita na PCSC, entendemos que o discurso sobre o moderno, a modernidade na Escola é

fortemente amparado pelo uso da tecnologia. Pensemos que o deslocamento do olhar diz respeito não à tecnologia em si, mas à postura do professor, principalmente ao discurso impetrado pelo DP. Entendemos a tecnologia como uma possibilidade pedagógica, no entanto é textualizada como apenas um instrumento. Há um efeito de modernidade no discurso textualizado no documento, que ampara a manutenção do DP.

Na página 106, o termo ‘tecnologia’ é associado à mídia, para novamente exemplificar, mas, nesse caso, sobre as interações que as Línguas estrangeiras ou adicionais (termo usado neste documento) podem favorecer tanto presencial “quanto através da tecnologia e da mídia”. Braga (2004, p. 158) colabora com a discussão que empreendemos aqui quando afirma “[...] a interatividade do material digital favorece usos bastante particulares, uma característica que pode contribuir para situação de ensino aprendizagem”. No entanto, entendemos que a simples presença, como já dissemos em outras partes desta tese, não garante essa interatividade: é necessário pensar sobre ela para que possamos esboçar sua entrada na Escola de forma a atualizar o debate sobre o seu uso.

A presença onipotente da tecnologia vem acalorar o debate sobre o futuro da Escola, das atividades escolares descontextualizadas e, principalmente, da presença de inúmeras formas de comunicação e uso da linguagem na contemporaneidade que não são presentes na Escola. Ainda que, por força de uma proposta curricular, o professor vê, nesse documento, a discussão da prática pedagógica desejada, inserida num contexto do contemporâneo, do atual e, por isso, pode amparar ações a partir desse documento.

Na página 118, a expressão “possibilidades tecnológicas” é usada como exemplo também para incentivar uma incursão no Museu do Louvre e acesso a repertórios musicais. Logo em seguida, na página 119, as tecnologias e recursos tecnológicos são termos empregados quando se exemplifica sobre os gêneros do discurso no processo inclusivo:

Nessa discussão sobre *gêneros do discurso*, tomados na sua articulação com o contexto *sociointeracional*, é preciso ter presente quem são os interlocutores e, em se tratando das tecnologias, respeitar as especificidades de pessoas com deficiência, de modo a utilizar metodologias, técnicas e ferramentas que permitam atender as suas necessidades na apropriação do conhecimento sobre os usos das línguas. Recursos tecnológicos apropriados podem se tornar aliados no processo de inclusão social em se tratando da educação nos usos das línguas.

O trabalho com Línguas na Escola com o uso das tecnologias tem colocado vários desafios, dentre os quais a compreensão da noção de ‘adequação’ dos usos, o que tem profundas relações com esse conceito de *contexto sociointeracional*. Nesse sentido, é importante o entendimento de que as tecnologias atuais aproximam a oralidade e a escrita. Um exemplo disso é o uso da linguagem por meio de dispositivos eletrônicos, em redes sociais, mensagens telefônicas e afins, situações em que os usuários dessas tecnologias precisam dar conta da fluência e da velocidade da fala no ato de digitar em teclados de base alfabética. Esse desafio

impõe o princípio da ‘economia’: é necessário abrir mão de tudo o que puder deixar de ser escrito, sendo inferível pelo interlocutor. (PCSC. 2014, p. 119).

A explicação das relações entre oralidade e escrita e o uso da tecnologia são relacionadas à adequação do uso da língua, que para o discurso tem relação com o interdiscurso: o que se pode dizer. Entendemos que o termo ‘adequação’ pode ser mais facilmente relacionado às situações de uso da língua. A exaustiva exemplificação de situações que amparam e justificam a presença da tecnologia dentro da Escola, com uso em atividades chamadas escolares, quer marcar a presença do contemporâneo, do atual relacionando o velho (das práticas chamadas tradicionais) e o novo, e a tecnologia marca fortemente esse novo contexto no qual a Escola se pretende inserir atualmente.

As tecnologias devem, nesse contexto, ganhar relevo cada vez mais expressivo nas ações de ensino, não porque elas se projetem e se multipliquem por si mesmas, mas porque os sujeitos deste tempo histórico interagem cada vez mais por meio delas, o que faz com que os usos das línguas ganhem novos contornos e que as Línguas Estrangeiras/ Adicionais tenham destaque nas vivências humanas, colocando-se dentre os muitos recursos de que se valem as tecnologias para a interação de sujeitos de diferentes espaços socioculturais e geográficos. Não se trata, pois, de ter como foco o ensino das tecnologias por si mesmas, mas de dar, aos modos de interação por meio delas, *status* de objeto do conhecimento também nessas duas frentes: contemplar tanto *gêneros do discurso* por meio dos quais os sujeitos dão conta de suas necessidades cotidianas ou por meio dos quais tais sujeitos lidam com suas dimensões de humanidade. Assim, busca-se uma educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano, paralelamente ao cuidado com a formação para o deleite estético como função da literatura. (PCSC. 2014, p. 122).

O excerto acima reafirma o uso da tecnologia como um recurso e ainda a tecnologia ganha importância para relacionar-se a ações de ensino, enfatizando que o enfoque do ensino não são as tecnologias em si, mas os modos de interação que podem se configurar por meio delas. Na página seguinte (123), e-mail, jogos eletrônicos, blogs e redes sociais são tomados para exemplificar a interdisciplinaridade e as possibilidades de convergência entre os componentes de área.

Logo em seguida, na página 124, o termo possibilidades tecnológicas, aplicativos, softwares constituem-se em exemplos para as línguas estrangeiras/adicional no que tange à aproximação geográfica e interação em tempo real com falantes. Essa postura é, na página 125, reiterada quando relaciona o papel das tecnologias como mediadoras de relações interpessoais e retomada ainda na página 126, como aspecto a ser considerado nas inter-relações entre oralidade/sinalização e escrita tangenciadas aos modos de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Faz-se também uma relação das materialidades digitais em formato analógico e digital, “que dão nova complexidade às produções artísticas”, relacionando posteriormente (p. 129) à música, e, logo depois, à arte, afirmando que as tecnologias “permitem o estudo e o desenvolvimento da percepção auditiva e visual” e ganham “espaço expressivo e prestígio” pois possibilitam a interação de saberes e sua multiplicação.

A tecnologia ganha status de linguagem, nesse documento, (p. 128) quando se afirma que as inter-relações das tecnologias combinam formatos e ampliam possibilidades de representação do real. Logo adiante, isso é reforçado, no texto, com o termo “tecnologias” relacionado à música e à Arte(tecnologias): “ganham espaço expressivo e prestígio” pois possibilitam a interação de saberes e sua multiplicação”.

A área de Ciências Humanas abrange a subseção 2. 2 (p. 139-152), porém é somente na página 149 que há a primeira menção a Tecnologias da Informação e Comunicação como estratégia a ser utilizada no processo de ensino. Logo adiante (p. 151), as TDICs (em sigla) são citadas dentre um rol de atividades de registro, como uma das possibilidades. No término dessa subseção (p. 152), as estratégias de trabalho nessa área do conhecimento são pormenorizadas, mas não há citação de termos relativos à tecnologia. É, no entanto, a única área que menciona explicitamente o uso da pesquisa como atividade Escolar, o que, para nós, é bastante relevante, pois como diz o documento:

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa- a vida humana e suas relações. (PCSC. 2014, p. 152).

Nesse excerto, considera-se o sujeito, a posição-sujeito e o objeto de estudo: a vida humana como relevantes no trabalho de pesquisa. A experiência do sujeito é levada em consideração para que possa haver um trabalho de pesquisa, e, acreditamos, para que o sujeito de alguma forma possa, a partir da sua posição-sujeito exercer outras posições e uma delas é a de pesquisador. Vemos aqui uma outra possibilidade de autoria nesse processo que ainda não foi considerado em outros documentos norteadores da educação, que é a do sujeito ativo no processo. Não queremos, no entanto, pensar que o que está proposto no documento é o que se traduz, exatamente, no cotidiano das escolas.

A subseção 2. 3 apresenta a área de Ciências da Natureza e Matemática (p. 155-172). Logo na página 157, afirma-se que:

O desenvolvimento da linguagem de caráter científico, tecnológico e matemático se dá em exercícios de diferentes modalidades: oral, escrita, corporal, imagética e sonora, mediada por diferentes metodologias que resultem na produção autoral dos sujeitos da aprendizagem. (PCSC. 2014, p. 157).

Queremos chamar a atenção para o entrecruzamento de linguagens disposto no excerto acima, advindo de uma área do conhecimento considerada mais “dura” e que, no entanto, considerou a prática autoral como possibilidade de produção no processo de ensino aprendizagem. Mesmo que a produção autoral não corresponda àquilo que entendemos em AD como autoria (efeito de autoria), é importante pensar que um termo derivado de autoria-autoral- aparece no documento PCSC na subseção que não a das Linguagens, mas fazendo referência a elas.

As TDICs são retomadas na página 166, numa relação com a área de Física, relacionando- de às atividades experimentais e aos laboratórios, de forma rápida e imprecisa. E são ainda mencionadas na página 170 e na 171, acentuando a importância dos laboratórios com acesso à internet como “fonte de inúmeros registros experimentais reais ou virtuais”, ampliando o olhar para a “prática de observações experimentais, em laboratórios formais ou em gravações visuais de experimentos em diferentes mídias” (p. 170), para logo depois afirmar que: “Aliás nada substitui verificações de situações reais”, e cita-se como exemplo o convívio com espécies vivas em ambiente natural.

A contradição entre o “real” e o “virtual” e a sua utilização nas aulas dessa área de conhecimento desconsideram vários aspectos da tecnologia, sublocando-a a experiências que possam ser vividas no lugar do real, caso não se possa fazer o “real”.

As três subseções do documento PCSC 2014, que correspondem às áreas do conhecimento de Linguagens, de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza e Matemática, apresentam posições distintas com relação à tecnologia e sua presença na Escola. Enquanto a área das Linguagens aborda o uso da tecnologia a partir, principalmente, de exemplos de como fazer esse uso relacionando as disciplinas de Arte, Educação Física e Línguas, a área das Ciências da Natureza a Matemática confere à tecnologia um uso relacionado basicamente à experiência, sem dar muita ênfase a uma atuação mais consistente do aparato tecnológico para aprofundar questões científicas. A área de Ciências Humanas não mostra, no texto, muitas possibilidades de uso da tecnologia para o trabalho pedagógico, reduzindo-a a exemplos ou estratégia. Acreditamos que isso não reduz nem impede o seu entendimento. É, no entanto, essa área que indica a possibilidade da pesquisa e do uso da internet na Escola.

Observa-se a textualização dos termos relacionados à tecnologia sempre do lugar da atividade, pressupondo que não há esse lugar e, caso já exista, o documento o reafirma.

Na área de Linguagens, a aparição do termo conjugado a exemplos de possíveis posturas/atividades é bastante regular. Essa regularidade permite ao leitor do documento interpretar a tecnologia como que fazendo parte das atividades rotineiras da Escola. Essa regularidade nas formulações que tomam o termo ‘tecnologia’ ou seus derivados nos move a interpretar o discurso ainda no âmbito do DP. Todavia, é importante considerar que, ao explicitarmos as relações estabelecidas entre o termo Tecnologia e seus afins e a Proposta Curricular de Santa Catarina 2014, pretendemos mostrar a urgência em permitir não somente a entrada da tecnologia na Escola, mas sim compreender que outras materialidade textuais podem abrigar e aconchegar conhecimentos a serem debatidos e aprendidos na Escola.

4.2 DO JOGO DE AFORISMOS: A LEI DO PROINFO

De acordo com o dicionário Michaelis⁵, aforismo significa sentença que, em poucas palavras, contém uma regra ou um princípio de grande alcance, ou ainda dito sentencioso. É assim que iniciamos o capítulo de análise da lei que regulamenta a implantação e dispõe sobre o uso da tecnologia dos laboratórios de informática. Como o termo ‘aforismo’, a lei também mantém a característica de abranger vários objetivos, ter um grande alcance e disseminar o uso da informática na educação.

A lei do ProInfo, como é chamada, nasceu pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, e no início foi denominado Programa Nacional de Informática na Educação. Criado pelo Ministério da Educação, tinha a “finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas Escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.”(BRASIL 2016).

De acordo com essa portaria, “as ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância do Ministério, em articulação com a secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios”(BRASIL 2016). A Secretaria de Educação a Distância foi extinta em 2001 e suas ações e projetos migraram para a Secretaria de Educação Básica ou de Ensino Superior.

A portaria se transforma no decreto nº 6. 300, de 12 de dezembro de 2007 e dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo, e, no seu artigo 1º,

⁵ Disponível online em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 08 jan. 2015

afirma que será executado no âmbito do Ministério da Educação, promovendo o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

De acordo com o portal do MEC, “para participar do ProInfo, a Escola deve apresentar à coordenação estadual do programa, na Secretaria de Educação do estado, um projeto político-pedagógico de uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação e formalizar o compromisso de prover a infra-estrutura para o adequado funcionamento dos núcleos”.

O programa é responsável pela doação e instalação de computadores nas Escolas públicas de educação básica, as quais passam a contar com a assistência dos NTEs (núcleos de tecnologia educacional).

Procuramos compreender como se dá a frequência e o trabalho pedagógico no laboratório de informática das escolas, a partir dos documentos que institucionalizam o uso e expõem as diretrizes do trabalho. Esse documento partilha do *corpus* de análise como *corpus* de arquivo, a fim de melhor esclarecermos como funciona o uso da tecnologia nas Escolas. A partir do dispositivo teórico da AD, para a análise do texto da chamada lei do ProInfo, a pergunta que fizemos é: O que é silenciado no texto?

Como diz Pfeiffer (2007, p. 167), é necessário “ter grande clareza da sua posição, enquanto analista, e de sua pergunta”. Entendemos que a posição nossa é para a compreensão não só do texto da lei, mas sim dos ditos e não ditos que permitem inferir um sentido e não outro. O que se apresenta como silenciado é a (im)possibilidade de se obter mais do que somente máquinas. A discursividade marca, então, o que é dito e não o que é apagado, mas os apagamentos e os ditos irrompem fazendo sentido no confronto entre ambos. Isso se faz ver quando lemos:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. (BRASIL. Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007).

No gesto de leitura e interpretação, mobilizamos dispositivos teóricos que podem ajudar na discussão e compreensão do que se mostra no texto e no discurso e o que sofre apagamento. As condições de produção do discurso da Lei do ProInfo podem remeter a, como indica Orlandi (2010a, p. 150), “ em sentido estrito” às circunstâncias que historicamente marcaram o dizer no contexto. Para tanto, é importante entender quando foi citada a educação tecnológica e em que nível de ensino: a Lei nº 9394 de 20/12/1996 do Poder Legislativo

Federal, que consta no D. O. U. (Diário Oficial da União), publicada em 23/12/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No seu artigo 36 estabelece:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - **destacará a educação tecnológica básica**, (grifo nosso) a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, 1996, p. 18).

E em “sentido lato” (ORLANDI, 2010a), remete à história que se pode depreender da lei, pois se somente o ensino médio deve ter a chamada educação tecnológica, a educação básica pode, sim, ficar à deriva de investimentos que são decorrentes da vontade do poder do estado ou de políticas públicas que visualizam o sujeito imerso na tecnologia.

Ambos os sentidos são/estão amarrados pela chegada da tecnologia que reitera, de acordo com o poder público, a necessidade de levar à Escola a tecnologia. Não importam os suportes de que a efetivação da ação necessita. Ambos os sentidos figuram juntos e correspondem às situações discursivas que incluem a necessidade de modernização das Escolas, e isso inclui o uso da tecnologia e a força do contexto sócio-histórico que reserva mais ao discurso da modernização do que à ação propriamente dita.

Possibilitar somente o acesso às máquinas (computadores) funciona como o que aponta Althusser (1980, p. 51), quando afirma que: “O aparelho de estado compreende dois corpos: o corpo das instituições que representam o aparelho repressivo de estado, por um lado e o corpo das instituições que representam o corpo dos Aparelhos Ideológicos de Estado, por outro lado.”

Não há o funcionamento pela repressão, então o Estado não pune, mas, ao contrário, oferece a tecnologia, e isso parece compactuar com a afirmação de: “está aí”, o Estado forneceu, proporcionou o acesso, então é só usar.

Gomez (2004) afirma que “a educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (p. 23). Então é necessário mais do que acesso; a garantia de uso não é garantia de aprendizagem, no entanto é, talvez, a possibilidade que pode oferecer-se ao sentido de construção da autonomia no contexto digital a partir da prática, da reflexão do uso. Os sentidos dispostos no artigo primeiro dão conta do papel que o Estado toma para si de provedor, e também apaga o sentido de que não há responsabilidade além de prover, não há reflexão ou ação empreendedora de construção de autonomia do sujeito. A prova disso é o artigo seguinte que indica: “Art. 2º O ProInfo cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão (Anexo B).”

Então, caso o Estado, na figura da União, não garanta atingir seus objetivos, há os Estados, os Municípios... Há a divisão não só das responsabilidades, mas também daquilo que não foi dito e é necessário para que o programa equalize ações a fim de realmente atingir a população.

O ProInfo traz sentidos como os descritos por Sarian (2012) na tese “ A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um computador por Aluno (PROUCA), que aborda as condições de produção nas quais o programa se organiza, relacionando-o ao programa de adoção do livro didático.

Queremos apontar para o fato discursivo de a lei que institucionaliza o PROUCA e o decreto que o regulamenta não tratam de aspectos pedagógicos, mas dizem respeito à criação de uma política de aquisição de equipamentos, o que nos leva a estabelecer relações com a política de aquisição do livro didático, desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instância responsável pela compra e distribuição das obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). (CURY, 2012, p. 72).

Cury estabelece relações também entre o processo de institucionalização das novas tecnologias na educação brasileira e o processo de Escolarização do país, tentando ainda entrelaçar esses sentidos com a formação social capitalista presente nas políticas públicas educacionais vigentes.

Nos dias de hoje, vemos os efeitos de sentido de um ensino desigual ainda ressoando na Escolarização obrigatória brasileira; as fronteiras são invisíveis: embora na Escola pública uma parcela maior da sociedade tenha acesso a ela, a ampliação no ingresso é efeito de uma necessidade, imposta pelo capitalismo, de se elevar o nível intelectual dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas (idem. p. 123).

E sobre a inclusão digital que é também abordada nesta tese, assim como em Sarian (2012), essa estratégia aponta o próprio sistema capitalista: uma discussão que sofre silenciamentos e apagamentos mostrando vestígios de que o acesso à tecnologia pode acontecer, visto que o Estado ancora programas com esse objetivo.

Compreendemos a proposição do PROUCA, enquanto política pública, como parte do processo de estabilização de sentidos que significam a inclusão digital como a saída para a superação dessa falta, desse fracasso sempre já lá que atravessa os sujeitos da Escolarização: professores e alunos ao longo do tempo. Sentidos que cristalizam mesmo essa possibilidade, que, quando realizada, o Estado formará os bons sujeitos do capitalismo. (2012, p. 130).

O recorte da tese de Sarian nos interessa particularmente no que tange à internet e de como ela é significada no espaço escolar: “É inegável que a potencialidade de recursos que a internet nos traz é imensa, mas há de se pensar que há muito do velho no novo” (2012, p. 154).

Mais significativamente nos interessaram os aspectos relacionados à pesquisa, que é apontada pela autora como “prática não construída, apenas simulada” (2012, p. 232). No processo de busca/pesquisa os sentidos produzidos são sempre incompletos, funcionando como efeito de espelhamento daquilo que já se buscou em outro acesso. A dimensão tecnológica, a nosso ver, não oferece espaço à dimensão política, o que ampara também o que Sarian aponta sobre o PROUCA:

Sentidos que dão vazão a compreensões de tecnologia digital como uma prática técnica destituída de uma prática política: computador e internet tomados na transparência, o que sustenta os sentidos do que é ou não relevante para o ensino. Instala-se aqui uma contradição que coloca em evidência a fragilidade e a falibilidade do Programa, no sentido de que a internet, significada como o elemento que falta, não dará conta de preencher esse vazio com a inserção da tecnologia na sala de aula (2012, p. 162).

Podemos dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais(2013) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abordam as questões referentes ao uso da tecnologia como instrumento para o fazer pedagógico. Ambos os documentos consideram a tecnologia uma marca da contemporaneidade e, como tal, ainda com muitas lacunas a serem refletidas. Quanto ao ProInfo, podemos dizer que a tecnologia aparece como marca da modernização do processo educacional. A disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informação é estabelecida no texto, a fim de garantir o acesso à tecnologia. Por isso a ênfase nos equipamentos e nos exemplos é tão importante a esse texto.

Na perspectiva de proposta e de diretriz, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto a Proposta Curricular de Santa Catarina oferecem, de certa forma, um outro olhar para os educadores no que diz respeito à tecnologia. Para nós, no entanto, o entendimento alarga-se para o aspecto discursivo.

Quando falamos em tecnologia, não nos referimos ao aspecto físico, a equipamentos, número de computadores, acesso à internet, que representa um dos aspectos da tecnologia, ou seja, o aspecto empírico. Quando falamos em tecnologia, para fins desta tese, falamos de condições de possibilidade de textualização e discursivização. Condições determinadas diferentemente, pois uma textualização não passa somente pela escrita articulada de forma verbal, mas pela modalidade digital, o que envolve uma série de determinações materiais. Então, para nós, tecnologia também é uma textualidade, não é só meio ou instrumento, assim

como vemos tratado nos documentos analisados aqui. Textualidade é, enfim, a forma, o modo de circulação, que caracteriza um determinado texto, no caso específico aqui tratado: a textualidade denominada digital.

5 DA AUTORIA AO SUJEITO DE SI E DO DISCURSO

O exercício da língua é marcado nos deslocamentos de sentido que possibilitam sentidos outros ditos ou silenciados. No espaço do dizer, calam e falam sentidos e silêncios nos quais se tramam a língua e a história. Exercer, pois, a língua a partir da aquisição da leitura e da escrita é compreendê-la como exercício do dizer e da autoria; é abordá-la na perspectiva de um sujeito reconhecível como não estando na origem do discurso, mas como elemento constitutivo na relação de produção de sentido. Althusser (1980, p. 70) afirma que “os homens agem como sujeitos sob a determinação de relações sociais” e as relações sociais implicam as relações de sentido que se demarcam na atuação do sujeito.

Em que pesem aspectos do sujeito relacionados à autoria, é bom pensarmos como, historicamente, constitui-se um autor. Desde a invenção da escrita, quem escreve nem sempre esteve na condição de autor. Pensemos nos cronistas da Idade Média, aqueles responsáveis por contar a história dos reis e rainhas, seus feitos e realizações, a função desses cronistas era narrar, contar, sob o olhar rigoroso da censura real, a história real (dos reis). Será que podemos atribuir a esse cronista a caracterização de autor? Em AD, nós trabalhamos com historicidades e não história, no sentido cronológico do termo, por isso, quando apresentamos uma história estamos tratando da historicidade de uma prática atual. Essa prática é materializada pela história, a qual continua produzindo efeitos de sentido.

A noção de função-autor foi cunhada por Foucault (2001) na obra “O que é o autor?”⁶ em oposição ao espaço vazio deixado pelo autor do século XVIII, momento em que sua posição era de exercer a língua num discurso legitimado de escrita com estatuto também legitimado pela intensa proliferação de material escrito. Ao discutir a função-autor, Foucault afirma que há discursos que são providos dessa função e outros que são desprovidos.

A função-autor, para Foucault, é determinada não só pela atribuição de um nome a um texto, ela se caracteriza, em nossa cultura, como objeto de apropriação, à medida que o autor podia ser punido pelo seu escrito. É na literatura que o efeito-autor se estabelece, mas não é obrigatório, visto que o anonimato era comum para alguns textos na antiguidade, porém esse fato não os desqualificava. Atualmente a função-autor atua fortemente no meio literário, não para dar origem, mas para apontar credibilidade. O nome do autor, em algumas obras

⁶ Trecho da obra O Que é um Autor? Michel FOUCAULT In: FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001. p. 264-298, disponível em https://vk.com/doc259715455_314942513?hash=7fb4890a8c6586fe74&dl=ca3ef2beb1d273cf32

literárias, impulsiona as vendas, pois, às vezes, a procura de uma obra se dá em função de quem a escreve.

A função-autor ainda se caracteriza, de acordo com Foucault (2001), como uma operação complexa de construção de um ser de razão-ser realista, ao qual se pode chamar autor. Enfim, é a projeção de características que povoam os textos que a ele são atribuídos. Nessas operações se determinam ou se caracterizam esses traços que permitem atuação da função-autor, nas mais variadas posições-sujeito a que o indivíduo possa ocupar/dar lugar. A função-autor envolve várias operações que remetem não só ao sujeito, mas à unidade do texto, a sua textualidade e, conseqüentemente, à sua existência.

Orlandi (2010b) estende a noção de função-autor, elaborada por Foucault, disposta pela originalidade de um quadro restrito e privilegiado de produtores, para uma função de todo sujeito. A autora considera a função-autor uma dimensão da autoria que está presente tanto no discurso da escrita quanto no de oralidade. Para ela, a função-autor acontece sempre e tem relação com a ilusão do sujeito, “produtor de linguagem se representar na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (p. 24). Apesar de não instaurar discursividade, produz texto para ser interpretável, pois o sujeito autor assume uma posição além da repetição, historicizando seu dizer, tornando-o interpretável, inscrevendo o seu dizer na história, não original como propunha Foucault, mas assumindo a posição de um lugar. Para Foucault (2001):

A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (p. 282).

Reconhecer-se autor é ocupar a posição de que produziu o texto e, principalmente, “ousar ser autor” (Lagazzi- Rodrigues2010, p. 99b). Exercer a autoria é tomar posição a partir do processo de interpretação, para constituir-se e constituir sentido.

Compreendemos a autoria como uma função do sujeito (Orlandi, 2012a, p. 74) de caráter discursivo, isto é a função que caracteriza a origem da textualidade. É a função-autor a mais afetada pelas coerções institucionais e a instância que torna o sujeito visível. Assim:

É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância e, entre outras coisas unidade, não contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, do seu texto (2012a, p. 76).

Pensando em texto como a materialidade do discurso, é preciso entendê-lo como objeto integrador do efeito de sentido entre o sujeito autor e o sujeito leitor. Essas posições do sujeito ao ler ou produzir um texto invocam um sujeito atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia.

O sentido não está no texto em si que é objeto inacabado, aberto à exterioridade, ao que lhe é externo e cabe interpretação, mas há o efeito-texto que nos faz percebê-lo como completo, com efeito de textualidade e de homogeneidade. O texto, então, não é qualquer dizer, mas se instala como objeto sócio-histórico, numa materialidade tal, que faz esse e não outro sentido.

A inserção do sujeito na cultura escrita não garante autoria, mas é preciso pensar que essa é uma das condições para que se organize no e para o sujeito a construção do sujeito na cultura, na sua posição sujeito sócio-cultural. Orlandi (2012a, p. 76) afirma que “aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir e mostrar-se autor.”

A autoria implica, pois, organização para que o texto apresente unidade, coerência e coesão, qualidades que permitem que o reconheçamos como tal. O autor é uma representação dessa unidade condicionada à prática social, àquilo que Orlandi (2012) chama de projeto totalizante do sujeito. A autora explica que o autor é o lugar onde esse projeto se realiza, colaborando, então, para a construção da unidade do sujeito. Uma unidade considerada pela AD como imaginária, pois a completude, a clareza, a não contradição e, por consequência, o discurso e a identidade do autor compõem a articulação com o real que é sempre dispersão, princípio da AD.

O texto, sob esta ótica, mantém o efeito de unidade e coerência necessário ao seu funcionamento e a sua inscrição numa FD. O autor, então, é importante, pois agrupa o discurso num fluxo de coerência, causando o efeito de unidade, tão necessário à textualidade. As determinações que estabelecem as condições de produção da autoria advêm da posição do sujeito inscrito numa FD, afetado pelo político no embate pela estabilização dos sentidos.

A autoria, nessa perspectiva, ganha dimensão de função discursiva que resulta na projeção do sujeito na função-autor para produzir texto. Nesse deslocamento do sujeito como autor, vemos a necessidade de que, apesar da opacidade da língua e do próprio sujeito, na função autor ele precisa ser visível e colocar-se, ilusoriamente na origem, causando o efeito de coerência e de unidade. A visibilidade do autor é importante ao texto, pois ajuda a garantir esses efeitos.

Já o efeito-autor é abordado por Gallo (2011) como aquele que deriva do discurso da escrita que, como tal, necessita de um fecho, de um efeito de unidade, legitimidade e, conseqüentemente, de fim. O efeito de autoria recai sobre o sujeito advindo do Discurso de Escrita.

A autoria, na dimensão de efeito, é produzida a todo sujeito inscrito na discursividade de escrita que reproduz (renovando-se ou não) o poder institucionalizado do discurso. O efeito de autoria discutido por Gallo (2012, p. 53), é o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para a sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que, ao lermos, re-conheçamos os sentidos.

Sabe-se que não há sentido, mas efeito de sentido; que não há autor, mas efeito-autor, e com relação ao enunciado e ao texto, pode-se considerar que o sujeito se inscreve em uma discursividade e nela produz o que lhe parece ter se originado nele. A tomada de posição do sujeito falante deve ser levada em consideração para se compreender a língua não mais só estrutura, mas como mecanismo de enunciação que compreende as determinações a que o sujeito se submete e é submetido.

Para discutir a autoria, é importante pensarmos no Discurso da Escrita (DE) e no Discurso da Oralidade (DO) de acordo com Gallo(1992): o primeiro é um discurso modelar, produzindo um efeito de sentido único com lugar próprio; o segundo é o discurso produzido oralmente, mas, por vezes, apresentado de forma escrita, com sentido inacabado mantido pela Escola como um discurso não modelar. A autora diferencia o DE do DO:

Quadro 1 -Resumo do DE e do DO, de acordo com Gallo (1992).

DISCURSO DE ESCRITA	DISCURSO DE ORALIDADE
Há efeito autor:	Os sentidos são:
De fecho	Inacabados
De unidade	Provisórios
De legitimidade	Passíveis de serem corrigidos/alterados
De prestígio	Sem efeito autor

Fonte: ZILIO, 2016.

O DE apresenta-se (oralmente ou grafado) como discurso com lugar discursivo reconhecido de quem pode ser autor, isto é, inscreve-se como sujeito de autoria; enquanto o DO (grafado ou oral) é o discurso alinhado ao processo de não autoria, da repetibilidade, de provisoriedade.

As repercussões do DO no DE invadem a história humana, mas não nos interessa aqui a escrita somente como objeto de dominação, e sim o processo de ensino da escrita nas Escolas. Produzir um discurso inscrito no DE implica ser reconhecido, ascender em autoria. Gallo discute em sua obra como a Escola apresenta o DE aos alunos sem, no entanto, desenvolver as condições de produção para que o texto se inscreva no DE, permanecendo inscrito no DO, apesar de apresentar-se, muitas vezes, como um texto bem formulado do ponto de vista gramatical e com as qualidades textuais que o inscreveriam nessa condição. Sentir que pode escrever e que o seu texto é reconhecido como legítimo é diferente de simplesmente escrever a partir de um modelo.

A passagem do DO para o DE necessita de mais do que somente escrever um texto coerente, ela inclui reconhecer-se na posição de autor, não só na posição de quem escreve, mas na posição de assunção de autoria, isto é um processo de construção que possibilita ao sujeito refletir não só o texto, mas a sua posição diante dele e a partir dele. É em Freire (1996) que também observamos o termo assunção como:

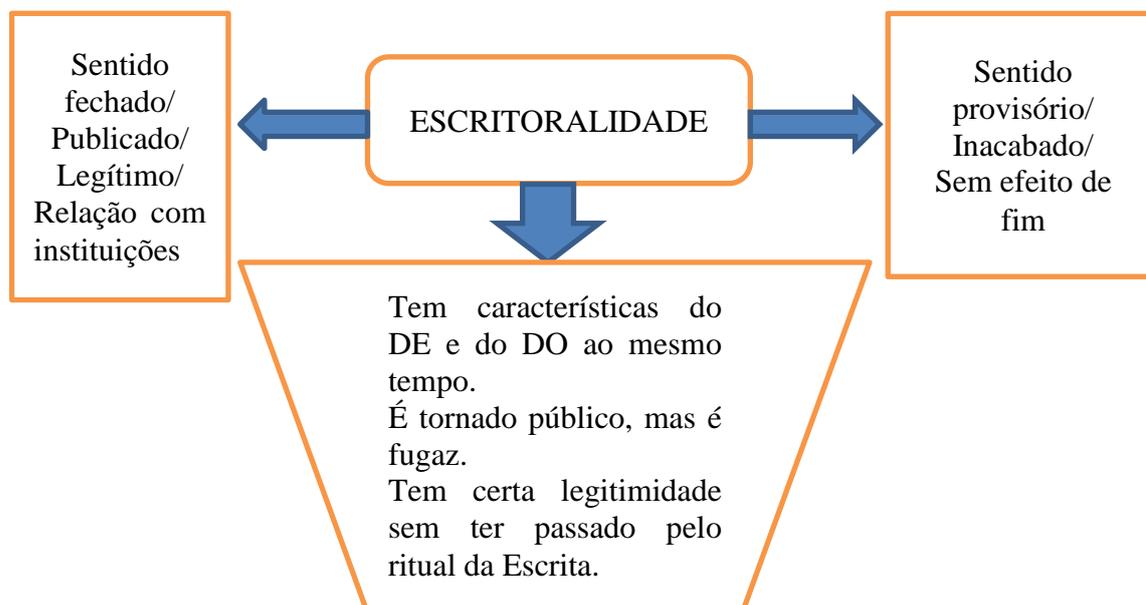
Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os estudantes em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (p. 41).

Orlandi, na obra *Discurso e Leitura* (1996b) define o termo assunção de autoria, retomando, posteriormente, em *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos* (2012a), afirmando que “a assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura. Uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (2012a, p. 76).

Jogando com essas diferenças entre o DO e o DE entendemos, como Gallo (1992, p. 104) que a passagem do DO para o DE nasce do conflito de pressupostos de certo e errado e que é necessário tomar decisão e assumir a responsabilidade sobre ela.

A autora ainda caracteriza um tipo de discursividade como **ESCRITORALIDADE** que se caracteriza por um modo de funcionamento que é do discurso de Escrita e do discurso de Oralidade, simultaneamente. Para discutir a noção de escritoralidade, proponho pensara figura abaixo:

Figura 1- Escritorialidade e autoria



Fonte: ZILIO, 2016. Adaptação da noção de Escritorialidade de Gallo (2011).

Então podemos dizer que o discurso de Escritorialidade é um discurso que apresenta características do discurso de escrita e do discurso de oralidade. Do primeiro (de escrita) ele caracteriza o efeito-autor que é aquele que “emana dos discursos institucionalizados, estabilizados, legitimados e que ressoam nos sujeitos aí inscritos”(Gallo 2011, p. 414); e, do segundo, ele permite a fluidez do discurso oral, a sua capacidade de ser provisório. Escritorialidade é, pois, diferente da grafia que é somente um discurso oralizado grafado, sem efeito de autoria e, por isso mesmo, incapaz de contribuir com a assunção da autoria no/do sujeito.

5.1 DISCURSO PEDAGÓGICO E AUTORIA: UM SONHO (IM)POSSÍVEL?

Ao tomarmos a Escola como instituição que desenvolve o trabalho da escrita, pensamos que o sujeito, naturalmente, exerceria a posição-sujeito de autor, mas o sujeito, da posição-sujeito em que ele se inscreve na Escola quando/enquanto aluno, não produz efeito-autor. Lagazzi-Rodrigues (2010) discute em “Texto e Autoria” a relação entre estudo do texto e autoria. A autora apresenta já na introdução do texto a problemática na qual a Escola, alunos e professores se envolvem na tentativa de produzir textos. Quando a autora afirma que “nos espaços escolarizados, a autoria é uma questão que atinge alunos e também professores” e que “fora da escola nos atinge pela sua falta” (p. 83), pensamos que hoje ela também nos falta na Escola. Escreve-se cada vez menos, responde-se parafrasticamente cada vez mais.

Entre atividades e exercícios escolares, envolvidos já na clássica pergunta: “o que o autor quis dizer”, tomamos a Escola como lugar das respostas, poucas vezes, da pergunta. Tecer o texto é compor sentidos, rever palavras, observar encadeamentos sintáticos, mas, acima de tudo, é posicionar-se como sujeito, inscrever-se numa FD para fazer existir e resistir (assim como diz Foucault) por meio da função-autor. Então podemos dizer que “ aprender a ser autor transcende o aprender a grafar. Esse aprendizado é uma prática que se instaura no processo da textualização.

Por isso a escrita na Escola, e, às vezes, até fora dela, não se constitui em experiência de autoria, como já disse Gallo (2012), mas se estabelece como atividade de grafia. A Escola tem ensinado as crianças a escrever (ou ainda como disse Gallo, a grafar), mas não a se inscreverem na discursividade da escrita:

[...] na Escola, não valorizamos a discursividade oral. Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo que se parece com a escrita legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. Produzimos muitos “textos” no nosso percurso de Escolarização, mas nada do que produzimos tem sido publicável. Essa escrita produzida na Escola, eu considero **uma grafia** (grifo nosso), que não chega a ser escrita. Ou seja, é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, [...] (2012, p. 55).

Das várias posições que as crianças ocupam, vão emergindo as falas e os lugares sociais, dos quais podemos depreender uma análise mais próxima àquilo que Pêcheux fala sobre formação discursiva. As marcas dos discursos podem inferir seu pertencimento a uma FD ou a outra na qual o sujeito se inscreve. Inscrever-se como autor não é tarefa fácil, muito menos é facilitada pela Escola. Orlandi (1996b) aponta que o que tem faltado para que se construa uma possibilidade de autoria é a assunção do papel de autor.

Aprender a se colocar como autor como responsável pelo dizer é constituir-se autor dentro e fora da Escola, é passar de sujeito enunciador para sujeito autor. São nesses pontos de ancoragem e de deriva que a Escola pode amparar o trabalho pedagógico da leitura e da escrita.

Tfouni (2010) ancora-se na AD, mais precisamente em Pêcheux para tecer considerações sobre pontos de deriva no processo de autoria. Para tanto, de acordo com a autora, é necessário ultrapassar a dicotomia do oral e do escrito a fim de relacionar o “trabalho de autoria como um elemento possível de ser articulado à noção de letramento” (p. 220). A autora aborda a oralidade e a escrita distinguindo-as da noção de autoria para tratar da heterogeneidade das práticas letradas:

[...] o não- controle da dispersão ao lado de um não-saber como lidar linguística e discursivamente com a deriva seriam elementos que caracterizam o discurso com baixo grau de letramento e que teriam como marca a ausência de autoria, fato que coloca o sujeito do discurso como totalmente perdido no grande Outro. Já no caso de discursos com grau mais alto de letramento, haveria autoria, na medida em que a dispersão e a deriva estariam controladas pelo sujeito através de um processo de retroação sobre a cadeia metonímica. (p. 221).

É importante, então, pensarmos nas condições de produção da (não) autoria na Escola. Delas emergem perguntas que são da ordem do DP e da sua manutenção: Como fazer o aluno produzir texto/escrever na Escola? Indicamos que há uma insistência no DP em manter o “como” na pergunta, na ilusão de se conseguir um caminho, rápido e seguro que garanta ou tente garantir a escrita na Escola. Pensamos que a grafia (como já escreveu Gallo) acontece na Escola, mas, às vezes, nem isso há. O processo de autoria e suas condições de produção sofrem apagamentos de diversas ordens: por conta do DP; pela não instauração de discussões de autoria/grafia na Escola; pela estabilização das atividades escolares que, assim dispostas, estabilizadas, garantem as “coisas” no lugar.

As novas tecnologias possibilitam também exercício de leitura e escrita, seja em plataformas de mídia ou sites, pois a tecnologia possibilitou o exercício da escrita mesmo que numa perspectiva bastante próxima da oralidade, a que Gallo (2011b) chama de escritorialidade, explicada como:

(...) um discurso sem as margens estabilizadas, um discurso ele próprio desestabilizador, na medida em que produz efeito de autoria sobre sujeitos não alinhados às conhecidas instâncias de poder, que são próprias dos processos discursivos identificados ao Discurso de Escrita. (p. 6).

Quando o sentido não é tomado para si, não significa e, ainda quando tomado de forma transparente, estável e preciso, igualmente não significa, mas fica o efeito, calcificado no DP, que o sentido está ali, que foi trabalhado e aprendido. Essa segurança aparente que é disposta no DP e que poucos chegam a discutir, incide sobre o processo de autoria. O processo, o percurso da produção de texto, da produção de sentido é mais importante do que o texto, o discurso. Para pensar mais no processo do que no texto ou no discurso, propriamente dito, é preciso sair da estabilidade do DP e aventurar-se, deixar-se saber e, com isso interpretar os sentidos para significar significando. Isso quer dizer que não há como fazer sentido sem fazer-se como sujeito que interpreta, e aí está um grande nó a desatar: entre leituras e interpretações (escolares), qual o lugar da escrita-grafia? E da autoria?

É na assunção da autoria, na elaboração da função-autor que podemos aconchegar alguns olhares para iniciar essa discussão que deve(ria) permear as Escolas sobre a escrita e a interpretação.

Conforme Gallo (2008), construir um sentido, com unidade, coerência e com um fecho com efeito de fim, caracteriza uma prática de textualização, porém o que se produz na Escola, com o nome de escrita, é discurso de oralidade, grafado: só tem sentido no contexto da Escola.

Se sujeitos de linguagem somos, certamente podemos dizer que, ao produzir linguagem, produzimos sentido e inscrevemo-nos autores, sendo essa uma função de todos sujeito. É possível que poucos se estabeleçam como autores refletindo sobre a assunção da autoria, o que seria uma tarefa da Escola, o que compreendemos como uma prática de textualização. O efeito-autor, no entanto, não depende dessa reflexão e pode incidir sobre sujeitos que se inscrevem em Discursos de Escrita fora da escola.

A textualização não pode ser considerada somente no âmbito da produção do texto grafado, mas articula esse trabalho à possibilidade de apresentar uma versão escrita da língua oral “com forma e sentido específicos” (GALLO, 2008, p. 48). O texto, nessa perspectiva, é produto da prática de textualização que produz o efeito de unicidade e fechamento. Entre a mobilização dos sentidos que se desejam e a dispensa daqueles não desejados, há a mobilização dos sentidos entre a dispersão e a prática de textualização. Esse jogo que indica direções e delimita os sentidos dispersos, culmina com o fechamento e dá visibilidade ao efeito-texto, prática que Gallo (2008) denomina textualização. A autora atenta para o fato de que essa prática só se fecha quando o efeito-texto produz os fragmentos como um todo e quando o efeito-autor se produz numa espécie de colagem dos fragmentos, para que façam sentido. “Esses dois efeitos (o AUTOR e o TEXTO) só são produzidos dentro de um evento discursivo” (GALLO, 2008, p. 58). A autora ainda completa que “a prática de textualização só é efetivada nos casos onde houver um momento de fechamento, de conclusão dessa prática, necessariamente fora (da Escola e) do discurso didático-pedagógico” (idem).

Podemos pensar, então, na internet como perspectiva para que o processo de textualização se efetive, pois, enquanto a escrita trabalha sobre a grafia, dando a ela limites e sentido, da mesma maneira que a textualização trabalha sobre fragmentos dando a eles limites e organizando seus sentidos (Gallo, 2008, p. 49), a textualidade digital, que é tomada num processo de busca/pesquisa, apresenta-se em fragmentos que serão colados e dEscolados a partir do sujeito. Quando pensamos no processo de busca/pesquisa desta forma, entendemos que há mais em jogo do que somente uma cópia daquilo que se conseguiu encontrar. Isso não

é certamente um processo de textualização, mas, pensada como nós a concebemos, podemos olhá-la como uma seleção de fragmentos que poderão fazer sentido e, por conseguinte, possibilita que os enunciados funcionem agrupados pelo sujeito, a fim de responder à pergunta da pesquisa.

Para uma atividade de pesquisa que repense a pergunta e para um processo de busca mais autônomo, sem cópias, os fragmentos encontrados, os vestígios de resposta vão se alinhando, a fim de fazer sentido. Então, podemos, sim, pensar que o processo de busca/pesquisa na internet não é um processo de textualização como àquele da escrita, mas pode fazer parte desse processo, se considerarmos um sujeito que busca, pesquisa, tentando fazer os sentidos se (des)alinharem para responder a uma pergunta, diferente do aluno que procura anota (copia), não confronta informações e faz uso delas como se fossem suas.

Pensar em uma prática discursiva na qual os sentidos não serão pré ou sobre determinados é importante quando almejamos discutir as formas autoritárias do discurso e as possibilidades de polemização. Nesse sentido, a internet é tomada como elemento exterior ao DP e pode constituir-se como fator e possibilidade de textualizar. Tudo vai depender do modo como ela será mobilizada na Escola. Por isso é importante refletir os confrontos e contradições dos diferentes funcionamentos do Discurso Pedagógico nessa prática discursiva que queremos nomear como Prática de Textualização Digital.

6 METODOLOGIA: A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Está posta de certa forma institucionalizada a importância dos meios digitais. É urgente a investigação acerca das novas tecnologias e seus impactos na sociedade atual. A aparente evidência de que a tecnologia está em tudo e que todos a dominam traduz, na verdade, espaços estabilizados social e ideologicamente onde se insinua o sentido de que os sujeitos já pertencem à era digital e, portanto, já fazem uso da tecnologia e atuam nesse espaço, por isso é interessante observar as regularidades dos processos discursivos que correspondem a esses efeitos e podem mostrar como eles são produzidos.

Os diversos financiamentos para a aquisição de laboratórios de informática e instalação de rede de internet nas Escolas sugerem que o acesso à tecnologia pode ser assegurado com a simples presença da máquina na Escola. No entanto, sabemos que são necessárias ações que, empreendidas no sentido de possibilitar o acesso, também discutam o que se acessa e por que se faz. A costumaz evidência e a naturalidade de que é necessário pertencer à era tecnológica, além da alegação da sua importância e de inúmeras justificativas para o seu uso, principalmente na Escola, levou-nos a refletir sobre a opacidade do que seja tecnologia e de sua importância na contemporaneidade.

Interessa então analisar discursivamente o processo de pesquisa/ busca na internet a fim de compreender as condições de produção da autoria quando se estabelece a busca por um tema (prática de pesquisa Escolar) que é reconhecida pelas instituições escolares como uma prática de compreensão de informações, pois transitar entre as ideias e poder escolher entre diferentes percursos de construção do conhecimento, pode também desconfigurar o jogo complexo das relações de poder. Ao questionar como se faz busca/pesquisa e de que forma ela se instala na Escola e na academia ajuda a compreender as condições de produção estabelecidas durante esse processo e, talvez, ajude a formular questões mais convergentes e instrumentalizadoras de análise, a fim de discutir novas práticas para o processo de produção de conhecimento a partir da pesquisa. O que se quer também é compreender como o sujeito-aluno faz pesquisa, suas escolhas e determinações para, posteriormente, colaborar na formação de práticas que auxiliem a experiência de autoria na Escola.

Para efetuar a trajetória empreendida nesta pesquisa, é necessário que se compreenda o universo a que o sujeito da experiência realizada tem acesso e quais são suas escolhas a partir daquilo que ele objetiva pesquisar.

Ao analisar o percurso de busca, é possível identificar os pré-construídos que o sujeito assume na formulação do seu trajeto, ou seja, as determinações sociais, históricas e

ideológicas que limitam essa trajetória. Interessa mostrar, no processo de reflexão posterior a essa fase, que essa trajetória sempre poderia ser outra, uma vez mobilizados outros saberes.

Atuar nesse espaço é necessário, visto que o sujeito fica limitado a interpretações impostas pela disseminação da tecnologia que, muitas vezes, arrasta-o para terrenos pouco conhecidos ou até pouco refletidos por ele. Pensar no sujeito da escrita, escolarizado e alfabetizado, hoje, impõe refletir sobre um sujeito inscrito também no discurso digital. Mas em ambas as posições, o sujeito percebe a língua como transparente.

A linguagem não é transparente, mas a ilusão de transparência favorece a evidência dos sentidos para o sujeito. O objetivo de que se valeu esta pesquisa foi o de apresentar procedimentos de pesquisa/busca do sujeito aluno, por meio de uma análise discursiva, visando à qualificação dessa prática. Para tanto, pretende-se refletir teoricamente acerca do sujeito e sua posição na trajetória do letramento digital e compreender a(s) inscrição(ões) do sujeito junto às tecnologias, verificando quando e como o processo se faz. É necessário, nesse percurso, analisar o material coletado, tendo a Análise do Discurso como base teórico-analítica, para compreensão das escolhas feitas e suas determinações discursivas para devolver os resultados aos sujeitos envolvidos (alunos e estagiários) e discuti-los, explicitando os fatores determinantes da busca, em nível social, histórico e ideológico.

Podemos dizer que o objetivo desta pesquisa é compreender quais os gestos de interpretação possíveis nas relações em rede, que estão materializados nos textos analisados, e quais as condições (históricas, sociais e ideológicas) determinantes desses gestos. O dispositivo teórico-analítico da AD especializa, assim, a compreensão de diferentes materiais.

Foi necessário, para desenhar esse *lócus* de pesquisa, trabalhar com *corpus* de caráter experimental que se apresenta como uma aplicação *in loco* de procedimento de coleta de informações, num primeiro momento, com alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, de escola pública do interior de Santa Catarina e, logo depois, com acadêmicas (as mesmas que aplicaram o processo de busca pesquisa com os alunos do quinto ano). Posteriormente houve a qualificação da prática de trabalho com pesquisa Escolar com os professores bolsistas e os alunos.

O funcionamento do arquivo em *corpus* experimental é, pois, diferente daquele que se desenha institucional. Ele não está na memória de acúmulo, ele se faz na pesquisa e com ela. A partir dele, o gesto de interpretação é lançado para constituir arquivo e corpus. Courtine (2009) designa “Corpora experimental” e “corpora de arquivo” como forma de *corpus*. Forgiarini (2012) apresenta a noção de “Arquivo Construído”, mas diferentemente do

que ele propõe, nossa pesquisa não trata de um “registro de modos de dizer de um tempo atual”.

Consideramos nosso *corpus* como experimental e, como arquivo, é interpretável, é também registro de práticas discursivas e está disponível ao analista, mas não foi coletado, pego, buscado em forma de questionário. O trabalho se desenhou como pesquisa-ação e por isso o recorte daquilo que foi analisado é ainda mais complexo. Não são somente SDs (sequências discursivas), mas discursos que se descolam durante a prática pedagógica. Concordamos, no entanto, que, assim como o arquivo construído, o nosso também “clama por um retorno, por idas e vindas do analista” (Forgiarini, 2012, p. 74).

No recorte que diz respeito à aplicação, os sujeitos que fizeram parte da coleta de dados são alunos matriculados em duas Escolas de ensino básico no quinto ano. As Escolas fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual a pesquisadora é coordenadora⁷, e foram selecionadas por apresentarem IDEB inferior às outras do município. Nessas Escolas, atuaram acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado. A coleta de informações foi realizada por essas acadêmicas do curso de Pedagogia, em agosto de 2014, que desenvolveram experiências de docência nas duas Escolas, em três turmas de quinto ano do ensino fundamental, com o projeto “Formação docente: tecnologia e interdisciplinaridade”. O Projeto institucional visa atender às dificuldades de formação docente quanto ao emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação nas unidades Escolares. O desenvolvimento do projeto de docência implicou a utilização de pesquisa no laboratório de informática da Escola com alunos matriculados no quinto ano. Procurou-se analisar a trajetória de busca na internet e suas “intenções”/determinações, tentando-se compreender como os sujeitos elegem, durante a busca, este ou aquele material como válido para sua pesquisa, descartando (silenciando) outros materiais que poderiam igualmente produzir sentido.

As acadêmicas filmaram a trajetória dos alunos no laboratório de informática da Escola e observaram os procedimentos de pesquisa de alunos que já mantêm contato com o computador em casa, e daqueles cujo contato se restringe ao ambiente Escolar. A partir do material filmado, o recorte foi estabelecido de acordo com os objetivos do trabalho, considerando os critérios de visibilidade e continuidade da filmagem da trajetória da pesquisa/busca dos alunos, a fim de compreender o caminho percorrido. Por isso alguns

⁷ Exerci a coordenação do PIBID na UnC Curitiba durante os anos de 2014 e 2015.

trechos das filmagens foram descartados por apresentarem descontinuidade (indo de um computador a outro) nas imagens, ou ainda por não apresentarem nitidez.

O segundo momento de aplicação se deu seis meses depois, em janeiro de 2015, com as próprias acadêmicas bolsistas, efetuando a mesma pesquisa, (agora na posição de alunas e não mais de professoras), para refletir sobre a prática de fazer pesquisa na internet e discutir como melhor encaminhar e qualificar tal prática. A aplicação desse segundo momento ocorreu no laboratório de informática da universidade na qual as bolsistas estudam e a pesquisadora atua como docente. Para tal atividade, a pesquisadora conduziu a pesquisa na internet do mesmo tema que havia sido proposto para os alunos de quinto ano e filmou a trajetória de pesquisa, bem como os comentários realizados pelas acadêmicas. Para se estabelecer o recorte, optou-se pelo mesmo critério adotado na filmagem dos alunos: visibilidade e continuidade.

A fim de refletir sobre essa prática, fez-se, em março de 2015, uma discussão sobre os textos produzidos durante o processo de busca pesquisa e publicados numa página no *facebook*. O retorno à pesquisa de um tema já pesquisado ganhou novas nuances, já que as acadêmicas perceberam que no processo de busca a máquina devolvia também os textos que elas haviam escrito. Nesse momento, efetivou-se a reflexão do processo de busca/pesquisa a partir de perguntas-roteiro que interrogavam sobre o processo de pesquisa, sobre a busca e também sobre os conhecimentos que elas pensavam possuir sobre a internet. Essa intervenção foi gravada em áudio e transcrita sob os critérios já estabelecidos. Para finalizar, era necessário retornarmos às Escolas abordadas no trabalho de 2014, a fim de refletir sobre o processo de busca/pesquisa na internet com quem já havíamos realizado a experiência. Um novo encontro de estudo foi organizado pelas acadêmicas e a pesquisadora para retomar a trajetória dos trabalhos até então feitos e proceder à construção de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida com os alunos do ensino fundamental. O trabalho foi realizado em grupos e as discussões sobre como e o que propor para os alunos no retorno à Escola foram gravadas em áudio pelas próprias acadêmicas, que produziram um roteiro de planejamento, uma proposta de trabalho por escrito, que também será analisada nessa pesquisa.

Para proceder à análise do discurso, ao analista cabe fazer o recorte e estabelecer os aportes teóricos. Esse recorte delimita o *corpus* a que se seguirá a análise, e, a posição do analista determina o recorte que articulará os conceitos e corroborará os elementos com os quais o analista poderá compor seu olhar. O recorte, em AD, é de natureza teórica e difere do segmento. De acordo com Orlandi (1984, p. 14) “o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma”. Determinar o recorte é principalmente compreender relações

textuais não ignorando a sintaxe, mas observando e discutindo pontos de deriva para não perder de vista aspectos discursivos que delimitam, partilham sentidos que interessam à AD. Se a linguagem é incompletude, que é condição de sua existência, é importante estabelecer um lugar na incompletude, assim como ressalta a autora (1984, p. 17)” “é preciso, ao estabelecer o recorte refletir a situação de interlocução no contexto da ideologia”.

Então, podemos dizer que fizemos, neste trabalho, a análise em três momentos distintos: quatro *corpus* experimentais, sendo que o primeiro, como já dissemos, se constitui numa coleta de informações sobre a trajetória de pesquisa na internet e com materiais impressos de alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, aplicada e coletada por alunas bolsistas do PIBID em trabalho de docência e, ainda, a mesma experiência de pesquisa escolar, em janeiro de 2015, com a mesma temática, (e também outra, na mesma data) aplicada por mim com as mesmas acadêmicas bolsistas, seis meses depois de elas terem aplicado com as crianças, para que, enfim, possamos discutir sobre como melhor refletir uma prática de fazer pesquisa e sua importância para a construção da autonomia do sujeito numa sociedade contemporânea, na qual o uso da tecnologia e a perspectiva de conviver com a pesquisa na internet é muito grande. Logo após, em março de 2015, uma discussão formativa com as acadêmicas bolsistas acerca de como efetuar trabalho de pesquisa com os alunos, a partir dos textos produzidos pelas acadêmicas e publicados pela pesquisadora em ambiente digital; e, finalmente, a reflexão de todo o trabalho realizado para produzir uma proposta de trabalho a ser aplicada com os alunos no retorno à Escola, objetivando, por último, experimentar a prática de pesquisa a partir das discussões implementadas durante a formação.

Sabemos que o desafio é grande. A quantidade de dados é fator de risco para o desenvolvimento deste trabalho, por isso o recorte da AD é ainda mais valioso no sentido de permitir olhar para o *corpus* num exercício de análise e interpretação. Gallo e Neckel (2012) apresentam o método da análise do discurso, conforme proposta por Michel Pêcheux como um “exercício de leitura, interpretação e análise e é também um exercício de formulação”, considerando o fato de que “não há uma lista de procedimentos a serem reproduzidos na observação de um objeto previamente separado para ser submetido à análise, como acontece em outros modelos científicos”(p. 139). As autoras afirmam:

Uma vez que nosso objeto é a linguagem, definimos que essa linguagem é matéria componente de textos já produzidos no momento da análise e, por esse motivo, podem funcionar como objeto analítico. Esses textos, por sua vez, podem ser verbais ou não. Podem, portanto, ser sonoros, audiovisuais, imagéticos ou de diferentes materialidades que compõem um mesmo texto. Enfim, as combinações de materialidades são ilimitadas. (p. 139).

É necessário que sejam textos já produzidos na perspectiva da pesquisa, pois o objetivo da análise será relacionar esse(s) texto(s) à(s) sua(s) condição(ões) de produção. Isso torna necessário que conheçamos essas condições, sem conhecê-las não é possível fazer a análise. Então, ao delimitar o *corpus* de análise, faz-se o recorte e, ao fazê-lo, depreendemos um olhar que não se satisfaz apenas com o que vê, mas também procura as delimitações e derivas que incidem sobre ele para que seja esse e não outro sentido.

Em AD, a delimitação do *corpus* não segue critérios positivistas, mas teóricos e não compreende a exaustividade, visto que um “discurso sempre aponta outro” (ORLANDI 2012a, p. 62). Isso não quer dizer que a análise será superficial, mas sim a partir das regularidades que se apresentam nos fatos linguísticos, na materialidade linguística e discursiva.

O *corpus* é resultado da construção do próprio analista (2012a, p. 63) e é a análise que possibilita também a sua constituição. Cabe ao analista a escuta das evidências que se oferecem na linguagem “procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (2012a, p. 59). Os sentidos produzidos pelo discurso, que se apresentam em um determinado texto, podem suscitar uma análise a partir da posição sujeito do analista. A autora ainda completa que a composição do *corpus* é aproximativa e vai se dando aos poucos de acordo com a precisão do recorte. O sujeito analista, como o define Mazière (2007, p. 23) “não é uma pessoa neutra” e, de acordo com Orlandi (1996a), tem como objetivo compreender quais gestos de interpretação são materializados no material analisado e quais as condições de produção desses gestos.

O dispositivo de interpretação e análise permite ao sujeito analista compreender para além da estrutura, levando em consideração o acontecimento discursivo. Diante disso, convém ressaltar, no entanto, que a estrutura do texto possibilita o início da análise. É necessário verificar quais gestos de interpretação foram mobilizados para que se estabelecesse este e não aquele sentido. Cabe ao analista, portanto, depreender os gestos de interpretação contidos nos domínios dos objetos simbólicos e compreender como o texto produz sentidos e quais gestos de interpretação são trabalhados naquela discursividade que é o objeto interpretado.

Assim, segundo Orlandi:

O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido-já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (2001, p. 20).

Compreender esses processos pode contribuir para futuras discussões acerca do uso das tecnologias e sua influência, bem como deixar transparecer os processos de naturalização dos sentidos aí inscritos, que parecem inquestionáveis, e que justificam ações e empreendimentos tanto em termos econômicos que transparecem na aquisição de computadores, quanto no que tange às questões de ensino e aprendizagem, debate constante na educação.

A partir desses dados, pretendeu-se estabelecer novas práticas de pesquisa que serão comparadas às primeiras. Na sistematização dos dados para análise, foi tomada, como ponto de referência, a compreensão da posição dos sujeitos envolvidos e aquilo que eles julgam serem fontes de pesquisa eleitas por eles ou não, isto é, as condições de produção destes discursos que se formam ou se entrelaçam, para fazer sentido. É esse processo que nos interessou, pois ele pôde demonstrar quais e como são feitas as escolhas. Analisar esse trajeto do sujeito à luz da AD “é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui”(ORLANDI, 2012a, p. 70).

A análise visa também à compreensão do movimento de autoria dos participantes do projeto quando empreendem buscas na internet, para realizar pesquisas a partir das aulas desenvolvidas pelas acadêmicas-bolsistas do PIBID. E ainda a análise quis compreender quais gestos de interpretação estão presentes quando há escolha do sujeito com relação aos *sites* numa busca na rede de computadores. Por isso os aportes teóricos da AD nos são caros e, acreditamos, podem ajudar a compreender aspectos relevantes das faces tecnologia e educação.

7 DA ANÁLISE, MUITO A DIZER: SOBRE INTERNET, CLIVAGENS E AUTORIA.

Como procuramos demonstrar nos capítulos anteriores, a leitura não acontece num processo linear, seja na materialidade do papel, ou na materialidade digital, mas há um efeito de linearidade que se instaura quando pensamos na leitura da/na Escola. Nesse sentido, quando o aluno se inscreve na textualidade digital, no âmbito da Escola, que é, acreditamos, um lugar onde o DP é visivelmente mais presente, as determinações e condições de produção produzem esse efeito de sentido de que se o texto está na Escola, é necessário “ler tudo”. Coloco esse tudo entre aspas na ânsia de que ele dê conta da dissimulação da leitura no DP. Acreditamos que o sujeito aluno “entra no jogo” estabelecido na leitura da Escola, aquela já anunciada como linear, pois o efeito de linearidade da leitura escolar colabora para manter o *status* de autoritário do DP.

No planejamento de atuação docente, houve preocupação em desenvolver um projeto de trabalho com alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental que utilizasse pesquisa escolar sobre uma temática em suporte escrito e eletrônico. A temática escolhida em reunião com as coordenadoras do programa nas Escolas, após verificação no planejamento anual de cada instituição e discussão com as acadêmicas bolsistas, foi “Qualidade de Vida”, com enfoque em alimentação e hábitos saudáveis numa Escola, e, com um olhar mais apurado às questões referentes à dependência química, em outra.

O planejamento das ações docentes foi realizado em conjunto com a coordenadora/pesquisadora sempre na intenção de possibilitar a leitura e a escrita, bem como o uso de tecnologia nas aulas. O trabalho docente incluiu leitura e escrita, pesquisa bibliográfica e de campo com encerramento previsto com os pais para apresentação do trabalho.

A pesquisa bibliográfica foi realizada nos segundo e terceiro dias de trabalho docente a partir de roteiro acerca da temática: “qualidade de vida”. As acadêmicas bolsistas já haviam abordado o tema em dia anterior a partir de leitura e interpretação de texto e, para ampliar os conhecimentos acerca do assunto, propuseram a pesquisa no laboratório de informática, no computador, a partir do buscador Google. Reiteraram o roteiro com os alunos, mas não explicaram ou indicaram sites de pesquisa, visto ser esse o foco de interesse: os sentidos possíveis frente à tecnologia em momento de busca pesquisa. Os alunos se dispuseram em dupla em frente à máquina e iniciaram o processo de busca. Coube a uma das acadêmicas bolsistas filmar a trajetória de alguns alunos pautando-se na imagem da tela do computador.

A orientação para o aluno era pesquisar realizando um registro de suas buscas (como não ficou estabelecido como realizar esse registro, a forma adotada foi de anotação no caderno) sobre o que encontrasse a partir do roteiro e dos sites visitados. Logo após, foi realizado, em sala, uma conversa sobre o percurso realizado pela dupla para encontrar informações na internet.

Caracterizamos os sujeitos da pesquisa como alunos matriculados em instituição pública de ensino, de pais trabalhadores, em maioria, com poder aquisitivo pequeno ou precário. Um aluno de Escola como tantos que se escolarizam no país. O que nos toma, nesta trajetória, não é a história do aluno, mas sim os sentidos produzidos por esse sujeito frente à pesquisa de uma temática na Escola, isto é, suas condições de produção.

Do material coletado nas filmagens, fez-se o recorte para a análise a partir dos objetivos específicos da pesquisa e as condições de produção da autoria quando se estabelece a busca por um tema (prática de pesquisa escolar). Os textos que ora seguem correspondem à transcrição e análise de material coletado pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBID. (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Cabe retomar aqui os conceitos de discurso, autoria e condições de produção, à luz da AD, a fim de que possamos articular nossas descobertas aos conceitos mobilizados.

Primeiramente reiteramos o conceito de discurso assumido por Orlandi (2010b) “Discurso é efeito de sentido entre locutores” (p. 14) deslocando, como diz a autora, a linguagem como instrumento de comunicação e empreendendo o olhar não para o código, mas para os efeitos de sentido em determinadas circunstâncias, isto é, a exterioridade que constitui o dizer e por conseguinte o sentido. A AD, por conseguinte considera a linguagem como “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2012a, p. 15). Não vamos analisar a estrutura, mas o discurso, as suas condições de existência e os efeitos de sentido, considerando a linguagem não transparente, com a opacidade que lhe é peculiar, tentando responder a “como” aquele enunciado faz sentido, como funciona naquela ou nesta discursividade. Para que essa análise possa ser realizada, o analista procura entender os gestos de interpretação (dos sujeitos) que estão na sustentação dos efeitos de sentido que advém de um enunciado, considerando a ideologia, o social e o histórico, que são condições para a existência deste ou daquele discurso, visto que [...] “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2012a, p. 25).

A construção do dispositivo teórico de interpretação é, então, fundamental para que a análise não se restrinja a dados palpáveis da estrutura e do conteúdo, mas possa explicar

os processos de significação apresentados no texto. A relação entre sujeito e sentido está materializada no texto e cabe ao analista compreender como aquele objeto simbólico produz o(s) sentido(s).

Para o gesto de interpretação do analista, faz-se necessária a mobilização do dispositivo teórico e analítico para responder à questão da pesquisa, qual seja: Como compreender a busca na internet como gesto de leitura? Como refletir sobre esse gesto, articulando-o à produção de autoria? É preciso esclarecer que não há posição neutra do analista e que quando lê não pretende, assim como não quer a AD, a verdade dos sentidos, mas, muito mais, suas diferenças, seus equívocos e rupturas.

Pensar a pesquisa Escolar na esfera da AD é considerá-la como um instrumento que possibilita pensar nas articulações que são movimentadas na engrenagem educacional, a fim de mobilizar o “mesmo” com o novo sentido.

Pensemos que a pesquisa hoje depende de um clique num buscador da internet e a partir desse clicar um mundo de possibilidades e caminhos se desenham ao sujeito como opções de leitura. Sem saber onde ir, a navegação inócua produz sentidos dispersos, e, ao clicar sem direção ou não tendo clareza do que se busca, o sujeito fica à mercê das determinações tecnológicas.

O que é possível dizer sobre o uso da tecnologia na Escola? Os laboratórios de informática encontram-se em franca expansão, há funcionários em cada um deles para auxiliar o professor e conferir o que foi realizado em aula. Acreditamos que o passo a ser dado é na direção de uma discussão a respeito do uso da internet como possibilidade de exercício de autoria e, ao mesmo tempo, de autonomia, visto que o acesso à rede somente, não garante esse exercício. A experiência realizada e descrita aqui, pode ajudar a responder essa inquietação que dividimos com o leitor deste texto.

Quando cada dupla de alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental foi até o laboratório de informática da Escola, o roteiro de pesquisa já tinha sido previamente discutido em sala e demandava: O que é qualidade vida; quais os benefícios; como se pode ter; quem pode ter (qualidade de vida). As acadêmicas-bolsistas haviam iniciado a temática em dia anterior, e o recomeço das atividades incluiu a retomada do que os alunos viram ouviram e fizeram sobre o assunto (conforme anexo C). O objetivo das acadêmicas-bolsistas era, partir do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, ampliá-lo com vídeos, explicações/exposições teóricas e história⁸, para depois complementar com pesquisa no

⁸ Narrativa da Literatura Infantil

laboratório de informática, acessando à internet e, no dia seguinte, complementar com revistas e livros, a pesquisa sobre a temática. A perspectiva de trabalho parecia simples, e pesquisar na rede mundial de computadores foi tomada, pelas acadêmicas-bolsistas, como natural e fácil.

Na transcrição da busca realizada no laboratório de informática, no entanto, foi isso que visualizamos:

(...)

Alunos digitam e leem os links:

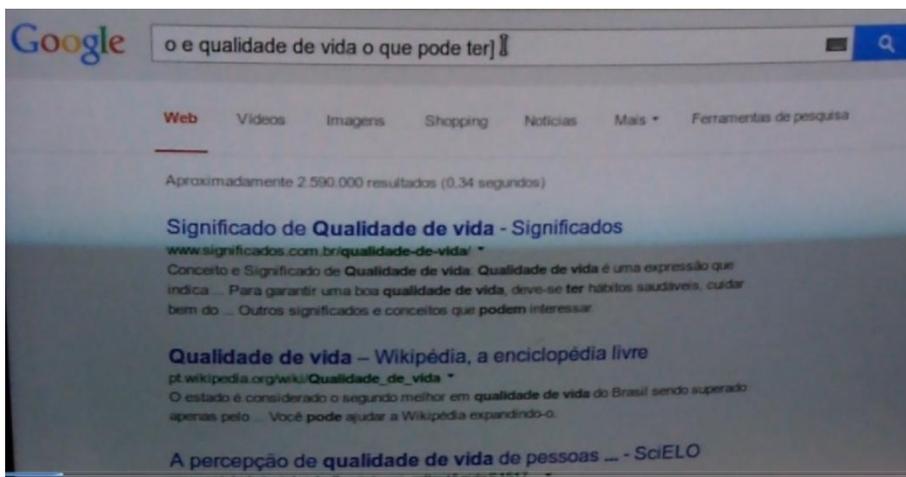
Aluno 1: o que é qualidade de vida.

Professora 1: já decorô o link que você vai digitá?

Aluno 1 (comenta com colega ao lado): acho que tem que tirá esse aqui óh, qué vê? (Localiza com o mouse)

O que o aluno mostra para o outro é um colchete que estava no buscador apontando com o mouse para esse símbolo e fazendo a afirmação. Há uma aparente liberdade de pesquisa, mas que se revela como uma cilada para se conseguir a resposta que o aluno acredita ser somente uma: a correta. Sobre isso Gallo *et al.* (2007) afirma que “O que se observa nesses casos, é que apesar da aparente liberdade, a polissemia dos sentidos e as diversas maneiras de interpretação são limitadas pelo recorte já produzido, pelo gesto de leitura”(p. 252).

Figura 2 - O Colchete (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Aluno 1 Agora já dá outra coisa até viu? Viu?

Aluno 2 Mentira, não deu nada... hmmm... “qualidade de vida”. (Lendo o enunciado do site)

Os sites que aparecem sem o colchete são aqueles anteriores à sua retirada, no entanto, isso não é percebido pelos alunos. A leitura ou a experiência de leitura e busca os fazem deduzir que um símbolo no buscador pode causar resultados diferentes. Gallo e Neckel

(2012) afirmam que: “O buscador, portanto, enquanto instrumento tecnológico, buscará pela base significativa. Para entendê-lo como um lugar discursivo, é preciso ter havido a inscrição de sujeitos mobilizando sua memória (2012b p. 15).

Logo em seguida, sem a presença do colchete nas palavras-chave, os alunos empreendem o que classificamos como leitura ingênua, pois eles passam por vários links lendo-os, balbuciando como que a escolher onde clicariam. Dizemos que é ingênua porque não há critério estabelecido por eles (e também não foi estabelecido pelas docentes), daí os balbucios e “passeios” com o mouse por sobre os títulos. Gallo (2013, p. 204) indica que:

[...] a relação do sujeito que navega, inscrito em uma memória discursiva, tanto pode se dar na forma de uma interação, como um efeito-sujeito produzido pela memória metálica; quanto pode se dar na forma de uma interlocução, com um sujeito em uma posição discursiva, resultante de uma interpelação.

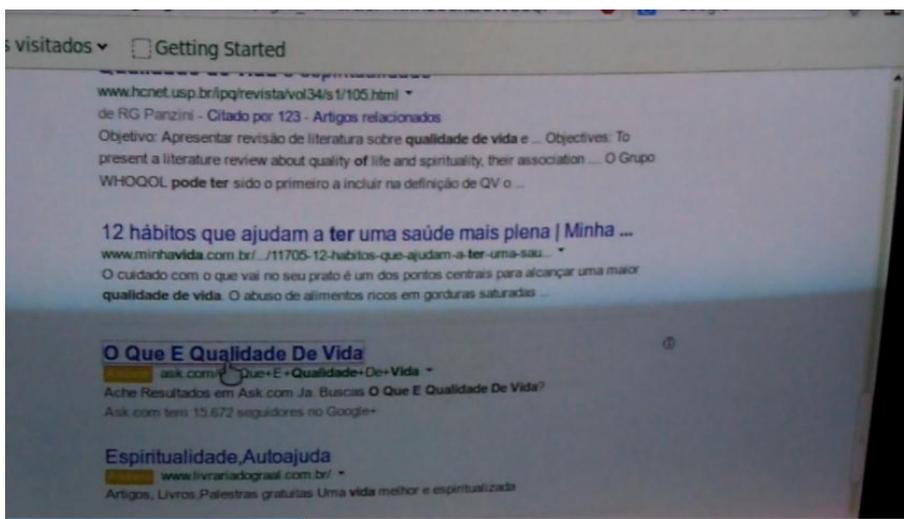
É pertinente pensar que o que se apresenta na cartografia digital, isto é, o que se apresenta na tela ao clique de pesquisa na internet, já foi selecionado por aquilo que Pêcheux chamou de clivagens subterrâneas, que permitem compreender a discursividade eletrônica nesse arquivo digitalizado chamado internet. A cartografia digital permite a circulação de uns arquivos e não de outros, que se oferecem para as escolhas do sujeito aluno, que percorre os links e sites tomando os enunciados como evidentes.

Lévy (1999) afirma que, ao fazer pesquisa pela internet, o sujeito percorre “um espaço de leituras possíveis” (p. 57) e, nesse espaço, o sujeito se constrói, leitor e autor. É nessa perspectiva que a “escolha” do percurso é somente relativa às possibilidades que podem ser constituídas ao enveredar pelos sites, links, textos e hipertextos. Não se perder aí é uma questão de tempo, prática e foco. Tempo porque depende da navegação ser rápida e/ou focada numa dúvida ou curiosidade, isto é: vai-se em busca de algo bem específico; prática, pelo estabelecimento do olhar para os aspectos que se quer descobrir já com um conhecimento mínimo sobre ele; e focada, para evitar o desvio pelos *links* e hipertextos que remetem a outros temas não pertinentes à dúvida que suscitou a pergunta da pesquisa. Sabemos que, na prática, esses três elementos se fundem e se entrecruzam.

Por não ter prática desse tipo de leitura, os alunos, no processo de busca e pesquisa na internet, chegam a um link, quase no final da página, que é um anúncio sobre qualidade de vida, clicam nele. Eles não percebem que na página que se abre há vários anúncios. A “escolha” de um site de anúncios elucidada fortemente o que estamos estabelecendo como hipótese: o sujeito aluno efetua busca, sem saber o que pode encontrar. As buscas na internet são indicadas na Escola como se o aluno já soubesse fazê-lo, não há indicação de

como proceder, nem reflexão sobre o processo. Não há prática de leitura na/para a internet. Os alunos, então, em um processo de busca/pesquisa procuram respostas às perguntas que não são deles e, às vezes, encontram enunciados que apresentam semelhança com a pergunta, mas não a respondem:

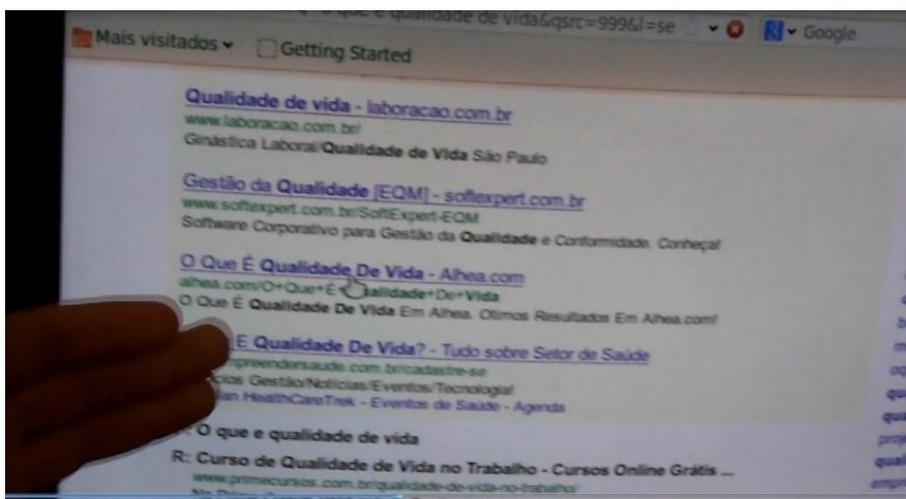
Figura 3- O anúncio (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Os alunos clicam em um dos anúncios e só não permanecem fazendo leitura e busca nessa página porque houve demora na sua abertura. Essa demora os faz desistir e voltar para a página inicial a qual haviam descartado. Como Gallo (2013), acreditamos que os sentidos são articulados no *online* pelas diversas materialidades, mas a interpretação do sentido está sempre disposta, como que a esperar o gesto de interpretação do sujeito. Não importa quem executa a busca. No resultado imputado pela memória metálica ou “nenhum resultado”, “não há sujeito, mas sim efeito-sujeito”(p. 207).

Figura 4-De olho num anúncio(Print Screen da filmagem)



Fonte: a autora

Entendemos que, quando a escolha de um site a ser pesquisado figurar entre os primeiros, é resultado das clivagens subterrâneas, muitas vezes direcionadas pelo capital, pois há anúncios que figuram nas primeiras escolhas, quando da abertura de uma tela. Romão (2008) afirma que:

Afetado pela navegação em uma superfície de dados prefixados anteriormente, o sujeito se movimenta na rede do já-dado, já-dito e já-traçado por um outro sujeito, embrenhando-se em nós que já foram atados por outrem. Assim o poder dos acessos e dos acessamentos, tantas vezes maculado pelo chavão da liberdade, se limita ao gesto de inscrever-se em locais que já foram autorizados, previamente lidos e acomodados (p. 163).

A não percepção de que há diferença entre anúncio e textos informativos sobre o assunto já vem corroborar nossa hipótese de que mesmo o aluno que tem um contato com a máquina, e até utiliza a internet em alguns momentos, torna-se alvo fácil dos enganos nas tramas da rede. Podemos dizer que este gesto de leitura empreendido na pesquisa, ao mesmo tempo em que é coletivo, é também individualizado, pois o aluno fica refletido no que busca, num jogo que se acha capaz de jogar, mas que o isola no gesto de interpretação da própria busca. É coletivo porque todos podem efetuar a busca, não há restrições aparentes daquilo que se pode ou não buscar; é individualizado porque o sujeito acredita que o que encontrou na sua busca é aquilo que somente ele procuraria. Não se entende aí o poder da distribuição da ordem dos sites, as clivagens que já se fizeram presentes para que o sujeito visualizasse este e não outro site, nessa e não em outra ordem.

Romão (2008, p. 161) afirma que “Internet é uma cadeia globalizada de arquivos digitalizados, interconectados e dispostos em links organizados em endereços fixos, cuja permanência *online* não é eterna, aliás, tem duração bastante volátil”.

Compreender a internet como um espaço de arquivo é também entender que ali, nesse espaço, há o político que estabelece o que pode ser visto e em que ordem. Afeta-nos a crença de que nesse espaço há “tudo” ou encontra-se tudo, sem reflexão de que o que aparece ali já foi recortado, selecionado e manipulado a fim de se permitir ou não o acesso que se limita ao que foi autorizado e acomodado na rede. Entendermos o espaço da internet como político, ou seja, em um gesto de leitura e interpretação, o que se organiza pelos buscadores permite acesso a determinados textos e não outros. Isso já foi discutido por Gallo e Neckel (2012), quando realizaram uma pesquisa em buscadores da internet a partir de uma imagem. As autoras “imputaram” ao buscador uma materialidade não verbal a fim de que se estabelecesse pesquisa: primeiro uma imagem (um fragmento de imagem) de Lautrec, a qual o buscador imediatamente localiza na forma de arquivo. Já outra busca por uma pintura regional não foi encontrada pelo buscador. Isso desfaz o mito de que a internet há tudo e desfaz também a naturalização dos resultados de uma busca, atribuindo à máquina a competência dessa busca.

Ao desnaturalizar esse sentido de que na internet tudo há, podemos nos valer da noção de memória metálica desenvolvida por Orlandi que nos diz sobre uma organização formal, não material “produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem” (2010, p. 9). Já a memória discursiva (Pêcheux, 2009) se materializa a partir de diferentes ordens discursivas. Isso permite dizer que a memória metálica é a memória da máquina que, a partir de determinados parâmetros, “imputa” ao sujeito o que nela já está, enquanto a memória discursiva abrange mais do que os limites mecânicos, resulta da materialização social e histórica.

A memória metálica é conceito importante para entendermos os efeitos de sentido das novas tecnologias e do sujeito contemporâneo, que vê no espaço tecnológico o acúmulo de um tudo, uma memória que informa, “estocada em números” (Dias 2011, p. 30) em quantidade excessiva, numérica, que só acumula, mas acreditamos que não se apresenta como um “tudo”, pois há a “falta” da memória discursiva. Enquanto a memória metálica acumula, digitaliza e produz efeito de completude, de que nela há tudo, a memória discursiva faz falhar por necessitar do sujeito para significar. A memória do buscador é, pois, memória metálica, e, quando acionada, produz a memória do já buscado, por isso, numa próxima busca, o que não

havia sido encontrado pode aparecer (é o caso de uma produção artística regional, na busca/pesquisa de Gallo e Neckel).

Isso nos faz compreender a posição das autoras de que não há memória metálica que não seja sempre já memória discursiva, na qual os sujeitos se determinam e são determinados. Se a memória do buscador é metálica e é influenciada/condicionada à memória discursiva, o que faz diferença é o gesto de leitura que se sobrepõe sobre o texto/arquivo.

Para pensar a leitura de arquivo, compreendendo que sentido não é evocado ou invocado ao texto, trazemos Pêcheux (2009) e o que ele chama de clivagens subterrâneas: “maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias de ler o arquivo” (p. 51). As clivagens tratam de regular o banco de dados, sua ordem e, principalmente, sua disponibilidade, outrora tarefa somente dos literatos, hoje disponível a tecnólogos. Por isso o autor enfatiza que é necessário pensar os gestos de leitura que definem os arquivos informatizados.

A despeito disso, outro texto homônimo ao de Pêcheux vem acalorar o debate, oriundo do I SEAD, (Gallo, 2003) ressaltando primeiro a atualidade do texto de Pêcheux e, logo depois, contribuindo para refletir a questão do arquivo e, principalmente, o que as autoras atualizam como banco de dados àqueles que disponibilizam ou não dados que permitem interpretação, ressaltando que “não se trata mais de uma exclusividade de livros escritos por literatos”.

É por isso que nos interessa a noção de “clivagem subterrânea” pensada por Pêcheux, cunhada antes mesmo da popularização da internet, pois entender o espaço da rede como um espaço de arquivo que se oferece à leitura pode desnaturalizar o sentido de que nela tudo há e que a ordem dos links é factual.

Quando o banco de dados se oferece na tela do computador, algumas clivagens ou talvez seleções já tivessem sido efetuadas pelo sistema operacional que seleciona este ou aquele site para aparecer primeiro. A ordem deles, então, já se constitui na primeira clivagem. Lévy (1999, p. 79) já afirmava que não há passividade ao recebermos informações. A AD reitera que não recebemos informações, mas compomos sentidos que, por sua vez, já fizeram sentido e, portanto, podem compor o que chamamos de efeito de sentido entre interlocutores.

Voltando ao diálogo dos alunos:

Aluno 2: acho que esse aqui é qualidade de vida. Aqui é qualidade de vida. (Apontando para um determinado site).

Aluno 3 surge e pergunta: oh, XXXX... o que mais?

Aluno 2 responde-lhe: o que é qualidade de vida.

Aluno 1: hmm... hmm... o que é qualidade de vida. Saúde e qualidade de vida. Por que qualidade de vida... isso eu decorei.

A importância do decorar se abre aqui como um substituto de aprender, entender... Após pesquisar o primeiro site, o aluno faz a pergunta à professora: “*copiá tudo?*” O copiar aparece então como forma de registro. O uso da tecnologia de nada serviu em termos de anotação, já que o aluno usou o caderno para as suas anotações. O que chama atenção também é como eles (os alunos) discutem o que copiar:

Aluno 1: “qualidade de vida e saúde”. (Lendo título de texto)

Aluno 5 lendo texto: “qualidade de vida é uma expressão... (trecho inaudível)

Aluno 1 lê: “qualidade de vida e alimentação – outros significados... ” (inaudível)

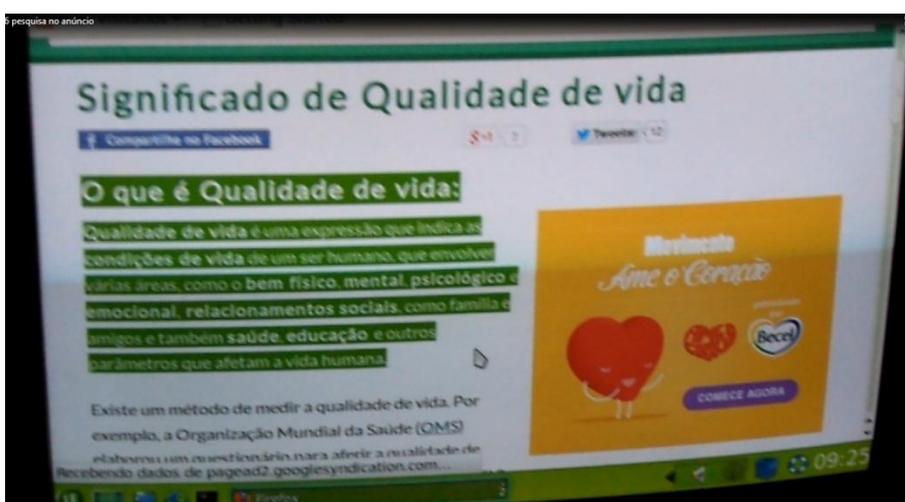
Aluno 1: dá de escrevê um pedacinho desse aqui, daí outro pedacinho desse aqui e esse aqui. Então vamo fazê esse aqui até “humana”. (Apontando para texto na tela).

Aluno 2: “humana”.

A decisão de como fazer parece repetir as velhas práticas de resumo de texto nas quais se copiavam os trechos escolhidos sem levar em consideração se os trechos copiados aos pedaços materializavam o texto como um todo. O contexto fica perdido (sem meios de ser recuperado) e a leitura é segmentada.

Aluno 1: pera aí, então vô fazê um negócio aqui. Aê (marca o trecho do texto que irão copiar)

Figura 5 - Ler e marcar o texto (Print Screen da filmagem)



Fonte: a autora

Ao decidir marcar o texto que vão copiar já estabelecem uma maneira de usar a tecnologia a seu favor, pois deixando o excerto destacado podem melhor visualizá-lo. No entanto, novamente chamamos a atenção para o registro que vai se configurar numa prática

descontextualizada e sem significado visto que não apresenta nuances de reflexão. Pfeiffer (2007) indica:

É neste movimento do fixo e do mutável, da transparência e da opacidade, do mesmo e do diferente que o aluno entra para escrever os seus textos e que, igualmente, o professor entra para ler e escrever os seus textos. Por isso é tão comum a prática paradoxal da exigência e da negação do senso comum. O aluno é cobrado para que entre nas expectativas morais e éticas de sua sociedade e, ao mesmo tempo, é penalizado por escancarar sua aderência sem escrúpulos. (p. 171).

É interessante considerar que essa leitura realizada reverbera, a nosso ver, numa escrita a qual consideramos como uma grafia, uma cópia.

Assim como há dificuldade para eleger o site de busca, há também outras que se instalam na visualização da “arquitetura do texto virtual” (expressão de Cavalcante, 2004) quando o sujeito vê a possibilidade de ampliar o repertório num dos links que estrategicamente ficam dispersos propositalmente, indicando outra possível leitura e delineando outros caminhos para a leitura. Então, como aponta Cavalcante (2004), não há um só caminho a ser percorrido, há recortes de possibilidades “explicitando virtualmente o processamento textual de forma a transformar os blocos informacionais em texto [...]” (p. 168). A autonomia do sujeito leitor/autor no momento da pesquisa é que vai estabelecer sentidos que articulam o texto pesquisado com o conhecimento prévio, a ideologia e a memória. Nessa experiência, os alunos não chegam, sequer, a identificar uma unidade textual, apenas fragmentos.

Como os links somente apontam caminhos, mas não um caminho específico, há somente a proposição de articulações possíveis. O aluno, confuso por pesquisar livremente, interrogado sobre o caminho a seguir e em quais sites, não sabe exatamente qual resposta seria adequada dar à professora, como se acreditasse que há uma só resposta, comportamento inscrito no DP. Não sabe, portanto, o que ler, como ler. “O texto não sendo mais apresentado como um “todo” que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizados pelos links e construa uma conexão corrente entre elas.” (Braga, 2004, p. 15).

É, por isso, importante pensar na noção de textualidade e queremos propor pensá-la a partir de Gallo(2013) que no texto “Discursividades *online*” afirma que a textualidade incide nos limites do sentido, ou seja, esse limite é imposto tanto pelos procedimentos (modos de acesso), pela forma textual (audiovisual, grafado, oralizado, etc) quanto pelo espaço físico (megas, gigas etc) (p. 205).

O que se dá a ler não é um texto, mas muitos que se enlaçam em uma estrutura hipertextual que, por sua vez, oferecem muitos caminhos para a leitura sobre um determinado tema. Isso pode tanto colaborar com o entendimento e a interpretação do leitor, como pode deixá-lo confuso, fazendo com que se perca pelos trajetos de leitura incursionados. Abreu (2013) afirma que:

A inscrição hipertextual abre possibilidades de maior aprofundamento dos temas dados a ler, sendo que, pelos elos, novos dizeres são potencialmente postos em circulação, evidenciando ainda mais a heterogeneidade constitutiva da linguagem. Por conta da estruturação hipertextual, é possível acompanhar um percurso de pesquisa mediante acesso às fontes. (p. 111).

É importante, a contribuição da AD, nessa discussão, apontando que o que se lê, já foi dito e encontra outros ditos que já foram ditos em outro lugar. Orlandi (2012) afirma que há um já dito que sustenta o que está sendo dito, isto é, entre o que se sabe e o que se lê “um encontro entre a memória e a atualidade”(p. 33).

Para Dias:

[...] as diferentes formas de memória trazem questões fundamentais para se pensar o corpo e a tecnologia virtual, digital, onde tudo parece se eternizar. Sem vazão. Com isso, a informação circula de modo a saturar o sentido sem relação com o esquecimento, com a história, com o silêncio. (2011, p. 30).

Os dizeres já ditos e esquecidos compõem os pré-construídos que, diferente do intertexto, aconchegam o conjunto de formulações já feitas e já esquecidas. É o anonimato do dizer, para que o sujeito diga. O intertexto é a relação de um texto com outros textos que, ao contrário do interdiscurso, não é dependente do esquecimento, mas depende da memória para que um texto signifique em outro.

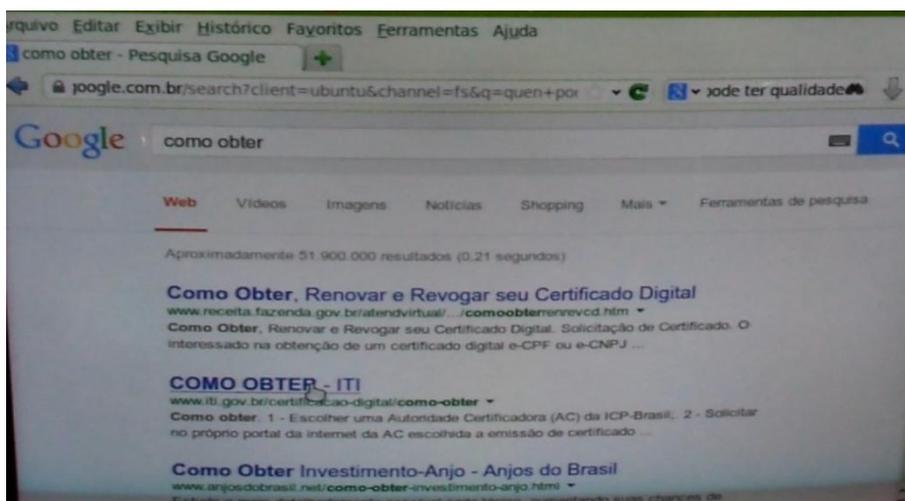
A leitura, nessa perspectiva, se estabelece como a possibilidade de sentidos a partir da experiência do leitor, isto é, quanto maior a experiência em leitura, maior a possibilidade de compreensão. Na pesquisa escolar desenvolvida na internet, o aluno percorre o texto em busca das respostas que, inicialmente, foram propostas pelo professor e talvez até por ele mesmo, sem relação com a polissemia e a intertextualidade digital.

Uma outra questão que se coloca acerca da escrita após a pesquisa, é como ela traduz a cópia “aos pedaços” daquilo que foi pesquisado. Pesquisa é um trabalho de leitura e de escrita e, enquanto processo de textualização, necessita de reflexão para que reverbere em aprendizagem. Por exemplo, ao selecionar os trechos que seriam copiados, não se mobilizaram as potencialidades do meio para se escrever. Isso seria possível abrindo o *word*,

colando os segmentos e, posteriormente, relacionando-os em um texto que poderia ser escrito no ambiente digital.

A dispersão, na (im)possibilidade de juntar os fragmentos podem ser visualizados a seguir:

Figura 6- A dispersão da pesquisa (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Aluno 1: como obter... como obter... (realizando pesquisa)

Professora 2: veja se tem... se tem diferença ou se todo mundo fala a mesma coisa. Dá uma olhadinha nisso.

Aluno 1 diz: como obter...

Professora 2 fala-lhe: refaz a tua pergunta.

Aluno 2 pergunta-lhe: refazê minha pergunta?

Professora 2 responde-lhe: é... refaça tua pergunta. Porque parece que você não... não escreveu direito ali. Porque ele tá óh. (Olha para a tela)

Aluno 2: ... (trecho inaudível) outro jeito.

Aluno 1 diz: obter...

Professora 2 pergunta-lhes: como obter o quê?

Aluno 1 responde-lhe: como obter relação da alimentação.

Professora 2 pergunta ao aluno: como é que é?

Aluno 1 fala: como obter... como obter relação de alimentação. Vai lá, coloca lá.

Aluno 2: aqui óh. (Aponta para tela)

Aluno 1 pergunta-lhe: eu sei, eu sei... home, por que você apagô cara?

Aluno 2 responde-lhe: rrsrs... pra você escrevê tudo de novo.

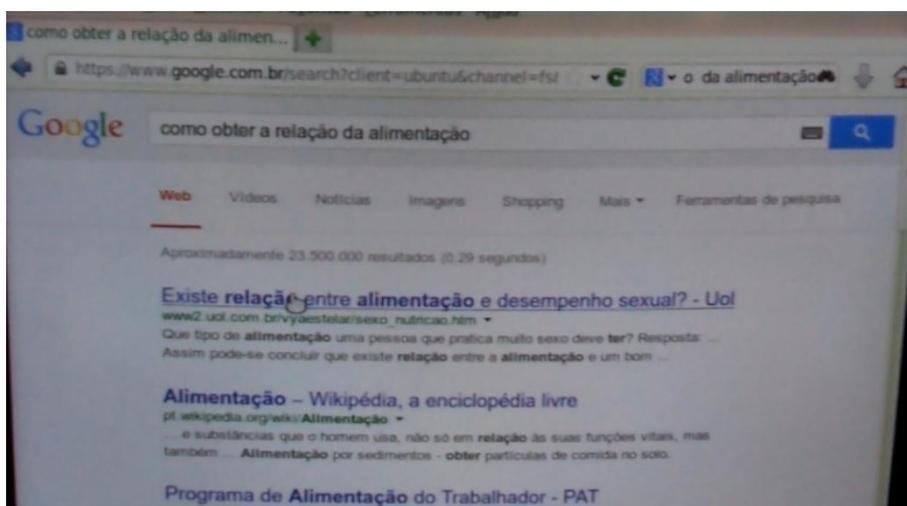
Gostaria de discutir a força do DP a partir das forças imaginárias que dão conta, no imaginário do aluno, de que o professor sabe, e se ele fez a pergunta, cabe ao aluno compreender que “errou” que está fora de contexto que, enfim, não é o que foi pedido ou inculcado. Orlandi (2011) traz o ensinar como inculcar, visto a autoridade da professora,

coube ao aluno recolher-se, pois a metalinguagem usada na pergunta retórica conduz à ação de abandonar outro caminho na relação de leitura estabelecida no processo de busca/pesquisa. Ainda é possível perceber que o aluno sequer compreendeu o enunciado ‘como obter relação com a alimentação’, a própria sintaxe da frase soa estranha ao aluno que tenta digitá-la sucessivas vezes.

Orlandi (2011, p. 27) afirma: “As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra”. Assim não são somente as intenções que determinam o dizer. “Há uma articulação entre intenção e convenções sociais” (idem). As posições-sujeito professor e aluno estão determinadas na FD na qual são produzidas e nessa FD o sentido dado pelo professor sempre prevalece.

E quando há equívoco? O inesperado na busca é motivo para retornar ao professor. Inscrito no DP, professor e aluno convergem para a paráfrase e (cor)respondem cada um, à FD do DP:

Figura 7- A surpresa da dispersão (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Aluno 1: oh, loco! Óh, lá, professora! (Apontando texto de site)

Professora 2: o que? Dá uma olhada. Vê se isso aí qué dizê o que você precisa.

Aluno 1: ali óh, a resposta cara. (Olhando para a tela)

Aluno 2 pergunta para a professora: prof. ! Copiá isso dali?

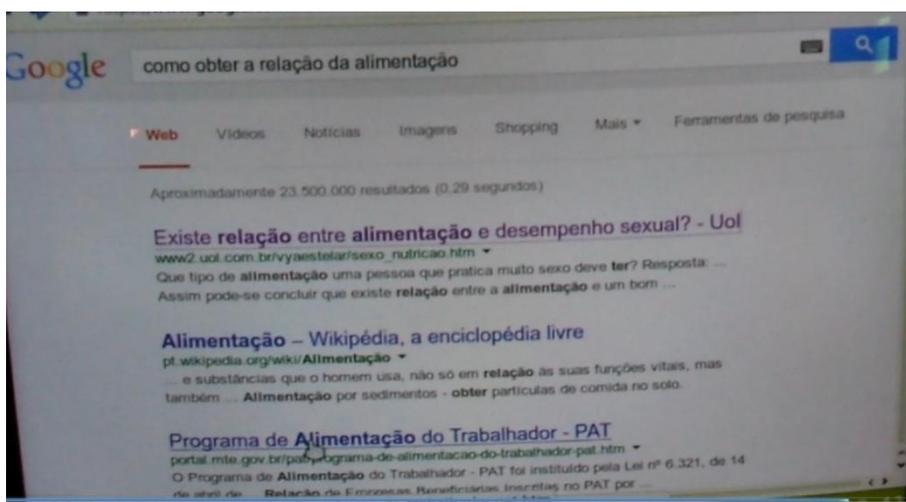
Professora 2 responde-lhes: acho que isso não qué dizê nada do que vocês tão precisando.

Aluno 1: não... o que que nós vamo fazê?!

Podemos observar a dúvida e, ao mesmo tempo, a surpresa provocada pela relação impossível entre o sentido sempre presente no DP, sentido dado (pelo professor) repetido

quase sempre pelos alunos, e os sentidos inumeráveis fragmentários, potenciais, dispostos no ambiente digital de um buscador. É possível dizer que não há leitura que dê conta, ao mesmo tempo, dessas duas realidades (absurdamente) contraditórias. A pergunta da acadêmica-bolsista: ‘Vê se isso aí qué dizê o que você precisa’ faz-nos perguntar: Quem precisa?. Certamente não parece ser o aluno, pois a dúvida sobre o que fazer com o enunciado que o buscador trouxe e a atividade de pesquisa sobre um determinado tema apontam para o DP. As necessidades do aluno e, mesmo da acadêmica-bolsista, parecem reverberar para o controle da atividade, mesmo que desarticulada das necessidades de ambos. A atividade de pesquisa, leitura e escrita, nesse momento, colabora com o sentido estabelecido pelo DP: é necessário pesquisar, saber, fazer, etc, num processo arbitrário no qual os sentidos não vão se fazendo durante a pesquisa, mas sim já foram dados e estabelecidos.

Figura 8- Da dispersão à intenção (Print Screen da filmagem).



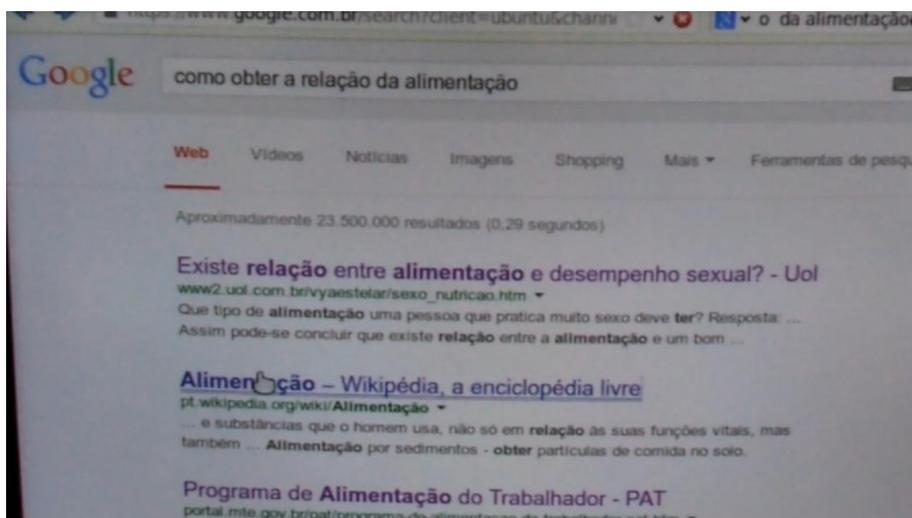
Fonte: a autora

Professora 2: não, acho que não é isso que vocês precisam. Vamo tentar alguma outra coisa.

A acadêmica-bolsista não previu esse caminho, as relações que se estabeleceram no processo de busca trouxeram textos, dados, inferências que impuseram um outro olhar para a pesquisa: ao pesquisar na internet, a memória metálica pode trazer muitos resultados para a palavra-chave, mas é o sujeito que dá sentido ao que é buscado.

É importante que o professor reflita sobre os caminhos, o processo para compreender a leitura e os sentidos que se estabelecem durante a busca. O que ficou disperso, por ora, auxiliou para a intenção de pesquisa, realinou o objetivo da busca, então também faz parte da aprendizagem, pois também é processo em andamento, sem respostas prontas.

Figura 9 - Ainda dispersão: um caminho para a pesquisa? (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Aluno 1 fala ao colega ao lado: abra rápido aí. Agora abriu... (trecho inaudível). Será que dá aí?

Aluno 2: não, é outro.

Aluno 1: ... (trecho inaudível). Tem que abrí todos. Óh, lá. E agora pussôra?

Professora 2 diz: não sei. Leia aí. O que que você acha? Tem a vê com o que vocês tão procurando?

Aluno 1: ... (trecho inaudível) ... da alimentação.

Professora 2: parece que tem né.

Aluno 1 diz: tem.

Professora 2 fala ao aluno: sei lá, mas vai... leia, você tem que lê.

Aluno 1 lê: "a alimentação é o processo pelo qual os organismos obtêm os... obtêm e assimilam alimentos ou nutrientes para as suas funções vitais" ... tem sim!

Aluno 2: (inaudível)

Aluno 1 lendo: alimenta... alimentação.

Ler e procurar sentido no que lê, estabelecer pontos de contato entre o roteiro estabelecido para a pesquisa e, finalmente, realizar escolhas do que realmente interessa nessa busca são tarefas que demandam mais do que somente saber ler ou manusear o teclado do computador. Transitar pelos sites de busca já é uma atividade a ser considerada pela Escola e, conseqüentemente, pelo educador quando pensa o planejamento das atividades de leitura e escrita. Gomez (2004) afirma que "a Web está mudando o modo de fazer do educador e, quando aliada a sua prática, torna-se um dispositivo pedagógico planetário"(p. 22).

O sujeito aluno está numa Escola que, muitas vezes, deixa de considerar o espaço virtual ou o coloca nele sem objetivos claros e isso pode se assemelhar, na pesquisa pelos sites e links, a uma caçada na qual não há pistas, ou somente algumas, do objeto a ser caçado. Isso

se relaciona fortemente com a demanda da Escola e do próprio professor e, por isso, vimos que a experiência realizada e até aqui exposta neste texto não desloca o sujeito.

Perder-se no caminho é bastante comum quando os sujeitos não têm claro o objetivo da atividade de pesquisa ou ainda não sabem que pergunta responder. Compreendemos que essa navegação selvagem se relaciona à circularidade imposta pelo Discurso Pedagógico, que funciona na perspectiva da repetição e do “mesmo”, pois ainda não se trabalha uma leitura para a internet, falta-nos a compreensão do modo de textualização digital, de como essa materialidade pode fazer sentido.

7.1 SOBRE A PESQUISA NO MATERIAL IMPRESSO: O REVISITAR DO DISCURSOCIRCULAR... O PEDAGÓGICO

Um segundo momento de pesquisa foi possibilitado no dia seguinte, em material escrito. Disposto no meio da sala, este material era composto por livros didáticos de ciências, revistas da área de saúde, livros infantis, jornal etc. A orientação consistia em apanhar o material e consultá-lo para verificar se havia uma nova informação para ser completada àquela já anotada sobre “qualidade de vida”.

O Discurso Pedagógico comporta as posições-sujeito que predominam na instituição escolar e reflete as relações entre essas posições a partir da linguagem. Mas como funciona o DP nas instituições de ensino? Para a AD, a noção de funcionamento adquire destaque, pois ao se compreender como um discurso funciona, há a compreensão das formações discursivas as quais ele (o discurso) se filia e, portanto, como os sentidos são produzidos nesse funcionamento.

No recorte abaixo, vemos a posição-sujeito aluno e a posição-sujeito professor inscrita no discurso pedagógico, no qual prevalece a paráfrase.

As professoras explicam como procederá a atividade de escolha de material para leitura, que está em cima de mesas no centro da sala:

Professora 1 explica: vocês podem ir trocar. Só que pode í todo mundo ali no meio?

Vários alunos respondem concomitantemente: não!

Professora 1 continua: vamos fazer um combinado: um da dupla sai, pe... devolve o que você já tem e pega outro. Mas e só quando... eu... por exemplo, a XXX⁹ foi lá, vai pegar um livro, eu posso ir lá...

Aluno 1 interrompe: não. Tem que espera ela voltá.

Professora 1 continua falando: ... ou esperá a XXXXX voltar pra depois eu ir?

⁹ A convenção XXX corresponde a nomes próprios que foram omitidos neste texto.

Professora 2 complementa: é, você tem que esperá ela voltá.

Professora 1 concomitantemente: esperá a sua vez.

Professora 2: (inaudível)

Professora 1 continua: a XXXX pegô o livro, foi sentar, aí eu posso í, senão dá bagunça. Certo? Eu vou í chamando então as duplas, pra irem pegá dois, ou jornal, ou revista, ou livro. Certo? Podem í vocês... do... dois. (Fala para os dois alunos).

O funcionamento do DP enquanto um discurso com pouca nenhuma reversibilidade, atuando com o possível discurso neutro, informacional, nos permite compreender o gesto da acadêmica-bolsista ao organizar a sala de aula para a pesquisa em material escrito. Nesse momento, ela pretende autorizar o deslocamento dos alunos de forma ordenada. Para isso, o diálogo acima apresenta a circularidade do DP quando, a partir de perguntas retóricas, ela faz com que os próprios alunos digam o que deve ser feito. A aparente neutralidade do discurso de organização ecoa no princípio do DP. Orlandi (2011, p. 28) aponta que “ A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos”

A instituição escolar faz circular o DP como sentido único (e possível), no entanto pensamos que instaurar o polêmico possibilita o sentido outro, o deslize, o deslocamento. Discordar é deslocar recusando a fixidez do sentido e, assim como diz a autora “[...] questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP do poder [...] isto é questionar as condições de produção desse discurso” (p. 35). O DP instaura-se na ordem da Escola a fim de reduzir o erro e afirmar a repetição. Não houve discussão sobre o como fazer, como circular pela sala, como pegar o material, mas, aparentemente, houve a participação dos alunos na decisão de como se movimentar na sala para pegar o material. Entendemos, então, que a pesquisa realizada em material escrito (livros e revistas) seguiu e correspondeu ao DP, à FD e à FI da Escola: a professora pergunta, o aluno responde e, quando isso desregula, cabe aos sujeitos (principalmente ao professor) repensar e retomar para a regulação do processo.

É possível ver isso acontecer no recorte abaixo no qual, durante a pesquisa sobre qualidade de vida, em materiais escritos, um aluno aponta um texto e o lê, inclusive. O texto tratava sobre tipos de solo.

Transcrição da pesquisa em livro e revista (Anexo D):

Alunos dirigem-se até o centro da sala onde há duas mesas com diversos tipos de texto para manusearem. (...)

Aluno 1: ah, vô pegá esse memo.

Professora 2 diz: vem XXXXX! ... é só pra lê, vê se acha alguma coisa.

Professora 2 dá uma olhada no material: aqui óh, aqui tem coisas legais, ali tem coisas... (trecho inaudível)

Aluno 2: pussôra, num, num tem nada quase! (Olhando material que escolheu)

Aluna 3: não... tem! Olha o tantão. (Olhando o livro que escolheu)

Professora 2: aham, bem legal. Nossa, olha que bacana esse!

Aluno 2 diz: olha pussôra.

Professora 2 fala: troque informação com... se você não achou nada aí, acha outro livro.

Aluno 2: oh! (Lendo) “os solos podem ser formados por terra solta como as areias ou terras em torrões como os solos argilosos”. (lendo do livro) Posso fazê isso?

Professora 2: isso é através do solo. Se você não achô nada sobre éh... qualidade de vida vá lá e troque, pegue outro material, até você achá algum.

Figura 10 - A leitura no ato falho da pesquisa (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Nessa oportunidade, a bolsista-docente não perguntou quais relações o aluno faria com o tema, ou por que razão “ousou” desregular a pesquisa lendo um texto que, aparentemente, não havia relação com a temática. Quando o aluno aponta o texto e o lê para a docente, ela o interpela e o aluno desiste, fecha o material, pois a pergunta já oferece o sentido de que não é possível pesquisar ali, o sentido de regulação do trabalho. Nesse recorte, vemos a possibilidade do polissêmico e instaurar num trabalho de busca/pesquisa e, apesar das recomendações para que a pesquisa fosse livre, houve a interferência do professor. Por isso Orlandi (2011) considera importante tornar o DP um discurso polêmico, pois o discurso é “efeito de sentido e não transmissão de informação” (p. 31). Ainda podemos visualizar no recorte abaixo:

Aluna 3 fala: o meu também tem bastante coisa.

Professora 2 aponta para livro da aluna e diz: olha essa pirâmide aí, que linda XXXXXX!

Aluna 3: aham.

Professora 2: legal né?

Aluna 3: aham.

Professora 2: muito bacana. O que você achá interessante aí você anota.

Aluna 3: ... (trecho inaudível) na primera página .

Professora 2: olha, tem um monte de coisa boa aí. Legal

Esse recorte ilustra a instalação da paráfrase a que nos referimos neste texto. Nela o sujeito não é defrontado com outras leituras e/ou atividades que não as do professor. Quando nos referimos à paráfrase entendemos que “[...] é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2012a, p. 36).

As relações de sentido ficam restritas ao que é oferecido ao sujeito sem possibilidade outra para que ele recupere, no texto, outras marcas que o autor tenha deixado. A imobilização dos sentidos e a sua estabilização na Escola restringem os sentidos e mantêm a polissemia controlada. A relação de tensão entre a polissemia e a paráfrase influencia a construção de um sentido que favorece a incompletude do discurso. O efeito de linearidade das atividades de leitura impossibilita essa incompletude, visto que tudo precisa ser completo e completado para que, ao ser respondido, faça de forma única. Pode-se pensar que a função da Escola é exatamente a de responder perguntas prontas e afirmar o conhecimento acumulado pela humanidade, parafrasticamente, porém a construção e o desenvolvimento de um sujeito autônomo (ou relativamente autônomo) não podem ser estabelecidos nessa perspectiva.

São as relações de produção na sua condição política que vão assegurar as relações de exploração. Tomemos o *corpus* deste trabalho e o analisemos nesta perspectiva: assegurar a repetição, a cópia é permitir e assegurar que as relações de exploração permaneçam como estão.

O processo de busca/pesquisa realizado pelos alunos, no buscador Google, com a pergunta do professor inscrita, portanto, no Discurso Pedagógico, permite antecipar que a procura de respostas às perguntas se assemelha a uma atividade desenvolvida nos livros didáticos. Como o material de leitura disposto na textualidade digital não era o próprio livro, não havia, por isso, uma resposta certa para dar. O buscador se inscreve no exterior do DP e não é adequado ao esquema parafrástico do DP, ao qual o livro didático responde tão bem, o que nos faz refletir que isso já bastaria para que um processo polissêmico oportunizasse a instauração do polêmico... Mas não é tão simples assim.

Quando os alunos não encontraram a resposta “certa”, estabeleceu-se o que queremos chamar de caos pedagógico, pois o buscador não oferecia uma resposta apenas; mas, várias. Isso desencadeou comportamentos que não se inscrevem no DP e, portanto, provocaram esse caos a que nos referimos. Para pensar num trabalho de busca/pesquisa com leitura em textualidade digital, é necessário aceitar que professores e alunos, os sujeitos da aprendizagem, estarão inscritos em uma forma polêmica, a qual não discursiviza resposta e sentidos únicos, mas ancora possibilidades além daquelas propostas no livro do professor.

A repressão, mesmo que de forma branda, da acadêmica-bolsista, nesse caso, é tomada como uma (im)possibilidade ao erro, garantindo a reprodução do mesmo e a hegemonia da classe dominante. Para tanto, reportemos Althusser:

Afirmamos que o Aparelho Ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (1980, p. 77).

Para Althusser, o aparelho ideológico escolar, estabelecido pela burguesia, substitui o aparelho ideológico da igreja nas funções de reprodução das relações de exploração capitalista, que inclui o modo de vida da classe dominante como sendo exemplar, executando o concerto, de que fala o autor, de uma música que não ouvimos, mas que é tocada a fim de reproduzir o *status quo*.

A Escola, de acordo com o autor, é a instituição hoje tão natural como o era a Igreja e, portanto, reproduz a formação social capitalista de forma “natural” e “indispensável”, colaborando para a formação da sociedade que perpetua “uma representação” - relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, concernente ao capitalismo. Essa relação imaginária se estabelece em atos inscritos em práticas reguladas por rituais. Reportando-nos aos dados da pesquisa a que se refere este texto, relação imaginária do sujeito aluno que pesquisa, se inscreve como ato escolar regulado pelo ritual de pesquisa escolar já instituído pela Escola. Mas o que nos interessa é como esse ritual funciona no novo, como o velho. Explico: pesquisa-se na rede internet e anota-se em papel, o novo e o velho se encontram no ritual de simulação de aprendizagem. Se entendemos que só pode haver ato educativo com interferência do educador, compreendemos a existência das perguntas retóricas: será que é isso que você deseja pesquisar?; será que é isso que interessa? Essas questões retóricas mostram a reiteração do ritual que garante aos Aparelhos Ideológicos de Estado que a Escola (se) condiciona o sujeito à massa subescolarizada, não autônoma, visto a

necessidade frequente da interferência da professora perpetuando o movimento ideológico que confirma as duas teses de Althusser (pg. 93):

“1 só há prática através de e sob uma ideologia
2 só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”.

O reconhecimento das “evidências” produzidas pela ideologia fazem-nos ser sujeitos dos rituais que garantem essa nossa condição. A condição de sujeito se faz pela ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos, isto é, o sujeito se reconhece como parte do processo de exterioridade, de pertencimento à ideologia e não exterior a ela, refletindo-se na própria estrutura dela (a ideologia).

A exemplo de Althusser, quando convoca a ideologia religiosa cristã, façamos a ideologia escolar falar: o aluno é aquele que está na Escola para aprender e o professor, aquele que possui o saber e está na Escola para ensinar, num processo no qual não há possibilidade de reflexão, e que instaura a repetição.

Não estamos dizendo aqui que não se pode mediar, mas queremos compreender as limitações de sentido que essa mediação pode oferecer para o sujeito contemplado nesse processo, quando ele é predominantemente autoritário. É ainda em Orlandi que ancoramos: “Quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como um instrumento, mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma (2011, p. 25).

A linguagem estabelece o processo de mediação, mas o que importa aqui é o modo de produzir a linguagem na mediação, aquele que traz a instauração das condições de produção de um discurso que oportuniza a sequência verbal produzida pelo sujeito. E a produção de linguagem se faz estabelecendo dois processos: o parafrástico e o polissêmico, indicando o sedimentado e o sentido outro, respectivamente.

Na atividade de pesquisa e leitura, o conhecimento se instala a partir do movimento entre o parafrástico e o polissêmico, os quais não podem ser negados ou postergados pela instituição escolar. Sendo o discurso pedagógico um transmissor de informação sob a rubrica da cientificidade, a caracterização de atividades escolares parte da dissimulação da neutralidade. Isto quer dizer que a atuação da linguagem limita-se às inferências permitidas e avalizadas pela Escola.

7.2 A PESQUISA, O DISCURSO E O PERCURSO

A atividade de pesquisa faz parte de exercícios escolares há muito tempo, no entanto, com a possibilidade de acesso à internet, o ato de pesquisar banalizou-se e os alunos, muitas vezes ingenuamente, acreditam que na rede se encontra tudo, e a ocorrência de cópia e plágio parece ter se acentuado. Copiar e colar não caracteriza a atividade de pesquisa, mas ao contrário, desabona a própria atividade que objetiva a ampliação da temática em pauta ou o contato do sujeito com outros textos sobre um assunto que lhe interesse. Talvez seja necessário pensar na pesquisa como uma abordagem para aprender a aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) citam a pesquisa como princípio pedagógico, atribuindo ao professor o papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem (p. 11), deixando de lado o de mero transmissor de conteúdo. Nesse documento que orienta a educação do Brasil, encontramos a pesquisa como princípio pedagógico:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação Escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, Escolares ou científicos (BRASIL, 2013, p. 163).

Já a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) considera importante o “desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico” (p. 148). A perspectiva do trabalho com pesquisa é, então, eixo a ser discutido nas Escolas e no âmbito da educação básica, não só nos documentos que fixam as diretrizes, mas também como princípio da prática pedagógica.

A pesquisa e a leitura na Escola são atividades que possibilitam um possível diálogo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de autonomia. Cabe discutir como ocorre a leitura dos materiais que são apresentados (ou procurados) a fim de que não se constitua paráfrase, somente, da fala do professor. Sabemos que a atividade de pesquisa possibilita ao sujeito a verificação de um determinado tema que, ao ser investigado, permite, a partir da leitura, que o sujeito da/na linguagem faça sentido. Não é, pois, atividade de cópia de textos aleatórios (não deveria ser).

Bagno (2012) destaca em sua obra “Pesquisa na Escola” que é preciso que a escola ensine a aprender, e define isso como “criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade” (p. 14). O

autor critica a forma de encaminhamento de trabalhos de pesquisa que as Escolas muitas vezes, propõem e invoca o papel de orientador de pesquisa para o educador para que, além de mostrar caminhos, permita aos alunos reconhecer as fontes de informação que poderão ser úteis nesse emaranhado de possíveis fontes a que eles têm acesso.

É possível reconhecer, na indignação do autor acerca dos encaminhamentos metodológicos de pesquisa, um ponto de convergência, portanto, com nosso trabalho. Como Bagno, consideramos o processo mais relevante que o produto, no entanto nosso foco é precisamente a pesquisa na internet, pois, na atualidade, parece-nos ser também um território de investidas sem rumo, muitas vezes. Assim também as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) apontam a pesquisa:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. (BRASIL, 2013, p. 164).

Ao consultar um servidor, o sujeito acessa a essa teia de informações e nela faz o que se conhece hoje por navegação. As informações que estão dispostas na rede seguem critérios já discutidos neste texto, em capítulo anterior, mas o que queremos verificar aqui é a repetição, o conjunto parafrástico de uma busca/pesquisa que objetiva sentidos homogeneizados.

Sujeitos leitores de textos pré-convencionados/mediados com a intenção de um sentido (somente uma direção) organizam o cotidiano pedagógico. Falamos aqui dos encaminhamentos de pesquisa com material previamente selecionado que conduz a leitura e olhar do aluno. Não queremos dizer que isso seria uma prática inadequada, mas consideramos um controle sobre a linguagem e também sobre a construção do conhecimento. No entanto, reconhecemos a sua importância no processo do ensino. O que nos incomoda é a sua permanência em todos os níveis de ensino, cristalizando o discurso autoritário, presente no Discurso Pedagógico. Cabe pensar, talvez, que as atividades de pesquisa e leitura na Escola carecem de melhor articulação entre os processos parafrásticos e polissêmicos, a fim de afrontar o já dito e instalar outro sentido. Compreender e partilhar os sentidos a partir da leitura é possibilidade de construção de sentido e de conhecimento, este último, principalmente, é interesse da instituição escolar.

Numa condição de produção que se estabelece no DP, o aluno real e o virtual estão relacionados de forma coincidente, isto é produzem um o espelho do outro, por isso o texto, a leitura encaminhada, proposta, cola nesse aluno como repetição. O aluno, nessa

condição de produção do DP, tem percepção de qual seria o perfil do aluno/leitor ideal, mas a Escola não consegue traçar estratégias que o capture mesmo que para, de forma breve, corresponder ao aluno leitor real/virtual. Pensamos, também, que o aluno ainda não tem percepção de como seria o perfil desejado durante o gesto de busca/pesquisa em textualidade digital. Se o sujeito da linguagem é o espelhamento do que faz existir socialmente, isto corresponde a dizer que aquilo que o constitui também é aquilo que (o) significa.

A transcrição das falas dos alunos sobre o percurso estabelecido durante a pesquisa no laboratório de informática faz pensar como os alunos parecem procurar dizer aquilo que julgam ser necessário dizer para que se estabeleça um contrato de trabalho adequado às posições aluno e professor:

Transcrição – Qual o percurso? (Anexo D)

A conversa acontece entre professoras e alunos, em sala, após pesquisa no laboratório de informática da Escola em sites da internet:

(...)

Professora 2 diz: pronto! A XXXX vai falá.

Professora 2 pergunta à aluna: como que você fez?

Aluna 1 responde-lhe: eu fui no google, daí pesquisei lá... o que que era mesmo?

Aluno 2: (inaudível)

Aluna 1 relembra: o que é qualidade de vida. Daí eu achei o site lá e copiei.

Professora 2 pergunta-lhe: foi o primeiro site, ou você teve que ir em vários?

Aluna 1 responde-lhe: o primeiro.

Professora 2: primeiro?

Aluna 1 responde-lhe: primeiro.

Duas impressões nos chamam a atenção: a primeira diz respeito à ordem do site, pois a aluna explica que consultou só o primeiro e isso parece, para ela, já se caracterizar como suficiente, pois responde às questões apresentadas pela acadêmica-bolsista quando ela (a acadêmica bolsista) propôs a pesquisa, então não há necessidade de buscar outra ou confrontar informações. Uma das questões que retomamos aqui é a significação do ato de pesquisar, o qual se caracteriza como uma atividade Escolar sem significação. A aluna nem lembrava a temática, então, procurar mais não é necessário, pois já encontrou a resposta no primeiro site que buscou.

Computadores e redes de computadores surgem, de acordo com Lévy (1999, p. 75), como a infraestrutura do novo universo da virtualidade, e quanto mais se disseminam, mais os mundos virtuais irão multiplicar-se em quantidade e desenvolver-se em variedade, por isso à Escola não restaria alternativa a não ser abordar o universo virtual e sua arquitetura. Novas práticas de leitura e escritura podem se desenvolver a partir dessa configuração virtual.

No entanto, reconhecemos que o espaço virtual também pode não mexer com o que já existe ou oferecer mais do mesmo, isto é imobilizar novas práticas pedagógicas que possibilitem ampliar a leitura e a escrita num movimento voltado para a construção da autonomia do sujeito.

A segunda questão relevante é o fato de não haver comparação entre os sites, para responder a uma mesma questão de pesquisa. Isso pode ser visualizado no diálogo abaixo:

Professora 2: você abriu mais algum? Algum site? Ou você fez só um?

Aluna 1: não, tipo, pras outras eu vi outros sites.

Professora 1: é...

Professora 2: mais do que um então?

Aluna 1: uhum.

Para outras questões da pesquisa, a aluna abriu outros sites, mas repetiu o que já havia feito anteriormente: *para as outras* (questões) *eu vi outros*, o que pode nos indicar uma regularidade no que diz respeito às fontes de pesquisa a qual já mencionamos em outra análise: copia um pouco de cada lugar e apresenta como seu um produto de consulta que mais parece uma colcha de retalhos. A construção da autonomia precisa ser realizada pela Escola, e a pesquisa, seja na internet ou em outra materialidade, pode contribuir para que isso ocorra. Nunes (2003, p. 38) afirma que “as condições tecnológicas modificam as relações dos leitores com os textos (...)”. E, como afirma o autor, às vezes, o que se coloca em jogo é apenas a substituição do quadro de giz pela tela do computador ou pelo uso do multimídia.

O reconhecimento do percurso seria o caminho para a reflexão, pois permite ao sujeito aluno refletir sobre o caminho percorrido e também sobre suas escolhas. A formação de leitores não passa apenas pela leitura fruição, mas incorpora práticas pedagógicas que auxiliarão o sujeito a mobilizar olhares aos textos e discursos que precisa lançar gesto de interpretação. Braga (2004, p. 161) diz: “É necessário que a Escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos. ”

Então, continuemos a pensar a partir do trecho abaixo:

Professora 2 pergunta para toda a classe: quem mais qué falou como qui fez? XXXXX...

Aluno 3: (inaudível)

Professora 1: vamos, XXXXX.

Aluno 3: eu entrei no google, pesquisei o que sig... o que é qualidade de vida, aí eu entrei no significado dela. Ai ali embaxo estava escrito “o que é qualidade de vida”. Eu escrevi; mais pra baxotava escrito “a qualidade de vida e saúde”, fiz, e “a qualidade de vida a alimentação”.

Professora 2 pergunta-lhe: você usou só esse site?

Aluno 3 responde-lhe: só esse site.

Professora 2: tava no primero tópico ou mais pra baxo?

Aluno 3 responde-lhe: tava no primero.

Ao remetermos essa ideia ao sujeito que pesquisa, que lê o texto em busca de saber algo, parece-nos que ele já o sabe. Não é bem assim... A rede de significações vai sendo construída no interdiscurso enquanto memória discursiva, no entanto estamos reféns da memória metálica que se mantém pelo acúmulo, não pela historicidade, e alimenta o mito de que quanto mais melhor.

Orlandi (2010b) explica que a memória metálica é produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico. No processo de busca/ pesquisa na internet, estamos sujeitos à memória de acúmulo que não apresenta historicidade. Nesse processo, o sujeito se vê refletido naquilo que busca, pois o buscador responde com a memória de acúmulo, então fornece o que tem nos seus arquivos. Quando Gallo (2013) discorre sobre discursividade *online*, escreve que:

A própria rede é efeito de sentido dessa discursividade, pois na medida em que ela funciona apontando inúmeros caminhos, múltiplas possibilidades que se apresentam simultaneamente e que embora não sejam realizáveis simultaneamente pelo sujeito, que tem o limite de só poder estar em lugar discursivo a cada enunciação, o sentido produzido por esse sujeito é um entre inúmeras possibilidades latentes (virtuais). (p. 203).

A noção de arquivo pode ajudar a pensar qual gesto de leitura é tomado frente a uma materialidade. Se entendermos, baseados em Foucault (1987), que o arquivo se refere a sistemas de enunciados, podemos pensar que uma sequência enunciativa existe discursivamente porque se materializa na língua e na história. Para esse autor a noção de arquivo pode ser compreendida como um lugar de onde emergem os discursos. Mas é Pêcheux que relaciona o arquivo aos gestos de leitura que são realizados a fim de que se constitua o arquivo, isto é, o arquivo é o lugar onde se colocam os documentos que necessitam de um gesto de leitura para fazer sentido.

Guilhaumou e Maldidier (2010) afirmam que “o arquivo no interior do qual a Análise do Discurso clássica recortava seus *corpus* tinha como origem séries textuais impressas, já conhecidas e analisadas pelos historiadores” (p. 161). Nessa esteira, podemos amparar Rodinesco, que afirma que o “arquivo é condição da história” (2006, p. 8).

Guilhaumou e Maldidier ainda dizem que hoje podemos considerar que “o arquivo nunca é dado a priori” (2010, p. 162). Os autores retomam a complexidade dos procedimentos

de análise, a dispersão do arquivo e o retorno a ele durante a análise, possibilita outros e novos olhares. Os sentidos não vagam por aí, são dispersos, é verdade, mas viabilizam um gesto de interpretação (que sempre poderia ser outro, enfim).

Abraçar a interpretação do *corpus* que se constitui a partir do recorte do que se abre à interpretação é compreender o discurso como efeito de sentido e, por isso, o gesto de leitura e interpretação que é lançado para o arquivo é fundamental. É ele pois, que mobiliza sentidos possíveis que determinado *corpus* pode oferecer à interpretação.

O arquivo, de acordo com Pêcheux (2010) pode ser entendido na relação com a análise, sendo, nesse caso, um conjunto de documentos que remeteriam a diversos acontecimentos que ocorreram numa dada ordem social. A constituição do arquivo é, num primeiro momento, a escolha dos procedimentos analíticos para desenvolver a pesquisa. Em um segundo momento, é a constituição do *corpus* analítico. Mas para que efetive a análise é ainda necessário constituir o recorte. Então mediante o arquivo constitui-se o recorte que, por sua vez, estabelece/constitui o *corpus*. Mazière (2007) assinala que “o estabelecimento de um *corpus* se define no contrapé da mera colagem de textos”(p. 14). É a construção do dispositivo de análise que ampara a interpretação do *corpus*, nesse sentido consideramos importante destacar aspectos de arquivo e recorte, visto que nosso trabalho aborda um *corpus* experimental.

Schneiders (2014) afirma que é importante pensar o arquivo não a partir da constituição de “um sentido estável e único”, mas sim é necessário considerar a “sua determinação histórica e ideológica” (p. 102). A leitura de arquivo consiste em uma leitura fundamentada pelo olhar do analista, olhar que permite projetar gestos de interpretação sobre a discursividade do arquivo (idem, p. 102).

Trabalhar a materialidade da língua na discursividade de um arquivo de *corpus* experimental, como é o caso desta tese, exige um cuidado ainda maior com o objetivo da pesquisa e os gestos de leitura e interpretação mobilizados no percurso de escuta dos efeitos de sentido.

Schneiders (2014) afirma que: “o próprio modo como determinado arquivo é arranjado já coloca em jogo gestos de interpretação (p. 102). Sem o *corpus* pronto, sem as fontes selecionadas, a dispersão é ainda presente na pergunta que nos fizemos no decorrer da constituição do arquivo/*corpus*. Entendemos que a constituição do *corpus* é dinâmica e em construção constante (ZOPPI_FONTANA, 2005) e quando organizado a partir do próprio desenvolvimento de ações é ainda mais dinâmico e, por vezes, imprevisível.

Na nossa pesquisa, o *corpus* e o arquivo foram se constituindo aos poucos. Pêcheux (1990) afirma que é “através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomada de posição, [...]” (p. 57).

A pluralidade dos gestos de leitura e interpretação assim como apresenta Pêcheux (2010) invoca a “leitura de arquivo como prática diversificada” (p. 59). Consideramos o *corpus* experimental uma forma de arquivo que ao se constituir, também convoca a reflexão dele próprio como banco de dados.

A discursividade, os efeitos linguísticos podem se fazer notar ao longo da análise, no recorte estabelecido pela analista e os gestos de leitura foram formalizados neste trabalho a partir da materialidade linguística. Não negamos a materialidade da língua, mas não estabelecemos o recorte do arquivo em *corpus* experimental somente a partir dela. Outras nuances e condições desenharam o recorte, de modo que os sentidos se (des) alinhassem no limiar do DP e nos discursos que o reforçavam.

De forma alguma tentamos reafirmar o pedagógico no recorte que fizemos, mas ele foi se estabelecendo no/pelo *corpus* e a construção de procedimentos que articulassem *corpus* e recorte, no arquivo em construção permanentemente, demandou mais esforços do que esperávamos.

Determinar quais gestos de leitura empreenderíamos num *corpus* experimental com arquivo ainda não estabilizado implicou um recorte mais preciso que, no caso desta pesquisa, considerou o discurso da busca/pesquisa sob o olhar dos alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental e, logo após, sob o das acadêmicas-bolsistas.

Confessamos que o arquivo/*corpus*/recorte nos incomodou pela sua inconstância. Não planejamos, portanto, o gesto de leitura e interpretação, mas sabíamos que era necessário desestabilizar o DP que inundava as práticas pedagógicas de ambos os pesquisados. Foi com esse olhar que cogitamos a presença de uma possível ruptura e que seria necessária a ampliação do recorte para além das práticas de busca/pesquisa e das nossas análises, a fim de desestabilizar, mesmo que de forma breve, o DP, polemizando a prática de busca/pesquisa.

O último recorte para o qual estendemos gestos de leitura e interpretação foi o planejamento de ações pedagógicas das acadêmicas-bolsistas a fim de realizar tentativa de polemizar e refletir a prática com a própria prática.

É necessário entendermos que memória institucionalizada (a memória de arquivo) é diferente da memória de acúmulo (memória metálica), que desconsidera a historicidade e

“para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha” (ORLANDI, 1996a, p. 67).

Diferente da memória discursiva, a memória metálica parece se sobrepor à discursiva nessa busca por respostas na qual a pergunta é simulada. Professor e aluno não precisam da resposta e também, muitas vezes, não têm perguntas. Mas, mesmo assim, as perguntas são feitas e respondidas (às vezes, ao acaso). Responder é mais importante do que perguntar e encontrar a resposta pela satisfação de encontrar a resposta (a desejada) como convém ao Discurso Pedagógico.

No processo de busca pesquisa, inscrito no DP, a condição de sujeito pesquisador é apagada, pois há uma necessidade inequívoca de sucesso, duplicando o processo que se assemelha às atividades propostas na Escola, principalmente àquelas oriundas do livro didático. A interpretação, esse gesto, não acolhe a decodificação, ela se organiza entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória na produção de um entre tantos sentidos.

Produtividade na repetição do que se vai pesquisar e variedade sem ruptura, pois a repetição é o que se instala, o que é discutível do ponto de vista do que chamamos memória discursiva, aquela constituída pelo esquecimento. Por ela, sabemos que o possível está justamente no esquecimento. Em Furlanetto (2011, p. 43), “Qualquer forma de produção discursiva (singular) faz apelo àquilo que chamamos memória discursiva, que convive com as práticas sociais em geral”. Da perspectiva da autoria, na qual inscrevemos este trabalho, é pouco favorável ter-se uma memória saturada, pois entendemos que a memória de acúmulo como aquela que existe pela quantidade, não historiciza; mas, por outro lado, refletimos a partir da memória metálica, a memória discursiva e a sua constituição.

Para tanto, é importante estabelecer relação entre a memória discursiva, que é aquilo que fala antes, em outro lugar (ORLANDI, 2012a, p. 31) e o saber que retorna sob a forma de pré-construído, como o que visualizamos nas transcrições anteriores (e também nas posteriores).

Do ponto de vista discursivo, no processo busca/pesquisa não é uma resposta que importa, mas as perguntas que possibilitam uma resposta entre tantas. Por isso entendemos que é do procedimento informatizado a propriedade de repetir o significante que pode vir em diferentes discursividades.

Com relação à ordem dos sites, durante a conversa transcrita anteriormente, constatamos que não houve escolha, percebemos a função da memória metálica atuando, assim como a noção de clivagem subterrânea, bem presente no processo de busca/pesquisa

desenvolvido nessa experiência. Ressaltamos que não houve qualquer interferência nos procedimentos adotados pelo sujeito-aluno, já que o que se pretendia era o registro da sua navegação. Quando o aluno conta que procurou somente em um site e que foi o primeiro, confirma que o gesto de leitura e interpretação empreendido não leva em consideração a pergunta e, sim, a resposta: a primeira, sem confrontação. E de acordo com a clivagem realizada pelo dispositivo eletrônico. Então, retomamos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. [...] Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. (ORLANDI 2012a, p. 36).

Até agora, neste texto, não observamos um processo polissêmico no que diz respeito à leitura e à pesquisa na internet. Na Escola, só há leitura parafrástica de texto e não de discurso. Esse processo se apresenta parafraseando outros discursos que enredam aluno e Escola na ilusão de fazer pesquisa, sem, talvez, produzir sentidos. No entanto, há produção do sentido que obedece às condições de produção impostas pelo Discurso Pedagógico.

É bom visitarmos as transcrições abaixo para entendermos melhor o parafraseamento a que nos referimos acima:

Professora 1 comenta: os meninos também podem falar das dificuldades que tiveram em achar a pesquisa.

Professora 2 complementa: se foi fácil, se não foi.

Professora 1 instiga a classe: pode falar meninos!

Aluno 5 fala: ... (trecho inaudível) ... nós achamos... (trecho inaudível)

Professora 1 pergunta para toda a classe: foi fácil?

Aluno 6: foi.

Professora 1: muito fácil?

Aluno 6: foi, muito.

Professora 1: é?

Aluno 6: é.

Professora 1 pergunta para a classe: pesquisaram bastante então porque foi fácil?

Professora 2 também pergunta para a classe: foi fácil? Todo mundo achô na primeira coisa ou não?

Vários alunos falam concomitantemente...

Professora 2: tem colega que quer falar.

Aluno 7: foi mais ou menos.

Professora 1: por quê?

Professora 2: você encontrou no primeiro, ou não...

Aluno 7: no primeiro foi fácil, e no segundo e no terceiro.

Professora 2: é? E o último você conseguiu ou não?

Aluno 7: nós não fizemos o último. O último foi... (trecho inaudível)

Aluna 8 diz: não fizemos o último.

[...]

Professora 1: então... todo mundo conseguiu terminar?

Alguns alunos respondem: sim!

Outros alunos dizem: não!

Aluno 11: professora... (trecho inaudível) mas eu entrei no otro link de novo. Daí nós achemo... (trecho inaudível) daí começemo copiá, daí acabô, daí... (trecho inaudível)

Professora 1: hmm... então foi difícil?

Aluno 11 responde-lhe: foi difícil.

A resposta de que foi difícil executar a tarefa funciona quase como uma confissão de que a atividade não era fácil de ser executada, mas eles conseguiram. Talvez não o fosse mesmo, visto que muitos alunos tiveram dificuldade para digitar o mote “Qualidade de vida”.

Que efeito tem a palavra difícil e fácil no Discurso Pedagógico? Parece que ambas corroboram à manutenção do DP e atuam na ordem do pré-construído. O que é muito fácil não caracteriza talvez um processo de aprendizagem confiável, visto que aprender não é fácil. Ao mesmo tempo, dizer que foi difícil, mas houve êxito coloca o sujeito aprendiz no centro da aprendizagem descrita pelo DP: um sujeito que, ao repetir, também se repete e confirma o discurso autoritário a que fica submetido. Há ainda que se pensar na forma de registro da pesquisa, apresentada na fala da aluna, logo abaixo:

Professora 1 pergunta para a classe: ... (trecho inaudível). Alguém mais tem mais alguma coisa pra dizê?

Alguns alunos respondem: não!

Professora 1 volta a perguntar à aluna: você achô tudo XXXX? Tudo o que você precisava?

Aluna 1: é que daí, tipo, eu fui tomá água. Eu fui tomá água daí não deu tempo.

Aluna 12 fala: eu não copieei tudo por causa que eu tava copiando em caixa alta, aí a XXXXX pediu pra í no banheiro, eu tive que esperá ela, pra ela copiá junto comigo.

Copiar, aqui, se assemelha ao conceito de grafar, isto é, somente escrever sem vestígios de autoria, mas como compromisso de realizar a atividade. Não há, portanto, o desejo de aprender sobre a temática que não foi eleita por eles, tampouco as questões(as perguntas que foram estabelecidas para a temática) foram trabalhadas, de modo que se constituíssem curiosidades, as quais valeria a pena pesquisar. A atividade foi escolar, cumpriu seu papel no Discurso Pedagógico, presente nos encaminhamentos dispostos durante a docência. Parece ir de encontro ao que afirma Gomez (2004): “aprendizagem significativa é produzida quando novos conceitos se englobam dentro de conceitos mais amplos, mais inclusivos, respondendo a uma estrutura hierárquica” (p. 31). A atividade realizada na Escola necessita pensar o sujeito e a construção de sua autonomia, para amenizar os efeitos do DP na educação intelectual e, ao mesmo tempo, incidir sobre a leitura e a escrita no sentido de confrontar o sujeito consigo mesmo e com a sua própria aprendizagem.

O DP é considerado predominantemente autoritário, mas há formas polêmicas aí presentes em maior ou menor grau, o que pode constituir Discurso Pedagógico não autoritário. Essa não é uma tarefa simples, tampouco será fácil. Mas é tarefa necessária na construção da autonomia do sujeito leitor e autor. A grafia e a cópia tendem a estigmatizar esse processo, pois estabelecem uma relação impessoal com o texto e, de certa forma, impedem ou regularizam o gesto de interpretação do sujeito.

Gallo (2012c) afirma que o que é escrito na Escola “só pode ser reconhecido no contexto enunciativo em que foi produzido” (p. 55). Isso quer dizer que a Escola produz escrita simulando-a e seu valor só existe no contexto da própria Escola. Escreve-se muito na Escola, mas o que é produzido é, a exemplo do que Gallo (2012c) enuncia, uma grafia, ou melhor, um discurso de oralidade grafado. Esse discurso, com as características contextuais descritas que se aproxima da oralidade e em um contexto escolar, mantém distanciado o efeito autor, visto que o DO é sempre inacabado, pode, portanto, ser alterado, apagado, desqualificado.

Os sujeitos inscritos no DP, sejam alunos ou acadêmicas-bolsistas (ou em outra situação, o próprio professor), têm na cópia ou nas manifestações de grafia ou de escritorialidade uma atividade que é comum à prática dessa forma autoritária. Por isso a interferência do professor em atividades que não permitem a reversibilidade do DP podem ser exemplificadas como no trecho abaixo, numa atividade com os materiais impressos, na qual é a professora-bolsista que normatiza a cópia:

Professora 3 fala: não é pra copiar tudo o que tem ali.

Professora 1 diz: não é pra copiar. O que você achar interessante. Uma curiosidade que você achou interessante você passa no caderno.

Figura 11 - A pesquisa e(é) a cópia (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Passara pesquisa no caderno parece perder o sentido, no entanto a contradição ali se instala, pois, se não é para copiar, como realizar a ação? O DO é presente no DP e por ele é promovido, sem efeito-autor. As grafias produzidas ajudam na manutenção do Discurso Pedagógico e, conseqüentemente, do que já está posto. Transpor essa fronteira simbólica¹⁰ é beneficiar-se do discurso da escrita em seu efeito-autor.

Para isso é importante que o professor reflita sobre a prática de textualização quando planeja e executa sua aula, pois é importante que as práticas de escrita não sejam somente práticas de grafia, mas sim instaurem a autoria. Esse exercício do escrever quando pensado como prática de textualização instaura possibilidades de autoria. Não estamos formando autores no sentido de literatos, mas autores no sentido de comprometimento com o dizer, com os sentidos possíveis, numa prática que envolve o texto, o sentido e, principalmente, o discurso.

7.3 A PROPOSTA: (IM)POSSIBILIDADE DE AUTORIA?

Mediante os dados apresentados e descritos neste texto, como atuar para problematizar o DP a fim de caracterizá-lo com nuances do discurso polêmico, buscando a autoria como princípio para esse objetivo.

Pensamos, como Gallo (2012c), que afirma no texto “Novas Fronteiras para a Autoria”, que transpor uma fronteira simbólica é mais difícil que transpor uma barreira física, mas esse é o trabalho da educação: transpor, ajudar a transpor fronteiras simbólicas para chegar a outros lugares discursivos, isto é pensar, interpretar os sentidos a partir de seu lugar (não físico), mas da sua condição de sujeito.

É nesse sentido que acreditamos que propor uma prática de pesquisa a partir de discussões não só de metodologia, mas de construção de autoria pode colaborar com a educação de jovens que, cada vez mais, têm à sua disposição através de inúmeros aparelhos eletrônicos, acesso a informações pela rede mundial de computadores. Ou ainda, na perspectiva da pergunta de Gallo (2012c, p. 62):

Como que desse lugar discursivo, que é o pedagógico, nós podemos interferir nessas condições de produção do sentido? Como podemos construir, juntamente com os alunos, na relação com esses instrumentos tecnológicos, uma nova forma de escrita, capaz de contradição?

¹⁰Termo cunhado por Gallo (2008) para se referir ao movimento do DO para o DE.

A ideia é pensar como fazer pesquisa na Escola com uso da tecnologia, tornando a prática mais eficiente e colaborando para a autonomia do sujeito aluno, bem como instrumentalizando o professor para essa prática. Piva Jr (2013) afirma que o professor deve não só aprender a usar a internet, mas principalmente viabilizá-la pedagogicamente, a fim de guiar os alunos de forma eficiente, priorizando responder às dúvidas e questionamento que o aluno tenha com relação ao que é pesquisado.

O autor indica ainda que a internet ocupa um espaço pequeno ou secundário nas Escolas, o que foi constatado por nós, visto que, em uma das Escolas em que aplicamos o trabalho, os alunos usaram o laboratório de informática pela primeira vez para pesquisa, pois até então só o faziam para jogar. Discordamos do autor quando ele sinaliza que “cabe ao internauta a curiosidade e a criatividade no processo de exploração e de coleta de informações” (p. 61), pois sabemos que, apesar da infinidade de possibilidades de uso, a internet não é um campo neutro, e um processo de busca/pesquisa pode levar tempo, pois muitos caminhos são oferecidos ao sujeito que precisa realizar escolhas, ler e determinar se o que foi buscado apresenta as respostas que ele deseja. E pode também não contemplar o objetivo do sujeito quando ele não compreendeu a estrutura da rede de memórias que esse mundo (o da internet) oferece, tornando-se uma busca por vezes ingênua ou selvagem. Ingênua por pensar que na rede há tudo, que é fácil encontrar as respostas e que elas estarão sempre corretas; selvagem porque é um terreno ainda pouco explorado pelo sujeito, uma textualidade que precisa ser conhecida tanto no que diz respeito à arquitetura, quanto no que se refere aos modos de produção.

Outro ponto a ser discutido com os alunos é o efeito de espelhamento que redobra sentidos já inscritos no DP, quando o gesto de leitura empreendido não oferece senão aquilo que já se sabe, ou o que já foi imposto pelo DP instaurado nesse discurso. Um exemplo disso é quando se encaminha pesquisa em um único site. Isto reduz a pesquisa, e o gesto de leitura empreendido é o mesmo para todos, e também o é a discussão e a grafia.

Não nos interessa traçar um método, mas refletir possível caminho que auxilie a Escola na tarefa de ensinar. Somente solicitar pesquisa, dizer o tema e indicar o dia da entrega da pesquisa, não garante a construção da autonomia do sujeito aluno. É necessário que se façam esforços para que o aluno atue nessa construção de autonomia de pesquisa na rede mundial de computadores a fim de compreender o funcionamento da internet não em termos técnicos, mas aquilo que interessa dela para que, quando necessitar, fora da Escola, possa empreender pesquisa com autonomia e competência, contrapondo, nesse aspecto, à ingenuidade e à selvageria descritas acima.

Nesta esteira, Gallo (2011a) afirma:

Em relação às mídias, do ponto de vista discursivo, elas não são somente o suporte da linguagem, mas elemento constitutivo do sentido. As novas mídias, com as quais estamos convivendo, hoje, permitem uma grande e contínua circulação de textos, por meio da internet. Assim, produzir linguagem nesse ambiente pode comportar uma publicação imediata, o que é determinante para a constituição dos efeitos de sentido (p. 01).

A dinâmica da pesquisa é eixo mobilizador de vários componentes curriculares que dela se valem, a fim de complementar ou iniciar conteúdos curriculares. Pensar a pesquisa no âmbito da Escola é também considerá-la como metodologia de trabalho que possibilita a escritura. O que nos mobiliza, nesta tese, é a autoria em momentos de pesquisa escolar como atividade pedagógica, e principalmente, nesta seção, como refletir sobre a prática pedagógica para que se considere a pesquisa uma possibilidade de desenvolvimento da autoria tanto das acadêmicas quanto dos alunos matriculados no ensino fundamental.

Para desenvolver a proposta de trabalho que objetive qualificar a prática de pesquisa na Escola, tentamos primeiro compreender como alunos adultos se comportavam diante de uma temática com proposta de pesquisa. Para tanto, reunimos as alunas bolsistas do PIBID para que repetissem a pesquisa proposta por elas quando exercitaram docência com alunos de quinto ano. O tema proposto era “Qualidade de vida”, e, durante o trabalho com os alunos do ensino fundamental, houve dificuldade para digitar, desconhecimento do que é site de busca e até incursões em sites de anúncios. Relembrar isso foi importante para que as acadêmicas verificassem que a pesquisa na internet não é comum ou transparente aos alunos.

Após conversa inicial e retomada do que havia sido proposto às crianças, pedimos que elas usassem o computador (estavam todas no laboratório de informática da universidade) e pesquisassem sobre a temática. Na experimentação que fizemos, notamos que as acadêmicas de 3ª e 5ª fase do curso de Pedagogia fizeram a exploração da temática “Qualidade de Vida” praticamente pelos mesmos caminhos que os alunos do 5º ano. As máquinas (computadores) não eram as mesmas nas quais os alunos realizaram as buscas. Isso nos permite pensar que as acadêmicas-bolsistas sabiam o que havia sido procurado na pesquisa realizada com os alunos da educação básica e repetiram o processo. Realizaram uma leitura exploratória a fim de verificar se havia algum indício de que encontrariam informações diferentes daquelas anteriormente visitadas na ocasião da docência. Abaixo podemos visualizar, na primeira figura, a busca das acadêmicas e, logo adiante, a busca dos alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental.

Figura 12- Uma busca já buscada? (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Figura 13 - Um lugar já visitado? (Print Screen da filmagem)



Fonte: a autora

Podemos dizer que, ambos, acadêmicas cursando licenciatura e alunos da educação básica efetuam buscas por lugares que estabelecem respostas facilitadas às indagações que, muitas vezes, são o próprio mote de pesquisa. Mais do que isso, buscam definições porque faltam identificação com uma FD, pois a única FD é a que diz respeito ao pedagógico, que acolhe e “enforma” o que vem de outras FDs. Não se reflete a ordem dos sites nem se problematiza quando as respostas aparecem prontas para a pesquisa. O efeito então, nesse caso acima, é mais do que espelhamento, é um reduplicar de situações de ensino que acontecem em quaisquer níveis quando se efetua a busca. É preciso, acreditamos, que se

discuta a tecnologia e seu ensino, ultrapassando as questões meramente técnicas, a partir de outras posições-sujeito que compreendam a tecnologia como um discurso.

Não queremos aqui afirmar que, em todas as situações de busca, isso se repita, mas mostramos que isso pode ser mais comum do que imaginamos e que a aparente naturalização do processo de busca na internet, acreditando que todos já sabem fazê-lo e o fazem bem, não corresponde aos dados que temos discutido aqui.

A reflexão que se seguiu, quis pensar em como o aluno se sentiu fazendo a pesquisa sobre um tema e com perguntas que não eram, talvez, aquelas que ele faria, por isso retomamos a importância do roteiro de pesquisa e de como deve ser significativo para que se efetive a busca. Durante esse processo, as alunas bolsistas verificaram e refletiram que haviam percorrido quase os mesmos caminhos que os alunos de quinto ano, embora com mais habilidade. As discussões sobre fazer pesquisa apontam para a crença de que o ato de fazer pesquisa é fácil e as respostas ficam evidentes, transparentes.

Um segundo momento de busca foi possibilitado, mas agora optamos por palavras-chaves, que não estivessem na área de conhecimento das acadêmicas, exatamente para provocar o estranhamento. Foi proposto que se buscasse por um conceito da área da AD: Formação Discursiva.

Abreu (2013, p. 81) afirma que quando acessamos a “World Wide Web uma vasta rede se abre para nós (...)”. De acordo com a autora, essa abertura conduz nosso olhar para entender que “a análise de um tema, de uma questão, embora se dê de maneira pontual, está sempre aberta a novas possibilidades, dada sua complexidade inerente”. Além disso, a possibilidade de pesquisar, estabelecer novos caminhos a partir da própria construção é mais importante do que seguir padrões pré-estabelecidos.

Percebeu-se primeiro uma inquietação e insegurança das acadêmicas e também uma certa estranheza com relação ao tema que era sugerido. Os primeiros segundos fizeram com que buscassem em experiências anteriores alguma coisa que pudesse colar aos termos a fim de que fizesse sentido. Pensaram imediatamente em procurar o significado, o que para nós já indicaria uma busca. Orientadas para pensar o termo com o qual empreenderiam pesquisa e também sobre as discussões anteriores que versaram sobre a construção do roteiro, procedemos a um possível roteiro pensado em perguntas que elas mesmas formularam. Para essa discussão do roteiro de pesquisa, as perguntas que delas se originavam eram simples e diretas:

O que significa?

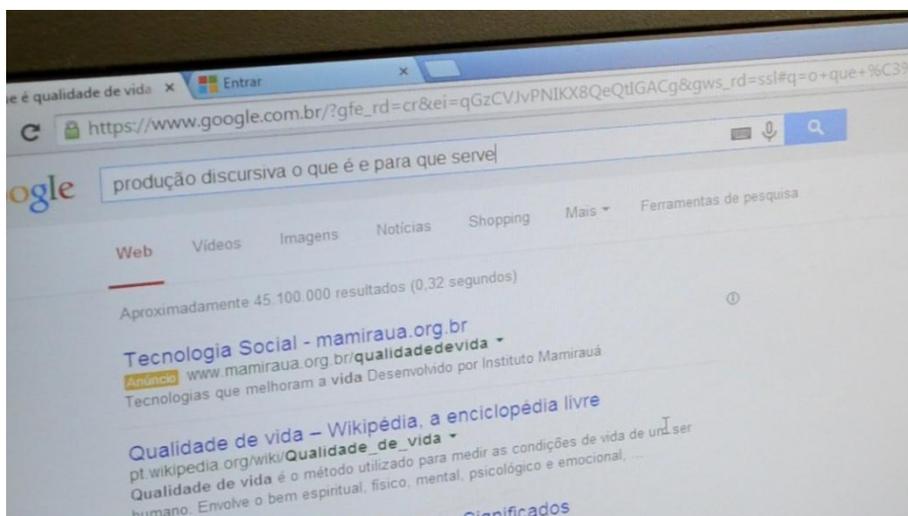
Quando e quem usa?

Serve para quê?

Isso nos motivou a pensar sobre como as buscas são realizadas em quaisquer momentos e ambientes. As buscas realizadas na internet são, muitas vezes, realizadas como exploração sobre um determinado assunto. Não há um aprofundamento inicial sobre a temática, isso se faz no momento da própria exploração da informação inicial, a partir de palavras-chaves. Braga (2004, p. 158) afirma “(...) do ponto de vista pedagógico, o uso alternado de caminhos muda a função didática prevista para os diferentes espaços.” Então, quando se pesquisa um tema, o sujeito percorre diferentes caminhos, encontra muitas respostas às perguntas que ele próprio se fez quando interrogou-se sobre o assunto. Outro sujeito, pesquisando o mesmo tema, pode enveredar por caminhos distintos, talvez encontrar outras respostas e, quem sabe, as mesmas que o primeiro sujeito. Na Escola, a sugestão de sites de pesquisa e de perguntas a serem respondidas é uma forma de controlar a resposta que o professor deseja ou a atividade impõe.

Nessa experiência não foi isso que ocorreu, pois o termo ‘Formação Discursiva’ parecia estranho, o que ocasionou até troca de palavras no mote de pesquisa:

Figura 14-Um lugar equivocado? (Print Screen da filmagem)

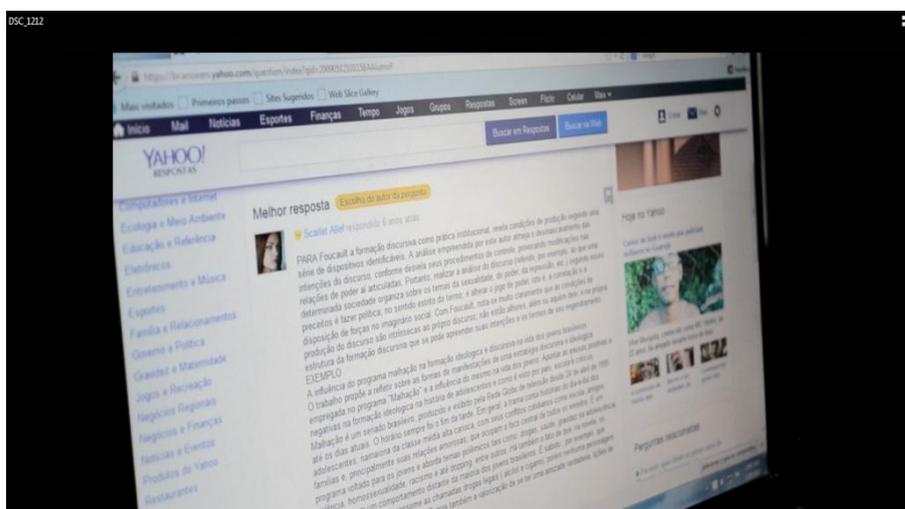


Fonte: a autora

A busca que se seguiu mostrou um trajeto de pesquisa que enveredou por caminhos ainda não previstos pela professora pesquisadora, pois como outras palavras-chaves foram propostas, não havia como prever caminhos possíveis. É importante então pensar o equívoco, o deslocamento de sentidos a partir da não inscrição das alunas na FD que a professora estava inscrita. Apesar de ter acesso à tecnologia, o trabalho de busca/pesquisa se mostrou pouco produtivo, pois não basta o acesso, é necessário antes, durante ou depois do

processo de busca na internet, uma reflexão sobre as informações que foram acessadas e lidas. A busca por respostas rápidas também pode ser visualizada na figura abaixo, quando as acadêmicas acessaram um site de buscas que responde a perguntas assim como elas se apresentam. A melhor resposta fica em evidência e, nessa busca empreendida, foi também tomada para leitura. Isso já foi discutido também por Machado (2011) no artigo “Ensino e interpretação de texto: Yahoo! Responde” e, na abordagem, a autora aponta para a busca por respostas prontas para a pergunta, a fim de atender ao que o professor solicita. A ilusão da melhor resposta ou da resposta correta, fisga o leitor no ambiente virtual, como vemos na figura abaixo.

Figura 15- Busca facilitada (Print Screen da filmagem).



Fonte: a autora

Houve tentativas de leitura e de compreensão dessa leitura nas buscas realizadas. Por esta razão dentre outras tantas que pensamos como Machado que na “Escola é interessante promover o espaço para a discussão acerca de como o (s) sentido(s) produzem efeito de evidência, de transparência, [...]” (2011, p. 188), pois a resposta pronta parecia evidente, transparente e permitiu o gesto de leitura para a pergunta formulada. A reflexão sobre o gesto de leitura não se esgota na discussão apenas da fonte pesquisada, mas se estende em muitas dobras que precisam ser desdobradas para que se compreendam os gestos mobilizados no trajeto até possíveis respostas.

A proposta era pesquisar e produzir um pequeno texto sobre o que foi pesquisado. Na ocasião, muitas acadêmicas verbalizaram a dificuldade de falar sobre o que não se sabia, pois só haviam realizado uma busca. Refletiu-se, então, sobre a dificuldade e o sentimento dos alunos quando se propôs o trabalho de pesquisa na Escola, usando computador. O que parecia

fácil e contextualizado já apresentou outras interpretações. A inscrição das acadêmicas no DP facilitou a naturalização das atividades Escolares, não refletindo sobre as possíveis configurações que uma atividade proposta pode apresentar e, com isso, a busca na internet é também uma atividade considerada comum e fácil.

Talvez por isso Gallo e Neckel (2012b, p. 20) propuseram a expressão “clivagem subterrânea/contemporânea”, porque é próprio do contemporâneo balizar-se por dispositivos digitais e naturalizar-se no lugar do dispositivo (p. 20).

Ao tomarmos a noção de “clivagem subterrânea/contemporânea”, pensamos em como se realizou a pesquisa no ambiente Escolar, em como os discursos e posições-sujeito se alinharam no Discurso Pedagógico. A proposta de pesquisa, como já abordamos, não é nova na Escola, mas pensar nesse processo a partir da textualidade digital a fim de promover a autoria pode ser relevante para a instituição Escolar. Por isso, não é possível abordar a pesquisa hoje sem admitir/permitir/inscrever-se (n)o digital, mas entendemos que o balizamento por dispositivos digitais e a naturalização do sujeito como quem sabe pesquisar nessa textualidade é decorrente do senso comum: se sabe manipular a tecnologia, sabe pesquisar. Isso levou-nos a pensar que a clivagem subterrânea, na Escola, se caracteriza como contemporânea, assim como as clivagens do digital se apresentam.

O sujeito-aluno pensa que basta procurar, que tudo está neste lugar chamado internet, mas quando o faz, repete ações que se inscrevem no Discurso Pedagógico: cópia, leitura caótica, busca caracterizada pela ordem dos sites, ou ainda, busca em sites aleatórios sem comparação e confrontação entre eles. O que caracteriza uma dimensão extensiva da Escola: um lugar marcado pelos discursos autoritários, que se mobiliza pela paráfrase, e que, muitas vezes, apresenta a polissemia de forma contida.

Naturalizada a atividade de pesquisa como um exercício escolar determinado pelo DP, não houve reflexão ou indagações sobre o que deveriam fazer, descolada do DP. Cabe enfatizar que se trata de registro de procedimento e análise e não ensino e aprendizagem. Quando foi solicitado que o texto produzido durante a pesquisa fosse enviado por e-mail, as acadêmicas consideraram a tarefa como uma atividade corriqueira, apenas como forma de registro de que a efetuaram. O espelhamento de si para o aluno parece então inevitável no processo, o que ampara ainda mais a nossa pesquisa, nesta tese, no sentido de problematizar essas questões.

Para o próximo encontro de formação, o objetivo era refletir ainda sobre o processo de busca-pesquisa na internet e, para isso, criamos uma página em plataforma digital (o *Facebook*) e publicamos os pequenos textos enviados.

A intenção era que, nesse encontro, ao realizar busca pelo tema, as acadêmicas encontrassem, como uma das fontes de pesquisa, o seu próprio texto, para que a partir dessa fonte (o próprio texto) conseguíssemos avançar nas discussões sobre a relatividade das fontes e a produção do texto após a pesquisa. As questões de autoria seriam, então, discutidas sob a ótica do texto tornado público em plataforma digital.

Reunidas no laboratório de informática da universidade, relembramos as etapas de pesquisa, como realizaram a busca e como produziram o texto. Logo após solicitamos que as alunas realizassem nova busca utilizando as palavras-chave: *Formação discursiva UnC PIBID*. Nessa oportunidade, queríamos verificar como se sentiriam quando se deparassem com os textos produzidos por elas mesmas. Entre um misto de surpresa e frustração, quando o buscador retornou com os nomes das acadêmicas e com os textos produzidos houve também inquietação. A reflexão, então, pôde ser realizada no sentido do que se obtém na busca, como o buscador traz, em que ordem. Procedeu-se a um questionamento:

Professora-pesquisadora: o que que dá pra fazer com esse texto que voltou? Esse texto aí que se ofereceu de novo na pesquisa pra vocês, o que que dá pra fazer com ele?

2: Fazer de novo, né, no mínimo.

Professora-pesquisadora: Mas ele serve como pesquisa pra outras pessoas?

2: Não.

Professora-pesquisadora: Por que não?

3: Não tem certeza do que se escreveu.

4: Eu acho que serve.

Falas inaudíveis

Professora-pesquisadora: Você acha que dá pra usar?

5: Acho que é um caminho.

2: Não, eu acho que...

A reflexão foi realizada no sentido de perceber que o que está disponível na rede pode ser qualquer e muita coisa. Nem sempre o que aparece no buscador é aquilo que procuramos, mas certamente é aquilo que já foi em algum momento produzido, pois, como afirma Gallo (2012, p. 61), “a tecnologia é somente uma tecnologia, mas ela começa a ganhar pertinência social quando ela faz o “nó” da rede, ou seja, se encontra com uma memória discursiva.” A pergunta que a autora se fez quando realizou a experiência dos buscadores é a que reiteramos aqui: Isso é suficiente para que o poder mude de mãos? E nós ainda completamos: Uma produção tornada pública e devolvida pelo buscador mantém um efeito de autoria? Pode atuar como função de autoria?

Pela discussão empreendida com as acadêmicas, parece que não. Apesar de os textos terem se tornado públicos e até devolvidos num processo de busca na internet, as alunas não se sentiram autoras. Um alegaram que houve cópia, outras disseram que não

houve um entendimento do tema de modo que pudessem realmente escrever sobre ele. O efeito-autor para nós extrapola a função-autor e reside ainda mais profundamente na discursividade. Podemos dizer ainda que esses textos produzidos pelas alunas e tornados públicos em uma página do facebook, inscrevem-se no que Gallo (2012c) denomina escritorialidade, isto é “porque o sentido é fechado, mas ao mesmo tempo ele desaparece, de um momento para outro; é legítimo, mas não é legítimo para todos, mas para um certo leitor”. A preocupação das acadêmicas era com a correção, com a adequação do texto publicado:

3: Mas tem alguém que vai corrigir esses textos né?

Professora-pesquisadora: Será que tem alguém que vai corrigir?

Várias acadêmicas respondem: Não.

3: Se eu fizer um trabalho, por exemplo, como criança, eu vou... (Trecho inaudível) o professor me perguntou, e ele vai olhar pra ver se tá correto esse texto.

6: Ah, é porque tudo que tudo que é colocado na rede nem sempre vai ter uma pessoa que vai supervisionar pra ver se tá certo ou não; então as pessoas colocam o que querem. Por exemplo, alguém vai colocar alguma coisa lá e nem sempre vai ter alguém supervisionando, ou alguém que vai corrigir o texto.

(...)

6 interrompe: Não, mas por exemplo, com esse assunto nós não tinha domínio, talvez procuramos em fontes que não era certo, né, e acontece com a criança.

As Condições de Produção do texto desta experiência exemplificam muitas produções de texto realizadas após um processo de pesquisa como esse que foi produzido numa condição de busca sem aprofundamento, no entanto, a cópia ou a organização textual o aproximou do DE. Apesar dessa proximidade com o DE e de sua “publicação”, há pouco ou nenhum efeito-autor, pois as acadêmicas não se sentiram autoras e tampouco viam seu texto como possibilidade para servir de pesquisa para outras buscas. Uma delas, no entanto, ponderou:

7: Ah, então eles trabalharam o ano passado né, eles fizeram os textos deles, aí esse ano eles iam pesquisar e achar o mesmo que eles fizeram né, o ano passado. Eu acho que eles iam ficar igual nós, bem curiosos.

A questão da autoria, na perspectiva da acadêmica, está relacionada à publicação, o ‘estar na rede’ à disposição de outros. Trabalhar com esse impasse na discussão foi fundamental para avançar nas questões sobre cópia e autoria, pois a pergunta feita sobre a pesquisa e as atividades de leitura e escrita tiveram como resultado resposta para a pergunta: Quais critérios para encaminhar uma pesquisa?

A pergunta foi discutida em duplas e logo depois respondida e publicada por elas em plataforma digital, na mesma comunidade em que os primeiros textos o foram. Três textos seguem como exemplo:

Texto I

Inicialmente, tem que se ter uma curiosidade, uma dúvida para que a criança, tenha interesse de saber. Organizando perguntas e desafiando todos de modo a impulsionar a pesquisa; fontes onde poderemos obter informações para a elaboração das respostas pertinentes ao quadro de questões e à pergunta- síntese; seleção de instrumentos, materiais, técnicas para coletar, organizar e sistematização (sic) das informações necessárias à construção das respostas.

Supor a curiosidade como elemento importante para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e, posteriormente, de autoria é um indício de que a reflexão já ecoou em uma postura mais democrática e desafiadora, com menos repetição e mais atuação do aluno como corresponsável pelo processo de aprendizagem.

Texto II

Ler e interpretar vai além de decodificar um “texto”, é considerado um gesto de leitura, uma forma de analisar aquilo que se leu. O desafio está em fazer o aluno querer entender e aprender o que lhe é proposto. É também nosso dever encontrar maneiras de fazer o aluno perceber que tais pesquisas e textos publicados nem sempre serão úteis. Para isto, é necessário despertar aquilo que só o aluno é capaz de ter, a motivação, o desejo de querer descobrir se o que está lendo é verdadeiro. Mostrar aos alunos os diversos caminhos para se obter as respostas não é suficiente, o nosso trabalho é fazê-los refletir sobre o que pesquisam, lançar reflexões pertinentes e todas com objetivos a serem cumpridos pelos alunos. A criança gosta de desafios e o professor quando sabe traçar os mesmos, consegue ir mais além do que o ler para fingir que entende. O professor precisa ter definido o tema a ser estudado, para que depois lance uma situação problema ou pergunta que faça o aluno querer saber e pesquisar mais. (sic)

Refletir sobre a leitura e seu papel no processo de busca é o que moveu essa atividade, no entanto vemos no texto acima a forte presença do DP que estabiliza a postura da professora como central no processo, pois é o professor que realiza tudo e reserva para o aluno o despertar da motivação (o que estava adormecido e é acordado) pela atividade realizada também pelo professor. Com base em Pêcheux (1990), podemos dizer que os espaços estabilizados (posição-sujeito aluno e professor) impostos pelo exterior (pelo DP) fazem com que o sujeito sinta necessidade da homogeneidade (todos aprendem tudo no mesmo momento), assim como deseja a Escola. É o autor, ainda, que diz que não há como ser duas coisas: civil e militar; empregado e desempregado; por isso pensamos que, talvez, não há como ser professor sem estar na posição de professor no DP. Pensemos no sujeito pragmático a que se refere Pêcheux (1990) que diante das urgências da vida tem necessidade da homogeneidade lógica que marca a gestão cotidiana da existência (p. 33). O texto da acadêmica volta-se para esse lugar, o do DP com a força de um discurso estabilizado, de uma posição-sujeito estabilizada, também. Como provocar um deslocamento que possibilite refletir sobre a posição-sujeito e o DP?

Texto III

A leitura deve ser uma forma de pensamento e reflexão. Antes de tudo o professor deve saber o que irá pedir na pesquisa, indicando caminhos de como fazer. Essa pesquisa dependerá do aluno como um gesto de interpretação do que ele leu e interpretou, cada pessoa interpretará de uma forma. Uma pesquisa será completa se todos os questionamentos acerca do texto forem sanados pela pessoa. É importante depois que ocorra uma discussão a cerca (sic) do texto, para que as pessoas ouçam interpretações diferentes, pois mesmo sendo o mesmo texto há entendimentos diferentes, e isso fará que as pessoas analisem outros pontos do texto de uma forma diferente.

O que difere essa resposta das demais é a discussão que, aparentemente, permitirá outras interpretações. Consideramos isso importante visto que o DP mantém a interpretação controlada no processo parafrástico e não possibilita, muitas vezes, a polissemia. O funcionamento discursivo da textualidade digital ampara novas demandas de circulação de sentido. De acordo com Abreu (2013):

Buscamos informações quando temos perguntas. Assim, apresentar como proposta, aos alunos situações problemáticas que, para serem resolvidas, desencadeiem um processo de questionamentos, reflexões e buscas em diversas fontes de informação, que se integram; eis uma intervenção pedagógica que valoriza o aprendizado da competência do fazer pesquisa, bem como incita à criação de conhecimentos pelos alunos, conhecimentos estes que serão conhecidos, por sua vez, de forma impressa ou virtual, em novas fontes de informação(p. 139).

Como vemos, o trabalho de pesquisa desafiador e que parte do aluno, orquestrado pela intervenção pedagógica do professor, não é novo, mas precisa, cada vez mais ser refletido como processo/busca, para além da naturalização. Quando os alunos pesquisaram sobre temática ‘Qualidade de vida’, não havia pergunta a ser respondida, não se instaurou a situação problemática e é, por isso, que partimos daí, pois, muitas vezes, é assim que a atividade de pesquisa é proposta na sala de aula: um tema a ser pesquisado com motivação exclusivamente pedagógica.

É necessário pensar e discutir o que é pesquisado, suas fontes, sua clivagem, a fim de se constituir autoria,

pois o efeito de sentido para o sujeito que navega, é de um dizer sem fim, apenas interrupção, de multiplicidade em vez de unidade e, ao mesmo tempo, de um poder dizer, em um lugar discursivo que tem o efeito de legitimidade, de inscrição, para logo em seguida desfazer-se em múltiplas trilhas e potenciais trajetórias jamais completamente trilhadas (Gallo, 2011, p. 206).

As transcrições abaixo demonstram como foi o momento da descoberta do pequeno deslocamento da posição-sujeito aluno-professor inscrito no DP para a acadêmica em formação, refletindo a prática na perspectiva discursiva:

1: Olha só o que vocês tão me dizendo: que cabe ao aluno a interpretação a partir do gesto de leitura.

2: ... (trecho inaudível) a interpretação dele, aí o professor vai ter que aceitar a interpretação dele, mesmo que a interpretação dele seja errônea? Porque ele não tem esse apuro digamos assim, pra discernir aquilo que tá certo ou o que tá errado. O professor como conhecedor de conteúdo, como e que faz daí nesse caso?

A preocupação como erro com a correção faz parte da inscrição na FD do DP, na posição sujeito-professor. Não é possível conceber o erro, interpretação errônea, o aluno não consegue discernir entre o certo e o errado. Esses pré-construídos sobre a imagem da Escola e do professor não se descolaram das acadêmicas. Entendemos, assim como Henry (1992), que “só existe erro porque existe o simbólico, porque existe a linguagem. Isso quer dizer que só há verdade porque há o simbólico, a linguagem” (p. 168). Na continuação do debate:

1: A XXX tem uma coisa, diz aí XXXX.

15: Mas aí é que tem o **melhor de tudo**, (grifo nosso) eles vão ouvir o professor, e através da própria opinião do professor, a informação que ele tem, eles vão ver se tá certo ou errado.

14: Aí vai acontecer a construção do conhecimento.

A caminhada foi longa e a discussão bastante exaustiva até que uma das alunas se pronunciou diante da discussão instaurando a dúvida sobre o poder do professor. Acreditamos que esse espaço pedagógico, no qual há a presença da pesquisa, pode ser o lugar da assunção da autoria na Escola. As discussões acerca da pesquisa versaram muito mais sobre a cópia do que sobre a intervenção do professor, pois a preocupação com o que se copia, o quanto se copia é fator relevante em muitas Escolas. Isso encontra aconchego no dizer de Rasia (2011):

É discurso corrente, hoje, entre educadores, o fato de que muitos alunos limitam-se, em pesquisas escolares na rede mundial, a reproduzir os comandos Ctrl C+ Ctrl V. [...] Entendo que os recursos disponibilizados pela internet, denotadamente o imenso banco de dados, só se tornarão proveitosos se os usuários utilizarem-no com propriedade, articulando temáticas pretendidas, constituídas em sítios de significação e de pertencimento, com construção que os desloque/descole dos locais de registro(devidamente referenciado). Desse modo será possível ultrapassar os limites da colagem, a qual tem se configurado, em alguns casos, como bricolagem, dada a ausência de costura adequada para cada tipo de gesto. (p. 92).

Outra questão relevante é a condução do olhar do aluno pelos sites de busca indicados sem problematização da temática, pois se há a indicação de em qual site buscar a informação, isso resulta em efeito mais do que espelhado. O resultado das buscas é reduplicado na sala de aula com informações iguais, com as quais não há o que fazer a não ser admiti-las como verdadeiras. A evidência do (des)controle do DP nos mostra a urgência do

debate sobre o uso da tecnologia na Escola, sobre a busca/pesquisa na internet e, principalmente, sobre a autonomia e sua construção na Escola.

7.4 COMO FAZER PESQUISA SEM CÓPIA (?)

O título acima faz alusão à pergunta que as acadêmicas-bolsistas fizeram quando terminaram a experiência de busca/pesquisa, e nos motivou, então, a encontrar possíveis respostas a essa indagação. A finalização das experiências que, de acordo com as descrições e análises anteriores, mantiveram os sujeitos (alunos e acadêmicas) na mesma posição-sujeito, foi realizada em maio de 2015, na universidade, com o objetivo de tentar deslocar as acadêmicas dessa posição-sujeito inscrita no DP, pois acreditamos como Orlandi (2003b), que:

O sujeito se faz em um movimento de entrega e de resistência, aliás, é ela própria movimento do sujeito para uma posição que não o submete inteiramente à coerção. O processo de resistência é justamente isso: estabelecer um outro lugar de discurso onde se possa (re) significar o que ficou “fora” do discurso. (p. 17).

As alunas já haviam verbalizado que gostariam de pensar, planejar uma prática mais refletida e, por isso, o encontro previsto teve este objetivo: propor prática a partir das leituras e discussões realizadas, que conjugassem aluno, computador e pesquisa com possibilidade de construção da autonomia do sujeito. Era o momento de incentivar a entrega, o dEscolar do parafrástico, daquilo que se inscreve no DP. Sabíamos que não seria fácil esse dEscolamento e, por consequência, esse deslocamento, visto que a inscrição das acadêmicas se encontrava colada ao DP. No entanto, muitas reflexões sobre a autoria e a autonomia do sujeito-aluno já haviam sido realizadas, o que poderia contribuir para uma postura mais aberta e disposta aos riscos de deslocar-se discursivamente da posição discursiva inscrita no DP, pois, como Pêcheux (1990) destaca, não é possível fazer cálculos “dos deslocamentos de filiação”, mas “detectar os momentos de interpretação” (p. 57).

No primeiro momento do encontro, relembramos a prática realizada em 2014 e a pergunta que as próprias acadêmicas fizeram foi: Como fazer pesquisa sem cópia? Após algumas discussões, as alunas assistiram a um vídeo que elas próprias fizeram quando realizaram a experiência de docência (o vídeo já foi analisado neste capítulo). Tomamos para reflexão, ao iniciar este ponto da análise dessa experiência, que agora também textualizo, Orlandi (2012):

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. (p. 10a).

Cá estamos na encruzilhada já descrita por Orlandi. Ao lembrar os caminhos percorridos pelos alunos durante o processo de busca-pesquisa, inquietaram-se acerca do percurso realizado pelos alunos, pois como já dissemos no início da análise, não havia critério de busca e a leitura foi feita sem reflexão. O prosseguimento da discussão seguiu com a leitura dos textos norteadores da educação nacional e do Estado de Santa Catarina (no documento atualizado de 2014) dispostos numa adaptação realizada pela professora pesquisadora (anexo F, p. 205), que priorizou excertos do documento que pudessem contribuir com as reflexões das alunas.

Distribuídas em três grupos, aleatoriamente, as alunas decidiram o que ler e como organizar-se quanto à discussão que permearia a leitura. Nessa organização, pedimos que cada grupo gravasse as discussões que realizassem e saíssem da sala para que ficassem à vontade, sem interferência. No retorno, iniciou-se a elaboração das propostas de trabalho que poderiam convergir a uma intervenção na Escola com pesquisa e possível autoria.

Para Orlandi (1996a), a noção de autoria é função do sujeito, ela se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa no dizer (p. 69). Então “o sujeito só se faz autor se o que ele produz é interpretável (idem p. 70). Ao historicizar seu dizer, o sujeito, ao representar-se, ao assumir-se na posição autor, produz um evento interpretativo, quem só repete não o faz. A inscrição do planejamento da prática pedagógica na ordem do interpretável historiciza-o na posição de autoria, não mais na da repetição.

Foi importante, nesse movimento, o retornar à teoria que embasava questões nas quais havia impasse entre os membros do grupo. O primeiro momento foi quase imobilizante: lemos e entendemos, mas como tornar possível na prática? Durante as discussões que se seguiram, procuramos incentivar a pensar, a se colocar na Escola, a lembrar o que já haviam vivido nesse processo, sem esquecer a pergunta que elas mesmas fizeram: Como encaminhar pesquisa sem que haja cópia?

A construção da proposta de trabalho, pensando a pesquisa na Escola com a presença da textualidade digital, não foi fácil. As acadêmicas mantiveram para/de si uma imagem de controle da aprendizagem e de que necessitavam explicar exaustivamente. Elas tendiam a crer que é possível dominar o saber e ainda o veem estruturado hierarquicamente. DEScolar o DP do seu movimento circular inquietou-nos também, pois não é fácil não dar a resposta, mas acreditávamos que seria um momento assim que, embasadas na teoria, as

acadêmicas poderiam sugerir uma prática que pudesse reverberar em um efeito-autor. Vimos (eu e as acadêmicas) nos limites entre a dispersão e a incompletude, entre os limites moventes e tensos da paráfrase e da polissemia, esses movimentos de significação entre a repetição e a diferença que Orlandi (2004) diz instaurarem a significação.

Em grupos, as acadêmicas se reuniram para pensar como elaborar uma proposta de trabalho que pudesse agregar a pesquisa e um movimento de autoria. Antes de escreverem a proposta, discutiram ideias embasadas por dois textos(excertos) retirados das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (Anexo F).

Denominamos os grupos: Grupo A (GA), Grupo B (GB) e Grupo C (GC). Os três empreenderam discussão sobre os textos de leitura e gravaram em áudio as reflexões e dúvidas que se sucederam à leitura ou concomitante a ela. Trazemos aqui a transcrição de duas delas, do Grupo A e do Grupo C, visto que a gravação realizada pelo Grupo B sofreu problemas de transferência de dados e não foi possível recuperá-la. Acreditamos, no entanto, que, para fins desta análise, as gravações dos dois grupos já constituam dados relevantes.

O GA fez leitura e, ao mesmo tempo, recuperou experiências de estágio realizado com uso da tecnologia. Seguem abaixo o recorte e algumas reflexões realizadas pelas acadêmicas-bolsistas e gravadas em áudio por elas:

1: A realidade não é igual de todos.

3: Pois é.

2: Pra onde a gente vai né, vai ser um 6º ano, né. São crianças grandes, eu que trabalho com os meus de 5º lá, é muito difícil de chamar a atenção deles.

1: É. Os pequenos é mais fácil, agora a partir de um 5º ano.

2: Vai ser bem complicado.

1: Imagine o 6º ano.

2: Tem que ser uma coisa bem... que nem a XX falou né.

4: Só que assim óh, você acha que é uma coisa inédita, só que não é, você acha que o aluno sabe, só que ele não sabe...

1: Uhum.

4 continua: ... e vai chamar atenção dele. Óh, no meu estágio eu fiz, era 4º ano, mas assim, eu achei que era uma coisa que nem fosse chamar tanta atenção, era sobre, que fala numa parte ali sobre a descoberta da energia ... (palavra inaudível), eu trabalhei a questão da energia, daí lá tinha sobre a questão da energia, daí dentro disso daí eu trabalhei e-mail...

(...)

3: lendo texto: é importante considerar as interações ... (trecho inaudível)... nos modos de usar as línguas nas tecnologias digitais da informação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como (trecho inaudível)... pois entre palavra, imagem e som e sinais.

2: Viu, aqui que eu achei legal óh... óh, tipo, pra eles escrever e-mail a um zoológico, para agendar uma visita, tipo seria o, alguma forma de produção, mas que seja real, entende? Que nem aquela vez que eu te dei aquelas ideia do e-mail lá, que daí você escrevia um e-mail pra diretora né, e ela dava uma resposta. Então é uma coisa que tem um sentido, um significado.

Porque daí, digamos, é um desafio, ele vai sentir prazer em fazer a produção, só que ao mesmo tempo ele precisava ter a parte da leitura, pra que ele tivesse a parte teórica ali pra ele poder escrever. Eu acho que teria que ser nesse sentido aqui óh. Que nem ela fez aquele chat com nós. Seria assim, só que claro, a gente teria que trabalhar um conteúdo né.

A reflexão sobre como os alunos participaram do estágio, como se interessaram por uma temática e como produziram o texto proposto ganhou ancoragem no texto lido posteriormente, que pertence ao documento PCSC 2014. A leitura e a discussão com os alunos ainda se constitui um problema, de acordo com as acadêmicas, e a possível solução seria um chat proposto por elas, assim como elas participaram de um durante os encontros de formação. Seguindo a reflexão:

2: De repente eles vão se comunicar com outra Escola, alguma coisa assim, entre eles né.

3: Seria bem interessante.

1: E se tivesse alguma coisa relacionada com pesquisa, com produção de texto, e daí eles trocassem esses e-mails pra depois ter uma socialização.

2: Até com o WhatsApp, poderia fazer uma coisa ali porque é uma coisa...

4: Ou então uma apresentação de vídeo, aí trocava de Escola.

2: Vai ter que postar.

1: Demora quanto tempo?

2: Dependendo...

1: A internet ali demora ligar, ainda mais a nossa ali.

O uso da tecnologia esbarra no aspecto técnico, e isso é compreensível, visto que muitos laboratórios das Escolas mantêm um acesso restrito à internet, e isso poderia dificultar o trabalho proposto. Baseando-se no texto da PCSC (2014), que apresenta um exemplo de intervenção pedagógica na qual o aluno produz texto com uso da tecnologia, as acadêmicas também se sentiram amparadas para propor uma intervenção que se assemelhasse à descrita pela PCSC.

1: Então, a ideia central seria essa troca de informação entre as Escolas, o intercâmbio, com desafios pra...

3: Uhum... É, eu até não sei como a gente vai chegar aí.

1: Agora daí a gente vai ter que pensar na realidade...

3: Sim, pois é.

1 continua: A tecnologia tá aqui, o aluno tá envolvido aqui. Agora só tem que pensar em relação à pesquisa, qual é o tema da pesquisa.

O fato de não se saber aonde vai chegar se constitui, para nós, um nó a ser desatado, pois quando as acadêmicas afirmam que a tecnologia já está presente, o aluno também, só falta a pesquisa, e é necessário pensar a realidade, então até agora o que se pensou, refletiu e buscou foi fora da realidade da Escola? Não sabemos se as acadêmicas compreenderam a pesquisa na Escola como uma atividade que se relaciona à leitura, à

interpretação e à autoria, e que esse acesso à internet ou a quaisquer bancos de dados não é suficiente, pois “[...] é preciso dar sentido a esses bancos de dados, a partir da compreensão de que o sentido sempre pode ser outro, e de que, tão importante quanto o que está dito, é o que não está dito, mas está significando, [...]” (GALLO, 2012c, p. 62).

E é importante questionar o trabalho pedagógico sempre já inscrito no DP, isso permite compreender o poder político que invade a Escola e questionar também os encaminhamentos das atividades, a fim de promover, ou, ao menos, tentar promover a assunção da autoria, a autonomia, questionando a lógica das atividades, da leitura, da interpretação, deslocando o olhar do professor e do aluno a favor dos sentidos outros que a aula, a leitura, a pesquisa, enfim, a vida podem possibilitar.

O GC também fez leitura sobre o texto, mas realizou a reflexão no batimento de suas próprias perguntas, retomando a própria trajetória da experiência anterior:

1: Isso talvez... A gente conduziu.

2: E esquecemos daquilo que importava daquilo, que ele realmente gostava, daquilo que ele ia fazer.

3: Porque o ideal é que eles tenham, que escolham uma temática e que chame atenção, porque nós levando o tema, não desperta a curiosidade. Então, vamos dizer que eles tenham a curiosidade de saber quem que inventou a coleção do Hot Wheels, vamos dizer.

2: Aí é o desafio.

1: É, eu acho que nós tínhamos que começar com... a nossa pesquisa, tem que começar pesquisando o que eles querem... aprender.

2: A partir do que eles querem aprender, é esse o nosso desafio.

A passagem da posição sujeito-professor, que orchestra a aula e determina a música a ser tocada, para a posição sujeito-professor organizador de saberes, infere diretamente no papel social e discursivo que essa posição-sujeito agrega à memória. O que está em jogo no desprender do olhar do professor como centro da ação educativa para deslocar-se do centro da sala de aula é também a sua posição-sujeito e com ela as forças imaginárias que abrigam o ideário de um professor que sabe todas as respostas. Assim como o GC observa:

1: Isso. Qual é o interesse deles. É óbvio que a gente também vai acabar direcionando pelo que, por aquilo que a gente percebe, né.

Conseguir trabalhar um tema apenas com aquilo que o aluno gosta, só que não trabalhar só esse.

1: Só que não é tão difícil, por quê? Porque nós não estamos o tempo todo lá com eles, então nós não temos que fazer com tudo, lembra? Tem que ser algo prazeroso.

2: Ah, daí não.

3: Viu, porque sem contar que o resultado, as curiosidades, ...

2 interrompe: Ah não! Mas se é isso, é fácil. Nós podemos querer algo que eles queiram saber.

3 continua: nós também vamos aprender com eles.

1: Justo. A pesquisa é: o que eles querem saber. Nós vamos ter que pesquisar isso. Aí (trecho inaudível) o interesse.

Aprender com o aluno já não soa tão estranho, é também libertador, pois permite a ambos, professor e aluno a possibilidade de trabalharem juntos, verdadeiramente, a cena abriga o aluno e o professor no palco do aprender. Pensar assim e conseguir encontrar alento na trajetória do fazer pedagógico, compreendendo-o como um processo que necessita de participação mais do que respostas, apresentou-se como uma reflexão da prática com tomada de decisão.

Entendemos que o aluno, hoje, já não espera só respostas do professor: as respostas podem ser encontradas numa pesquisa na internet, o que coloca em xeque e é alvo de nossa discussão também é a posição do professor nessa configuração de Escola que, muitas vezes, não se desloca do modelo em que o professor é o centro do processo. O deslocamento dessa posição-sujeito é o que pode tornar possível a discussão sobre o processo de busca/pesquisa e conseqüentemente do processo de construção da autonomia e, por conseguinte, de autoria.

Assim como a passagem do DO para o DE descrita por Gallo (1992), pensamos que, após a leitura e a discussão, já embaladas pela experiência de docência, e a própria experiência de busca/pesquisa, as acadêmicas-bolsistas pudessem assumir sua posição de autor. Ao mesmo tempo, essa incerteza também nos causou reflexão, visto que também eu, professora, inscrita no DP, necessito de respostas, às vezes para perguntas que nem são minhas. Foi a partir desse momento e, mais claramente, quando iniciei a jornada das análises da trajetória desta tese, que me vi ainda mais reclusa, na experiência para a qual dediquei tempo e forças e que não respondeu, mas sim retornou com ainda mais perguntas. Pensávamos que as respostas seriam simplesmente coletadas no decorrer dessa experiência. A cada nova etapa, para a qual havia questionamentos, outros se encadeavam aos antigos e ainda outros tomavam lugares para perguntar à pesquisa. Não respondemos a todas as perguntas, tivemos momentos em que pusemos em xeque a nossa formação como professora e nos vimos diante das acadêmicas-bolsistas com dúvidas também. O processo, então, permitiu a mim e aos envolvidos uma reflexão não somente sobre autoria, mas também sobre a condição da pesquisa na Escola, a perspectiva da leitura em textualidade digital e, principalmente, sobre o discurso pedagógico e seus (entre)laçamentos.

Sabemos que a construção do conhecimento não acontece linearmente ou de forma hierárquica, mas sim no conjunto de relações que possibilitam aos sujeitos identificar-se com o outro e elaborar, a partir das relações, o saber, por isso foram importantes os momentos de discussão para que tentassem construir a autonomia sem procurar respostas certas ou desviar-se das respostas consideradas erradas. Era a primeira vez, para muitas, que não havia uma resposta e que a resposta poderia ser uma daquelas que foram cogitadas durante a discussão.

Em muitos momentos, as alunas se debateram sobre o que já discutimos nesta tese: o Discurso Pedagógico. Compreender que o processo de construção do conhecimento não é um simples “passar informações”, é conceber não mais o professor como centro do processo, mas sim como um dos participantes dele.

A finalização desse encontro aconteceu com a entrega da proposta de trabalho a ser realizada no segundo semestre de 2015, com alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental, baseada nas leituras e experiência de docência realizada em 2014, com alunos do 5º ano.

Para fins de pesquisa, o que interessa a esta tese, nomearemos Proposta Pedagógica 1, Proposta Pedagógica 2 e Proposta Pedagógica 3 (doravante apenas PP1, PP2 e PP3, com versão integral digitada no anexo H), a fim de discutir esse exercício e sua relação com o objeto desta pesquisa.

A PP1 foi redigida por quatro alunas que discutiram e foram nomeadas na discussão de GA. O tema a ser abordado com os alunos, nessa proposta, versava sobre Comunicação. Reiteramos que, apesar de as discussões do grupo apresentarem momentos de maior compromisso com os alunos e o conhecimento, não houve deslocamento do DP, pois a proposta aparece encaminhada de forma bastante tradicional:

*Motivação com teatro, através da linha do tempo da comunicação;
Questionamentos a partir do teatro;
construir questionamentos sobre o que cada um quer aprender sobre o tema
(comunicação)*

Nesse momento, as acadêmicas-bolsistas tentaram o deslocamento, mas o fizeram ainda tão preso ao DP que parece impossível que haja ações não previstas ou já encaminhadas por elas. As perguntas também já foram previstas no planejamento, o que nos mostra o papel de coadjuvante destinado ao aluno, novamente como respondente de uma questão que nem sempre é a que lhe interessa.

Discussão em chat para confirmar a resposta da pergunta, a partir da pesquisa científica, supondo a necessidade das falhas na informação da carta;

- *Gravação de um relato da aprendizagem de como ocorreu todo o processo. (oralização);*
- *Produção= criar um email relatando a atividade extra-classe, com linguagem formal.*

Escrever carta, criar e-mail, gravação de relato, aparecem como possibilidades de produção de autoria, mas pensamos que elas figuram como atividades superficiais que se colam ao DP e ajudam na sua manutenção. Se, como diz Pêcheux (2009): “Um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual ele se constitui” (p. 238), pensemos que há um efeito de sentido de autoria, de construção de autonomia que se dissipa quando vem à tona a determinação do DP. A preexistência da tecnologia e a aparente construção de questionamentos deixam-se apagar pelo autoritário:

Encaminhar os alunos para pesquisa para responder a pergunta (como selecionar o site, conversas e apresentações de como e o que acontece na pesquisa). Responder a pergunta de forma científica;

Percebemos que houve, então, um descompasso entre a discussão e a produção da proposta de trabalho.

Apesar de a gravação da discussão do GB ter sido perdida pelo grupo, faremos a análise da proposta de trabalho com as crianças. O projeto apresentou como temática: “Resgatando brincadeiras antigas”, e motivou as acadêmicas a pensar em encaminhamentos que oferecessem ao aluno a possibilidade de escrever e publicar. Há, no entanto, ainda um direcionamento sobre a temática e sobre como elaborar o roteiro:

Os alunos em duplas receberão um texto, uma pesquisa sobre o que são brincadeiras antigas, contendo datas e a brincadeira. Em seguida os alunos em forma de sorteio receberão nomes de brincadeiras e deverão realizar uma pesquisa sobre a brincadeira sorteada; eles deverão confeccionar, apresentar, explicar e aplicar as brincadeiras.

É possível observar o conflito entre oferecer o roteiro e, mais tarde, permitir que os alunos expliquem e brinquem. O brincar, nesse caso, pode ser o momento em que as acadêmicas encontram o lugar da reflexão empreendida durante a formação. Essa possível liberdade, autonomia, é retirada do planejamento na etapa seguinte quando propõem a exposição das pesquisas a partir das perguntas: O que é? Para que serve? Quais os cuidados necessários com este instrumento? As brincadeiras se transformaram em instrumento com o qual se deve ter cuidado, elas têm utilidade. Esses questionamentos foram aqueles anteriormente realizados pelas próprias acadêmicas quando pesquisaram sobre Formação Discursiva. Nossa reflexão assume, aqui, nuances dramáticas, pois as inquietações não reverberaram em transformação. Isso nos faz pensar assim como Lagazzi (2011, p. 277):

Numa sociedade como a nossa, extremamente mobilizada pela informação, a evidência do conteúdo é muito forte. Somos ainda demandados pelas ideias principais do texto e pelas intenções do autor. As perguntas pelo conteúdo nos absorvem na leitura e nos fazem deixar de lado, como por exemplo, “O que este texto não discute?”(p. 277).

Pensamos que o (des)colar do DP instalou a dúvida acerca do encaminhamento do trabalho com o aluno, mas em tempo de se dEscolar, há também o movimento de colar naquilo que já conhecem ou que se apresenta com margem de segurança para evitar o erro. A convenção, o costume daquilo que é válido e garantido faz manter o processo da ordem legítima da Escola, sede do DP, assim como discute Orlandi (2011, p. 23):

O fato de estar vinculado à Escola, isto é, a uma instituição, faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio da circularidade.

É a circularidade do DP que garante a manutenção do que a Escola e o discurso por ela imposto preconiza: perpetua-se a ordem e a hierarquia que já conhecemos e professor e aluno ocupam, por isso, as mesmas posições já perpassadas pela ideologia. Para furar esse sistema, impedir essa circularidade de sentidos é necessário o rompimento, numa ação que transforma, considerando a materialidade da língua e a história, ambos constituintes dos sujeitos que fazem parte da Escola. É esse processo discursivo que intentamos instalar na trajetória desta pesquisa e que já entendemos como árduo e difícil.

Para discutir a produção da PP3 do grupo denominado GC, ancoramo-nos em Orlandi (2011) que ao falar da interação da leitura, quando aborda o texto como “processo de significação, lugar de sentidos” (p. 196), reflete que há dois planos de percurso em relação à indeterminação. Enquanto o primeiro plano parte do ponto de vista do texto como objeto acabado, fechado em si, que mesmo recuperadas as suas condições de produção leva a uma leitura determinada; o segundo plano parte já do ponto de vista das condições de produção, admite múltiplas leituras possíveis, percebendo o contexto específico, o leitor específico, modo específico de leitura, para finalmente confrontar-se com o autor, o que resulta num produto que se repõe como processo, como outras leituras num movimento infinito.

A PP3 mostra já um pouco desse movimento que podemos caracterizar como menos cerceado e mais flexível, permitindo refletir o processo e pretender a multiplicidade de leituras.

Ao devolver ao sujeito-aluno a capacidade de pensar a sua leitura, não queremos afirmar que a Escola trabalha no espontaneísmo, mas sim que é possível compartilhar a responsabilidade de aprender. Nesse movimento que pretendemos empreender aqui nesta tese, é importante a trajetória de busca/pesquisa no gesto de leitura e interpretação a partir de outras determinações que não somente o DP. Esse movimento pareceu fluir na perspectiva desenhada abaixo:

1º. MOMENTO: MOTIVAÇÃO (Apresentação de pesquisa da professora)

- O assunto a ser trabalhado deverá partir da curiosidade dos alunos. Para isto é necessário propiciarmos um momento para a escolha do tema, neste caso, será necessário (que) uma primeira visita na Escola para conversa com a turma, sobre o trabalho a ser proposto.

- A ideia inicial é fazer com que os alunos digam o que gostariam de pesquisar, quais suas curiosidades sobre um tema, (ou algo) que eles realmente gostam e gostariam de saber. Por exemplo: “como funciona os jogos do Play Station”.

- Anotamos as escolhas e elencamos as mais votadas, a partir disso formamos grupos. Cada grupo vai elaborar as questões mais importantes à serem pesquisadas sobre o seu assunto.

Pensar como e o que estudar pode parecer liberdade demais numa organização Escolar em que o aluno apenas responde, entende, faz; e, raramente, atua, compreende e opina. O deslocamento das acadêmicas do DP fez refletir que empreender novos caminhos pode colaborar para a produção de uma escrita que não seja cópia, a partir de uma leitura heterogênea, a fim de quebrar o efeito de linearidade da leitura e de atividades de escrita que se ancoram no DP. A noção de FD, nesse caso, permite compreender sentido e sujeito a partir da posição que o sujeito ocupa e possibilita ao analista organizar, sem categorizar as evidências e os embates para o gesto de interpretação. É importante dizer que essa análise foi composta em camadas: a do analista (da autora da tese) inscrita na forma polêmica, e a das acadêmicas-bolsistas inscritas no DP, e, portanto, autoritária. O que se pretende, a partir dessa experiência, é a constituição da dúvida sobre a prática pedagógica, a fim de possibilitar a reflexão das acadêmicas para outras práticas, numa tentativa de polemizar a própria prática, inscrevendo-se em outra FD. Entendemos que seja possível outras formas de analisar o *corpus* desta pesquisa, mas da posição do analista, o gesto de interpretação mobilizado quis compreender a inscrição do sujeito-aluno aos sentidos que correspondem ao DP.

Pfeiffer (2003) entende que as FDs não são fixas, mas estão em movimento, reconfigurando-se, ora se afastando, ora se aproximando (p. 103) daí o deslocamento da posição-sujeito das acadêmicas ora inscritas no DP, ora tentando dele escapar para o polissêmico. Essa tramitação de FDs não é fácil, mas as tentativas nos mostram as possibilidades de relativizar informações sob diferentes condições de produção:

- *Pesquisa na sala de informática: Discutir (em sala) quais as palavras chaves? Qual site vamos entrar?*
- *salvar no Word as partes que interessam à sua pesquisa, ou dúvida, ou pergunta.*
- *discutir no grupo as principais ideias da pesquisa;*
- *Decidir o que pode ser feito com o que pesquisaram (vídeos, teatros, contação de história, paródias, powerpoint, etc).*

O trabalho colaborativo, com objetivo da construção da autonomia do sujeito prescreve professores atuantes, reflexivos e críticos. Para tanto, cabe compreender a posição de ser professor para além daquele que detém o saber, na perspectiva de um sujeito que propõe perguntas mais do que pede respostas. Coube-nos ainda pensar que esse processo tornou-se mais complexo talvez não pela facilidade de acesso, e sim porque não tínhamos reflexões ou trabalhos que auxiliassem na discussão sobre o tema, pois muito se trata acerca da tecnologia e seu uso nos documentos que norteiam o fazer pedagógico, mas pouco se reflete sobre as implicações dos discursos que daí reverberam na construção da autonomia do sujeito.

É importante democratizar o acesso à internet, principalmente entre as camadas populares da população, no entanto, só isso não garante a utilização do sistema a favor da construção da autonomia. Entendemos ‘acesso’ como a possibilidade de conhecer, manipular e apreender, enfim como a possibilidade de dar e fazer sentido a partir da textualidade digital. Isso difere de considerar o acesso como estar ao alcance ou só conhecer. Acreditamos que a Escola pode contribuir para essa construção quando o sujeito utiliza a rede mundial de computadores, pois o indivíduo, que se pensa dono de si, ao ser interpelado em sujeito pela ideologia não percebe a não transparência do que é dito (e do que se apresenta num site de busca). A possibilidade de reflexão sobre o que pesquisa, o que lê e o que procura pode instaurar o polêmico em uma prática que se ancora predominantemente no DP. Pensamos, ainda, amparados em Faria e Yado (2011, p. 102), que: “O aspecto fluído dá margens à dispersão dos sentidos nesse novo espaço que é a internet e faz falar um modo tão profícuo para a inscrição histórica dos sentidos que vagam e deslizam por entre os hiperlinks. ”

Por isso, é importante considerar o poder que existe na rede e, ainda, que os sentidos não estão colados ou são imutáveis, mas, ao contrário, situam-se numa dimensão de (im)permanência. É necessário repensar não só a ampliação de acesso como também perceber o sujeito que vai se modificando e recebendo informações sem ter conseguido digeri-las. Numa busca/pesquisa, os sentidos poluem, esvaem-se, diluem-se e evaporam numa

velocidade impressionante e aprender a lidar com esse conteúdo altamente volátil é importante para o sujeito e para sociedade.

7. 5 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ao término desta empreitada, cabe retomar algumas noções que embasaram a trajetória e que, (entre)laçadas, podem favorecer novos ou outros sentidos. A implementação de novas tecnologias em sala de aula torna necessário refletir sobre os novos meios de busca, de produção de dados, de informações e de imagens. Pensamos que isso seja necessário para um reposicionamento do sujeito frente às tecnologias de busca, a fim de que o aluno compreenda o processo de sua pesquisa, reflita sobre as determinações do seu trajeto, e não somente vise ao produto.

As experiências levadas a efeito nesta tese perscrutavam a autoria ou seus vestígios no processo busca/pesquisa na internet. Para isso, aproximamos as noções de função-autor e efeito-autor, abordadas no capítulo cinco desta tese, e percebemos que, tanto na experiência dos alunos do quinto ano, quanto na das acadêmicas bolsistas há a função-autor, porém, ela é apagada pelas paráfrases impostas pelo DP. As experiências apontam que essa repetição mostra para o sujeito que o que ele tem a dizer não interessa; o que importa é a sua capacidade de repetir. A função-autor é balizada pelo modo autoritário.

Apesar de o autor sofrer apagamento, é importante dizer que o DP, embora predominantemente autoritário, não o é totalmente; quanto mais polêmico, mais se trabalha a função de autoria. Instaurar o polêmico para exercer a função-autor não é tarefa fácil na Escola, mas é tarefa necessária para o processo de textualização.

Pela experiência realizada, podemos dizer que, quando as alunas viram seu texto “voltar” numa busca/pesquisa, além da surpresa de ter tornado público o texto, houve também a responsabilização pelo dizer, o que caracteriza a função-autor (mas não o efeito-autor).

Essa escrita, desenvolvida principalmente junto às acadêmicas bolsistas, foi um exercício de escritorialidade, pois não houve somente o grafar para cumprir a atividade sem compromisso com a autoria. Os textos produzidos atravessaram a Escola, foram tornados públicos, embora não tenham passado pelo ritual da Escrita, o que não os torna publicações acadêmicas constituídas no DE, mas também não são DO. Constituem-se por isso em exemplos de escritorialidade.

As marcas da experiência junto às crianças indicam a necessidade da compreensão do DO e do DE e de suas condições de produção, a fim de entender que não existe o processo

por si mesmo. É necessário ampliar o debate sobre a escrita na Escola e refletir como podem ultrapassar a grafia para mobilizar a função-autor, apagada ou relegada, em muitos momentos, pelo DP.

A trajetória com as acadêmicas desenvolveu-se na direção de possibilitar e desenvolver a função-autor. Por outro lado, não houve efeito-autor, visto que os rituais que o DE exige não foram cumpridos. Por isso, pensamos que a prática da textualização é um processo que aconchegaria novas possibilidades de trabalho na Escola em direção à autoria. A prática de textualização consiste em aproximar a função-autor do efeito-autor, considerando que o sujeito toma a posição na função-autor, mas para que haja o efeito-autor há que se passar pelo ritual para a publicação. Acreditamos, como Orlandi, que “na mídia e nas novas tecnologias de linguagem, trata-se ainda e sempre da textualização (formulação), da constituição de uma autoria” (2012, p. 183b).

Na pesquisa das acadêmicas-bolsistas, a tentativa para exercer a função-autor, como função de todo sujeito que escreve, foi observada com restrição por elas mesmas que julgaram a impossibilidade do seu dizer. Podemos ainda inferir, que ao se deparar com o próprio texto na internet pensaram em quem o corrigiria. O texto ganha ares de publicação na rede quando tornado público, embora não se verifique, aí, uma instância de legitimidade e, conseqüentemente, o efeito-autor, pois não houve responsabilização sobre o que foi dito, inferindo à professora a responsabilidade em permitir publicar um texto que não estava “correto”. Também se observou a preocupação com o se havia dito, com a cópia, caracterizando ainda um discurso balizado pelo DP.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DIGITAL

O século XX foi marcado por inúmeros acontecimentos políticos e sociais que reorganizaram o mundo e as práticas de viver em sociedade. Entendemos que sujeito e história se relacionam na sociedade, e fatos como as duas guerras mundiais, a guerra fria, a queda do muro de Berlim, os atentados terroristas e as manifestações de toda ordem, foram fatores que desencadearam um novo comportamento mundial frente ao conceito de direitos e deveres, bem como de Educação.

No Brasil, o cenário não se apresenta melhor do que aquele que se apresenta também na América Latina, nesse olhar histórico que ora projetamos neste último texto, pois o país articulava-se num contexto ainda atrelado às demandas coloniais que pouco permitiam discussões e avanços, no que diz respeito à educação. A criação de universidades, do Ministério da Educação e as primeiras lutas pelo direito à educação foram movimentos importantes nesse século.

A década de 80, no Brasil, foi o momento de busca de cidadania a fim de discutir a educação que se tinha no país e possibilitar novas olhares sobre a temática “Educação”, naquela conjuntura política. Nesse cenário conturbado, junta-se à promulgação da Constituição do Brasil a discussão das diretrizes e bases a partir de discussões dos educadores que propõem as mudanças de que a educação brasileira precisa.

As estratégias de desenvolvimento social demandam esforços no sentido de superar não só o quadro de desigualdades entre os estados do Brasil, como também de repensar o ensino público a partir da educação como prática da liberdade, assim como assevera Paulo Freire (1996). Para a construção de um cenário articulado à contemporaneidade, foi necessário pensar a organização da educação no país a partir da nomenclatura: Educação Básica, que inclui a educação de 4 a 17 anos. Assegurar educação pública de qualidade, incluindo a educação infantil, foi um movimento de progresso já que anteriormente esse segmento da educação assegurava somente o “cuidar”, e ainda não sob responsabilidade do Estado.

Compreender a educação como fator de direito que permite ao ser humano integrar-se à sociedade, a fim de melhor se desenvolver e atuar no meio em que vive é entendê-la como fator preponderante também no aspecto dos investimentos. Porém, ainda não temos garantidos investimentos de monta a fim de reduzir os abismos sociais de que a sociedade se ressente.

Procuramos discutir aqui algumas ideias referentes à Análise do Discurso e às implicações dessa área do conhecimento para a Escola, mais precisamente para o trabalho de leitura e pesquisa escolar, frente ao Discurso Pedagógico considerado autoritário, visto sua determinação no ambiente Escolar. Se, como afirma Orlandi “o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática”(2012a, p. 71), então, pensar alguns conceitos da AD para que entendamos o movimento da Escola e das formas discursivas que rondam os sujeitos, parece nos mostrar que o Discurso Pedagógico movimenta o sentido parafrástico. Mas, mais do que admitirmos essa realidade, é preciso mobilizar sentidos na direção da polissemia para que as atividades de leitura e pesquisa na Escola possibilitem a construção de sentido(s), num movimento polissêmico que contribua para a construção também do conhecimento. O sujeito é constituído com e na linguagem e, é a partir dela, que os sentidos vão se tecendo no emaranhado dos ditos e não ditos.

A compreensão do processo de leitura como um processo linguageiro e, portanto, nessa instância da incompletude, uma possibilidade de um sentido entre outros, convida a refletir um olhar polissêmico sem negar o parafrástico, a fim de desfrutar de um alvorecer de instalação de nuances, ainda que tímidas, do novo, num afrontamento ao posto, ao que já se fez.

Faz-se necessário voltar aos objetivos a fim de encerrar (por ora) a discussão que tomou corpo nesta tese. Ao tentar analisar discursivamente o processo de pesquisa/ busca na internet a fim de compreender as condições de produção da autoria quando se estabelece a busca por um tema (prática de pesquisa escolar) compreendemos que o processo de pesquisa como uma prática de autoria ainda é uma realidade distante da Escola. Os alunos tendem a copiar informações e, com o uso de computadores com acesso à internet, tendem à naturalização da prática de pesquisa como atividade que ‘já se sabe fazer’, o que gera um automatismo da atividade e, conseqüentemente dos resultados. Nossa trajetória de análise também observa que, em condições de produção mais reflexivas e problematizadoras, o sujeito ainda apresenta dificuldades para entender a pesquisa como atividade de construção da autoria, e, o acesso à internet aparece como uma possibilidade para fazer o “trabalho” solicitado pela Escola, mas ainda estamos estacionados na grafia, na repetição. É necessário mais do que apenas discutir a prática de pesquisa na Escola e o uso da internet como fonte de pesquisa a que todos precisam ter acesso, é preciso lançar mão de recursos formadores a fim de atuar junto aos cursos de licenciatura e aos cursos de formação continuada a fim de experienciar atividades de busca/pesquisa com uso da internet para melhor problematizar essa prática, através da própria prática e, ainda, questionar a prática pela prática a fim de

continuamente refletir sobre a atividade de pesquisa e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na/da Escola

Não nos interessou, nesta tese, discutir a busca de informações na internet como pesquisa de informações apenas. Reconhecemos, assim como Vieira (2009, p. 490), que “A atividade de *pesquisa escolar*, por sua vez, precisa ser contextualizada e rediscutida no ensino/aprendizagem mediado por computador”.

Essa autora aponta, em sua pesquisa, que na escola, a busca de informação é o foco temático menos contemplado pela escola (p. 494). Mesmo tratando a temática como ensino de habilidades de busca de informação, o que para nós é a inscrição do sujeito na textualidade digital e o gesto de leitura empreendido na busca/pesquisa, tomamos suas coordenadas como possíveis reflexões para a formação de professores, pois refletir objetivos da pesquisa, seu foco, as palavras-chave, analisar os resultados trazidos pela máquina e, por sua vez, não naturalizar os resultados, além de referenciar as fontes (cf. VIEIRA, p. 499), são atitudes que podem ajudar a formar reflexões sobre a aplicação da pesquisa via web e seu ensino nas Escolas.

Por outro lado, concluímos, a partir desta pesquisa, que é necessário mais do que dar instruções aos professores; é necessário refletir sobre o que é tomado como natural nas buscas da internet. É necessário refletir sobre as clivagens subterrâneas contemporâneas, que estão na base de um processo de busca/pesquisa que repete os rituais parafrásticos, para tentar desenvolver o que passamos a chamar de **prática de textualização digital**: um processo de controle da paráfrase e de extensão da polissemia, utilizando-se da própria máquina para produzir conhecimento, pensando que ele (o conhecimento) está sempre em processo. Considerando que, em Gallo (2008), a prática de textualização tem relação com a assunção da autoria pelo sujeito aluno, ao propor a noção de **prática de textualização digital** estamos pensando em uma prática através da qual o sujeito aluno assume, no processo de busca/pesquisa, a autoria.

Para tanto, é importante compreender que a autonomia para a pesquisa não impede o trabalho na Escola, mas, ao contrário, possibilita ao aluno e ao professor atravessar as informações a fim de tomá-las como complemento, exemplo ou fundamento do ponto estudado. Pensamos em “atravessar” como uma metáfora ao chamado rio de informações, mares de sites, universos de links a que estamos sujeitos quando acessamos à web. Ao mesmo tempo, pensamos no atravessar como indicar o outro lado, o outro enfoque, uma outra pergunta; talvez seja alargar o sentido da palavra ‘atravessar’, mas o que somos nós diante da informação? Atravessadores, não no sentido pejorativo da palavra: aqueles que lucram

atravessando, passando a mercadoria, mas atravessadores compreendidos, aqui, como aqueles que navegam e chegam, pois há os que navegam e nunca chegam, perdem-se em sites, textos, links, hipertextos.

Nesse sentido, discussões realizadas com as acadêmicas, que atuaram junto a alunos do quinto ano do ensino fundamental no ano de 2014, permitiram um olhar mais cuidadoso para a formação, pois apesar dos esforços empreendidos durante a formação sobre pesquisa e sobre o texto produzido a partir da pesquisa, foi somente quando vivenciaram o próprio texto, tornado público na internet, que passaram a refletir de forma mais contundente. O fato de os textos que produziram durante um exercício retornarem num processo de busca/pesquisa na rede, constituindo-se em fonte de nova pesquisa a outros sujeitos, caracterizou um momento de deslocamento que levou à produção de proposta de novas práticas, um pequeno dEscolar da Escola o que parece ser sempre dela. Esse deslocamento dEscola daquilo que é frequentemente realizado pelo DP. O deslocamento, por um instante, talvez, instaurou a dúvida e esta, por sua vez, acalenta o berço da ruptura. Não podemos afirmar que essa ruptura se deu, mas já pode ser interpretada na posição-sujeito e na função-autor como deslocamento.

Para compreender como o sujeito-aluno faz pesquisa, suas escolhas e determinações, foi necessário mobilizar as escolhas das próprias acadêmicas acerca das escolhas que elas fizeram/fazem, para que, enfim, pudessem refletir sobre práticas que auxiliem a experiência de autoria na Escola. Nestas considerações, convém dizer que, inicialmente, não vimos diferença entre o processo de busca/ pesquisa realizado pelos alunos de quinto ano do ensino fundamental e as acadêmicas-bolsistas que coletaram informações para esta pesquisa. O processo pouco se diferenciava, o que nos leva a pensar que é ainda mais urgente que se reflita sobre isso na Escola e nas universidades e sobre o que se tem denominado “letramento digital”.

Não compete a este texto concluir ou indicar metodologias, mas procuramos refletir sobre o discurso pedagógico, detalhado aqui, como um discurso circular, parafrástico, pouco polissêmico e que tem determinado, a partir dessas características, o “letramento digital”. Não dissemos nenhuma novidade, mas queremos empreender discussão acerca da produção dos sentidos e viabilizar, talvez condições de produção dessa reflexão no que diz respeito à Escola e ao seu sujeito, na contemporaneidade. Pensamos, por isso, que ao propor a noção de **prática de textualização digital**, tentamos pensar a prática de busca/pesquisa na internet como um processo de autoria. Isto pode conferir um efeito de menor espelhamento a

partir de atividades que reflitam o uso da máquina no processo de busca na internet. Entender e refletir esse processo é o que denominamos de **prática de textualização digital**

Permitir outras leituras do mesmo texto pode se constituir numa afronta ao professor que aparece como portador de uma leitura reconhecida e que, muitas vezes, faz prevalecer a sua voz e também a sua interpretação. Não se pode negar a relação de forças que se estabelece no âmbito da Escola, e com ela a caracterização de um discurso que não oferece ao sujeito possibilidades outras, estabilizando sentidos que sempre poderiam ser outros. A incompletude da linguagem e, conseqüentemente, do sujeito impedem ações quando instalados no discurso pedagógico, pois, nesse processo, o sentido quer transparecer-se completo e único o que impede a disseminação e construção de sentidos que não operem na direção pré-estabelecida. Vimos, nesse caso de afrontamento, estabelecer-se o caos, que só foi superado pelo recuo ao DP. Somente através de outras tantas idas e vindas é que foi possível ultrapassar as fronteiras, mesmo assim, não de forma notável.

Trabalhar na direção da escuta do texto como unidade portadora de um sentido possível entre tantos outros, na instância da incompletude a que todo discurso se abre, pode conceder à Escola mais tempo de vida numa sociedade em que as informações podem ser articuladas de várias maneiras, em situações discursivas diferentes e, conseqüentemente, em construções de sentido diferentes também, o que põe em questão o trabalho da Escola.

A educação pela/com pesquisa parece ser a possibilidade que se vislumbra nesse novo século, visto que o acesso à informação pode auxiliar o professor e o aluno a construir conhecimento. Aliados, ambos podem finalmente trabalhar juntos vendo-se como pesquisadores, elaboradores de conhecimento, daquilo que lhes interessa ver, ouvir, aprender.

Não se trata, no entanto, de se fazer o que se quer apenas, mas sim de sermos cúmplices, alunos e professores da trajetória de autoria empreendida, no sentido de pensar muito e sempre a fim de instaurar mais dúvidas do que certezas, mais perguntas do que respostas. Trata-se de compreender o espaço da Escola também como um espaço de ousadia no qual pode se instalar a dúvida e a pergunta, mais do que a certeza e a resposta.

Como assevera Pêcheux (2009, p. 281):

- não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.
- ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso “ousar pensar por si mesmo”.

Criar espaços de autoria, fazer, refazer e desfazer perguntas pode se apresentar como um gesto impertinente às políticas educacionais e à própria prática. Afetado por ser considerado o maior responsável pela aprendizagem, o professor, muitas vezes, responde na urgência de corresponder à profissão daquele que sabe. O imaginário social colabora para isso, pois reforça, em diversos meios de comunicação, a importância do papel do professor. Não há, contudo, uma problematização desse papel, das escolhas desse sujeito quando dizem respeito ao exercício da profissão.

É preciso buscar caminhos, iniciar e continuar estudos que impliquem movimento de leitura e de autoria. Não é possível apenas repetir circularmente o discurso que imobiliza e que nos mantém onde estamos. Lutar contra a repetição no DP é instaurar a possibilidade de pensar e discutir o repetir. Sim, pensamos que é necessário discutir o que repetimos, que é o que mantém viva a instituição Escola. Em tempo, consideremos a autoria como possibilidade, não como o impossível ou ainda como o impensável. Como Orlandi (1996b, p. 82):

[...] não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência de autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem.

Tangenciados pela reflexão e pela formação contínua, acreditando na autoria como experiência, podemos instaurar mesmo que em pequenas doses, o Discurso Polêmico, pois problematizar já é mais do que repetir e isso desloca o olhar. Isso foi o que tentamos fazer durante a realização das intervenções junto às acadêmicas de Pedagogia, que serão professoras e desejavam saber como poderiam experienciar autoria. Instalar a dúvida e compreender que é necessário mais do que certezas para trabalhar na Escola foi uma experiência que nos mostrou como o DP mantém viva a imagem do professor que deve saber tudo. Foi preciso um deslocamento (um dEscolar) dessa posição-sujeito almejada pelas acadêmicas, numa direção impensada para que novos olhares fossem projetados na prática pedagógica. Consideramos fundamental, na experiência aqui relatada, o momento em que as acadêmicas bolsistas concluem o mais simples e mais difícil a ser feito:

“Ah, não, se é isso, é fácil. Nós podemos querer algo que eles queiram saber... Nós também vamos aprender com eles. A pesquisa é: o que eles querem saber. Nós vamos ter que pesquisar isso. Aí o interesse...”

Essa reflexão, que parece simples, é, na verdade, um grande desafio para o DP, e desemboca na possibilidade de produção de autoria, não só dos alunos, como também do professor. Talvez possa estabelecer pontos de contato com uma postura menos autoritária e mais polêmica a que temos nos referido nesta tese.

Foram suficientes? Certamente, não. Assim como a ideologia não dorme, as intervenções de ousadia também não podem ser esquecidas ou abandonadas. A resistência e a persistência se apresentam, por ora, como possibilidade e caminho, mesmo que seja para muitos, o impensável, mas deve converter-se em prática.

O andar desta tese também inseriu novas cores, olhares e interferências no meu trabalho de professora. É importante tentar pensar, como autor, o processo de assunção da autoria para descompor os versos de um poema composto que garante ritmo e rima ao DP, a fim de que um outro ritmo se instaure no processo de construção da autonomia do sujeito: a música da autoria, na composição dispersa da constituição do sujeito embalado pelo incessante dizer de silêncios e discursos que, enfim, tocam...

8.1 PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempo, a pesquisa precisou findar, enfim é necessário concluir etapas propostas, mas o trabalho não findou quando refletimos sobre o planejamento das acadêmicas-bolsistas. Havia ainda a aplicação e, teve ainda a reflexão posterior à aplicação e ainda as reflexões e avaliações dos professores que lecionam para as acadêmicas bolsistas... Cabe aqui neste último espaço, alegrar-nos em possibilitar aos alunos de quinto ano (em 2014), e sexto, (em 2015) nova experiência de busca/pesquisa, na qual, ambos, alunos e acadêmicas-bolsistas, conviveram e “atravessaram” as informações com mais autonomia e reflexão. Mesmo com a finalização de minha coleta de dados para a tese, continuei atuando em experiência de docência com aplicação dos projetos, ainda mais discutidos entre as acadêmicas-bolsistas. As reflexões posteriores também foram profícuas assinalando a transformação delas diante da máquina, da pesquisa e dos sentidos que anteriormente cristalizados/naturalizados borbulharam a partir da experiência.

A transformação também se deu nas aulas da universidade e no gesto de leitura empreendido principalmente na disciplina Tecnologia e Educação, cursada por algumas acadêmicas-bolsistas. Nesse espaço, de acordo com a professora da disciplina, as alunas que fizeram parte da experiência atuaram como protagonistas em muitas das discussões, empreendendo novos gestos de leitura e de autoria para a tecnologia (e) (n)a educação. Nossa

preocupação foi de compreender a relação do sujeito com o discurso digital e como eles (não) se inscrevem no Discurso Digital. Para isso é necessário pensar qual gesto possível de leitura o sujeito empreende. Isso ultrapassa o saber usar, isso implica refletir ler, observar, comparar, desnaturalizar os sentidos e sinaliza que o sentido é movimento, sempre.

Esta tese produziu muitos efeitos, em mim, principalmente, e desestabilizou a posição de professora de Língua Portuguesa: não é mais possível ser a mesma. O sentido da pesquisa em meio digital, o discurso da tecnologia e a autoria mesclam o meu olhar que, apurado e depurado ainda parece impuro na busca por uma posição-sujeito menos autoritária, que possibilite novas incursões para o saber.

Uyeno (2014) no texto “O desafio da docência na (pós-) modernidade: o “novo amor” e a responsabilização pedagógicos”, discorre sobre a naturalização dos sentidos que ecoam na docência atualmente, afirmando que o discurso sobre a docência que vem acentuando os insucessos e os dissabores dessa profissão parecem ancorados na posição-sujeito cristalizada de transmissor de conhecimento e, por conseguinte, numa posição que ratifica um sujeito passivo, o que difere dos alunos que frequentam as escolas hoje. No entanto, não é somente o aluno que parece diferente, o professor também se transformou e, de acordo com o texto, aqueles que permanecem na docência e por ela se responsabilizam o fazem “a despeito das condições de trabalho que lhes são impostas e dos discursos desabonadores que lhes são dirigidos e que, inegavelmente, refletem nos alunos que ficam sob seus cuidados” (p. 274). A não manutenção do *status quo* a que se refere o texto indica o que a autora chama de “um novo amor” intermediado pelas subjetivações (e eu assinalo, pelos discursos) da educação como valor; valor legitimado pela família; valor estabelecido pela relação entre “educar-se e ser bem sucedido profissional, social e economicamente” (p. 276). Refletir o fazer pedagógico é também pensar o possível, não aquele já cristalizado, mas talvez o apagado, disperso na compreensão de que o fazer do professor é, na verdade, um constante fazer-se, assim como o é a posição-sujeito no discurso. Isso significa que é necessário pousar o olhar além do horizonte do que é possível ver, é necessário interpretar as condições de produção, as posições do sujeito aluno e professor que se (des)alinham para fazer sentidos. A autoria, nesta perspectiva, não diz respeito ao texto escrito ou ao texto oral, mas diz respeito a uma posição sujeito tomada pelo aluno e também pelo professor para a (des)construção daquilo que, (in)completo, significa.

Os sentidos que se constituem nesse processo são atravessados pela história e pela ideologia, noções que, junto às de sujeito e discurso, me foram caras durante a aproximação do objeto de análise. Mobilizar as noções de função-autor, efeito-autor, grafia, escritorialidade,

discurso da escrita e discurso da oralidade, possibilitou uma reflexão que ultrapassa o que eu esperava conhecer para compreender melhor a minha própria prática.

Quanto às acadêmicas-bolsistas, penso que a experiência foi, de certo modo, intrigante e que produziu efeitos de um sentido que extrapolam aquele que comumente elas conheciam. As noções de pesquisa e gestos de leitura tangenciaram muitas discussões formadoras e, quando comparamos o planejamento da primeira experiência realizada em 2014 com aquele proposto em 2015, verificamos um desejo pelo polissêmico quando se pensou que poderia se pesquisar algo que o aluno também desejasse saber, um possível gesto de autoria.

A autoria, nessa perspectiva, foi tomada como espaço do dizer, muitas vezes contido em exercícios de grafia que, ao final da experiência já esboçavam características de escritorialidade. Verificamos que a função-autor, função de todo sujeito quando ele se posiciona para falar, já é função das acadêmicas-bolsistas. No entanto, pensamos que o efeito-autor ainda não foi visível durante o processo. Talvez se necessitasse de mais tempo para que os sujeitos envolvidos se inscrevessem naquilo que legitima o efeito de autoria. Isso nos faz refletir como a Escola também precisa de tempo de amadurecimento para que os sujeitos que nela atuam produzam um discurso com efeito de autoria.

Penso que a ousadia, nesta tese, foi propor a análise de dados de uma pesquisa empreendida no âmbito da autoria e que desloca a minha posição de professora de Língua Portuguesa e desestabiliza o processo de produção de texto para um percurso de produção que não conhece o produto que virá a ser. Isso foi demonstrado durante a produção dos sentidos advindos do *corpus* experimental em AD. Também para nós, o que viria a ser não era programável, previsível. O *corpus* foi se constituindo na prática analítica e durante a pesquisa desta tese, muitos outros sentidos a ele se colaram e outros dele se dEscolaram.

Já é uma posição que arrisca outras posições, interpretações e gestos, e que se inscreve em outra Formação Discursiva que tenta fazer sentido em posição menos parafrástica para, enfim, significar. Essa posição-sujeito que se dEscola, apresenta sentido polissêmico. Não há nessa pesquisa, o que chamamos em AD de acontecimento discursivo, mas é importante os efeitos de sentido que irrompem tornando possível outros sentidos. O trabalho realizado na Escola foi por nós considerado uma **prática de textualização digital**, pois mobilizou a autoria possível na relação/apropriação do Discurso Pedagógico com o Discurso Digital.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Sílvia Couto de. **Políticas de autoria**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- _____. Autoria: no risco daquilo que escapa à estabilidade. *In. Organon 53, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. nº 23, vol. 27, p. 15-25, 2012. p. 15-25.
- ACHARD, Pierre; *et al.* **Papel da memória**. Tradutor José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **Ideia da prosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1980.
- ARAÚJO, Júlio César, LOBO-SOUSA, Ana Cristina. **Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto**. *In. Linguagem em (Dis)curso*. V. 1, n. 1. Palhoça: Editora da UNISUL, 2000. p. 565-583.
- ASSOLINI, Filomena Elaine P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. *In. TFOUNY, Leda Verdiani. Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 81-100.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola: o que é, como se faz**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBISAN, Leci Borges. Texto e contexto. *In. Organon 23, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. nº 23, vol. 9, p. 53-62, 1995.
- BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva e Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. *In. SARGENTINI, Vanice. NAVARRO-BARBOSA, Pedro. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 45-62.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- _____. **Problemas de lingüística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**, Trad. De José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BIRMAN, Joel. Arquivo e Mal arquivo: Uma leitura de Derrida de Freud. **Natureza Humana**. 10(1): 105-128, jan. -jun. 2008. Disponível *online* em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n1/v10n1a05.pdf>. Acesso em 02 abr. de 2016.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa e ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In.* MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro, RJ. Lucerna, 2004. p. 144-162.

_____. e MORAES, Márcio Antônio de. **Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola.** *In.* Linguagem em (Dis)curso. V. 1, n. 1. Palhoça: Editora da UNISUL, 2000. p. 603-620.

BRASIL. **Decreto nº 6300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Domínio Público, Brasília, 1997. Disponível *online* em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em 29 fev. 2016.

BRESSANIN, Joelma A. Políticas de ensino e a formação. *In.* INDURSKY, Freda. ; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 315-330.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Blogs sobre biblioteca escolar. *In.* ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira. (Org.). **Rede eletrônica: Sentidos e(m) movimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 143-152.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. *In.* MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto e Gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 163-169.

CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens).

_____. e SCHONS, Carme Regina. (Org.). **língua, Escola e mídia: En(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias.** Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. **Práticas de leitura.** 5. ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII.** Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CORACINI, Maria José. R. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura:** Língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. *In.* TFOUNY, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 179-197.

_____. (Org.). Leitura: decodificação, processo discursivo... ? *In.* **O jogo discursivo na aula de leitura:** Língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 13-20.

_____. A aula de leitura: um jogo de ilusões. CORACINI, Maria José. R. *In.* **O jogo discursivo na aula de leitura:** Língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-33.

_____. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. CORACINI, Maria José R. *In.* **O jogo discursivo na aula de leitura:** Língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 51-64.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In.* HOFF, Beatriz Maria Ecker; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela.** Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 17-50.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político.** São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DELA-SILVA, Silmara. Discurso, mídia e educação: da (não)obviedade dos sentidos. *In.* MARIANI, Bethania MEDEIROS, Vanise. (Org.). **Discurso e ... : ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2012. p. 179-198.

_____. Em tempos de televisão digital: o discurso sobre as novas tecnologias e o sujeito na atualidade. *In.* GRIGOLETTO, E. DE NARDI, F. S. , SCHONS, C. R. (Org.). **Discursos em rede:** Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Editora da Universitária – UFPE, 2011. p. 95-117.

DERRIDA, J. **Mal de arquivo.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIAS, Cristiane Pereira. **A discursividade da rede (de sentidos):** a sala de bate-papo hiv / Cristiane Pereira Dias. Campinas: : [s. n.], 2004.

FARIA, Daiana de Oliveira; YADO Thaís Harumi Manfré. O Político Discursivizado em Sites de Busca e Blogs. *In.* ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira. (Org.). **Rede eletrônica:** Sentidos e(m) movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 101-114.

FERNANDES, Carolina. O ciberespaço no confronto de sentidos: uma nova leitura de arquivo. *In.* INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. Disponível *online* em: www.anaisdosead.com.br/3SAD/simposio/carolina/fernandes.pdf. Acesso em:

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 201-208.

FERREIRO, Emilia. **Reflexos sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011, Coleção questões da nossa época; V. 6.

_____. **Alfabetização em processo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FLORES, Giovanna G. Benedetto. **Os sentidos de nação: liberdade e independência na imprensa brasileira (1821-1922) e a fundação do discurso jornalístico brasileiro**. Porto Alegre: EIPUCRS; Palhoça: Editora da UNISUL, 2014.

_____. ; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Leda. (Org.). **Discurso, ciência e cultura: conhecimento em rede**. Palhoça: Editora da UNISUL, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento. Escrita, enunciação e autora: sobre sujeito e singularidade. *In.* CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 69-80.

FORGIARINI, Giovani Aiub. Arquivo em análise do discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. **Leitura Maceió**, nº. 50, p. 61-82, JUL. /DEZ. 2012. Disponível *online* em: www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/1149/784. Acesso em 04 abr. de 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987.

_____. O Que é um Autor? *In.* FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível *online* em: https://vk.com/doc259715455_314942513?hash=7fb4890a8c6586fe74&dl=ca3ef2beb1d273cf32. Acesso em 11 abr. de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, Maria Marta. **Ensino de língua portuguesa: focalizando as práticas discursivas**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 33, n. 1, p. 43-59, jan. /jun. 2011.

_____. SOUZA, Osmar de. **Foucault e Autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.

GADOTTI, Moacir. ; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. A escrita (em cena) no espaço digital da internet. *In.* ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira. (Org.). **Rede eletrônica: Sentidos e(m) movimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 37-58.

_____. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, ‘eus’. *In.* HOFF, Beatriz Maria Ecker; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 67-76.

_____. Escrita do/no blog: a emergência do efeito-autor. *In. Organon 53, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* n° 23, vol. 27, p. 27-36, 2012.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Como o texto se produz:** Uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. **Discurso e as novas tecnologias de informação.** Maringá: Jied: 2012.

_____. Novas fronteiras para autoria. *In. Organon 53, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* n° 23, vol. 27, p. 53-64, 2012.

_____. A Internet como Acontecimento discursivo. *In. INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (Org.). Memória e história na/da Análise do Discurso.* Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 155-269.

_____. Discursividade *online.* *In. INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). O acontecimento do discurso no Brasil.* Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 199-208.

_____. Da escrita à escritoralidade: um percurso em direção ao autor *online.* *In. RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. (Org.). Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni P. Orlandi.* Campinas: Editora RG, 2011.

_____. NECKEL, Nádia Régia Maffi. Análise fílmica com base na Análise do Discurso *In. LAMAS, Nadja de Carvalho; JAHN, Alena Rizi Marmo. (Org.). Arte e cultura: passos, espaços e territórios.* Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2012. p. 139-151.

_____. NECKEL, Nádia Régia Maffi. As clivagens subterrâneas/contemporâneas da rede e o efeito narciso. *In. FLORES, Giovanna Benedetto, NECKEL, Nádia Régia Maffi, GALLO, Solange Leda. (org.). Discurso, Ciência e cultura: conhecimento em rede.* Palhoça: Editora da UNISUL, 2012. p. 11-23.

_____. ROMÃO, Lucília Maria Souza. Corpo e(m) Discurso na Rede. *In. ROMÃO, L; GALLI, Fernanda. (Org.). Rede Eletrônica: Sentidos e(m) movimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 13-22.

_____. SCHMITT, Giovana; SOUZA, Catarina e. Ler o arquivo hoje. *In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.* São Carlos: Claraluz, 2007. p. 251-256.

GOMEZ, Margarida V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

GRANTHAN, Malilei Resmini. Ensinar leitura: possibilidade ou utopia? *In. CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas.* Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 119-140.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Evandra. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. *In.* GRIGOLETTO, E. DE NARDI, F. S. , SCHONS, C. R. (Org.). **Discursos em rede: Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço.** Recife: Editora da Universitária – UFPE, 2011. p. 47-78.

_____. A língua além do sistema e da norma. *In.* CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 27-36.

_____. DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina. (Org.). **Discursos em rede: Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço.** Recife: Editora da Universitária – UFPE, 2011.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º. e 2º. Graus e o desenvolvimento da consciência crítica. *In.* CORACINI, Maria José. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira.** 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 85-91.

GUILHEAUMOU, J. MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 161-183.

GUIMARÃES, Eduardo. **História e sentido na linguagem.** Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** 2. ed. Campinas: PONTES, 2005.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. Apêndice: Sentido, sujeito, origem. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso Fundador.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 151-162.

_____. A história não existe? *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 23-48.

HOFF, Beatriz Maria Ecker; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In.* ORLANDI, E. P. ; LAGAZZI-ROGRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 33-80.

_____. Remontando de Pêcheux e Foucault: uma leitura em contraponto. *In.* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 183-194.

_____. A memória na cena do discurso. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

_____. A prática discursiva da leitura. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 189-200.

_____. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In.* TFOUNY, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

_____. O ideológico e o político no discurso do/sobre o MST. *In.* INDURSKY, Freda. ; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 277-293.

_____. Lula-lá: estrutura e acontecimento. Porto Alegre: **Organon 35, Revista do Instituto de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** v. 17. nº. 35, 2003. Disponível online em: www.seer.ufrgs.br/index.php/oranon/article/view/30020/18616. Acessos em: 02 Abr. 2016, 18 Abr. 2016.

_____. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia e OSWALD, Maria Luíza (Org.). **Didática da Linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?** Campinas: Papyrus, 2001.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante. *In.* RODRIGUES, E. A. ; SANTOS, G. L. ; BRANCO, L. K. A. C. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi.** Campinas: Editora RG, 2011. p. 401-410.

_____. Texto e autoria. *In.* ORLANDI, E. P. ; LAGAZZI-ROGRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 81-103.

_____. Análise de Discurso: a materialidade significante na história. *In.* DI RENZO, Ana, MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da, OLIVEIRA, Tania Pitombo de (Org.). **Linguagem história e memória: discursos em movimento.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 75-90.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução Luiz Paulo Tounanet. São Paulo. Loyola, 4. ed. 2003.

_____. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34. 1996.

_____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, Rosely Diniz da Silva. Ensino e interpretação de texto: Yahoo! Responde. *In.* GRIGOLETTO Evandra, DE NARDI, Fabiele S. SCHONS, Came Regina. (Org.). **Discurso em Rede: Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição subjetividade no ciberespaço.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2011. p. 175-199.

_____. Leitura e escrita: uma costura de fragmentos dispersos. *In.* CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 107-117.

MAGALHÃES, Belmira. Discurso, ideologia, inconsciente. *In.* MARIANI, Bethania MEDEIROS, Vanise. (Org.). **Discurso e ... : ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2012. p. 29-49.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux Hoje.** Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes. 2003.

_____. Elementos para uma história da análise do discurso na França. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 9-22.

_____. NORMAND, Claudine. ROBIN, Régine. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 61-97.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIANI, Bethania e MEDEIROS, Vanise. (Org.). **Discurso e ... : ideologia, inconsciente, memória, desejo, movimentos sociais, cinismo, corpo, witz, rede eletrônica, língua materna, poesia, cultura, mídia, educação, tempo, (homo)sexualidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras: Faperj, 2012.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: histórias e práticas.** São Paulo: Parábola Editora, 2007.

_____. A análise do discurso, o político e a língua. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 15-35.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível online em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MITTMANN, Solange. Redes e ressignificações no ciberespaço. *In.* ROMÃO, L. M. S. e GASPAR, N. R. (Org.). **Discursos midiáticos: sentidos de memória e arquivo.** São Carlos, Pedro & João, 2008.

_____. Alguns apontamentos sobre militância digital. *In.* GRIGOLETTO, E. DE NARDI, F. S. , SCHONS, C. R. (Org.). **Discursos em rede: Práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço.** Recife: Editora da Universitária – UFPE, 2011. p. 119-139.

_____. Apresentação do texto Lecture et memoire: projet de recherche. *In.* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 183-194.

_____. Desentendimentos sobre a noção de autoria no âmbito acadêmico. *In.* FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda. (Org.). **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 11-24.

_____. Formação do leitor: o que o ensino de gramática tem a ver com isso? *In.* CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 81-105.

_____. Formação discursiva e autoria na produção e na circulação de arquivos. **Conexão Letras.** Disponível online em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55136/33529>. Acesso em 4 abr. de 2016.

_____. O conservadorismo em comentário na rede: identidade, alteridade e contradição. *In.* INDURSKY, Freda. ; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 233-248.

_____. Texto e imagético e autoria. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso.** Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 91-104.

NECKEL, Nádia Régia Maffi. **Tessitura e Tecedura: movimentos de compreensão do artístico no áudio visual.** Campinas: 2010. f. 239. Tese de Doutorado em Linguística UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível *online* em [www. file:///C:/User/User/downloads/NeckelNadia_D%20\(4\). pdf](http://www.file:///C:/User/User/downloads/NeckelNadia_D%20(4).pdf). Acesso em 05 abr. de 2016.

_____. Das discursividades da imagem e suas projeções sensível do/no discurso artístico: um percurso em ad. *In.* TASSO, Ismara e CAMPOS, Jefferson. (Org.). **Imagem e(m) discurso: a formação das modalidades enunciativas.** Coleção: Linguagem e sociedade, Vol. 8, Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 267-283.

NUNES, José Horta. **O discurso documental na história das idéias lingüísticas e o caso dos dicionários.** Disponível online em: [file:///C:/Users/User/Downloads/1468-3928-1-PB. pdf](http://file:///C:/Users/User/Downloads/1468-3928-1-PB.pdf) Acesso em 03 abr. de 2016.

_____. A semântica e o corte saussuriano: língua linguagem, discurso. *In.* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 99-104.

_____. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 25-46.

OLIVEIRA, Maria Bernardete Fernandes de. Memória e discurso: um olhar sobre os processos formativos de professores de língua portuguesa. *In.* CORACINI, Maria José; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). **Mídia, exclusão e ensino: Dilemas e desafios na contemporaneidade.** Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 235-250.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

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

_____. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, Escola, cidade. **Revista Rua** - Campinas – nº16 – Volume, Novembro 2010c.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012c.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2012b.

_____. **Discurso e Leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996b.

_____. (Org.). **Discurso fundador**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. **Ciência da linguagem e política: Anotações ao pé das letras**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

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

_____. (Org.). *et al.* **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010a.

_____. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: MT, Unemat Editora, 2001.

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

_____. **“Segmentar ou recortar?”**. *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. Análise de discurso. *In.* ORLANDI, E. P. ; LAGAZZI-ROGRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-31.

_____. Análise de discurso, ciência e atualidade. *In.* INDURSKY, Freda. ; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 183-198.

_____. A Leitura proposta e os leitores possíveis. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 7-24.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória. *In.* ORLANDI, E. (Org.). **Para uma enciclopédia da cidade.** Campinas: Pontes, 2003c.

_____. Televisão e memória. *In.* ORLANDI, E. P. **Discurso e texto.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 179-183.

_____. Texto e discurso. *In.* **Organon 23, Revista do Instituto de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** n° 23, vol. 9, p. 109-116, 1995.

_____. e LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org). **Introdução às Ciências da linguagem: discurso e textualidade.** 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010b.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os pré-discursos: sentido, memória, cognição.** Tradução de Greciely Costa e Débora Massmann. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PECHÊUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Análise de discurso: Michel Pêcheux.** Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. Ler o arquivo hoje. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

PEQUENO, Vitor. A demanda pelo avatar e a forma-discurso do digital: construções iniciais e notas para um futuro trabalho. *In.* FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda. (Org). **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 25-42.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Letramento e reificação da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O jogo que desengessa e mobiliza: uma estrada na obra de Michel Pêcheux. *In.* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2007. p. 167-172.

_____. O leitor no contexto escolar. *In.* ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 87-104.

_____. e HORTA, José Nunes (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, história e conhecimento.** Campinas: Pontes Editores, 2006.

PIVA JR, Dilermando. **Sala de Aula Digital: uma introdução à cultura digital para educares.** São Paulo: Saraiva, 2013.

RAMAL, Andréia Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RASIA, Gesualda dos Santos. Considerações acerca do letramento digital. *In.* GRIGOLETTO, Evandra. DE NARDI, Fabiele Stockmans. SCHONS, Carme Regina. (Org). **Discurso em rede**. Recife: Editora Universitária, 2011. p. 79-93.

_____. A pergunta como espaço de (in)determinação. *In.* INDURSKY, Freda. ; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. MITTMANN, Solange. (Org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 183-198.

_____. A produção de sentidos a cerca do internetês em mídias contemporâneas. *In.* SCHONS, Carme Regina; CASARIN, Ercília Ana. (Org.). **Língua escola e mídia: em(tre) lançado teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo: Editora de Passo Fundo, 2011. p. 250-271.

_____. O ensino de línguas e vazão dos sentidos. *In.* CAZARIN, Ercília Ana e RASIA, Gesualda dos Santos. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. (Coleção linguagens). p. 61-68.

_____. O estranho espelho da análise do discurso: um diálogo. *In.* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: Uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 231-234.

RAUEN, Fábio J. **Roteiro de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e apresentação**. Palhoça: Editora da UNISUL, 2015.

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs/TANZI NETO**, Adolfo; *et al.* (Org.). Roxane Rojo. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A autoria na rede eletrônica: considerações sobre o sujeito navegador. *In.* TFOUNI, Leda Verdiniani. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 159-178.

_____. GALLI, Fernanda Correa Silveira. (Org.). **Rede eletrônica: Sentidos e(m) movimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROUDINESCO, E. **A análise e o arquivo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

SANTA Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SARGENTINI, Vanice. NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (Org.). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SARIAN, Maristela Cury, **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. Campina: [s. n.], 2012, Tese de Doutorado.

SCHERER, Amanda Eloina. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. *In.* HOFF, Beatriz Maria Ecker; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-119.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras**. nº 11. Volume 9, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 11. ed. Campinas: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Pedro de. No excesso de leitura a deflação de leitor. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 127-137.

SPERBER, Suzi Frankl. Sobre a morte do autor da escrita e a vida do autor iletrado. Discurso e autoria: novas questões para o campo do discurso. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 307-314.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TASSO, Ismara; CAMPOS, Jefferson. (Org.). **Imagem e(m) discurso**: a formação das modalidades enunciativas. Coleção: Linguagem e sociedade, Vol. 8, Campinas: Pontes Editores, 2015.

TEBEROSKY, Ana. **Contextos de alfabetização inicial**. TEBEROSKY, Ana; GALLARD, Marta Soler; *et al.* Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TFOUNY, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Letramento-mosaico multifacetado. *In.* TFOUNY, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 117-228.

_____. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

_____. Autoria e contenção da deriva. *In.* TFOUNY, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 141-158.

_____. A escrita como processo terapêutico: relação entre inconsciente e ideologia. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 191-201.

UYENO, Elzira Yoko. O desafio da docência na (pós) modernidade: O “Novo amor” e a responsabilização pedagógicos. *In.* CORACINI, Maria José; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). **Mídia, exclusão e ensino**: Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 251-278.

_____. Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita? A inelutável escrita de si. *In.* HOFF, Beatriz Maria Ecker; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 121-136.

VENTURINI, Maria Cleci. Leitura do espaço urbano e ensino. *In.* INDURSKY, F. ; FERREIRA, M. C. ; MITTMANN, S. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, Mercado de Letras, 2011. p. 159-175.

VIEIRA, Iúta Lerche. **A Busca de Informação na Web**: dos problemas do leitor às práticas de ensino. *In.* Linguagem em (Dis)curso. V. 1, n. 1. Palhoça: Editora da UNISUL, 2000. p. 489-517.

WANDERLEY, Claudia Marinho. Condições de produção e autoria no espaço digital: horizonte de pesquisa. *In.* **Organon 53, Revista do Instituto de letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. nº 23, vol. 27, p. 53-64, 2012.

ZILIO, Katia Cristina Schumann. **A escolha do uso da modalidade oral e escrita da língua materna no espaço acadêmico**. Dissertação de mestrado Centro de Educação de Ciências Humanas e de Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

_____. ROSA, Geraldo Antônio da. Do mundo da leitura à leitura do mundo: prática pedagógica para além do discurso neoliberal (*In.* ROSA, Geraldo Antônio da; PAIM, Marilane Maria Wolff. **Educação básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 179-201.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Arquivo jurídico e exterioridade. *In.* GUIMARÃES, E. et PAULA, M. R. B. de (Org.). **Memória e sentido**. Santa Maria: Editora da UFSM/Pontes, 2005.

_____. Liminares de silêncio: a leitura intervalar. *In.* ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 59-85.

ANEXOS

ANEXO A – PORTARIA Nº 522, DE 9 DE ABRIL DE 1997.**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE****GABINETE DO MINISTRO****Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, no uso de suas atribuições legais, resolve

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas Escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal.

Parágrafo único. As ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios.

Art. 2º Os dados estatísticos necessários para planejamento e alocação de recursos do ProInfo, inclusive as estimativas de matrículas, terão como base o censo Escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação e do Esporte e publicado no Diário Oficial da União.

Art. 3º O Secretário de Educação a Distância expedirá normas e diretrizes, fixará critérios e operacionalização e adotará as demais providências necessárias à execução do programa de que trata esta Portaria.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

ANEXO B – DECRETO Nº 6. 300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**DECRETO Nº 6. 300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.**

Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10. 172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. São objetivos do ProInfo:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas Escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade Escolar e a população próxima às Escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Art. 2º O ProInfo cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão.

Art. 3º O Ministério da Educação é responsável por:

I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas Escolas beneficiadas;

II - promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e

III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações.

Art. 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que aderirem ao ProInfo são responsáveis por:

I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;

II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;

III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas Escolas;

IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada.

Parágrafo único. As redes de ensino deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das Escolas beneficiadas para participarem do ProInfo.

Art. 5º As despesas do ProInfo correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira definidos pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 6º O Ministério da Educação coordenará a implantação dos ambientes tecnológicos, acompanhará e avaliará o ProInfo.

Art. 7º Ato do Ministro de Estado da Educação fixará as regras operacionais e adotará as demais providências necessárias à execução do ProInfo.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de dezembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO C – PLANEJAMENTO PIBID 2014

Objetivo Geral:

Apropriar-se de conhecimentos e hábitos para uma vida de qualidade, entendendo que isso depende das escolhas realizadas.

Objetivos Específicos:

Expressar-se oralmente de forma clara e coerente de acordo com a situação linguística.

Escrever textos coerentes de acordo com o gênero estudado.

Elaborar instrumentos de pesquisa, coletar dados acerca de hábitos saudáveis, organizá-los e/ou tabulá-los.

Apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa realizada na comunidade.

Ler, interpretar e comparar informações de quaisquer gêneros textuais, reconstruindo sentidos, segundo suas vivências.

Ampliar e utilizar vocabulário pertinente as áreas de estudo.

Revisar o próprio texto e do outro, considerando critérios estabelecidos.

Utilizar ferramentas tecnológicas a fim de complementar estudos realizados em sala.

ETAPAS:

Segunda – feira

Apresentação das bolsistas.

História contada pelas bolsistas e vídeos referente à qualidade de vida.

Explorar a história, tirando o conceito oral sobre qualidade de vida a partir da história e dos vídeos.

Os alunos irão criar um conceito sobre qualidade de vida (para expor) pessoal, será realizado em duplas, e o registro realizado em papelógrafo com recorte de revistas para ilustrar.

Distribuir aos alunos um texto informativo – qualidade de vida– fatiado, os alunos serão divididos em grupos com quatro pessoas, cada grupo receberá o texto em fatias (por parágrafos) e deverão organizá-los na sequência correta.

Antes de montar o texto, questionar os alunos sobre o título, sobre o que pode estar falando esse texto.

Antes de colar na folha a professora irá fazer a leitura, com comentários, depois de verificar se montaram corretamente os alunos irão colar em uma folha A3, e ao lado de cada parágrafo deverão escrever seu entendimento, cada aluno deverá escrever em um pedaço do texto.

Terça – feira

Retomar o texto lido pela professora.

Entrega o texto dos colegas com comentários, para observarem e fazerem considerações, sugestões por escrito em folha anexa.

Criar coletivamente (oralmente) um “você sabia quê” sobre o texto anterior.

Fazer um oralmente, a cada dois ou três.

Fazer roteiro de pesquisa (o que é qualidade de vida, quais os benefícios, como pode ter, quem pode ter – abordar alimentação, exercício físico, dependência química, lazer).

Sala informatizada – pesquisa.

Anotar a pesquisa, descobertas, não anotar o que já sabe, e sim coisas interessantes.

(FILMAGEM)

Socialização em roda da pesquisa – perguntar como eles conseguiram as informações e por que escolheram tal site, qual caminho realizaram durante a sua pesquisa.

Criação do você sabia quê, sobre a pesquisa realizada. Será realizado em um rascunho primeiro, depois passar a limpo – fazer em duplas.

Quarta – feira

Retomar o você sabia que, pesquisar em outros materiais(livros, jornais, revistas), anotar no caderno, complementar a pesquisa do dia anterior.

Mostrar um mapa conceitual relacionado com o assunto abordado.

Fazer um mapa conceitual coletivo no CMAPTOOLS.

Agora cada trio irá construir um mapa conceitual sobre as pesquisas.

Depois de terminado uma das professoras ficará no laboratório de informática para copiar todos os mapas.

Esse mapa conceitual será utilizado para fazer a palestra para os pais.

Quinta – feira

Caso precise, voltar ao laboratório de informática, para adequar os mapas.

Leitura do mapa conceitual (apresentar no multimídia), os alunos irão sugerir e uma das professoras irá realizando as alterações no mapa.

Explanar o que é pesquisa e onde se pode fazer pesquisa.

O que queremos descobrir na nossa comunidade que não está em nossas pesquisas?

Elaborar perguntas antes, no multimídia ou quadro. As perguntas serão fechadas: sim, não, às vezes. (relacionadas a: alimentação, exercícios físicos, lazer, drogas)

Digitar as perguntas no laboratório de informática.

Mandar autorização para os pais pedir para a Priscila.

Sexta – feira

Retomar o instrumento de pesquisa, dar instruções de como proceder nas casas, acerca da linguagem, da postura, o que será falado, quem falará, quem completará o instrumento de pesquisa, quantas casas cada grupo irá pesquisar.

Ensaiai antes de sair.

Saída para a comunidade, dois grupos da manhã no posto de saúde e os outros no universitário, o grupo da tarde fica com a Cohab I.

Volta para a Escola e tabulação dos dados (exemplificar em uma questão), com anotação nos cadernos.

Segunda – feira

Leitura de textos informativos, folders. Explorar o gênero, como é feito o título, como é feito o texto, importância das cores, das imagens, para que serve, qual sua utilidade. Olhar a estrutura do texto.

Recuperar as informações para construção de um folder (informações você sabia que, mapa conceitual e a pesquisa).

Construção coletiva no grupo, em um papelógrafo grande dobrado (escolher o tipo – dobrado ou não) no chão.

Para a confecção do folder seguir o roteiro da pesquisa realizada na terça – feira da semana anterior, incluindo a pesquisa na comunidade.

Na sala informatizada digitar no computador o texto responsável para cada grupo, então os alunos irão mudar a letra, cor, e pesquisar imagens. Copiar em pendrive para organizar.

Terça – feira

Trabalhar o folder. Terminar. (Montar o gráfico, junto com os alunos)

Dividir os grupos e pensar em como fazer o trabalho com os pais, quem ficará responsável pelas atividades.

Quarta – feira

Dinâmica das cores.

Apresentar uma poesia aos alunos (dentro do assunto), ler a poesia, usar as imagens para interpretar a poesia, verificação de estrutura e rimas.

Propor a construção de uma poesia sobre a temática abordada, sobre os conhecimentos de estrutura e rimas que já temos, de acordo com as cores distribuídas anteriormente (quadra – quatro linhas, em grupos de quatro alunos). A professora faz interferências para a construção do texto.

Digitar na sala informatizada e imprimir.

Já em sala de aula com a poesia em mãos os alunos irão receber diversas imagens para fazer a moldura da poesia.

Quinta – feira

Retomar mapa conceitual e verificar qual grupo irá trabalhar com ele;

retomar gráficos, e verificar qual grupo trabalhará com ele;

retomar o você sabia que e verificar qual grupo trabalhará com ele, escolher um para trabalhar;

apresentação do folder e entrega do folder; e da poesia.

Realizar uma contação de história, escolher música ambiente para os pais, levar as músicas para os alunos escolherem.

Elaborar convite para os pais, levar convite para o manuseio (diversos), conversa sobre os convites.

Montar um convite coletivo para os pais.

Após cada um cria o seu personalizado, porém o texto deverá ser copiado do quadro, o que foi criado coletivamente.

(Escolher nome para o evento.)

Sexta – feira

Ensaio.

Circuito de atividades.

ANEXO D – TRANSCRIÇÕES DOS VÍDEOS E DAS GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

Transcrição de vídeo Pesquisa nos sites

ESCOLA 1 TURNO MATUTINO –

A conversa acontece entre professoras (acadêmicas-bolsista) e alunos durante a realização de pesquisa na internet

Aluno 1: aperte aqui óh. (Aponta para a tela)

Aluno 2: ali óh.

Aluno 1: só vocês í lá onde cês tava home.

Aluno 3: hã?

Aluno 1: só vocês í lá onde que cês tavam... (trecho inaudível)

Professora 1: olha aqui óh, a pergunta da alimentação.

Aluno 1: aqui óh pussôra.

Professora olha o que aluno encontrou e diz: será que responde a pergunta?

Aluno 1: ... (trecho inaudível) em otro site?

Aluno 2: uhum.

Professora 1 volta a questionar: será que essa pergunta é de quem pode ter qualidade de vida precisa procurá na internet?

Aluno 1 responde-lhe: é que...

Professora 1 interrompe: ou todas as pessoas podem ter?

Aluno 2 responde-lhe: todas as pessoas podem ter qualidade de vida.

Professora 2: você pode escrever o que você sabe aí.

Aluno 1: então vô escrevê.

Professora 2 fala para o aluno: daí quem sabe se você aí nessa tua escrita ache alguma coisa que precise perguntá pro google.

Aluno 3: oh, pussôra! Pussôra! Né que não é pra fazê, achá... (trecho inaudível)

Professora 1: (inaudível)

Aluno 1: então vamo pra cá pra vê se acha.

Aluno 4: (inaudível)

Professora 2: tudo? Todas? ... é? Vai dando mais uma olhada, abre mais alguns sites. ããnnn... procura, vê se tem mais alguma coisa diferente nos otros. Tente identificá a diferença entre o que um site fala e o otro.

Aluno 1: como obter... como obter... (realizando pesquisa)

Professora 2: veja se tem... se tem diferença ou se todo mundo fala a mesma coisa. Dá uma olhadinha nisso.

Aluno 1 diz: como obter...

Professora 2: veja se combina com tudo que você escreveu no teu caderno. Se não falta nada.

Aluno 5: (inaudível)

Professora 2: não... é na pesquisa.

Aluno 5 pergunta-lhe: na pesquisa?

Professora 2 responde-lhe e solicita a outra professora: isso mesmo! Ah, prof. , ... óh prof. XXXX... os meninos dizem que terminaram.

Professora 1: acho que não... (trecho inaudível)

Professora 2: eu acho que eles não terminaram também.

Professora 1 pergunta a um aluno diante da tela: jogar bola? Quem pode ter jogar bola?

Professora 2: ... (trecho inaudível) o jogo... rrsrs.

Professora 1: ... (trecho inaudível) que vergonha.

Professora 2: rrsrsrs. . aham, já terminei, posso ver vídeo? O que que cês tão vendo aí? (Fala para aluno)

Aluno 2 diz: tire daí.

Aluno 1: não tem como saí, tio.

Professora 2 diz-lhes: tem sim.

Aluno 2 fala: aqui, óh. Aí.

Professora 2 fala-lhe: refaz a tua pergunta.

Aluno 2 pergunta-lhe: refazê minha pergunta?

Professora 2 responde-lhe: é... refaça tua pergunta. Porque parece que você não... não escreveu direito ali. Porque ele tá óh. (Olha para a tela)

Aluno 2: ... (trecho inaudível) outro jeito.

Aluno 1 diz: obter...

Professora 2 pergunta-lhes: como obter o quê?

Aluno 1 responde-lhe: como obter relação da alimentação.

Professora 2 pergunta ao aluno: como é que é?

Aluno 1 fala: como obter... como obter relação de alimentação. Vai lá, coloca lá.

Aluno 2: aqui óh. (Aponta para tela)

Aluno 1 pergunta-lhe: eu sei, eu sei... home, por que você apagô cara?

Aluno 2 responde-lhe: rrsrsrs... pra você escrevê tudo de novo.

Professora 2 fala-lhes: isso, deixa o amigo digitá um pouco. Se você usa o teclado, deixa o teu amigo fazê um pouco. Passa pra ele... passa o teclado um pouco mais pra cá. E você faz a pesquisa um pouco agora. Pode ser que você consiga achá os sites que ele não achô.

Aluno 2 diz: como obter...

Aluno 1 complementa: ... a relação da alimentação. Onde é que faz o ... (trecho inaudível) ... ? ... da... a... li... men... da alimenta... de novo... alimentação... deu.

Professora 2 pergunta: será que esse site tem alguma coisa a ver com o que a gente tá procurando?

Alunos 1 e 2 respondem-lhe: não.

Professora 2 fala: saia... saia e entre no google de novo.

Aluno 2 fala ao colega ao lado: aqui óh... vá lá em cima... vá lá em cima. Aqui óh, faça aí.

Aluno 1 diz: como obter... obter... como obter a rela... (trecho inaudível)

Aluno 2: não tô enxergando no computador.

Professora 2: nove e trinta e oito. (Dizendo a hora)

Aluno 1: (inaudível)

Professora 2: não... fica tranquilo.

Aluno 1 continua: obter a relação... la... ção... da alimen... (digitando)

Aluno 2 completa: ... men... ta...

Aluno 1 continua: alimenta... alimentar...

Aluno 2 pergunta apontando para tela: qué escrevê aquilo ali? Qué?

Aluno 1 responde-lhe: não, peraí!

Professora 2 fala: acho que não... (trecho inaudível) ... alguma coisinha. Mais cinco minutinhos?

Aluno 1 fala olhando para a tela: relação da alimentação... agora sim!

Aluno 2: eu falei... (trecho inaudível) ali.

Professora 2: a prof. XXXXtá aí com você.

Aluno 1: oh, loco! Óh, lá, professora! (Apontando texto de site)

Professora 2: o que? Dá uma olhada. Vê se isso aí qué dizê o que você precisa.

Aluno 1: ali óh, a resposta cara. (Olhando para a tela)

Aluno 2 pergunta para a professora: prof. ! Copiá isso dali?

Professora 2 responde-lhes: acho que isso não qué dizê nada do que vocês tão precisando.

Aluno 1: não... o que que nós vamo fazê?!

Professora 2: não, acho que não é isso que vocês precisam. Vamo tentar alguma outra coisa.
 Aluno 1 fala ao colega ao lado: abra rápido aí. Agora abriu... (trecho inaudível). Será que dá aí?
 Aluno 2: não, é otro.
 Aluno 1: ... (trecho inaudível). Tem que abrí todos. Óh, lá. E agora pussôra?
 Professora 2 diz: não sei. Leia aí. O que que cê acha? Tem a vê com o que vocês tão procurando?
 Aluno 1: ... (trecho inaudível) ... da alimentação.
 Professora 2: parece que tem né.
 Aluno 1 diz: tem.
 Professora 2 fala ao aluno: sei lá, mas vai... leia, você tem que lê.
 Aluno 1 lê: “a alimentação é o processo pelo qual os organismos obtêm os... obtêm e assimilam alimentos ou nutrientes para as suas funções vitais” ... tem sim!
 Aluno 2: (inaudível)
 Aluno 1 lendo: alimenta... alimentação.

Transcrição do vídeo Pesquisa nos sites

ESCOLA 1 TURNO VESPERTINO

A conversa inicia-se entre professoras e alunos na sala informatizada
 Professora 1 fala com um aluno que está utilizando o computador: cê tá no google. (Olhando para a tela)
 Aluna 1 pergunta: qual que é?
 Aluno 2 responde-lhe: o que é qualidade de vida.
 Aluna 1 diz: ah, tá. Vá me dizendo. (Começa a digitar)
 Aluno 2 comenta: o que é a... qualidade de vida.
 Aluna 1 fala com outro colega: (trecho inaudível) ... XXXX?
 Aluno 3 diz: hã? O que é...
 Aluna 1 complementa lhe: ... qualidade de vida?
 Aluno 3: é?!
 Aluno 2 olha colega digitando e diz: tá, tira da “rô”.
 Aluna 1 explica: yahoo. Hmm. Aqui, óh.
 Aluno 2: yahoo!!
 Professora 2 solicita outra a professora: oh, professora! Olhe aqui... rrsrsrs.
 Aluno 4 chama a professora: oh, pussôra XXXX! Olhe aqui!
 Alunos e professoras conversam entre si na sala: (inaudível)
 Aluno 5 pergunta à professora: é né assim prof. ?
 Professora 1 responde-lhe: pode sê. Tu deu um ok ali, na pergunta ali? (Olham para a tela)
 Aluno 5 responde-lhe: já.
 Professora 1: num qué, não tá abrindo?
 Aluno 5 fala: eu já apertei um mil vez e não...
 Professora 1 interrompe: oh, lá... tá abrindo.
 Aluno 6 que está ao lado do aluno 5 fala: óh, lá, tá carregando!
 Aluno 5: a gente tem que lê?!
 Aluno 6 sugere apontando para a tela: oh, escreva aqui que é melhor.
 Professora 1 pergunta: tá, e como que vocês entraram aí?
 Aluno 5 responde-lhe: coloquei o que é qualidade de vida, né; aí aqui na bolinha.
 Professora 1: não tá abrindo né? (Olhando para a tela do computador)
 Aluno começa a digitar uma nova busca e a professora 1 continua: isso, bem aí! Bem aí mesmo!
 Aluno 5 fala: mas escrevi...

Professora 1: isso! Agora coloca lá.

Aluno 5 digita e diz: tô escrevendo bem pouco rapidinho né?

Aluno 6: eu que falei que era pra você clicá aí, né?

Professora 1 olha e diz: e agora?

Aluno 6: ... (trecho inaudível) Eu tenho um notebook.

Aluno 5: eu já vi, aqui não tem. (Olhando para o site)

Aluno 6: ali, óh. (Apontando com o dedo para o outro link). Ali você não veio, você só... (trecho inaudível)

Professora 1 vê e diz: isso! É bem assim mesmo!

Aluno 6 diz para aluno 5: eu que falei pra você colocá.

Professora 1 fala: olha, ele tá abrindo óh, ele tá demorando um poquinho mas tá abrindo.

Aluno 5: (inaudível)

Professora 1 olha a página da internet que mostra um aviso e diz: pode fechá aqui esse, óh. (Aponta com o dedo onde é para fechar)

Aluno 5 pergunta-lhe: e abrí otro?

Professora 1 responde-lhe: não, aí você... agora você vai de novo.

Aluno 5: hmm... hmm... a pussôra tá filmando.

Aluno 6: não, o que que ela tá fazendo decerto!

Aluno 5: nada... (trecho inaudível) ... tua.

Aluno 6: hã?

Professora 1: não tá certo esse daí de vocês, os dos otros estão abrindo, o de vocês não. A prof. vai vê o que que tá acontecendo.

A professora conversa com o professor da sala informatizada: ali óh, o deles não tá abrindo, ali... (trecho inaudível)

O professor fala algo: (inaudível)

Professora 1: olhe lá óh, só nesse que tá acontecendo isso. Por que será?

Aluno 5 pergunta: ... (início inaudível) ... computador?

Professora 1: ... (início inaudível) ... meu celular óh. Vamos ouvir uma... (trecho inaudível)

Aluno 5: (inaudível)

Professora 1: é, mas já vale. (Trecho inaudível) ... não tem nada.

Aluno 5: aqui óh. (Apontando pata texto no computador)

Professores conversam paralelamente com os alunos: (inaudível)

Aluno 7 fala: ... (trecho inaudível) chutô a bola cum tudo.

Aluno 8: ele... (trecho inaudível) nele?

Aluno 7: não... só (trecho inaudível)

Aluna 9: ... (início inaudível) qualidade de vida.

A gravação percorre a sala.

Aluno 10: você já tirô a cópia?

Alguns alunos conversam: (inaudível)

Aluno 11: é que a pussôra tá gravando, moço. A pussôra tá gravando.

Professora 1 após andar pela sala fala: a XXXX tá mais pra ... (trecho inaudível)

Aluno 12 pergunta: até a anterior?

Aluno 13 responde: aham.

Aluno 14: não, não, não... é aqui óh.

Aluno 13 fala: abaxe um poquinho só pra... pra ela filmá.

Aluno 14 pergunta: o quê?

Aluno 13 explica: qué que eu desça... (trecho inaudível)

Gravação percorre a sala.

Transcrição do vídeo– Pesquisa no anúncio

ESCOLA 1

A conversa inicia-se entre professores e alunos, onde estes pesquisam na internet em anúncios

Professora 1 pergunta: vai?

Professor 2 responde: vai, vai aparecer.

Professora pergunta à outra professora presente na sala: não é filmagem? ... (trecho inaudível).

Alunos digitam e leem os links, enquanto a professora circula pela sala.

Aluno 1 fala: o que é qualidade de vida.

Professora 1 pergunta-lhe: já decorô o link que você vai digitá?

Aluno 1 comenta com colega ao lado: acho que tem que tirá esse aqui óh, qué vê? (Localiza com o mouse) Isso daqui é um pertence. Agora já dá outra coisa até viu? Viu? Mentira, não deu nada... hmmm... “qualidade de vida”. (Lendo o enunciado do site)

Aluno 2: “qualidade de vida” ... (lendo enunciado do site)

Aluno 1: “avaliação da qualidade de vida em mulheres com câncer”. (Lendo enunciado do site)

Aluno 2: oh! É importante.

Aluno 1 lê enunciado de site: “qualidade de vida...

Aluno 2 complementa a leitura: ... e espiritualidade”. “Doze... (inicia leitura de outro enunciado de site)

Alunos 1 e 2 leem e continuam leitura: ... hábitos que ajudam a ter uma saúde mais plena”.

Aluno 1: ah, não. (Olhando para site)

Aluno 2: acho que esse aqui é qualidade de vida. Aqui é qualidade de vida. (Apontando para um determinado site).

Aluno 3: oh, XXXX... o que mais?

Aluno 2 responde-lhe: o que é qualidade de vida.

Aluno 1: hmm... hmm... o que é qualidade de vida. Saúde e qualidade de vida. Por que qualidade de vida... isso eu decorei.

Aluno 2: não, óh meu. É... (Trecho inaudível). Ele já tá no significado loco. Oh, professora!

Professora 1 pergunta: o que?

Aluno 1: ah, tá carregando. (Olham para tela). O que é qualidade de vida. Acho que aquele, o... esse não vai carregá não.

Professora 1: mas ficô bom.

Aluno 1: tá aqui. (Site carrega).

Aluno 2 pergunta para professora: copiá tudo?

Professora 1: sim, mas vocês vão olhá sempre os mesmos... (fala sem finalização/continuação)

Aluno 1: sim, professora, ali óh, o que é qualidade de vida.

Professora 1: aham.

Aluno 1: vamo vê o quê que é... hmm... é... (fala sem finalização)

Aluno 4: (inaudível).

Professora 1 pergunta a um aluno: você qué jogá?

Aluno 4 responde-lhe: (inaudível).

Professora 1: rrsrrsrs.

Aluno 1: “qualidade de vida e saúde”. (Lendo título de texto)

Aluno 5 lendo texto: “qualidade de vida é uma expressão... (trecho inaudível)

Aluno 1 lê: “qualidade de vida e alimentação – outros significados...” (inaudível)

Aluno 1: dá de escrevê um pedacinho desse aqui, daí otro pedacinho desse aqui e esse aqui. Então vamo fazê esse aqui até “humana”. (Apontando para texto na tela).

Aluno 2: “humana”.

Professora 1: vão registrando o que vocês tão achando, tá pessoal?

Aluno 1: pera aí, então vô fazê um negócio aqui. Aê (marca o trecho do texto que irão copiar)

Transcrição do vídeo Pesquisa nos sites

ESCOLA 2

A conversa acontece entre professores e alunos na sala informatizada durante realização de atividade

Professora 1: ... (trecho inaudível) acontece só porque é dos outros.

Professor 2: ... (trecho inaudível) só porque... (trecho inaudível)

Alunos falam simultaneamente: (inaudível)

Professora 1 pergunta à aluna: parô na qual XXXX?

Aluna 1 responde-lhe: tá na dois. Tô na dois. (Referindo-se à questão de número 2)

Professora 1: na dois?

Aluna 1 responde-lhe: tô lá na dois.

Professora 1: ããããã... tá terminando a dois?

Aluna 1: não.

Professora 1 pergunta: cê já entrô no google?

Aluna 1: já.

Aluna 2 solicita a professora 1: ôh, pussôra!

Professora 1: tão quase terminando?

Aluna 2 responde-lhe: na verdade a gente não começô a três ainda.

Aluno 3 solicita a professora 1: professora, a gente pode ajudá... (trecho inaudível)

Professora 1 pergunta a outros alunos: cês terminaram?

Aluno 4 responde-lhe: não, professora. Nós temo que fazê um texto... (trecho inaudível)

Professora 1: tem que escolhê o ... (termo inaudível). Pode colocá google ali então.

Enquanto isso, outros alunos conversam:

Aluno 5: oh, XXXX!

Aluna 6 responde ao chamado: ain! ...

Aluno 5: já tá...

Outro aluno interrompe: é qu ela pegô o meu caderno pra copiá.

Aluna 7: hahaha, você tá ... (termo inaudível) aí?

Aluno 8: tamo no inverno... (trecho inaudível)

Aluna 7: rrsrsrs.

Aluno 9: ficô verde de friu.

Aluna 7: ... (trecho inaudível) vamos achá.

Aluno 9: ma não tem nada aqui!

Professora chega e pergunta: esse aí é os benefícios? Quê que tá dizendo ali? Qual que é... quais que são os benefícios?

Aluna 10 fala para a professora: ela não sabe lê.

Professora 1: o que que tá dizendo ali?

Aluno 11 responde-lhe lendo: “melhora o convívio social”.

Aluna 10: eu não tô enxergando.

Professora 1: então isso é um benefício não é?

Aluno 11 fala à colega: agora você enxerga, óh. (Aluno faz algo para que a colega consiga visualizar)

Professora 1 pergunta à uma outra dupla: cês dois já terminaram?

Aluna 12 responde-lhe: sim.

Professora 1: então cada uma vai num grupo ajudá quem não terminô.

Aluna 12 diz: ninguém quis, professora.

Aluna 13 também fala: ninguém quis... (trecho inaudível)

Aluna 12 continua: a gente tá pesquisando a... (Termo inaudível) magricela... rrsrsrs...

Aluna 13: é que nós precisamos perdê uns quilinho.

Aluna 12: a gente tá muito gorda.

Alunos conversam simultaneamente: (inaudível)

Professora 1: precisam de ajuda meninos? (Fala a outros alunos)

Aluno 13 responde: não... (trecho inaudível) ... me ajudando, tamo tentando encontrá o site por causa que eu me esqueci.

Professora 1: ah, bom...

Aluno 13: posso í lá pegá o site?

Professora 1 responde-lhe: pode.

Após algum tempo, a professora 1 pergunta: quase meninos?

Aluna 14 pergunta à professora: professora, qual era o primero ... (trecho inaudível)?

Professora 1 fala: cadê a pergunta? Vocês não tem nenhuma pergunta? Então vocês vão tê que aceitá tudo das meninas tá? Só um minutinho.

Professora 1 dirige-se a outros alunos: terminaram?

Um dos alunos responde: aham.

Professora 1: viu... uma de vocês pode ajeitá as duas primeras lá. Porque elas não tem nenhuma pergunta. Fazendo um favor.

Agora a professora 1 pergunta a outro aluno: cê tem as perguntas aí?

Aluno 15 responde: (inaudível)

Professora 1 fala à classe: viu... então quem terminô vai ajudá o otro grupo. Certo?

Aluno 16 fala: ma ninguém qué professora!

Professora 1: não querem ajuda?

Aluna e professora conversam: (inaudível)

Aluno 17: oh, professora... a gente esqueceu de copiá o site de ontem aqui.

Professora 1: ah, daí você não lembra aonde é que vocês começaram a pesquisa?

Aluno 17: a gente já terminô essa aqui.

Professora 1 pergunta-lhe: é a dois? (Referindo-se à questão de número 2)

Aluno 17: não. A dois... (trecho inaudível)

Professora 1: tá. A um vocês já terminaram ou não? (Referindo-se à questão de número 1)

Aluno 17: hmmm... a um já.

Professora 1: então digita de novo o que tá pedindo aqui óh.

Aluno 17: mas... (trecho inaudível)

Professora 1: e não dá pra escolhê otro site ou você qué aquele?

Aluno 18 que auxiliava os colegas: não sei, eles que são do grupo.

Professora 1: mas óh, aí óh... abriu vários aí. Cê pode olhá algum desses aí.

Aluna 19 pergunta: pode escolhê?

Professora 1: a colega de vocês foi lá na sala buscá um caderno, tá?

Aluna 19: prof. , tô pegando da XXXX as informações.

Professora 1: mas ela já terminô, o grupo dela já terminô e ela vai ajudá vocês, tá?

Aluno 20: ... (trecho inaudível) ... já terminô.

Professora 1: já terminô? Vai vê quem que não terminô ainda, aí você vai ajudá, tá bom?

Há conversas na sala: (inaudíveis)

Aluna 21: prof. ! sabe onde que aumenta a letra? (Solicita a professora)

Professora 1: hã?

Aluna 21 repete pergunta: sabe onde que aumenta?

Professora 1: pra ficá maior a letra?

Aluna 21 explica: é que ela não tava conseguindo enxergá. (Referindo-se à colega)

Professora 1: hmmm... que ruim que tá esse mouse. (No computador aumentando a letra)

Uma aluna circula pela sala perguntando aos colegas: precisa de ajuda? ... Precisa de ajuda?

Professora pergunta à aluna 21: você não consegue enxergá aí?

Aluna 21 diz: ela que não consegue.

Professora 1: não consegue? E se você vim mais pra cá aqui óh.

Aluna 21: venha mais pra cá e eu vô mais pra lá.

Professora 1 fala: mais pra cá... mais...

Alunos conversam na classe: (inaudível)

Professora 1 pergunta para algumas alunas: quase meninas?

Uma das alunas responde: não, não ainda professora!

Professora 1: ai, ai, ai.

Outra aluna pergunta: o que que fizeram ontem tanto pussôra?

Alunos conversam com professora: (inaudível)

Professora conversa com outra professora: ... (trecho inaudível) ... essa semana... (trecho inaudível) ... eles vêm... (trecho inaudível) ... bem certinho... (trecho inaudível) ... mas eles vêm... (trecho inaudível) ... era assim... (trecho inaudível) ... era pra sê... (trecho inaudível) ... mas não tinha pras meninas.

Aluno 22 pergunta à colega: terminô XXXX? Então faça a outra.

Aluna 23: (inaudível)

Alunos conversam: (inaudível)

Um aluno diz: saudável...

O outro pergunta: o quê?

O colega responde: saudável não!

A conversa entre eles continua, porém inaudível.

Aluna 24 diz: falta a terceira... Oh, tá entrando.

A conversa prossegue: (inaudível)

Aluno diz: ah, vamo trocá de lugar.

Uma aluna fala: oh, XXXX, o que fez aqui... (trecho inaudível). (trecho inaudível) ... rrsrs.

Outro aluno fala: ai cansei né. Vamo pra casa?!

Outro colega fala: nossa, ela dá um espaço que úúlll... (referindo-se à colega digitando)

A aluna que digita: rrsrs.

Alunos conversam: (inaudível).

Transcrição do vídeo Pesquisa em livro e revista

ESCOLA 2

Alunos dirigem-se até o centro da sala onde há duas mesas com diversos tipos de suportes de texto para manusearem.

Professora 1: tem vinte e sete minutos.

Professora 2: tá ok. Já tá gravando?

Aluno 1: ah, vô pegá esse memo.

Professora 2 diz: vem XXXX! ... é só pra lê, vê se acha alguma coisa.

Professora 2 dá uma olhada no material: aqui óh, aqui tem coisas legais, ali tem coisas... (trecho inaudível)

Aluno 2: pussôra, num, num tem nada quase! (Olhando material que escolheu)

Aluna 3: não... tem! Olha o tantão. (Olhando o livro que escolheu)

Professora 2: aham, bem legal. Nossa, olha que bacana esse!

Aluno 2 diz: olha pussôra.

Professora 2 fala: troque informação com... se você não achô nada aí, acha otro livro.

Aluno 2: oh! “os solos podem ser formados por terra solta como as areias ou terras em terrões como os solos argilosos”. (lendo do livro) Posso fazê isso?

Professora 2: isso é através do solo. Se você não achô nada sobre éh... qualidade de vida vá lá e troque, pegue outro material, até você achá algum.

Aluna 3 fala: o meu também tem bastante coisa.

Professora 2 aponta para livro da aluna e diz: olha essa pirâmide aí, que linda XXXX!

Aluna 3: aham.

Professora 2: legal né?

Aluna 3: aham.

Professora 2: muito bacana. O que você achá interessante aí você anota.

Aluna 3: ... (trecho inaudível) na primera página .

Professora 2: olha, tem um monte de coisa boa aí. Legal.

Aluno 4: (inaudível)

Professora 2: esse aí não vai ter nada. (Olhando para material do aluno)

Aluno 5 pergunta-lhe: não?

Aluno 6 fala: não... o que eu peguei... (trecho inaudível)

Professora 2: já achô alguma coisa aí? (Pergunta para outro aluno)

Aluno 7 responde-lhe: não. (aluno retrai-se por conta da gravação)

Professora 2 explica-lhe: não tá filmando você... só o livro. Rsrrsrs. Só os... (trecho inaudível) que ele tão fazendo com os dedos.

A professora 2 conversa com outra professora: a prof. XXXX tá fazendo uma pesquisa com esse negócio. A tese dela é em cima disso daí... (trecho inaudível)

Aluno 8 lendo: “cavalo campeiro”... (trecho inaudível)

Professora 2: legal isso aí né? (falando com outro aluno)

Aluno 9 responde-lhe: aham. Óh.

Professora 2 pergunta a outro aluno: vamo vê. Óh o Vitor, achô alguma coisa legal aí?

Aluno 10 responde-lhe: achei, mas não sei o que que eu vô fazê.

Professora 2 orienta-o: anota o que você achô que é legal.

Aluno 10 diz: mas eu não achei nada de interessante de comida.

Professora 2 fala: sim, mas dê uma olhada aí óh, nessa pirâmide. (Aponta para o livro)

Aluno 10: é pirâmide alimentar.

Professora dirige-se a outro aluno: já anotô alguma coisa... (trecho inaudível)

Aluna 11 responde-lhe: não.

Professora 2: não? ... (trecho inaudível) ?é?

Aluno 12 fala: eu não vô escrevê.

Professora 12 responde: pode folheá... (trecho inaudível) no teu caderno óh, daí você vai pesquisando. Anotem o que vocês acharem de interessante aí.

Aluno 13: vô copiá o que tá escrito aqui, vô lê e vô copiá o meu daqui. (Comentando com colega ao seu lado, sobre revista que estavam olhando)

Professora 2 pergunta a um aluno: achô alguma coisa interessante XXXX?

Aluno 14 responde-lhe: achei.

Professora pergunta-lhe: é? Vai ajudá pra você fazê o “sabia que”?

Aluno 14 responde-lhe: é, eu já fiz.

Professora 2: vai?! Uma curiosidade bem diferente assim, que ninguém achô ainda?

Aluno 15: (inaudível)

Professora 2 pergunta: hã? O quê que cê tá falando aí... (trecho inaudível)

Professora 3 fala: (inaudível)

Professora 2 diz: aham. Vai que o desejo vem né prof. ?

Aluno 16 comenta: ah, não tem nada do que eu quero achá aqui. (Olhando material)

Aluno 17: esse coração não é de verdade. (Olhando material)

Professora 2 pergunta a outro aluno: o que que você tá fazendo aí? Você achô alguma coisa bem legal aí?

Aluno 18 responde-lhe: aham... (trecho inaudível) achá o alimento.

Professora 2: é pra achá coisas relacionadas com o que a gente tá estudando, a qualidade de vida. Uma curiosidade bem diferente, uma coisa bem legal. Uma coisa bem diferente assim. Que ninguém viu ainda.

Aluno 18 fala: não... eu só achei essa.

Professora 2: você achô uma imagem, óh, tem que achá alguma coisa escrita. Tem que lê Leandro.

Aluno 18 solicita professora: aqui professora.

Professora 2: alguma coisa que fale de vida saudável; que fale de bons hábitos, de exercícios. Né?

Aluna 19: (inaudível)

Professora 2: ... (início inaudível), dez, onze minutos acho que tá bom né? (Trecho inaudível)

Transcrição do vídeo– Qual o percurso?

ESCOLA 1

A conversa acontece entre professoras e alunos em sala após pesquisa na internet

Aluna 1: não... (aluna não deseja ser filmada)

Professora 1 explica-lhe: é pra filmá o teto...

Professora 2 começa a falar: vamos escutar o que a XXXX vai falar?!

Professora 1 continua explicando para a aluna: ... eu só quero a tua voz.

Aluna 1 responde-lhe: tá.

Professora 2 diz: pronto! A XXXX vai falá.

Professora 2 pergunta à aluna: como que você fez?

Aluna 1 responde-lhe: eu fui no google, daí pesquisei lá... o que que era mesmo?

Aluno 2: (inaudível)

Aluna 1 relembra: o que é qualidade de vida. Daí eu achei o site lá e copiei.

Professora 2 pergunta-lhe: foi o primeiro site, ou você teve que í em vários?

Aluna 1 responde-lhe: o primero.

Professora 2: primeiro?

Aluna 1 responde-lhe: primero.

Professora 2 pergunta-lhe: você abriu mais algum? Algum site? Ou você fez só um?

Aluna 1 responde-lhe: não, tipo, pras otras eu vi otros sites.

Professora 1: é...

Professora 2 pergunta-lhe: mais do que um então?

Aluna 1 responde-lhe: uhum.

Professora 2 pergunta para toda a classe: quem mais qué falá como qui fez? XXXX...

Aluno 3: (inaudível)

Professora 1: vamos XXXX.

Aluno 3: eu entrei no google, pesquisei o que sig... o que é qualidade de vida, aí eu entrei no significado dela. Aí ali embaxo estava escrito “o que é qualidade de vida”. Eu escrevi; mais pra baxo tava escrito “a qualidade de vida e saúde”, fiz, e “a qualidade de vida a alimentação”.

Professora 2 pergunta-lhe: você usô só esse site?

Aluno 3 responde-lhe: só esse site.

Professora 2: tava no primero tópico ou mais pra baxo?

Aluno 3 responde-lhe: tava no primero.

Professora 2 pergunta para toda a classe: mais alguém? Não precisa tê vergonha! O XXXX?

Aluno 4: (inaudível)

Professora 1 comenta: os meninos também podem falá das dificuldades que tiveram em achá a pesquisa.

Professora 2 complementa: se foi fácil, se não foi.

Professora 1 instiga a classe: pode falá meninos!

Aluno 5 fala: ... (trecho inaudível) ... nós achamo... (trecho inaudível)

Professora 1 pergunta para toda a classe: foi fácil?

Aluno 6 responde-lhe: foi.

Professora 1 continua: muito fácil?

Aluno 6 responde-lhe novamente: foi, muito.

Professora 1 pergunta-lhe: é?
 Aluno 6 responde-lhe: é.
 Professora 1 pergunta para a classe: pesquisaram bastante então porque foi fácil?!
 Professora 2 também pergunta para a classe: foi fácil? Todo mundo achô na primera coisa ou não?
 Vários alunos falam concomitantemente...
 Professora 2 diz: tem colega que qué falá.
 Aluno 7 diz: foi mais ou menos.
 Professora 1 pergunta-lhe: por quê?
 Professora 2 também pergunta-lhe: você encontrô no primero, ou não...
 Aluno 7 responde-lhes: no primero foi fácil, e no segundo e no tercero.
 Professora 2 pergunta-lhe: é? E o último você conseguiu ou não?
 Aluno 7 responde-lhe: nós não fizemo o último. O último foi... (trecho inaudível)
 Aluna 8 diz: não fizemo o último.
 Aluno 9 interfere: mas as úrtima que mexeram no computador.
 Professora 1 fala: então... todo mundo conseguiu terminar?
 Alguns alunos respondem: sim!
 Outros alunos dizem: não!
 Aluno 10 fala: não terminemo.
 Aluno 11 fala: mas eu terminei.
 Aluno 9 volta a comentar: bão pro cê.
 Aluno 11 diz: professora... (trecho inaudível) mas eu entrei no otro link de novo. Daí nós achemo... (trecho inaudível) daí começemo copiá, daí acabô, daí... (trecho inaudível)
 Professora 1 pergunta: hmm... então foi difícil?
 Aluno 11 responde-lhe: foi difícil.
 Professora 1 pergunta para a classe: ... (trecho inaudível). Alguém mais tem mais alguma coisa pra dizê?
 Alguns alunos respondem: não!
 Professora 1 volta a perguntar à aluna: você achô tudo XXXX? Tudo o que você precisava?
 Aluna 1 responde-lhe: é que daí, tipo, eu fui tomá água. Eu fui tomá água daí não deu tempo.
 Aluna 12 fala: eu não copiei tudo por causa que eu tava copiando em caxa alta, aí a XXXX pediu pra í no banheiro, eu tive que esperá ela, pra ela copiá junto comigo.
 Professora 2 diz para a classe: pessoal, pra pesquisá precisa ler ou é só... (fim de gravação).

Transcrição do vídeo Qual o percurso?

ESCOLA 2

As professoras explicam como procederá a atividade de escolha de material para leitura, que está em cima de mesas no centro da sala
 Professora 1 explica: vocês podem ir trocar. Só que pode í todo mundo ali no meio?
 Vários alunos respondem concomitantemente: não!
 Professora 1 continua: vamos fazer um combinado: um da dupla sai, pe... devolve o que você já tem e pega outro. Mas e só quando... eu... por exemplo, a XXXX foi lá, vai pegar um livro, eu posso ir lá...
 Aluno 1 interrompe: não. Tem que espera ela voltá.
 Professora 1 continua falando: ... ou esperá a XXXX voltar pra depois eu ir?
 Professora 2 complementa: é, você tem que esperá ela voltá.
 Professora 1 concomitantemente: esperá a sua vez.
 Professora 2: (inaudível)

Professora 1 continua: a XXXX pegô o livro, foi sentar, aí eu posso í, senão dá bagunça. Certo? Eu vou í chamando então as duplas, pra irem pegá dois, ou jornal, ou revista, ou livro. Certo? Podem í vocês... do... dois. (Fala para os dois alunos).

Professora 3 fala: não é pra copiar tudo o que tem ali.

Professora 1 diz: não é pra copiar. O que você achá interessante. Uma curiosidade que você achô interessante você passa no caderno.

Professora 3: e se tem um livro aqui, aonde que a gente vai procurá? Vai olhá página porpágina ou vai olhá aqui na frente que tem sumário?

Aluno 2 responde-lhe: aí na frente.

Professora 3: ah... e daí vai vê que tem conteúdo, senão daí troca.

Aluno 3: (inaudível)

Professora 1: isso, muito bem. Agora pega esses dois. (Orienta alunos para que escolham o material de leitura) Cada um pega um. Mas daí assim óh, acha interessante, vai trocando ideia com o colega do... da frente, do otro lado.

Conversa entre alunos: (inaudível)

Professora 3: podem lê.

Aluno 4 pergunta: o que?

Aluno 5 comenta: ah, por que que eu não ... (trecho inaudível).

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO ÁUDIO – PESQUISA FORMAÇÃO DISCURSIVA

PIBID

Legenda:

- 1 = professora pesquisadora
- 2 = acadêmica 2
- 3 = acadêmica 3
- 4 = acadêmica 4
- 5 = acadêmica 5
- 6 = acadêmica 6
- 7 = acadêmica 7
- 8 = acadêmica 8
- 9 = acadêmica 9
- 10 = acadêmica 10
- 11 = acadêmica 11
- 12 = acadêmica 12
- 13 = acadêmica 13
- 14 = acadêmica 14
- 15 = acadêmica 15
- 16 = professora colaboradora do PIBID

1: Todo mundo achou? Faz a sua pesquisa aí. Você tá na pesquisa.

Falas inaudíveis ao fundo

1: (palavra inaudível) não achei no meu, o de vocês. Provavelmente não tava no meu rol de trabalhos.

Falas inaudíveis

1: Eu quero dar um minuto aí pra vocês, pra vocês pensarem sobre esse texto. Ele está disponível na rede, tá? Todo mundo pode acessar. E eu tenho algumas perguntas pra fazer sobre esse texto. Mesmo que vocês não tenham achado aqueles que vocês produziram, vocês acharam das colegas de vocês. Eu poderia ter produzido ou poderia ter publicado somente um; publiquei todos aqueles que estavam a minha disposição, realmente o de vocês eu não me lembro. Mas, quero que vocês aí conversem um pouquinho sobre isso, tá? Verifiquem o que vocês pensam sobre isso.

Pausa.

1: Todo mundo achou? Só a XXXXque não acessou ainda XXXX?

Fala de acadêmica inaudível

1: Acharam? Leem aí pra mim por favor.

Fala de acadêmica inaudível

1: Eu já te dei um norte né? Formação discursiva UnC Pibid. Eu tenho algumas perguntas pra fazer pra vocês e essas perguntas são perguntas reflexivas, quero que vocês pensem nessas perguntas, e vocês têm que me responder essas perguntas, certo? Vamos começar. Prestem atenção nestas questões que eu vou fazer pra vocês, vocês vão pensar um pouquinho e daí já vão responder, tá? Primeira coisa que eu quero perguntar pra vocês é: o que que dá pra fazer com esse texto que voltou? Esse texto aí que se ofereceu de novo na pesquisapra vocês, o que que dá pra fazer com ele?

2: Fazer de novo, né, no mínimo.

1: Mas ele serve como pesquisa pra outras pessoas?

2: Não.

1: Por que não?

3: Não tem certeza do que se escreveu.

4: Eu acho que serve.

Falas inaudíveis

1: Você acha que dá pra usar?

5: Acho que é um caminho.

2: Não, eu acho que... (trecho inaudível)

1: Ok, vocês acham que esse texto pode servir de base pra outros textos?

5: É isso.

1: Muito bem... É pertinente... cada uma aí já deu uma olhadinha nos textos né? É pertinente copiar esse texto? Se você tiver fazendo uma pesquisa, sobre esse norte, é pertinente copiar?

5: Não pode. É plágio.

1: Ah, é plágio. Mas não tem cópia nesses textos aí?

Falas inaudíveis

3: No nosso também não tem.

1: Muito bem. A outra pergunta que eu tenho que fazer pra vocês, quero que vocês pensem: por que é que esse texto agora volta na pesquisa? Por que que quando eu vou lá e coloco formação discursiva, esse texto volta? Por quê? Por que que agora volta esse texto aí?

2: Por causa das fontes de pesquisa.

1: Será? Nem todos têm fontes! Por que que esse texto volta quando eu clico em formação discursiva? Por que que ele se apresenta aí na rede?

5: Porque ele tá na rede.

1: Porque ele tá na rede e o que mais que faz com que ele volte pra nós?

6: Eu posso acessar.

1: Eu posso acessar, verdade. Por que que ele volta?

7: Porque ele faz parte da nossa pesquisa?

1: Porque ele faz parte da pesquisa pode ser, mas todas as vezes...

7: Porque quando eu quero... (trecho inaudível)

1: Será que todas as vezes que eu faço uma pesquisa, volta o texto?

7: Volta.

1: O meu texto?

Várias acadêmicas respondem: Não!

1: Não. Por que que esse voltou?

8: Porque tava incoerente... não?

1: Por que tava incoerente?

Falas inaudíveis

1: Foi publicado? Ah, muito bem. Se eu não tivesse norteado, vocês acham que esse texto não apareceria na rede?

5: Apareceria.

1: Apareceria, ok. Então apesar do norte que eu dei pra vocês, aparece, esse texto está na rede; ele vai aparecer pras pessoas que procurarem formação discursiva, talvez não na primeira página, mas ele vai aparecer.

5: Isso quer dizer que qualquer coisa vai aparecer... (trecho inaudível), que a gente vai (trecho inaudível)?

1: Não, não sei, eu tô perguntando. Fala de novo XX, que acho que isso que você falou é uma reflexão interessante pra usar com as crianças, vai lá.

5: Na verdade, o nosso texto foi lá... (trecho inaudível), ver se realmente estava certo, se realmente é aquilo que diz, então as pessoas que não têm conhecimento vão utilizar aquele texto digamos. Então de repente a criança vai lá pesquisar e vai aparecer um monte de coisa assim que não é, digamos assim, que não é comprovado que é aquilo de fato.

1: Hmm... interessante isso XXXX.

Fala inaudível

1: Como que é XXXX? Fala de novo.

6: Vai que tá errado e eu vou me basear por uma coisa que tá ali na rede que não é aquilo que é. Pra você simplesmente tirar aquilo ali, mas na verdade não é.

1: Por isso que...

6 continua: ... (trecho inaudível) esses textos estão lá pra eles pesquisarem também.

3: Mas tem alguém que vai corrigir esses textos né?

1: Será que tem alguém que vai corrigir?

Várias acadêmicas respondem: Não.

3: Se eu fizer um trabalho, por exemplo, como criança, eu vou... (Trecho inaudível) o professor me perguntou, e ele vai olhar pra ver se tá correto esse texto.

1: Ok. A XXXX falou que... por que XXXX que você acha que isso que a XXXX falou não é verdade?

6: Ah, é porque tudo que tudo que é colocado na rede nem sempre vai ter uma pessoa que vai supervisionar pra ver se tá certo ou não; então as pessoas colocam o que querem. Por exemplo, alguém vai colocar alguma coisa lá e nem sempre vai ter alguém supervisionando, ou alguém que vai corrigir o texto.

3: Não, mas eu digo eu como estudante e o meu professor, eu vou levar pra ele na sala de aula.

Falas inaudíveis

5: ... (trecho inaudível) com a gente, o esperto, que realmente é bom, porque a gente não vai tá sempre com eles, né. Então, em casa eles vão pesquisar, e daí aquilo que eles não souberem, como fazer uma boa pesquisa...

6 interrompe: Não, mas por exemplo, com esse assunto nós não tinha domínio, talvez procuramos em fontes que não era certo, né, e acontece com a criança.

1: Tá, eu quero que vocês pensem onde foi publicado. Vocês viram que foi publicado onde?

5: No facebook.

1: No facebook, que é uma mídia livre, qualquer um coloca o que quiser, tá. Depois se vocês se incomodarem a gente pode retirar esse texto dali, certo? Mas a princípio esse texto, como qualquer um, acessar esse norte formação discursiva, esse contexto vai aparecer. Próxima pergunta que eu tenho pra fazer pra vocês: qual foi o critério, quero que vocês pensem bem nessa pergunta, é uma das que realmente me interessa muito saber, se você pensa sobre isso, qual é o critério que a máquina usou pra devolver aquilo naquela situação? Qual critério que a máquina usou pra devolver esse teu texto nesse nosso encontro?

3: A rede!?

1: A rede é a rede.

3: Nos colocamos o nome né, formação discursiva, e o mesmo foi digitado, formação discursiva.

1: Então, o primeiro critério foram as palavras-chaves?

3: Isso.

1: Muito bem. O que mais?

7: UnC.

1: UnC, um nome próprio. O que mais?

7: Pibid.

1: Pibid, outro nome próprio. Muito bem, agora eu quero que vocês façam um outro teste. Todo mundo tá com o seu computador aí?

Várias acadêmicas respondem: Uhum.

1: Muito bem. Digite o seu nome próprio, por favor, completo.

6: ... (trecho inaudível) o face aqui, pode ser?

1: Pode ser onde você quiser.

5: ... (trecho inaudível) pode tirar ou deixa (trecho inaudível).

1: Não, deixa aí por enquanto. Abre outra página. E aí?

4: Só o primeiro... (trecho inaudível), facebook.

Falas inaudíveis

1: Digita o teu nome completo.

Pausa

1: Agora digita o nome completo, e rola o cursor e procura onde aparece o teu nome aí?

7: O meu apareceu na UnC.

6: O meu apareceu só... (trecho inaudível)

Falas inaudíveis

1: Vou perguntar pra XXXX: XXXX, qual é o primeiro site que aparece o teu nome?

6: Facebook, informação.

1: Facebook o quê?

6: Facebook, formação discursiva.

1: Ok. O primeiro da XXXX é formação discursiva. Mais alguém é formação discursiva?

5: O meu é perfil.

Falas inaudíveis

1: Só perfil?

5: Facebook, informações sobre.

Falas inaudíveis

1: Ah, na segunda parte o da XXXX, o que que aparece aí?

6: Um edital.

1: Um edital que você concorreu, provavelmente...

Acadêmicas conversam entre si

1: Alguém mais achou isso que a XXXX achou?

2: Não.

Outras respondem: Não.

1: E na segunda página ?

3: Na segunda aparece o meu perfil.

1: Então vou usar a XXXX aqui. XXXX, clica em cima desse que você encontrou aí, o primeiro site que você encontrou.

6: Abre direto, formação discursiva, UnC Pibid. Aí o nome das pessoas e os (palavra inaudível).

1: Olha só, prestaram atenção naquilo que a XXXX falou? Fala de novo XXXX.

6: Formação discursiva, UnC Pibid, o nome das acadêmicas e a formação discursiva, o texto.

1: Ok. Por que que isso aconteceu?

3: Não sabemos.

1: Por que que isso aconteceu?

5: O meu a senhora colocou só o primeiro nome.

1: É que foi assim que o texto veio pra mim. Por isso que não enxerga.

Falas inaudíveis

1: Ok. O de vocês, vem XXXX? O de vocês XXXX, não?

Falas inaudíveis

1: Mas ele vai vim.

6: Achou XXXX?

1: A XXXX não achou ainda, XXXX? O da XXXX é você e quem XXXX?

3: O meu e o da XXXX.

1: Mas o de vocês aparece.

3: Eu não sei, só achei aqui o do Pibid.

1: Mas não achou o de formação discursiva?

3: Não, eu achei assim.

1: Volta isso.

Falas inaudíveis

1: Agora mediante a pesquisa da XXXX, que a primeira coisa que aconteceu foi aparecer o nome dela relacionado a esse texto, eu gostaria de perguntar pra vocês o seguinte, e quero que vocês pensem bem na pesquisa que vocês fizeram lá na Escola, primeira coisa que eu quero perguntar, olha só...

4: Se eu colocar...

3: Aparece.

1: Vocês fizeram junto né? É a primeira coisa que aparece?

3: Não.

Outras respostas inaudíveis

1: Legal, ok, então façam um teste aí. Olhem se aparece. Aparece?

Respostas inaudíveis

1: Muito bem, ok.

3: Ah, achei!

1: Achou XXXX? Você está na rede.

Pausa

1: Muito bem gente, então a segunda... a segunda pergunta que eu tenho pra fazer pra vocês, desse norte de perguntas que nós estamos trabalhando aqui, olha só: vocês imaginam como é que...

Falas inaudíveis

1: Achar o nome na rede é uma emoção né? Olha só gente, vocês imaginam como é que a máquina, que mecanismos faz a máquina achar isso?

3: Meu Deus...

1: Como é que a máquina acha isso?

7: Sei lá prof. , eu já me perguntei esses dias algumas coisas que eu fui pesquisar.

1: Como é que ela consegue achar esse tipo de coisa? Vocês já pensaram sobre isso? De como que a internet, ela consegue achar isso? Como é que vem isso? O que que acontece?

5: ... (trecho inaudível) o que que tá por trás disso, sabe?

1: Hã.

3: Eu queria saber quem é que tá por trás... (trecho inaudível), o Google que faz tudo sabe?

Risos

1: Ok. Já pensou nisso XXXX, quem é o Google? Parece até uma pessoa né? Você diz "o Google". Muito bem. Vocês acham que isso que aconteceu com vocês pode acontecer na hora que vocês tiverem trabalhando a busca, pesquisa com os alunos? O que você acha que seria legal?

7: Acho que seria bem legal.

1: O que que você acha que seria legal XXXX?

7: Ah, então eles trabalharam o ano passado né, eles fizeram os textos deles, aí esse ano eles iam pesquisar e achar o mesmo que eles fizeram né, o ano passado. Eu acho que eles iam ficar igual nós, bem curiosos.

1: E vocês acham que mediante encontrar o texto, se você encontra o teu texto, você sabe como ele foi produzido, e se outra pessoa encontra teu texto numa busca, pesquisa e resolve usar o que você escreve?

Falas inaudíveis e risos

5: É plágio.

3: Não quero nem saber se tá certo ou errado, pode me pagar.

Risos

1: Ok. Olha só, quando a gente faz um texto e publica, como é que a gente pode fazer com que esse texto fique mais legítimo? Vocês acham que o texto de vocês foi um texto legítimo?

Várias acadêmicas respondem: Não.

1 continua: Um texto de pesquisa? Não? Por quê?

5: Ah, porque a gente não conseguiu fazer direito.

7: O tema era muito difícil.

1: O tema era difícil, a gente não sabia direito o que era.

3: ... (trecho inaudível) formação discursiva.

6: É muito conteúdo.

1: Tá legal, e se o tema fosse simples?

3: Daí era mais fácil.

1: Vamos pensar agora a pesquisa lá das crianças: qualidade de vida; se vocês entrassem agora, em qualidade de vida, pra que vocês pudessem produzir um texto, pra publicar, como que faria isso? O que faz esse tipo de coisa levar até a publicação? Uma pesquisa que vai até a publicação, como que a gente pode conduzir isso? E como que a gente seleciona os sites? Como que a gente vai fazer isso? Palavra livre. Trinta segundos pra pensar.

7: Piimm...

1: Acabou o tempo XXXX? Risos

7: Acabou o tempo pessoal, alguém sabe por favor?

1: Olha lá, vocês já pensaram, vocês já refletiram sobre isso? Quem que já tá em sala de aula? Levante a mão por favor quem já tá em sala de aula.

Pequena pausa

1: Muito bem. Quem já encaminhou pesquisa com os alunos?

Pequena pausa

1: A XXXX já encaminhou. Nem que seja com os pais. Pesquisa que você mandou pra casa pros pais ajudarem a fazer.

Pequena pausa

1: Muito bem. Você pensou como essa pessoa foi fazer essa pesquisa? Você refletiu sobre isso antes de mandar a pesquisa? Ou tudo aquilo que viesse tava válido? Como é que você tentou?

Fala inaudível

1: É uma pesquisa, você deixa livre, né. Porque se eu desse pra vocês alguns livros que tivesse sobre formação discursiva seria diferente pra fazer o texto, será? Vocês acham que é diferente material impresso e na internet?

2: É diferente sim.

1: Por que que é diferente?

Fala inaudível

1: Como que é XXXX?

2: Porque você consegue ... (palavra inaudível) de uma forma melhor, porque você fornece ... (palavra inaudível) daí, e na internet é só, opções diversas e não sei como que fornece esse direcionamento.

1: E você acha que isso se chama direcionamento?

2: Eu acho.

1: Ok. O que que você falou Eliane?

5: ... (trecho inaudível) você coloca alguma coisa ali, já vem meio que...

1: Pronto?

5: É.

1: Tá. Vocês perceberam que algumas de vocês, isso eu tenho filmadinho tá, daquele dia, vocês perceberam que algumas de vocês entraram no Yahoo respostas?

Risos das acadêmicas

1: Não sei se usaram, mas entraram no Yahoo respostas.

3: Ah, isso aí é um horror.

Risos

8: Mas às vezes... (trecho inaudível).

1: Ah... às vezes... olha só a resposta da XXXXX: às vezes está coerente as coisas. Muito bem, às vezes. Como é que eu consigo comprovar se aquilo que tem lá naquele site é coerente? Como é que eu provo isso?

2: Pesquisando em outras fontes.

1: Opa! Vocês tão começando usar a cabeça. Tá quase bom esse negócio. Muito bem, pesquisando em outras fontes. Como é que eu vou fazer isso com as crianças, de que forma vou mostrar pra elas que caminhos andar sem ser autoritário? Porque se eu der o nome do site, fica fácil né?

2: Muito.

1: Eles vão lá no Brasil Escola, e pesquisam no Brasil Escola, no Info Escola; que já tem alguns sites preparados pra Escola, se você abrir, eles são igual folha de livro, né. Mas, e se eu não quiser isso, o que acontece? Como é que eu vou fazer isso? De que forma eu posso fazer isso?

Pequena pausa

1: Nossa, que silêncio. Chama pra uma conversa XXXXXX!

3: Não prof. , ficaram me chamando aqui.

Risos

1: Te chamaram numa conversa no face? Diz que você é só minha agora.

3: Falei, falei...

1: Diga assim...

3: não, eu não posso, estou no Pibid.

Risos

2: Aonde que é isso? Que planeta é esse? (Risos)

Risos

1: Mas óh, não é assim gente: “estou no”, é um lugar, não é “quem”, é “que lugar é esse? ”

2: Mas tem gente que não tem noção do que é o Pibid.

1: Tá, muito bem.

Falas inaudíveis

1: Bom, gente, vocês acham que quando vocês fizeram aquele trabalho de qualidade de vida, as crianças copiaram coisas da internet, assim, da maneira que elas foram vindo?

7: Elas abrem ali e começam copiar.

Falas inaudíveis

1: Muito bem, quando a gente copia alguma coisa da internet, e faz como eu fiz com o texto de vocês, o que que acontece daí?

7: Eu já vi isso prof. , nós pesquisamos e eu achei vários artigos, por exemplo, achei até três artigos, mas aí eu vi que era de um só, tipo foi tirado um pedacinho de um, de outro.

6: Eu já vi vários aqui na rede.

1: Ok, isso te mostra o quê?

7: Que não é confiável, não é cem por cento então.

1: Ok, primeiro: não é confiável. Segundo: tem uma ordem esses sites aí? Vocês acham que existe uma ordem? Por que que vocês aprenderam... vocês... sabia XXXXXX, que elas apareceram e primeiro lugar na rede hoje?

Risos

1: Nem a XXXXXX sabe disso.

3: Ficou famosa.

Falas inaudíveis

1: Primeiro lugar na rede.

Pausa

1: Como XXXXXX?

4: É por que nós copiamos e colamos?

1: Não, não sei... será que é porque copiamos e colamos? Isso é bastante interessante. Vocês fizeram isso mesmo?

2: Eu não fiz.

Falas inaudíveis

1: Não estão todos lá propositalmente, estão alguns textos, pra fazer essa movimentação aqui hoje.

Pequena pausa

1: Pessoal... o que que vocês acham que seria necessário pra que as crianças ou vocês não copiassem da internet?

7: Ah, só se matar.

6: Nossa senhora!

Risos

1: Só se matar não vai dar, porque dá cadeia. É... uma outra alternativa. O que que você acha XXXX? O que que a gente pode fazer para que não haja uma cópia da internet?

Fala inaudível

1: Opa! Já começamos a ter um caminho: precisa ter leitura e escrita. O que mais?

10: Ensinar as crianças.

1: Como é que ensina as crianças?

10: Através de leitura... como aXXXXX falou. Não ensinando ela a copiar, né, fazendo ela refletir sobre aquilo que ela leu.

1: Isso que a XXXXX falou é muito interessante gente. Repete por favor, fazer ela refletir...

10 complementa: ... sobre o que ela leu.

1: Ok, então agora vou pensar junto, XXXX: como é que eu vou ensinar a criança a refletir sobre o que ela leu na internet, pra que não haja cópia? Qual a tua hipótese?

11: Falar o que entendeu.

1: Ok, mas se ela falar o que ela entendeu, ela pode de novo só repetir.

11: Uhum.

1: Ao repetir... isso é uma outra forma de cópia? Isso é uma pergunta e não uma afirmação. É? Você tá acenando a cabeça dizendo que sim? Ok. Então a pergunta de novo vai pra você, vai pra tua companheira aí, XXXX, pensa comigo junto: qual é o procedimento? De que forma a Escola pode atuar numa geração que está presente na internet, que vai pesquisar cada vez mais na internet, e talvez ela só copie? Já pensaram que esses textos de vocês aí, nós viemos... (trecho inaudível), que essa noção, esse conceito de formação discursiva é bastante comum. Vocês já pensaram que pode servir de pesquisa, trabalhos mestrando, trabalhos doutorando, trabalhos graduando, esse teu texto aí. O que que vocês acham disso? Isso é bom ou isso é ruim?

4: É bom, se estiver correto.

Risos

1: É bom? Se tiver correto é bom, como é que eu vou saber se tá correto?

Falas inaudíveis e risos

1: Então... a XXXX falou uma coisa interessante, o que que você falou XXXX?

12: Que alguma coisa dá de aproveitar.

1: Mesmo que não seja seu? Mesmo que seja de outro?

12: Sim.

1: Mas mesmo sendo de outro, isso quer dizer que não houve reflexão na pesquisa. Correto ou não?

12: Sim. Só que prof. , a questão assim na hora que você vai fazer, se você concorda com aquilo ou se você não concorda. Cada um reflete aquilo que se apropria, aquilo que sabe, aquilo que acha que é certo.

11: Verdade, porque eu sou assim, eu vou fazer uma prova do processo seletivo, eu entendo que aquela charge tá dizendo isso, é o meu entendimento, eu acho que é aquilo.

4: E as respostas não né? (Risos)

11: Mas é verdade, eu tenho essa dificuldade, porque é assim, eu olho lá... mas no meu ponto de vista é isso.

4: Uhum.

11: E não é aquilo. E é o que ela disse, isso vai do que você pensa sobre isso.

1: Mas aí a Escola não vai servir pra nada. Porque se é o meu ponto de vista somente, eu sigo meu ponto de vista, ponto. Eu quero saber então, pra que que serve a Escola, internet e pesquisa? Pra que que serve esse trem aí na Escola? Que lugar que nós vamos chegar, vejamos que vocês vão ser professoras do século vinte e um, pra alunos do século vinte e um, que já nasceram naturalmente, nós pensamos que naturalmente, eles dominam as questões relativas à tecnologia. Parece que ele é um ser tecnológico.

Fala inaudível

1: Como XXXX?

3: Eles combinam pra copiar e colar, mas não pra interpretar.

1: Olha o que a XXXX falou, então presta atenção: pra que que serve a Escola?

2: Pra mediar o conhecimento.

1: Pra mediar o conhecimento em que sentido?

2: No sentido de nortear conforme...

6 complementa: ... a necessidade.

2 continua: ... a necessidade, ou digamos assim, tem um currículo pra ser seguido, não tem? Então eu acredito que existem conteúdos que podem ser direcionados, que podem... o professor pode mediar, ele não precisa, não é que não precise, na verdade ele precisa conhecer bem o conteúdo, pra ele poder direcionar essas pesquisas na rede, que é aonde eles estão mais familiarizados.

1: Ok, então vocês tão querendo me dizer que: eu direciono um aluno. Isso implica, XXXX, de acordo com isso que você falou, dizer o site e conduzir a pesquisa?

2: Não.

1: Hum, então o que é que você quis dizer exatamente?

2: Quis dizer que, se você conhece bem o assunto, você vai fazer que nem você fez aqui: você vai pegar palavras-chaves, que vão direcionar a pesquisa. Levamos a vários sites, que têm o mesmo assunto, mas de formas diferentes, talvez pra que seja trabalhado nesse contexto, pra que o aluno consiga analisar o que ele tá vendo. É o que eu acho.

1: Eu gostaria que alguém complementasse. Que mais que vocês acham que dá pra fazer? Tem gente muito quieta aí, que tá com caraminhola, pensando, aonde é que essa prof. quer chegar?

Falas inaudíveis ao fundo

Risos

8: Bom, primeiro a gente tem que combinar o que a gente vai transmitir pro aluno, um tema em mente, (trecho inaudível).

1: Mas você acha que nessa altura do campeonato existe algum professor que não consegue pesquisar na internet ainda?

6: Claro que tem.

Outras acadêmicas respondem: Sim!

1: Ok. Então vamos pensar que aprender, o professor precisa...

2 complementa: estar apto a trabalhar com a máquina, o equipamento, pra depois ele conseguir fazer com que o aluno aprenda. Porque na verdade o aluno só sabe jogar.

8: Porque se o professor domina ele tem noção do que ele realmente vai ensinar.

3: Eu acho que o professor tem que dominar o assunto.

2: Com certeza.

3: Pra daí ele perceber se é cópia ou é do aluno né.

1: Ok, mais alguém gostaria de complementar?

12: Nós lemos um texto, nós falamos sobre o texto, cada um teve uma visão sobre o texto, na hora de expor o texto, ter ideias diferentes, depois formamos uma ideia...

1 complementa: Sistematizada.

12: Isso.

1: Tá, então vamos de novo: essa foi uma experiência que você viveu numa outra Escola, como que foi essa experiência? Enumere aí direitinho aquilo que vocês fizeram, vocês pesquisaram o assunto...

12: Foi dado um texto pra nós lermos...

1: Uhum.

12 continua: então nós lemos, na hora de nós expormos, cada um tinha uma opinião diferente, um entendimento diferente. Então, se eu entendi de uma maneira, ela entendeu de outra maneira, então de pois foi novamente discutido o texto, e só depois que a gente soube o que o texto realmente quis trazer.

1: Entendi. Eu posso chamar isso de gesto de leitura. Eu quero que vocês pensem nessa expressão. XXXX, o que é gesto de leitura?

13: Gesto de leitura, qualquer leitura ou... ?

1: Qualquer leitura. O que que é o gesto de leitura?

13: É quando você se pôs na frente do computador ou um livro, não é isso?

1: Não sei, eu tô te perguntando.

13: Pra mim gesto de leitura é isso.

1: É pegar o material e fazer leitura?

13: Para ler.

1: XXXX, gesto de leitura pra você, é diferente de leitura?

6: Eu creio que sim.

1: Por quê?

6: No gesto, você vai ter que fazer diversas formas pra chegar no texto, né.

1: Então, um gesto de leitura seria...

6 complementa: Seria as maneiras.

1: De fazer a mesma leitura? ... XXXX, você acha que foi isso que foi feito nessa experiência na outra Escola? Foi um gesto de leitura diferente? Foi um gesto de leitura? Por quê?

11: Cada um entendeu de uma forma, e depois todas as pessoas ali (trecho inaudível), daí seria gesto?

1: Eu tô perguntando pra vocês, se vocês conseguem pensar que até agora nós estamos discutindo a pesquisa na internet. Vocês enumeraram várias coisas aqui que a gente vai tentar fazer uma conclusão: primeiro, a internet pode ter de tudo, tem no texto de vocês, que pode ser muito bom, ou não.

11: Pegar um tema específico, deixar todo mundo pesquisar, e após fazer a mesma discussão: o que vocês entenderam sobre tal tema? Cada um vai ter a sua visão, pra depois fazer a mesma coisa pra... você entendeu?

1: Pra concluir?

11: Isso.

1: XXXX, você acha que nós corremos o risco de haver por exemplo, várias pessoas pesquisando a mesma temática e ...

2 complementa: e achar coisas diferentes?

1: É... . ou não?

11: Sim.

1: E podemos também correr o risco de todos pegarem o mesmo site?

Várias acadêmicas respondem: Pode!

2: Muito mais fácil.

6: Nem sempre o ponto de vista do mesmo site será igual.

1: Ok, isso é um gesto de leitura. Então a XXXX mordeu a isca. O que que é um gesto de leitura então? Diz de novo o que você concluiu então: que no mesmo site, duas pessoas pegam o mesmo site, o que que acontece?

6: Mas nem sempre vai ter o mesmo entendimento sobre o texto. Vai focar em maneiras diferentes.

12: Seriam as várias maneiras de ler...

2 complementa: Seriam as várias maneiras de interpretar.

12 continua: ... de entender, né. Como ela falou né, cada um entende da sua maneira, então o gesto de leitura é do aluno, não seria do professor.

1: Mas pode ser do professor e do aluno?

12: Pode ser.

1: Nesse trabalho conjunto dialógico, pode ser dos dois?

13: Acho que pode.

1: Muito bem. Quais são os critérios pra encaminhar uma boa pesquisa, pra encaminhar uma pesquisa com os alunos? Quais são os critérios? No que que os critérios têm a ver com leitura?

Pequena pausa

1: Então agora, olhem o que eu vou pedir: essa é a pergunta que você vai montar e vai mandar pra mim. Ali onde tá o face. Quais são os critérios... sabe a comunidade ali: formação discursiva? Você tá nela? Muito bem. Então, quais são os critérios de leitura para encaminhar pesquisa? Você pode formar o texto, e colocar em algum lugar, escreva algo. Veja que eu não disse que você não pode pesquisar. Nós estamos trabalhando o quê? Gesto de leitura. Vocês têm aí uns minutinhos pra responder essa minha pergunta. Algumas coisas vocês já me disseram né? É necessário refletir, é necessário encaminhar o aluno pra que ele tenha responsabilidade, pra que ele tenha tempo pra digerir aquilo que ele está olhando, pra que ele tenha gesto de leitura pra aquele texto. Então algumas coisas vocês já encaminharam aqui nessa nossa conversa, agora você vai colocar isso no texto, nessa comunidade aí. Você tem uma pergunta, que eu te fiz, então você vai me responder essa pergunta formando aí um textinho do jeito que você achar melhor.

Fala inaudível

1: Não esqueça de colocar teu nome completo.

12: Meu Deus, que computador mais ruim.

Acadêmica pergunta: Prof. , pode refazer a pergunta?

1: Não me lembro mais a pergunta.

6: Quais são os critérios de leitura...

2 complementa: ... pra encaminhar pesquisa?

1: Quais são os critérios de leitura... quais são os gestos de leitura...

Falas inaudíveis

1: O que você não sabe? Pergunte.

Falas inaudíveis

3: Eu deixo a pergunta ali, daí eu respondo?

1: Se você quiser deixar a pergunta... acho que vai ser mais fácil.

Falas inaudíveis

1: Alguém procurou gesto de leitura?

6: Eu tentei, mas só tem artigo.

12: Aparece práticas de leitura.

2: Mas tem aqui... que referencia a Leda Tfouni, o conceito nos artigos.

1: Hmm... Leda Tfouni?

2: Aham... Magda Soares, a Angela Kleiman.

Falas inaudíveis

1: Quem já conseguiu escrever aí alguma coisa? Pelo menos uns dois critérios pra vocês poderem usar com as crianças, tá? Dois critérios, que podem encaminhar a pesquisa com as crianças; é a pesquisa e a leitura, cruzando essas duas coisas. Então, que gesto de leitura é suficiente para...

2: Na verdade é o gesto de leitura e a escrita né prof. ? Ou treinamento pra escrita?

1: Você acha que o treinamento é suficiente?

2: Não, eu acho que é ensinar a ler, ensinar a ler mesmo, que é o que a XXXX falou antes. A gente não foi ensinado a fazer isso, a gente lê e interpreta errado na maior parte das vezes, então precisa de um direcionamento, e as crianças fazem a mesma coisa, elas leem, mas elas não conseguem digerir o que elas leram.

1: Fazer relações?

2: Então, elas têm que fazer relações, com o conhecimento que elas já têm pra poder fazer sentido, eu acho. É o que eu tento fazer comigo, porque se eu pegar um texto e ler por ler, sem fazer associação com o que eu já conheço, eu não consigo ler, não vai.

Fala inaudível

1: Como XXXXXX? Eu não escutei.

8: A partir de um tema, que seja referente à idade e que seja de interesse deles... (trecho inaudível), fazem uma leitura que não... (trecho inaudível).

1: Que não interessa?

8: Que não interessa.

1: Aí eu vou pro texto já desinteressado...

2: ... (trecho inaudível) você lê sem nenhum tipo de perspectiva.

14: Porque quando lê assim não vai ter nenhum tipo de gesto.

2: Você não vai ter interesse.

14: Só passa o olho ali.

1: Então você quer dizer que quando eu não tenho interesse...

14: Não, não... nós somos obrigados a ... (trecho inaudível).

Risos

1: Pensa na criança, eu tô pensando na criança XXXXXX.

14: Sim. É assim... (trecho inaudível) Deus o livre, elas não tinham o direito de demonstrar o que elas gostam, mas e diferente quando (trecho inaudível).

2: Seria a motivação, o início do negócio, que faz a criança ficar motivada a gostar. Eu acho que é um direcionamento anterior ao tema, porque se você chegar e tirar o texto na frente dela, pode ser coisa que ela goste, mas ela não vai ler.

14: É que motivação pra criança vai ser a dúvida.

2: Exatamente.

14: Ela vai ter curiosidade... (trecho inaudível).

8: A intenção da pesquisa com certeza, é fazer com que eles tenham interesse em ampliar, aí entra a recompensa. Daí amplia conhecimento.

Risos

8: Então, por isso que eu acredito que a motivação, o chão ali, tem que ser bem interessante, bem criativo pra criança.

1: E depois que ele tiver na frente do computador, ele tá interessado, como é que você trabalha pra que ele consiga ter gesto de leitura, que ele consiga trabalhar essa pesquisa proposta pra ele?

2: Você lança dúvidas.

1: Sim, mas ele tá na frente, como é que você... porque ele pode fazer como vocês fizeram, por mais motivados que vocês tiveram motivados naquela formação, vocês acabaram copiando as coisas, juntando pra fazer um texto, e ele, como é que a gente faz isso?

Falas inaudíveis

1: ... (trecho inaudível), são adultos, não há assim... né. Mas e a criança? Botou ali na frente da máquina, e aí?

Falas inaudíveis

1: Botou ele na frente da máquina, como é que faz daí?

15: Passo a passo da pesquisa.

1: Passo a passo, e isso vai ser possível? E isso vai ser conduzido, entra no site tal e tal, é assim XXXX? Em cada site, eu faço ele entrar no site que eu desejo?

Várias acadêmicas respondem: Não.

15: Mas estar conduzindo eles, óh: foram num site, viram tal coisa referente ao tema, e ler né, no caso, ver o que entende e tal, e daí vai em outros sites pra ver se tem a mesma opinião, ou... porque daí assim, ele vai começar a ver que o mesmo tema, o mesmo conceito né, ele vai ter diferentes formas.

1: Isso é um gesto de leitura...

15: É um gesto de leitura sim.

1 continua: ... que vai fazer com que a criança entenda que uma coisa pode estar em vários sites de forma diferente, e que... a quem trata a interpretação? Olha a pergunta que eu fiz: a quem cabe a interpretação?

Algumas acadêmicas respondem: Ao aluno, à criança.

1: Olha só o que vocês tão me dizendo: que cabe ao aluno a interpretação a partir do gesto de leitura.

2: ... (trecho inaudível) a interpretação dele, aí o professor vai ter que aceitar a interpretação dele, mesmo que a interpretação dele seja errônea? Porque ele não tem esse apuro digamos assim, pra discernir aquilo que tá certo ou o que tá errado. O professor como conhecedor de conteúdo, como e que faz daí nesse caso?

1: A XXXX tem uma coisa, diz aí XXXX.

15: Mas aí é que tem o melhor de tudo, eles vão ouvir o professor, e através da própria opinião do professor, a informação que ele tem, eles vão ver se tá certo ou errado.

14: Aí vai acontecer a construção do conhecimento.

1: E aí? Agora pense na situação: vocês vão propor uma pesquisa pros alunos que vocês vão retornar agora pra Escola, e vocês vão produzir textos sobre isso, e eles vão pesquisar. Vocês sabem que a produção de texto pode ser uma mera cópia, como foi na pesquisa que vocês fizeram na primeira experiência, ou tem alguma coisa que não é cópia?

Várias acadêmicas respondem: Não.

1: Tem só cópia. Só pra mostrar entre aspas, correto? Muito bem, pra que exista um trabalho de reflexão na pesquisa, o que será que eu vou ter que fazer? É difícil XXXX?

14: Bastante.

1: Vocês tavam chegando perto, desanimaram de novo. A motivação do professor, aí a XXXX falou dessa questão de gesto de leitura de comparação de sites, da discussão, aí acho que, XXx, aí seria aquela coisa que a XXXX colocou aqui, que é a questão da discussão, né, pra que depois a gente consiga formar um texto, porque o texto, daí gente, vai ser formado onde? Eu posso fazer a formação do texto no computador mesmo ou tem que colocar no caderno?

2: No computador.

1: Ah... no computador. Muito bem. E eu posso publicar esse texto que a gente vai fazer aí junto?

2: Pode.

1: Posso. E será que ele, vendo o texto publicado, ele vai perceber a diferença de gesto de leitura na próxima pesquisa?

2: Sim.

1: Muito bem. Então agora, tudo isso que nós falamos tem que tá na resposta que vocês têm aí pra publicar pra mim.

Falas inaudíveis

1: Aproveite.

Risos

1: Dá, dá só pra falar, mas eu quero escrito também.

2: Você não percebeu que a gente já falou tudo?

Risos

1: Sabem onde vocês vão escrever?

2: Não.

12: Na própria página que a prof. publicou.

1: Sim. Achou XXXX?

13: Uhum.

1: Se usarem alguma coisa de alguma pesquisa, por favor referenciem, tá.

Falas inaudíveis

1: Tudo aquilo que você falou, você pode escrever aí agora.

3: ... (trecho inaudível) escrever?

1: Escreve...

3: Então vou escrever.

1 continua: ... coragem aí.

3: Coragem! Jesus na causa.

Falas inaudíveis

3: Vai sair abobrinha, depois você só corrige.

1: Mas você já publicou, eu não posso corrigir.

3: Ah, é?

Risos

1: Publica! Coragem! Publica o negócio! Tem uma maneirinha de publicar... publica esse negócio. Eu vou impulsionar a publicação essa semana, se vocês me autorizarem.

16: Ela vai colocar no face, no pessoal dela, ... (trecho inaudível) muito interessante.

2: Sabe o que que eu vou fazer? Eu vou apagar... (trecho inaudível). Se bem que não tem sobrenome, qualquer "XXXX" pode ter feito.

1: Você não ... (trecho inaudível) XXXX?

2: Eu não. (Trecho inaudível) tava ruim.

1: E agora? Nesse que vocês tavam fazendo?

2: Não, agora não, agora é diferente.

1: Agora você se responsabiliza?

2: Agora eu me responsabilizo.

1: Então coloca teu nome inteiro embaixo.

2: Vou pensar... no final.

1: Isso quer dizer... olha só o que a XXXX disse gente: que aquilo lá que ela publicou antes, ela não se responsabiliza; então a gente deve encontrar muita coisa na rede, que muita gente publicou, e não se responsabiliza?

2: Aham, com certeza.

Outras acadêmicas respondem: Sim.

2: Porque na verdade assim óh, nós não copiamos nada de nada, mas como era um assunto que a gente conhecia, a gente entendeu o negócio e escreveu o negócio e o negócio não é bem o negócio... (trecho inaudível), entendeu prof. ?

1: Eu não sei, eu não julguei e não escrevi nada nesse negócio.

2: Não, mas é necessário, tipo eu, né... no negócio, tive dúvida ali né; por favor, a nível de primeiro ano, ridículo, né XXXX?

10: Aham. Foi nada de nada mesmo.

2: Foi meleca de meleca em cima do negócio ali.

10: Foi escrito e entendido. (Risos)

2: Só!

10: Só!

1: Sem gesto de leitura então, XXXX e XXXX?

2: Sem nenhum gesto de leitura.

1: Não houve gesto de leitura?

2: Na verdade houve gesto de leitura com pouco entendimento.

1: De estranhamento?

2: Exatamente.

1: Ok. Mas é um tipo de gesto de leitura?

2: É.

1: Eu posso dizer que, se eu colocar que o gesto de leitura foi de estranhamento, com pouco entendimento, isso faz com que esse texto se (palavra inaudível)?

2: Faz.

1: Tá.

2: Mas não deixa de ser ridículo.

Risos

1: Pronto pessoal? Todo mundo já tentou publicar?

Várias acadêmicas respondem: Não!

1: Tá, então só vou pedir que vocês acelerem um pouquinho, porque a gente precisa...

2 interrompe: Prof. , faz favor aqui um pouquinho ... (trecho inaudível), na leitura... mais ou menos como seguir... (trecho inaudível)

Falas inaudíveis

Risos

1: Publicou? Nossa que lindas as mãos de vocês né, abertas assim, como quem diz: mãos ao alto, não me responsabilizo!

Risos

1: Gritando: help me! Help me!

Pequena pausa

1: Ah XXXX, tu não colocou, como é que a gente vai saber que é o seu?

Risos

Falas inaudíveis

Algumas acadêmicas falam: Não apareceu.

6: Ainda não apareceu.

1: Ainda não apareceu? Então eu vou aceitar todos.

4: Não, não, aceite só o último.

Falas inaudíveis

1: Fechou gente? Podemos encerrar?

3: Eu perdi um.

Falas inaudíveis

1: Então tá. Ok?

Falas inaudíveis

1: Então termina, pode terminar. A XXXX já terminou, já publicou? XXXX já publicou? XXXX também? XXXX já publicou?

3: Eu perdi o meu!

1: Capaz!

3: Acabou a bateria.

1: Ai pecado!

Falas inaudíveis

1: XXXX já publicou?

14: Já, só ... (trecho inaudível).

1: XXXX já publicou? XXXX, já publicou? XXXX, não? XXXX, já publicou?

13: Já.

1: Já? Beleza, e já apareceu também?

13: Já

1: Ah, então pode compartilhar, tá.

Falas inaudíveis

1: XXXX, como é que você fez aparecer o seu?

13: Ai ai ai. (Risos).

1: Você entrou de novo na página ?

Falas inaudíveis

1: Do lado. Olha lá se aparece do lado. Apareceu? Muito bem, já dá pra curtir, já dá pra compartilhar.

Pequena pausa

1: XXXX, você já terminou?

5: Já.

1: Já? Publicou já?

Falas inaudíveis

1: Vocês fazem parte dessa comunidade agora, tá. E essa comunidade é uma comunidade que vocês vão ter comunicação. Aí eu quero perguntar pra vocês: onde vocês vão publicar os textos que vocês vão pesquisar com os alunos e vão fazer os textos? Onde vocês vão publicar?

3: Aparece até os alunos aqui pra gente enviar.

1: Viu só!

3: Já enviei pra alguns.

1: Já enviou pra alguns amigos.

3: Vamo curti a página !

Falas inaudíveis

1: Ok pessoal, a gente vai encerrando então essa primeira parte de formação, que é uma reflexão acerca da pesquisa, principalmente em materiais da rede, internet, que vai poder então, servir de reflexão pra que vocês consigam pensar como fazer isso com as crianças, lembrando que nós estamos utilizando aí, uma plataforma de publicação, que é uma plataforma mídia, que é uma plataforma livre, que aceita qualquer tipo de publicação e que de repente, é uma opção de publicação, mas existem outras. E aí eu gostaria que vocês refletissem também a importância de se escrever e publicar; de como foi a seriedade de vocês hoje, e como foi naquele dia; como vocês estão diferentes e escrever o texto hoje com muito mais cuidado. Perceberam isso? Saber que vai pra algum lugar é importante então né? Se é importante pra vocês, imagine pras crianças. Se elas ficarem empolgadas com aquele folder que foi uma cópia, imaginem com um tipo de encaminhamento diferente que inclui pesquisa, texto, leitura, análise de texto, análise de site, etc. , tá? Muito bem, então vamos encerrando essa parte da formação. Muito obrigada, tá; e agora vamos pra segunda parte que é a parte do nosso seminário institucional.

ANEXO F– TEXTO DISCUSSÃO PARA PRODUÇÃO DE PLANEJAMENTO

Excerto retirados das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 2014)

ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (EXCERTO)

ÁREA DAS LINGUAGENS

As linguagens na formação integral do sujeito: inter-relações no ensino e na aprendizagem Tendo presente as relações entre concepções de língua, sujeito e cultura à luz das bases histórico-culturais, bem como considerando o processo de formação integral, que requer um percurso formativo para além do etapismo Escolar, reitera-se que os sujeitos nas relações mediadas pelas diferentes linguagens, neste tempo histórico, caracterizam-se por uma especificidade que os distingue significativamente em relação a outros tempos: os usos das linguagens dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se em possibilidades enriquecedoras, exigindo atenção nos componentes curriculares constitutivos da área, os quais se ancoram nos conceitos apresentados na seção anterior de modo a fundamentar as propostas de ação dos professores.

4 Contexto sociointeracional na articulação dos componentes curriculares da área

Refletindo acerca do contexto sociointeracional como conceito fundante da Área de Linguagens, é fundamental a compreensão de que o papel do ensino vai além das questões técnicas e formais, ampliando-se para a discussão desse mesmo contexto sociointeracional em que as linguagens estabelecem relações interpessoais. Nesse âmbito, a linguagem é objeto de estudo na medida em que, por meio dela, mobiliza-se e provoca-se no estudante sua capacidade de análise e juízo de valor sobre o contexto no qual está inserido. Para tal, importa considerar que a reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na história e no conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções das linguagens. Uma ação baseada nessa reflexão envolve interpretação, julgamento, avaliação, que perpassam um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem.

Já quanto às Línguas, no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo Escolar como fora dele, quer seja oralmente – num telefonema –, ou via escrita – na produção de um bilhete –; tanto em situações mais formais – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo de opinião –, quanto em situações mais informais – em uma conversa de intervalo Escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em gêneros do discurso, assumindo, na Escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera Escolar como foco de estudo.

Nessa discussão sobre gêneros do discurso, tomados na sua articulação com o contexto sociointeracional, é preciso ter presente quem são os interlocutores e, em se tratando das tecnologias, respeitar as especificidades de pessoas com deficiência, de modo a utilizar metodologias, técnicas e ferramentas que permitam atender as suas necessidades na apropriação do conhecimento sobre os usos das línguas. Recursos tecnológicos apropriados

podem se tornar aliados no processo de inclusão social em se tratando da educação nos usos das línguas(p. 42)

O trabalho com Línguas na Escola com o uso das tecnologias tem colocado vários desafios, dentre os quais a compreensão da noção de ‘adequação’ dos usos, o que tem profundas relações com esse conceito de contexto sociointeracional. Nesse sentido, é importante o entendimento de que as tecnologias atuais aproximam a oralidade e a escrita. Um exemplo disso é o uso da linguagem por meio de dispositivos eletrônicos, em redes sociais, mensagens telefônicas e afins, situações em que os usuários dessas tecnologias precisam dar conta da fluência e da velocidade da fala no ato de digitar em teclados de base alfabética. Esse desafio impõe o princípio da ‘economia’: é necessário abrir mão de tudo o que puder deixar de ser escrito, sendo inferível pelo interlocutor. Nesse caso, as vogais tendem a cair, assim como conectivos que ligam palavras nocionais como substantivos e verbos entre si. Processos como esses aproximam pessoas de um mesmo grupo etário e sociocultural, afastando-as não raro de outros grupos, para os quais compreender e/ou aceitar esses usos ‘abreviados’ pode constituir um problema, exatamente porque a ‘abreviação’ sustenta-se com base na suposição de que o que não está escrito está subentendido, e isso exige compartilhamento de conhecimentos, informações, saberes e códigos entre os interlocutores, bem como de valorações sobre os modos de dizer e sobre o que pode/deve ser dito. Muitas vezes, há conflitos por conta dessas diferenças. À educação em Língua Portuguesa, Língua Materna e em Línguas Estrangeiras/Adicionais cabe, pois, ensinar aos estudantes o conceito de ‘adequação’ que corresponde a esse conceito de ‘economia’: se é justificado que se ‘abrevie’ a escrita em dispositivos eletrônicos para finalidades interacionais informais – mandar uma mensagem de texto para um amigo –, o mesmo não vale para outras finalidades – produzir uma crônica na Escola ou escrever um email de reclamação para uma empresa prestadora de serviços, por exemplo –, quer esses dispositivos eletrônicos sejam usados ou as interações aconteçam por meio da escrita no papel. Assim, faz-se necessário que os estudantes aprendam que são os gêneros do discurso que orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a dimensão social do gênero implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a dimensão verbal do gênero delinea-se.

É o contexto sociointeracional, portanto, que indica o modo de escrever, e a noção de ‘adequação’ orientará o que é aceitável ou não na escrita. E essa noção de ‘adequação’ deriva do conceito de gêneros do discurso: dependendo do gênero, o princípio da ‘economia na escrita’ é aceitável e esperado ou, ao contrário, constitui uma inadequação. Vale ainda considerar que essas noções de ‘economia’ e ‘adequação’, respeitadas as especificidades de cada modalidade das línguas, estendem-se também à fala e a LIBRAS. Para que esses e outros conhecimentos sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, e essas e outras habilidades sejam desenvolvidas, entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experimentar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. Trata-se de experiências com várias práticas de linguagem, mediadas ou não pelas tecnologias, experiências nas quais se reflete as linguagens e se ampliam os conhecimentos e os saberes acerca dos usos das Línguas, e por meio deles, os princípios de ‘adequação’ e ‘economia’ passam a ser objeto de apropriação.

As Línguas Estrangeiras/Adicionais devem entrar nesse processo como parte de tais experiências, suscitando outros espaços geográficos, outras culturas, outras formas de compreender os mesmos fenômenos, temas, sentimentos, processos em que as línguas se prestam às interações humanas. Essa reflexão retoma o conceito de letramento, compreendido como usos sociais da escrita, conceito que, paralelamente ao conceito de gêneros do discurso,

tem profundas relações com o conceito de contexto sociointeracional, fundamentando, no caso das Línguas, a busca por uma abordagem que harmonize usos sociais da escrita do passado e do presente, dominantes e marginais, do dia a dia e da erudição. Trata-se de considerar que a escrita na vida humana está em todas as esferas da atividade, requerendo artefatos mais sofisticados ou menos sofisticados e sendo mais visível ou menos visível nas interações sociais, em relações cada vez mais próximas com a fala, com Braille ou com LIBRAS, materializando-se em textos nos mais diversos gêneros.

O ensino de Línguas entendido como fundamentado nesses conceitos leva a outro ponto importante: formar leitores e produtores de texto não significa formar sujeitos apenas para o atendimento a demandas imediatas de sobrevivência e participação social. São exemplos de formação para essas demandas cotidianas: pegar ônibus, escrever uma carta ou um e-mail, ler um manual de instalação de um eletrodoméstico, certificar-se acerca dos efeitos colaterais de um medicamento por meio da leitura de uma bula, dentre outros.

No caso das Línguas Estrangeiras/Adicionais, é importante que essas demandas cotidianas possam servir para a prática da compreensão e da produção textuais. Assim, importa planejamento docente que contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas, nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional –, considerada a esfera literária como constitutiva da área das Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo. É importante, na Escola, contemplar várias esferas da atividade humana, como jornalística, de consumo, doméstica, dentre outras, sem descuidar da literária, mas ressignificando abordagens tradicionalmente conferidas a tais usos. Em outras palavras: a tradição Escolar sempre tendeu a projetar a esfera literária, mesmo que equivocadamente, como quando tomava fragmentos de texto literário em abordagens de ensino gramatical ou em propostas fechadas de compreensão leitora que contribuíam para afastar estudantes da leitura de poemas, romances, fábulas, lendas, crônicas e afins.

Já em tempos recentes, a Escola se abriu para importantes usos sociais da língua do cotidiano – com destaque àqueles mediatizados pelas tecnologias – que têm lugar em jornais, revistas, propagandas, dentre outros. É preciso, pois, buscar o equilíbrio entre o enfoque nos gêneros das esferas relacionadas às vivências cotidianas e aqueles da esfera literária. Não se trata, aqui, de retomar uma abordagem que sacralizou o livro e que tinha trechos de obras literárias, tomados avulsamente, como enfoque em propostas de compreensão leitora focadas na estrutura dos textos. Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das línguas nessa esfera como gêneros do discurso, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a formação integral dos sujeitos.

Em se tratando especificamente das Línguas Estrangeiras/Adicionais, o trabalho com textos em gêneros do discurso da esfera literária não pode ser sinônimo de mera ampliação de vocabulário no idioma em estudo. O (re)abrir-se para tais gêneros no campo da Literatura precisa ser ressignificado na Educação Básica, desde a contação de lendas, contos, fábulas, mitos e afins para crianças (e não a mera ‘contação de histórias’ fora dos gêneros do discurso, porque tais histórias só existem neles: nos mitos, nos contos, nas lendas etc. e nunca fora deles) quer essas crianças já sejam leitoras ou não, até as vivências com a Literatura no Ensino Médio, as quais precisam transcender a vinculação biunívoca com o vestibular: ler e analisar apenas obras que as universidades de prestígio indicam como ‘conteúdo de prova’. Seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar

condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte – em grupos mais específicos ou não – facultá-lhes interagir nessa esfera e nela se enriquecem mutuamente. Formar o leitor de textos em gêneros do discurso do campo da Literatura e, em alguns casos, contribuir para formar também o escritor são processos que requerem essas vivências na Escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária. As tecnologias devem, nesse contexto, ganhar relevo cada vez mais expressivo nas ações de ensino, não porque elas se projetem e se multipliquem por si mesmas, mas porque os sujeitos deste tempo histórico interagem cada vez mais por meio delas, o que faz com que os usos das línguas ganhem novos contornos e que as Línguas Estrangeiras/ Adicionais tenham destaque nas vivências humanas, colocando-se dentre os muitos recursos de que se valem as tecnologias para a interação de sujeitos de diferentes espaços socioculturais e geográficos.

Não se trata, pois, de ter como foco o ensino das tecnologias por si mesmas, mas de dar, aos modos de interação por meio delas, status de objeto do conhecimento também nessas duas frentes: contemplar tanto gêneros do discurso por meio dos quais os sujeitos dão conta de suas necessidades cotidianas ou por meio dos quais tais sujeitos lidam com suas dimensões de humanidade. Assim, busca-se uma educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano, paralelamente ao cuidado com a formação para o deleite estético como função da literatura. Ao longo do percurso formativo, essas vivências terão contornos específicos: as crianças poderão, dentre outras infinitas possibilidades, ler fábulas em convergência com estudo de uma enciclopédia sobre a vida animal e, quem sabe, escrever e-mail a um zoológico para agendar uma visita, fazer postagens em redes sociais da Escola relatando a visita eventualmente feita e escrever, elas mesmas ou com o professor escriba, um conto tornando os animais personagens da história para publicar em blogs específicos. Já na adolescência, essa convergência de diferentes usos das línguas pode ganhar contornos em atividades de outra ordem que, por exemplo, lidem com os contos de aventura em articulação com os jogos eletrônicos, ou com canções sobre relações afetivas em articulação com os blogs que tendem a substituir os diários pessoais e afins. Em relação aos jovens, adultos ou idosos, essa mesma convergência pode se dar entre reportagens sobre temas polêmicos que suscitem produção de cartas do leitor para periódicos que veicularam tais reportagens, fazendo-o em articulação com postagens de protesto via redes sociais, tanto quanto com leitura e reflexões a partir de clássicos da esfera literária, da esfera científica ou da Filosofia que tematizam a natureza polêmica que emerge no pensamento humano e que remetam a singularidades culturais, étnicas, geográficas, sociais, da sexualidade e similares implicadas nessa mesma dimensão polêmica do pensar dos sujeitos.

Nessa discussão, merece destaque o trabalho com a Educação Infantil e com a alfabetização nos anos iniciais, a ser também pautada pelo conceito de gêneros do discurso. No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois, que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito dos gêneros do discurso. Vale o mesmo entendimento para os processos educacionais na alfabetização de jovens, adultos e idosos, respeitadas as características de sua historicidade no percurso formativo. Já o trabalho com tais gêneros do discurso nas Línguas Estrangeiras/Adicionais considera a historicidade e a inserção cultural dos estudantes. Durante o percurso formativo, esse trabalho orienta-se para que haja de fato a vivência da língua estrangeira/adicional em estudo, por meio de atividades com gêneros do discurso que

desenvolvam a compreensão e a produção textuais orais, escritas e sinalizadas nessa mesma língua. As atividades com textos, nessa perspectiva, não podem ser sinônimo de mera ampliação de vocabulário no idioma em estudo ou no trabalho de tradução. É importante que o idioma seja tomado no âmbito de experiências que suscitem outros espaços geográficos, culturas, representações de mundo, modos por meio dos quais as línguas medeiam as interações humanas. Estudar uma língua estrangeiras/adicional é oportunidade de conhecer outra cultura por meio da língua, de modo a ampliar o repertório de conhecimentos que envolve não somente o idioma, mas aspectos mais amplos, modos de vida dos falantes da língua em estudo. Considere-se, aqui, também o uso de aplicativos, softwares, dentre outras possibilidades tecnológicas que permitam a aproximação geográfica e a interação em tempo real ou não com falantes dessas línguas estrangeiras/adicionais.

2. 1. 3. 5 Textualidade na articulação dos componentes curriculares da área

Já no ensino de Línguas, o ‘debruçar-se sobre o texto’ significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras. Os textos podem, ainda, ser considerados em sua multimodalidade, quando envolvem a palavra, a imagem, o som, o movimento, o que tende a ser característico de relações interpessoais mediadas pelas tecnologias . Isso exige da ação docente, na organização das atividades de ensino, trabalho com as dimensões indissociáveis de que se revestem os gêneros do discurso: dimensão social e verbal. A dimensão social diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos. Já a dimensão verbal corresponde ao texto propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas. **Esse trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: compreensão e produção textuais, com o propósito de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas.** Os processos de compreensão e produção são concebidos sob uma perspectiva dialógica, no conjunto de vozes que se historicizam nas relações humanas em todos os tempos; processos de negociação e compartilhamento de sentidos, considerando que o texto não traz consigo somente uma única forma de ser entendido.

A compreensão, então, não é dada somente pelo autor, tampouco apenas pelo leitor ou ouvinte, pois a atribuição de sentidos dos textos constitui-se na interlocução entre leitor ou falante e autor, o que torna cada leitura ou fala uma nova experiência de encontro entre ambos, considerando também as especificidades da LIBRAS e do BRAILLE. A formação do leitor é uma tarefa que exige da Escola considerar duas implicações: a leitura intensiva e a leitura extensiva. A leitura intensiva permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada, a compreensão leitora tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos gêneros do discurso e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que **possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto.** Já a leitura extensiva corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em sites, em revistas especializadas e afins). Ter presente essas duas implicações do ato de ler exige (re)pensar tal formação de leitores na Escola para além do livro como única possibilidade de suporte textual em aulas de Línguas, assim como em aulas de outras áreas.

A compreensão leitora, nessas perspectivas, abrange o tratamento de duas especificidades para a ampliação e o fundamento de ações e de práticas nas salas de aula: a primeira se refere a implicações interpessoais envolvendo as relações entre sujeitos que acontecem sempre na e pela linguagem, por meio de diferentes textos nos variados gêneros do discurso, nas diversas esferas da atividade humana. Isso que se lê para interagir com as pessoas, lê-se para

finalidades diferentes e com diferentes intenções. Considerar o aspecto interacional dos textos nos gêneros é o ponto de partida para iniciar o trabalho com a compreensão leitora, de modo a abordar o conteúdo do texto em si mesmo. Agir assim significa trabalhar com os estudantes questões relativas a essas implicações interpessoais a exemplo de: em que gênero o texto se materializa; em que suporte ele está sendo veiculado; em que esfera da atividade humana circula; para quem foi escrito; qual a finalidade do texto no gênero; relações entre imagens e conteúdo verbal; formalidade ou informalidade da linguagem, entre outros desdobramentos possíveis. A segunda especificidade diz respeito às implicações intrapessoais da formação de leitores, o que envolve compreender que a cognição humana é agenciada na construção dos sentidos do que está sendo lido na interação que se estabelece entre autor e leitor, processo em que o leitor evoca seus conhecimentos para interagir com o autor. Desse modo, assim como não há leituras uniformizantes, não há uma leitura específica para cada leitor; ou seja, a compreensão de um mesmo texto por parte de leitores diferentes traz consigo pontos de convergência porque se trata de um texto específico, mas se caracteriza também por singularidades, porque cada leitor agencia as suas vivências para tal compreensão. Essa discussão do que é intrapessoal remete à criação de condições para que os estudantes desenvolvam suas habilidades de localizar informações, de fazer inferências com base nas pistas deixadas pelo autor, de agenciar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, complementando o que não está no texto, assim como de refletir e avaliar criticamente o que está sendo lido, relacionando aquilo que lê com aquilo que sabe sobre aquele assunto. No caso das línguas estrangeiras/adicionais, as questões para a compreensão leitora, referentes às implicações inter e intrapessoais, podem contribuir para o desenvolvimento da proficiência em leitura na língua estrangeira/adicional sem preocupações específicas com tradução. O desenvolvimento da oralidade/sinalização exige um trabalho que supere abordagens de leitura oral que se justificam apenas como exercício de decodificação e também um olhar para os gêneros do discurso, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade. **É importante considerar as inter-relações entre oralidade/sinalização e escrita, sobretudo nos modos de usar as línguas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como as interpenetrações entre elas (palavra, imagem, sons, sinais, movimentos etc.), são cada vez mais complexos.** Não se trata de exercitar habilidades imanentes de fala em Língua Materna e/ou Estrangeira/Adicional, mas exercitar práticas de oralidade associadas aos gêneros do discurso. Em Línguas Estrangeiras/Adicionais, destaca-se a importância de considerar as falas/sinalizações cotidianas nas situações de vivência, pois se acredita que nelas se experienciam saberes sociais, culturais e históricos, a exemplo de pedir ou dar informações em estabelecimentos, aeroportos, restaurantes entre outros espaços sociais, o que se constitui, enfim, no exercício da modalidade oral em práticas sociais. É importante, em se tratando das Línguas Estrangeiras/Adicionais, a consideração de que ler em voz alta não é exercitar habilidades de fala espontânea, tanto quanto copiar textos não é sinônimo de exercitar habilidades de produção escrita, o que se estende ao percurso formativo como um todo. Vale, ainda, considerar que ler tem uma relação com a produção de textos e que cabe à Escola formar leitores e produtores de textos em gêneros que permitam ao sujeito interagir com o outro, compreendendo que ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente Escolar, o que justifica a importância da cultura escrita na sua dimensão histórica e social, possibilitando, assim, a entrada efetiva dos gêneros do discurso nas práticas Escolares de ensino da língua. Nos anos iniciais, o exercício da leitura oral/sinalização se constitui como estratégia para desenvolvimento da decodificação, compreendida como a serviço das práticas sociais, no âmbito dos gêneros do discurso. A produção de textos insere-se nesse mesmo universo dialógico, no qual um conjunto de aspectos precisa ser considerado quando se trata de atividade proposta na/pela Escola: que se tenha o que dizer; que se tenha razão para dizê-

lo; que se tenha para quem dizê-lo; que o locutor/autor se assumia como tal; e que se escolham estratégias para dizê-lo. Esses aspectos procuram dar conta das condições de produção que normalmente cercam o ato de escrever e, por isso, garantem, minimamente, que, de fato, na Escola se produzam textos e não se façam redações/composições, as quais tendem a não ter sentido fora da Escola já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação Escolar. A produção de textos, assim, sempre se dá em gêneros do discurso e, para produzir um texto em um determinado gênero, é preciso que estudantes tenham vivenciado interações com autores por meio de tais gêneros antes de realizar as produções. Ninguém escreve um conto, por exemplo, sem antes ter lido vários contos, ter vivenciado esse tipo de interação com os autores, que já os escreveram, ter compreendido o que é esse gênero, suas especificidades e a que finalidades interpessoais ele se presta, evitando-se, porém, uma abordagem categorial que destitua os gêneros de sua relativa estabilidade para equivocadamente estabilizá-los em análises focadas na forma, na estrutura dos textos nesses mesmos gêneros. Desse modo, as vivências com a compreensão e a produção textuais estão estreitamente articuladas entre si e somente são possíveis por meio das relações com o outro, em interações que se dão nos diferentes gêneros do discurso.

2. 1. 3. 6 Forma/função na articulação dos componentes curriculares da área

Os usos das diferentes linguagens nos processos sociointeracionais implicam sempre relações entre forma e função. Nos tempos atuais, as linguagens articulam-se na dinâmica das interações, considerando as já mencionadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

No ensino de Línguas, a reflexão sobre forma e função requer a retomada do conceito de análise linguística, um processo demandado dos sujeitos que leem, escrevem e falam ou que usam LIBRAS e Braille: refletir sobre as línguas que usam em seus processos interacionais com o outro. Cabe registrar, então, que a análise linguística deve ser compreendida em favor das atividades de compreensão e produção textuais; ela está, portanto, a ‘serviço de’, não sendo objeto de estudo em si mesma e por si mesma. Conceber análise linguística desse modo é fundamental num cenário no qual, historicamente, o ensino de gramática e de ortografia foi o centro da ação do professor de Línguas no trabalho prescritivista com a língua, conduta que está pautada na compreensão, cristalizada na tradição Escolar, de que aprender gramática, ou terminologia gramatical, tanto quanto regras ortográficas, na abstração dos usos sociais, poderia contribuir para a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes. Em se tratando dessa questão, todavia, é importante ter presente um movimento que parece estar se estabelecendo em muitos espaços Escolares: em nome de não mais realizar um equivocado trabalho com os conhecimentos gramaticais que seja meramente normativo e centrado na memorização de conceitos, em uma concepção de línguas tomadas apenas como sistemas abstratos, parece instituir-se um percurso contrário, um processo de apagamento absoluto do trabalho com tais conhecimentos. Muitos professores tendem a se mostrar seguros acerca do que não deve ser feito – uma abordagem gramatical normativista tomada fora do uso –, mas parecem inseguros em relação ao que precisa ser feito – o trabalho com análise linguística. Assim, dois comportamentos vêm sendo sinalizados na ação docente em Línguas: ou a inaceitável manutenção de uma abordagem gramatical normativista destituída de sentido, ou o também inaceitável absoluto apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais na Escola.

Cabe salientar que não há línguas sem vocabulário e sem estruturas gramaticais; e não se trata, aqui, de gramática normativa ou de manual de gramática. Trata-se de entender gramática como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica das línguas, que não são regras prescritivistas que constam em livros de gramática normativa; são, sim, níveis que

constituem as línguas como sistemas que se prestam aos usos. É preciso, também, considerar que tais vocabulário e estrutura gramatical só existem por conta da sociointeração e não fazem sentido fora dela. Desse modo, educar para a reflexão sobre os usos das línguas é também tarefa dos professores e precisa ser realizada de modo que os estudantes compreendam as implicações de agenciar determinados recursos de vocabulário e recursos gramaticais em seus modos de dizer/sinalizar/escrever na produção textual, tanto quanto compreendam implicações de sentido na forma como os autores agenciam tais recursos no ato de enunciar-se, com os quais se toma contato nos processos de compreensão textual. Desse modo, não se trata de abolir a reflexão sobre a gramática na Escola; trata-se, sim, de não ensinar gramática normativa em si mesma e por si mesma, como a tradição Escolar tem feito historicamente.

Ao professor de Línguas cabe, na educação para a compreensão e para a produção textuais, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de vocabulário, assim como requer escolhas planejadas no momento de estruturar gramaticalmente as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da sociointeração. Ensinar, por exemplo, substantivos concretos e abstratos, dígrafos e encontros consonantais, flexão isolada de verbos e itens afins, da forma normativa e memorizada como tem sido feito, não faz nenhum sentido na educação em Línguas, o que se estende aos anos iniciais.

Trabalhar com conhecimentos gramaticais sob forma de análise linguística exige dos processos docentes de formação inicial e continuada uma sólida base em conhecimentos sobre discurso, sobre texto e sobre forma e função nas línguas, entre outras questões, de modo que os professores possam estar preparados para empreender uma ação em que os estudantes se apropriem de saberes sobre vocabulário e estruturas gramaticais que lhes permitam refletir sobre como, por exemplo, na compreensão textual, categorias nominais, verbais, processos de nominalização e predicação, alternância entre tempos e modos verbais, pronominalizações, dentre outros tantos recursos, são agenciados para a indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor; vale o mesmo para a produção textual. Especificamente em relação às Línguas Estrangeiras/Adicionais, o conhecimento sobre discurso, texto, forma e função também é fundamental e serve promover o desenvolvimento da proficiência oral e escrita⁵⁰ e para os estudantes poderem praticar o uso de tais línguas. Desse modo, reitera-se não haver mais espaço para o ensino normativista no plano da palavra e da frase isoladas, tanto quanto não cabe uma opção por ensinar conhecimentos gramaticais como saberes meramente enciclopédicos sobre as línguas naturais. A proposta é refletir de fato a respeito do modo como o vocabulário e as estruturas gramaticais são agenciados nos usos das línguas para os propósitos que movem os interlocutores no âmbito desses mesmos usos, o que remete mais uma vez aos gêneros do discurso. Aprender a monitorar esses usos é parte do processo rumo à autonomia discente em relação à heteronomia na relação com o professor, e isso precisa ser feito com muito cuidado para não se voltar ao normativismo puro e simples do qual muitos espaços Escolares jamais saíram. Na alfabetização isso ganha especial destaque já que é parte desse processo possibilitar aos estudantes o domínio do sistema de escrita alfabética, sem o qual o sujeito não se alfabetiza nas línguas com essa base, a exemplo do português, do inglês, do espanhol, do italiano, do alemão e de tantas outras línguas. No caso da LIBRAS, cuja escrita está ainda em consolidação, e de línguas indígenas ainda sem escrita, essa questão ganha outras implicações porque o estudante se alfabetiza na língua estrangeira/adicional, neste caso o português. Nessa discussão, porém, é muito importante entender que o ensino do sistema de escrita alfabética não pode mais acontecer em pseudotextos como ‘O Ivo viu a uva.’, hoje em novas roupagens. Ao contrário, o ensino desse sistema deve se dar no âmbito dos usos sociais da escrita, em textos que têm lugar na sociointeração, no dia a dia das crianças, no todo mais amplo da cultura escrita, a fim de que signifiquem de fato para elas. Vale o mesmo para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Também aqui não se trata de

abolir o ensino do sistema alfabético, trata-se de ensiná-lo em textos em gêneros do discurso que têm lugar na cultura escrita, compreendido esse sistema como a serviço dos usos sociais da escrita, o que tem profundas implicações com o conceito de letramento, já mencionado anteriormente. (Proposta Curricular de Santa Catarina)

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

102 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009). A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a Escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela Escola. Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino. Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente Escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os alunos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras. Desse modo, a Escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários. Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida Escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas Escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades Escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo. A Escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos Escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente. 117 As

Escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória Escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento. Em relação à organização dos conteúdos, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. Os estudiosos do tema têm insistido na crítica aos currículos em que as disciplinas apresentam fronteiras fortemente demarcadas, sem conexões e diálogos entre elas. Criticam, também, os currículos que se caracterizam pela distância que mantêm com a vida cotidiana, pelo caráter abstrato do conhecimento trabalhado e pelas formas de avaliação que servem apenas para selecionar e classificar os alunos, estigmatizando os que não se enquadram nas suas expectativas. A literatura sobre currículo avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (Moreira e Candau, 2008). Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9 (p. 119) (nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos. Têm sido numerosas e variadas as experiências das Escolas brasileiras quanto ao esforço de integração do currículo. Há propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; experiências de redes que trabalham projetos de interdisciplinaridade com base em temas geradores formulados a partir de problemas detectados na comunidade; as que procuram enredar esses temas às áreas de conhecimento; os chamados currículos em rede; as que propõem a integração do currículo por meio de conceitos-chave ou ainda de conceitos-nucleares que permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal. Atualmente, estão muito disseminadas nas Escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos Escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas Escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual. O fundamental no esforço de integração parece ser justamente a necessária disposição, por parte

dos professores, de trabalhar juntos, de compartilhar com os colegas os acertos e as indagações que decorrem de posturas e práticas ainda minoritárias no país. Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a Escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas Escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos Escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo”. A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a Escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados. Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação Escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à Escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na Escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população. Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população Escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas. A criação de um ambiente propício à aprendizagem na Escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos demais profissionais com a aprendizagem dos alunos; o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante formas de abordagem apropriadas; a utilização dos recursos disponíveis na Escola e nos espaços sociais e culturais do entorno; a contextualização dos conteúdos, assegurando que (p. 120) a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa; e o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias. Para tanto, é fundamental contar com o apoio solidário dos sistemas de ensino e das próprias Escolas no provimento de adequadas condições de trabalho e de outros recursos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX, do art. 4º da LDB, e objeto de manifestação deste colegiado no Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Os sistemas de ensino, as Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória Escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços Escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a Escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural.

ANEXO G – TRANSCRIÇÃO GRUPOS DE DISCUSSÃO DO PLANEJAMENTO

TRANSCRIÇÃO ÁUDIO: “GRUPO DE TRABALHO A” GA

Legenda:

1 = acadêmica 1

2 = acadêmica 2

3 = acadêmica 3

4 = acadêmica 4

Falas inaudíveis ao fundo (outros grupos)...

1: Kkkk.

2: Primeiro momento todo mundo está com vergonha professora.

1: Kkk.

3: O planejamento é interdisciplinar... tem que ter uma, uma pesquisa, baseado nisso tem que envolver o cotidiano...

2: Uhum... E a vivência, aqui tá falando da vivência né.

3: Então, o cotidiano.

1: E que esse trabalho tem que dar prazer através das descobertas dos alunos.

2: isso aí, nós tamo falando tudo o que a professora falou.

Risos: kkk.

Vozes inaudíveis ao fundo

2: Professora precisa de uma formação pros professores também usarem a tecnologia.

1: Kkk.

3: Com certeza... (trecho inaudível)... com certeza.

Vozes inaudíveis ao fundo

2: Oh, professora, mas eu coloquei nos meus relatório isso, sabia? Eu coloquei.

Falas inaudíveis ao fundo

2: Eu preciso de uma, alguma coisa assim de...

1: Tá, então o trabalho vai ter que dar prazer pro aluno, e tem que ser uma coisa do cotidiano dele.

2: Uhum...

3: Pois é, mas nem todos tem esse cotidiano também né.

1: A realidade não é igual de todos.

3: Pois é.

2: Pra onde a gente vai né, vai ser um 6º ano, né. São crianças grandes, eu que trabalho com os meus de 5º lá, é muito difícil de chamar a atenção deles.

1: É. Os pequenos é mais fácil, agora a partir de um 5º ano.

2: Vai ser bem complicado.

1: Imagine o 6º ano.

2: Tem que ser uma coisa bem... que nem a XXXX falou né.

4: Só que assim óh, você acha que é uma coisa inédita, só que não é, você acha que o aluno sabe, só que ele não sabe...

1: Uhum.

4 continua: ... e vai chamar atenção dele. Óh, no meu estágio eu fiz, era 4º ano, mas assim, eu achei que era uma coisa que nem fosse chamar tanta atenção, era sobre, que fala numa parte ali sobre a descoberta da energia ... (palavra inaudível), eu trabalhei a questão da energia, daí lá tinha sobre a questão da energia, daí dentro disso daí eu trabalhei e-mail...

2: E carta daí, que eles que produziram né.

4: E daí, eles também, no cotidiano deles, entrou a conta de energia elétrica, que na matemática, era interdisciplinar. No caso na matemática, daí eles tinham que interpretar uma conta de energia elétrica. Daí os que não levaram eu levei.

1 comenta em voz baixa: Professora, eu já tenho a proposta!

3: É, que daí foi utilizado o que era do cotidiano deles, porque todos têm energia elétrica e conta de luz em casa.

1: Aham, todos têm.

3 continua: Só que daí a forma dessa organização desse planejamento, onde diz...

4: Aí eles se interessaram, porque eles queriam saber o que era. Tinha por exemplo lá, tinha uma sigla lá que era de iluminação pública lá, que é uma taxa que vem, que daí perguntava lá nas questõezinhas lá, que eles tinham pra resolver lá. Claro, de maneira diferente, mas perguntava lá e eles tinham que responder olhando na conta, era de acordo com a conta de energia deles. Não era uma resposta única, sabe? Que você ia corrigir: “não é isso”. Não, de acordo com o que tinha lá eles iam responder. Daí por exemplo perguntava lá, em que mês que... porque lá na conta de luz tem um gráfico né...

3: Tem, aham.

4: Os últimos gastos digamos assim né, tem um graficozinho na conta...

3: Que é por KW no caso né?

4: É. Que mês que você gastou mais, que mês que você gastou menos, já trabalhava a questão de...

2 interrompe: Só que aí no caso, é legal, só que eles tão fazendo a interpretação da conta e daí na saída teria que pensar a questão da tecnologia. Porque sair fazer pesquisa eles vão copiar que nem aconteceu.

1: Aham.

3: Daí seria... sei lá, um gráfico né?

2: Porque tem umas parte ali que fala da questão de trabalhar os clássicos.

3: É... poema, (trecho inaudível)

1: Só que daí...

2: Foi quase eu nem eu fiz lá.

4: Viu, só que tem uma... daí dentro disso eles poderiam trabalhar...

2: Eu trabalhei um clássico, e depois eles remontaram uma HQ, a história deles, eles não copiaram, eles não iam copiar.

4: Só que dentro dessa questão aí, eles poderiam fazer uma pesquisa de campo sobre a questão de energia, o gasto de energia. Ia fazer um gráfico.

3: Porque agora é bem interessante se fosse trazer do cotidiano porque...

2: Eu entendi, só que aqui daí é uma coisa mais profunda, uma pesquisa. Mais a fundo.

4: Mais vai ser uma pesquisa.

1: Só que uma pesquisa na internet, entende?

3: É, daí nesse caso... mas seria interessante isso aqui óh: você viu quanto subiu a energia elétrica nos últimos meses?

4: É, e pode incluir isso, eles vão fazer uma pesquisa lá na internet, sobre alguma coisa relativa à energia, e daí eles vão fazer de aplicação um estudo de campo.

3: O 6º ano deveria saber bem isso, mas não sei ... (trecho inaudível)... porque um 6º ano não poderia ser bem uma pesquisa se fosse ... (trecho inaudível).

2: Nós temos que pensar que nós vamos trabalhar só com os alunos com dificuldade...

3: Ah...

2 continua: Tem uns ali que não vão saber nem mexer direito no computador. E daí tem que ser alguma coisa que você trabalhe a questão da leitura ali, e a produção. Mas que faça a relação com a tecnologia. É interessante que é uma coisa da vivência deles, da realidade. Vai chamar atenção.

4: E dentro de uma questão assim, não precisa ser necessariamente disso, eles tem que fazer uma pesquisa relacionada a esse tema, sabe...

2: Mas isso daí não vai, eles vão dizer assim: “ahh, é uma pesquisa”...

1: Daí eles vão dizer: “nós vamos sair na comunidade de novo”, “fazer o gráfico de novo”.

3: É, já foi feito né.

1: Por mais que seja da...

4: Só que vai ser de outra maneira, porque daí vai ser outra.

2: Não, sim... Só que...

3: E se pesquisasse por exemplo, o que mais gastava energia no cotidiano deles.

1: É, isso tá dentro da internet também não precisa leitura, você coloca ali o que mais gasta energia...

3: É

2: Aí gente é bem complicado...

4: Deu o momento do silêncio.

2: Aí eu não sei.

1: Parece fácil, mas não é.

4: Mas eu acho que é nesse sentido isso aí.

3: É... mas depende da gente saber a organização disso aí.

2: (trecho inaudível)... você faz digamos, um desafio...

Falas inaudíveis ao fundo

2: Então óh, nós vamos ter que trabalhar com a realidade deles, propor um desafio que dê um prazer e aliar a tecnologia.

3: Só isso.

2: Aham.

3: Bem simples.

2: Só que daí seria o que daí?

3: Pois é, eu sei lá né. (risos)

Falas inaudíveis

2: Depois nós cortamo. Aí gente isso não vai ser fácil, tô falando sério.

Vozes inaudíveis ao fundo

4: Pois é, nesse estudo eles vão produzir daí um vídeo, éhh... que tem o objetivo de...

3: lendo texto: é importante considerar as interações ... (trecho inaudível)... nos modos de usar as línguas nas tecnologias digitais da informação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como (trecho inaudível)... pois entre palavra, imagem e som e sinais.

2: Viu, aqui que eu achei legal óh... óh, tipo, pra eles escrever e-mail a um zoológico, para agendar uma visita, tipo seria o, alguma forma de produção, mas que seja real, entende? Que nem aquela vez que eu te dei aquelas ideia do e-mail lá, que daí você escrevia um e-mail pra diretora né, e ela dava uma resposta. Então é uma coisa que tem um sentido, um significado. Porque daí digamos, é um desafio, ele vai sentir prazer em fazer a produção, só que ao mesmo tempo ele precisava ter a parte da leitura, pra que ele tivesse a parte teórica ali pra ele poder escrever. Eu acho que teria que ser nesse sentido aqui óh. Que nem ela fez aquele chat com nós. Seria assim, só que claro a gente teria que trabalhar um conteúdo né.

Falas inaudíveis ao fundo

2: De repente eles vão se comunicar com outra Escola, alguma coisa assim, entre eles né.

3: Seria bem interessante.

1: E se tivesse alguma coisa relacionada com pesquisa, com produção de texto, e daí eles trocassem esses e-mails pra depois ter uma socialização.

2: Até com o WhatsApp, poderia fazer uma coisa ali porque é uma coisa...

4: Ou então uma apresentação de vídeo, aí trocava de Escola.

2: Vai ter que postar.

1: Demora quanto tempo?

2: Dependendo...

1: A internet ali demora ligar, ainda mais a nossa ali.

2: Trocar informação entre as Escolas. A professora vai gostar né.

3: Com um vídeo é bem interessante.

2: Só que pela questão da tecnologia pra você carregar é bem...

1: É, pra carregar é difícil.

4: Viu, só que daí dava pra fazer em multimídia.

2: Também dá de fazer uma apresentação, que eles coletavam, aí pega um tema, sei lá.

3: Que seria também isso interessante até pra nós também, porque nós não estamos sabendo o que tá se passando na outra Escola né, e nem eles ali.

1: Uhum.

4: Um intercâmbio.

2: Entre as Escolas... Professora, professora, tivemos uma ideia muito boa.

4: Então, o que é que nós vamos fazer?

1: Não saiu a ideia principal ainda.

3: Um tema não.

2: Um tema daí ela vai ter que pensar depois; mas o que ela quer é mais ou menos essa ideia.

3: É, é.

2: Porque óh, aqui ele tá falando da questão de e-mail. De repente um dia você manda um e-mail, o outro grupo vai mandar uma leitura de imagem, coisa assim.

1: Propor desafios pras Escolas também, sabe?

2: Aham. Uma gincana!

1: Mas seria mais a questão do desafio mesmo, porque tipo a gente fez isso e vai ser um desafio pra outra Escola.

2: É um, tipo um prazer, é um prazer mas a gente vai olhar o conteúdo ali, que você vai querer trabalhar, é bem legal.

1: E daí no final faz a socialização.

2: Viu como eu penso.

3: Mas também tem essa cabeça só pra dormir.

2: Ah, nem dormir eu não durmo direito.

3: E não pintou no feriado os cabelos?

2: Não, tá tudo arrepiado.

1: Meu Deus professora, a XXXX tem cabelo branco!

2: Tem, por isso que eu faço luzes. Agora faz tempo que eu não fiz mais.

3: Ai que azia meu Deus do céu.

2: Depois de nove meses nasce.

3: Me poupe né.

Falas inaudíveis ao fundo

3: Eu não tô mais fértil.

2: Gente, fica bem legal isso aí.

3: Fica bem legal.

2: Porque óh, pode usar chat, facebook, e-mail, o “zapzap”.

Risos

2: O quê?

1: A XXXX brigou com a XXXX...

2: E eu tava falando sério professora.

Falas inaudíveis ao fundo

2: ... (palavra inaudível)... cortar isso aí antes de mandar pra ela... kkk

1: (risos)

2: Ela vai ver o vídeo... o áudio tudo cortado.

3: E depois de cada capacitação que tiver ela comenta antes. Ela comenta antes da pesquisa (palavra inaudível) com os alunos.

2: Mas é que tá sendo um momento de prazer pra nós.

Risos

2: Só pra XXXX que não, ela tá brigando comigo. Não, mas olha, muito joia professora, já (palavra inaudível) um ponto.

3: Viu, mas aqui óh.

2: Viu, tende a substituir os diários pessoais, tipo eu entendi que de certo era aquela coisa mais chata né.

1: Aham.

2: Óh: (trecho lido) “produções de carta do leitor para periódicos (palavra inaudível), tais jornais, fazendo a”... pode ser até com coisas da atualidade né, notícias da atualidade assim, daí eles vão ter que procurar de repente o que que eles viram no jornal, né... daí eles vão repassar, sei lá, vamos dar uns balão aí. Óh, tudo via redes sociais. Óh, leitura e reflexão, eles vão fazer leitura e fazer reflexão. Óh, “a partir de (trecho lido inaudível) ... esferas científicas.”

3: Que horas será que é?

1: A (palavra inaudível) tá preocupada com a hora pra ir embora.

3: Não.

1: Oito e meia.

3: Não, não tô com vontade de ir embora, ih... tá tão bom isso.

Risos

2: Você vai gostar agora óh: (trecho lido) “singularidades culturais e ... (palavra inaudível) geográficas sociais da sexualidade...”

3: Meu Deus!

2 continua: e (trecho inaudível) nessa mesma dimensão polêmica do pensar do sujeito. ” Quem falou foi a XXXXX.

1: (Risos)... Eu não falei nada.

2: Olha, fica bem legal.

3: Viu, ela não vai usar isso pro doutorado dela?

2: Azar... nós somos (trecho inaudível) XXXX ... né...

3: Viu, não, mas a ideia é assim...

1: Então, a ideia central seria essa troca de informação entre as Escolas, o intercâmbio, com desafios pra...

3: Uhum... É, eu até não sei como a gente vai chegar aí.

1: Agora daí a gente vai ter que pensar na realidade...

3: Sim, pois é.

1 continua: A tecnologia tá aqui, o aluno tá envolvido aqui. Agora só tem que pensar em relação à pesquisa, qual é o tema da pesquisa.

3: Não vai ser qualidade de vida de novo né?

1: Não, ninguém merece... qualidade de vida, por favor. Qualidade de vida já deu.

3: Nossa senhora, todo mundo já sabe tudo, tudo.

2: Eu vou lá fazer a história do fantoche, eles vão dizer pra mim (trecho inaudível)

Risos

2 continua: fiquei com trauma já.

Risos

2: Fiquei com trauma disso. Cada vez que vão falar em qualidade de vida eu já saio correndo. Mas eu já sabia disso (trecho inaudível).

Risos

2: Ai sei lá o que que seria o tema.

1: fala para outros grupos: Vocês não têm ideias também?

Outros grupos respondem: Nós também... Um tema não, mas... (trecho inaudível)

1: Só não qualidade de vida né?

Grupos respondem: Não!

Risos

Falas inaudíveis ao fundo

1: Já deu uma discussão geral aí.

2: Já podemos cessar a gravação professora? Dá pra fazer uns corte nela, tá...

1: É verdade, acho que tem que fazer uns corte.

2: Como é que eu cesso agora?

TRANSCRIÇÃO ÁUDIO: “GRUPO DE TRABALHO C” GC

Legenda:

1 = acadêmica 1

2 = acadêmica 2

3 = acadêmica 3

4 = acadêmica 4

1: A (palavra inaudível) minha aqui é repensar a maneira, como a prof. já falou ali, repensar a forma como a gente vai abordar, como a gente vai passar esse roteiro pra eles, porque tem que ser uma coisa que eles consigam construir.

2: Que seja deles exatamente...

1: Exato.

2 continua: e aí é que tá o problema, a gente acabou induzindo a pesquisa...

1: Não... o tempo todo.

2 continua: a gente elaborou com eles, mas o tempo todo a gente foi fazendo aquilo que a gente queria.

1: Sim... aquele roteiro. E você foi assim: “você vai olhar isso?” “Por que que você vai olhar isso?”

2: Uhum.

1: Isso talvez... A gente conduziu.

2: E esquecemos daquilo que importava daquilo, que ele realmente gostava, daquilo que ele ia fazer.

3: Porque o ideal é que eles tenham, que escolham uma temática e que chame atenção, porque nós levando o tema, não desperta a curiosidade. Então, vamos dizer que eles tenham a curiosidade de saber quem que inventou a coleção do Hot Wheels, vamos dizer.

2: Aí é o desafio.

1: É, eu acho que nós tínhamos que começar com... a nossa pesquisa, tem que começar pesquisando o que eles querem... aprender.

2: A partir do que eles querem aprender, é esse o nosso desafio.

1: (fala inaudível).

2: Viu, o negócio é... . você nunca viu, mentirosa, só você que não tinha visto.

3: (risos).

1: Capaz.

2: É aquele de um a um sabe?

Corte de gravação.

2: Eu pensei que era meu, você me entregou.

1: Ai, ai.

2: Então assim óh, dá pra entrar, iniciar com um roteiro, pra ver o que que eles querem, o que tá no auge deles.

1: Isso. Qual é o interesse deles. É óbvio que a gente também vai acabar direcionando pelo que, por aquilo que a gente percebe, né.

Conseguir trabalhar um tema apenas com aquilo que o aluno gosta, só que não trabalhar só esse.

1: Só que não é tão difícil, porque? Porque nós não estamos o tempo todo lá com eles, então nós não temos que fazer com tudo, lembra? Tem que ser algo prazeroso.

2: Ah, daí não.

3: Viu, porque sem contar que o resultado, as curiosidades, ...

2 interrompe: Ah não! Mas se é isso, é fácil. Nós podemos querer algo que eles queiram saber.

3 continua: nós também vamos aprender com eles.

1: Justo. A pesquisa é: o que eles querem saber. Nós vamos ter que pesquisar isso. Aí (trecho inaudível) o interesse.

2: O que eles querem saber. Porque aí viu, a gente não vai precisar elaborar roteiro nenhum, porque eles mesmos vão dizendo “ah, mas eu queria saber isso”, “eu queria saber aquilo”, “eu queria saber isso”.

3: É, muito bem.

1: Eles buscariam isso.

2: E depois buscar. Ah, eles querem saber quem que fabricou a Hot Wheels, se é caro, como é que é, se não é.

3: E daí eles vão descobrir com os outros né.

1: Aham.

2: Então, primeira coisa é descobrir o que eles gostam.

1: Na nossa sala, que nós trabalhamos, eram 18 alunos, 15 são meninos.

2: E três meninas só.

1: Agora já diminuiu, (trecho inaudível) passou pra tarde.

3: Então, o primeiro a fazer é nós pesquisarmos sobre eles.

2: Então, primeiro descobrir o que eles gostam.

3: O que eles gostam, primeiro nós fazer né.

1: Até pra poder estimular a pesquisa.

2: É.

1: Que é dessa forma que a gente consegue...

3: Nós podemos (trecho inaudível) com a pesquisa meninas ali na sala, tá. “Quantos gostam disso?”, “Quantos gostam daquilo?” Aí formar os grupos que gostam, por exemplo; “Quem gosta dos carrinhos da Hot Wheels?”

2: Mas daí a gente já vai levar algum tema então?

4: Não, perguntar pra eles, porque nós achamos que eles gostam de uma coisa, mas bem no fim, eles gostam de outra.

2: Só que daí não vai ficar muito amplo?

1: Vai ficar amplo, daí a gente vai ter que enxugar.

2: Só que assim óh, eles vão conhecer coisas diferentes, que os outros colegas gostam, não é só o que ele gosta. Ele pode gostar hoje de uma coisa, mas amanhã ele pode gostar daquilo que o coleguinha gosta.

4: Mas aí a gente vai ter que entrar num consenso pra ver o que que vai ser feito.

2: Justamente, mas daí tudo envolve turma. Vai ter que partir deles, entendeu? Fazer com que eles pensem.

Falas inaudíveis.

2: Você percebe que a XXX foge muito rápido do assunto?

4: Fujo.

1: Tá bom, volta, não fuja.

Risos.

1: Então, eu penso que assim, o ponto inicial é esse... é a pesquisa da pesquisa.

2 interrompe: Em cima daquilo que eles...

1: É, pra poder fazer a pesquisa.

2: E daí depois minha filha?

1: E depois a gente desenvolve...

3: Até a produção deles depois fica bem, porque eles vão estar envolvidos.

1: Exatamente. Vão estar envolvidos desde o início.

3: Por que quem não gosta de escrever sobre aquilo que gosta?

2: Exatamente.

Falas inaudíveis ao fundo.

2: Um exemplo: que nem eu amo tudo aqui e tal, pedagogia e tudo mais, mas só que, assim óh, eu passo horas lendo artigo sobre cabelo, tratamento de cabelo. Eu queria fazer cosmetologia e estética. (palavras inaudíveis) fazer um cabelo e maquiagem maravilhoso, é o que eu amo.

1: Viu gente, então eu tô no lugar certo, porque eu passo garimpando livrinho...

Objetos caem.

1 espantada: Misericórdia!

2: Quebrou tudo gente!

1: Misericórdia!

2: Meu Deus!

1: Eu tenho um monte de coisa guardada, aquilo que a prof. falou ali de... me interessou eu guardo, a minha página favorita é um milhão de página s já. Porque assim, tudo o que eu vejo que me interessa, eu guardo.

2: Daí é bom se você... acontece alguma coisa, você pensa: “nossa, mas eu já li sobre isso!”

1: Já li, tá lá.

2: Vou lá pesquisar. E os alunos vai ser da mesma forma. Aquela coisa, a motivação é interior né.

1: De dentro.

2: Então, saindo de uma coisa que eles gostam, que eles queiram saber. Que é esse que eu acho que é o nosso desafio: como fazer o aluno querer aprender.

1: Motivar ele a buscar por si só.

2: Uhum. Então temos que descobrir o que eles gostam.

1: Tem que ser de uma forma de brincadeira, de uma forma bem legal.

2: Viu, eles vão falar nada com nada, porque assim, eles não vão pensar: “não, tem que ter... tá aí é conteúdo”. Não vão falar o que eles... no primeiro momento né.

1: Lógico.

2 continua: O que eles realmente gostariam. Não, é qualquer coisa, qualquer coisa.

1: Qualquer coisa pode se pesquisar né.

2: Tem que deixar um tempo eles pensarem, discutirem entre eles, a gente sai da sala, deixa eles discutirem o que eles querem saber.

4: Tá, só que pra isso a gente vai ter que... não dá porque q gente já tem que ir na sala com o planejamento pronto né.

1: Então, a partir dessa...

2 interrompe: A não ser que a gente lance esse desafio antes de a gente fazer planejamento.

1: Mas só que assim óh, XXXX, o nosso planejamento não precisa de um título, a princípio, nós precisamos definir o que será feito a partir de alguma coisa.

4: Uhum.

2: Que agora a gente não tem que nem antes, tema qualidade de vida.

1: Na verdade foi escolhido sei lá...

3: A princípio nós podemos fazer...

Segundos em silêncio.

2: Eu não acredito que você fez isso no nosso cabelo! Você vai deixar eu fazer no teu, senão eu vou brigar com você!

1: Não, vocês voltem aqui no negócio! Tá, óh.

Corte de gravação.

3: Viu, a princípio, éh...

Risos.

3 continua: Nós, no primeiro dia poderia levar por exemplo, assim, levar uma pesquisa do que nós gostamos. Por exemplo...

2: Isso.

3 continua: você vai chegar lá e vai dizer assim óh... então óh: “vocês já ouviram falar... ”. Eles vão dizer: “nossa, que nada a ver né”... “ (trecho inaudível) eu gosto disso, eu adoro isso, eu pesquisei isso, eu sei sobre isso. Daí cada um leva um pontinho lá, pra eles já terem essa noção...

1: Quem sabe o Chiquinho vai lá contar como se faz uma pesquisa.

2: É verdade, o Chiquinho gente.

4: E a Chiquinha?

2: Mas o Chiquinho, vocês não tiveram o Chiquinho? Meu Deus, o Chiquinho, o fantoche. Ah, vocês não fizeram contação de história né? Então, nós levamos o Chiquinho pra fazer uma contação de história, daí eles amaram o Chiquinho.

1: Muito bom. Foi pra animar o negócio.

2: Perguntavam: “quando que vai voltar o Chiquinho?”

Falas inaudíveis

2: Qualquer coisa levamos o Chiquinho lá.

1: Leva o Chiquinho pra apresentar uma pesquisa lá que ele fez, sobre sei lá, uma bobagem, carrinho de rolimã, bulica, não sei, bobagem, coisas assim.

2: Daí haja pesquisa, nós vamos ter que cavar essas pesquisas.

1: Não, eles vão procurar coisas da atualidade, porque eu vejo pelo XXXXX, olha o que ele tava pesquisando essa semana: quando que vai passar o próximo filme do Dragon Ball Z, e daí ficou louco quando ele descobriu que passou semana passada.

3: Ai coitadinho!

1: Começou em tudo que é site procurar o próximo lançamento do Dragon Ball Z.

2: Viu, vai partir também deles, porque é questão, assim óh, ...

1 interrompe: Desenho, filme.

2 continua: o que eles gostam, então eles vão escrever sobre o que eles gostam, sobre o que eles queiram, né.

Falas inaudíveis.

1: Pode rolar o quê? Produção de texto sobre o que eles gostam, vai rolar uma contextualização falando, uma oralidade, eles explicando e contando.

2: Dá pra fazer até gráfico.

1: Dá pra fazer gráfico do que eles mais...

2: Ou de quantas pessoas conhecem sobre aquele assunto, quantas não conhecem, eles se sentem importantes né.

1: Quantas pessoas gostam da mesma coisa que eles.

2: Aham. Fazer... . se tem muitas pessoas buscando esse tipo de assunto.

3: E fazer com que cada... cada... que vão trabalhar, fazer com que eles tenham um... meio que sigilo naquilo ali, pra eles não ficar espalhando pros outros. Porque na apresentação vai ser show, imagine.

2: Daí cada grupo vai ser o que quer.

3: Sim.

2: Então não vai ser só uma coisa?

3: É.

1: A gente pode trabalhar vídeo...

3: Vamos dizer assim que boa parte dos meninos, eles querem, eles têm interesse em, por exemplo, carrinhos da Hot Whells. Esses ali vão trabalhara quilo ali.

1: Mas ninguém sabe o que que eles vão pesquisar.

4: Segredo.

1: E eles podem fazer cartaz, eles podem fazer (inaudível).

2: E daí tem a questão da curiosidade, né. “O que que eles vão fazer?” Vai ser bem bacana isso.

1: Com certeza. Eu acho que é bacana isso.

2: Então automaticamente quando eles pesquisarem lá sobre, por exemplo, como surgiu a marca Hot Wheels, por exemplo, né. Automaticamente eles vão saber em qual site eles vão querer ir. Que daí no comecinho do site tem a... né.

4: Aham.

2: Eles vão ler e ver qual é aquele que escolheram.

3: É, mas vai ser mais trabalhoso na questão de que a gente vai ter que ter o tema de cada um, e também pesquisar pra ver.

2: Nós vamos ter que estudar.

Falas inaudíveis.

3: Pra ver se a produção ficou mesmo realmente adequada, com coerência.

1: Eu acho que vamos trabalhar em grupos, dois, três grupos, na sala né, pra cada um fazer o seu texto. Daí o slide a gente produz junto, essas coisas produz junto.

2: Cada um no grupo ou cada grupo?

1: Não... cada grupo produz o seu vídeo e a sua apresentação oral sobre a sua pesquisa.

2: Viu, dá pra gente trabalhar a questão de...

1 interrompe: Cada um produz o seu porque cada um tem uma forma de ver as coisas.

2: Viu, e o legal, é que trabalha vídeo com eles, a construção de um vídeo... “como vocês podem fazer?”... Filmando... Ou (trecho inaudível)... né?

1: Isso.

3: Quando eles se reúnem pra fazer a pesquisa.

1: Vai pra edição, naquele Movie Maker...

2: O que eles têm que fazer... Como eles têm que fazer, né?

Falas inaudíveis.

2: É bem show de bola.

1: Eu sei fazer...

2 interrompe: Como é o passo a passo?

1 continua: (trecho inaudível) tem no YouTube. Você tem... tem ali bem certinho, daí você vai recortando.

2: Tem que baixar esse Movie Maker?

1: O Movie Maker eu tenho no computador.

4: Como é que faz? Como é que faz pra... no Baixaki mesmo?

2: Vai lá no Baixaki... Aí você escreve no negocinho lá onde é que tem, Maker Movie...

1: Dá pra pôr música, dá pra pôr tudo, é muito massa.

2 continua: (soletrando) M a k e r.

4: É Maker (“Máquer”)?

1: É... “Máquer”. É muito bom.

2: Bom, eu vou te ensinar como é que você faz. Você digita lá: www.baixaki.com.br. Aí lá no cantinho, do lado direito, vai ter um negocinho lá.

Falas inaudíveis.

2: Esse fechar com o que, né... propor. Então acho que a gente tem que propor prática pra pesquisa ... (trecho inaudível).

4: Concordo com tudo.

1: Aham.

Falas inaudíveis ao fundo.

2 responde a questionamento: Temos... . Bastante. Não, é só nosso.

Risos.

2: Ai mordi, só uma mordidinha de leve.

1: XXXX, você vai ter que me dar um lápis novo.

Risos.

2: É tudo né XXXX? Eu tenho um problema sério oral.

Risos e falas inaudíveis ao fundo.

2: Essa parte é bem resolvida inclusive.

1: Você não resolveu isso na infância.

4: O namorado dela não reclama.

2: Xii... Fique quieta! (risos)

1: Pra você né. É só o que falta né XXXXX?!

Falas inaudíveis ao fundo.

2 responde a questionamento: Não, tema não. Só ideias.

1: Mas ótimas ideias tá.

2: Na verdade o tema é os alunos, a gente pensa em... os alunos vão escolher o tema. Essa é a nossa proposta pras mulheres.

ANEXO H – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO.

PROPOSTA DE TRABALHO 1

PP 1

SUGESTÃO DE TEMA: COMUNICAÇÃO

- Motivação com teatro, através da linha do tempo da comunicação;
 - Questionamentos a partir do teatro;
 - Construir questionamentos a partir do que cada um quer aprender sobre o tema (comunicação);
 - trocar entre colegas, e o mesmo fica responsável por responder através da carta;
 - Encaminhar os alunos para pesquisa para responder a pergunta (como selecionar o site, conversas e apresentações de como e o que acontece na pesquisa). Responder a pergunta de forma científica;
 - abordagem de carta pela professora;
 - Construir uma carta a partir do seu próprio conhecimento para responder a pergunta inicial do colega;
- Discussão em chat para confirmar a resposta da pergunta, a partir da pesquisa científica, supondo a necessidade das falhas na informação da carta;
- Gravação de um relato da aprendizagem de como ocorreu todo o processo. (oralização);
 - Produção= criar um email relatando a atividade extra-classe, com linguagem formal.

PROPOSTA DE TRABALHO 2

PP2

REGATANDO BRINCADEIRAS ANTIGAS

- As bolsistas ao chegar na sala de aula argumentarão sobre quais brincadeiras são praticadas dentro da Escola, e em casa, em seguida a realização de uma brincadeira antiga, para surgir argumentação como: O que são brincadeiras? Um lazer? Por que não é praticado nos dias de hoje? O que não é motivante nessas brincadeiras? Os pais, avós comentam ou relatam brincadeiras de suas épocas?
- Os alunos em duplas, receberão um texto, uma pesquisa sobre o que são brincadeiras antigas, contendo datas e a brincadeira; em seguida os alunos em forma de sorteio receberão nomes de brincadeiras e deverão realizar uma pesquisa sobre a brincadeira sorteada; eles deverão confeccionar, apresentar, explicar, aplicar as brincadeiras.
- através de redes sociais será exposto essas pesquisas, havendo explicações do que é? Para que serve? Quais os cuidados necessários com este instrumento?
- Para finalizar os alunos realizarão um texto sobre sua pesquisa, seguindo etapas no Word.

PROPOSTA DE TRABALHO 3

PP3

1º. MOMENTO: MOTIVAÇÃO (Apresentação de pesquisa da professora)

- O assunto a ser trabalhado deverá partir da curiosidade dos alunos. Parta isto é necessário propiciarmos um momento para a escolha do tema, neste caso, será necessário (que) uma primeira visita na Escola para conversa com a turma, sobre o trabalho a ser proposto.
- A ideia inicial é fazer com que os alunos digam o que gostariam de pesquisar, quais suas curiosidades sobre um tema, (ou algo) que eles realmente gostam e gostariam de saber. Por exemplo: “como funciona os jogos do Play Station”.

- Anotamos as escolhas e elencamos as mais votadas, a partir disso formamos grupos. Cada grupo vai elaborar as questões mais importantes à serem pesquisadas sobre o seu assunto.
- Pesquisa na sala de informática: Discutir (em sala) quais as palavras chaves? Qual site vamos entrar?
- salvar no Word as partes que interessam à sua pesquisa, ou dúvida, ou pergunta.
- discutir no grupo as principais ideias da pesquisa;
- Decidir o que pode ser feito com o que pesquisaram (vídeos, teatros, contação de história, paródias, powerpoint, etc).
- Apresentação para a turma da forma escolhida pelos alunos.
- Será feita a produção textual utilizando diferentes gêneros textuais (forma de poesia, receita, paródia).